

PROCESSOS DE CONSTRUCCIÓ DE LA
IDENTITAT D'APRENENT: ANÀLISI DEL DISCURS
DE LES INTERACCIONS A L'AULA

Laura Lázaro Lasheras



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.ca>

Aquesta obra està subjecta a una llicència Creative Commons Reconeixement-
NoComercial-CompartirIgual

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-
CompartirIgual

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-
ShareAlike licence



TESI DOCTORAL

**Processos de construcció de la identitat
d'aprenent: Anàlisi del discurs de les
interaccions a l'aula.**

Laura Lázaro Lasheras

2023



TESI DOCTORAL

**Processos de construcció de la identitat
d'aprenent: Anàlisi del discurs de les
interaccions a l'aula.**

Laura Lázaro Lasheras

2023

Doctorat Interuniversitari de Psicologia de l'Educació

Dirigida per: Moisès Esteban Guitart

Memòria presentada per optar al títol de doctora per la Universitat de Girona

A la memòria d'en David

Agraïments

En primer lloc agraeixo a la meua família, a en Gerard i a en Guille tot el suport que m'han donat al llarg d'aquests anys. Especialment agraeixo a la Marisa i a en Dani haver-me transmès el seu interès pel coneixement i l'educació.

També vull expressar la meua gratitud cap a l'Ignasi Vila per acollir-me al grup de recerca i al programa de doctorat i per haver proposat que en Moisès Esteban fos el director d'aquesta tesi. Gràcies Moisès per haver acceptat dirigir-me la tesi i fer-ho de la millor manera.

Agraeixo especialment al Grup de recerca Cultura, Educació i Desenvolupament Humà i a la resta de grups de recerca que integren el Programa de Doctorat Interuniversitari de Psicologia de l'Educació (DIPE), la quantitat i qualitat d'oportunitats formatives i d'experiències acadèmiques a les quals he pogut accedir al llarg d'aquests anys com a estudiant en el programa. També vull agrair els espais relacionals de què he pogut gaudir en el marc del programa de doctorat, gràcies als quals he pogut compartir experiències i coneixements amb multitud de persones. A totes les persones del DIPE amb qui hem compartit espais d'amistat, de treball i de formació en el programa, els envio també un agraïment.

Vull expressar un agraïment especial cap als centres educatius de primària i secundària que han col·laborat amb aquesta recerca, tant per la seva disposició a participar com per les facilitats que m'han donat per a poder dur a terme la recerca. Aquest agraïment l'estenc a tot l'alumnat i professorat que va participar directa o indirectament a la recerca, així com a les famílies de l'alumnat.

A la Mar li agraeixo haver-me introduït en l'experiència de fer i acabar una tesi, el suport i l'amistat al llarg dels anys.

A les membres i alumnes de l'Associació Dota els agraeixo la paciència i el suport, sobretot en els moments finals de la tesi, així com totes les experiències que hem viscut plegades al llarg d'aquests anys. Gràcies Laure, Meritxell, Roser, Marta i Laia.

A en Pau, en Xavier, l'Alba i l'Angi, els agraeixo el suport, els ànims que m'han donat al llarg del procés d'elaboració de la tesi i també els bons moments viscuts compartint espai de treball i amistat.

A Dipsalut li agraeixo la flexibilitat i les facilitats laborals que se m'han ofert per poder avançar en la tesi.

A Morten Nissen li agraeixo el suport rebut cap al projecte de tesi.

Finalment, agraeixo al Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona i al Departament de Teories de l'Educació i Pedagogia Social de la Universitat Autònoma de Barcelona haver-me facilitat afrontar la recta final de la tesi i també l'oportunitat d'introduir-me al món de la docència universitària.

Resum

En aquesta tesi s'analitzen formes discursives per les quals es construeixen processos i recursos relacionats amb la configuració de la identitat d'aprenent en les interaccions interpersonals a l'aula. Per fer-ho, s'ha dut a terme un estudi de casos qualitatiu. Les dades principals analitzades són dades naturals d'interacció a l'aula recollides en contextos formals d'ensenyança i aprenentatge.

La recerca adopta una perspectiva sociocultural i s'emmarca en el conjunt de treballs que desenvolupen el model d'identitat d'aprenent de Coll, Falsafi i col·laboradores.

En primer lloc, s'estudia la forma com es construeixen discursivament els processos de posicionament i de reconeixement de l'alumnat com a aprenent a l'aula. Per mitjà del posicionament, els subjectes són identificats i ens identifiquem amb certes posicions, o el que és el mateix, amb conjunts de predicats que fan referència als subjectes. Els resultats de la tesi mostren que els processos de posicionament de l'alumnat com a aprenent, són una de les formes principals amb què es configuren identitats d'aprenent dels subjectes a l'aula.

Per altra banda, el reconeixement es concep com un dels aspectes que condueix a la formació de la identitat dels subjectes i en específic, al desenvolupament del tipus de relació psicològica que els subjectes estableixen amb sí mateixos. En el model de Coll, Falsafi i col·laboradores, el reconeixement d'una mateixa com a aprenent és un procés interpsicològic i intrapsicològic central en la construcció de la identitat d'aprenent. En aquesta tesi s'analitzen les interaccions discursives a l'aula, de manera que l'estudi del posicionament i del reconeixement s'enfoca principalment en la dimensió interpsicològica d'aquests fenòmens.

Els resultats de l'anàlisi mostren que en les interaccions interpersonals, el reconeixement de l'alumnat com a aprenent es dona vinculat als processos de posicionament i que principalment es configura a partir de valoracions sobre les posicions i els predicats atribuïts als i les aprenents com a aprenents.

En segon lloc, la tesi investiga els processos discursius pels quals es construeixen models d'identitat d'aprenent en els intercanvis comunicatius a l'aula. Aquests models han estat definits com conjunts de predicats i de valoracions generalitzades sobre els i les alumnes com a aprenents. En tant que conjunts de significats, els models d'identitat d'aprenent constitueixen recursos d'identitat a disposició de l'alumnat i del professorat en el context local d'interacció a l'aula.

Al llarg de la tesi es mostra que els models d'identitat d'aprenent es construeixen a través de discursos sobre l'aprenentatge i sobre els i les aprenents, així com també a partir de processos de posicionament i de reconeixement de l'alumnat com a aprenent a l'aula. Aquests models preexisteixen i contribueixen a articular els processos de posicionament i de reconeixement de l'alumnat en les interaccions a l'aula, alhora que es reconstrueixen i es consoliden en el marc d'aquests processos. Els resultats també mostren que els models d'identitat d'aprenent identificats es construeixen de forma binària i a partir de predicats sobre els i les aprenents de caràcter dicotòmic, de manera que tendeixen a ser excloents i a establir una posició d'aprenent normativa i una de desviada.

En tercer i darrer lloc, aquesta recerca indaga sobre les formes discursives per les quals es construeixen formes desitjables i valuoses o, alternativament, formes no desitjables i no

valuosos d'exercir la posició d'aprenent a l'aula. L'anàlisi de les dades d'interacció a l'aula, mostra que en el sí dels intercanvis discursius entre el professorat i l'alumnat es configuren expectatives normatives sobre com l'alumnat ha d'exercir com a aprenent. Aquest conjunt d'expectatives configura un sistema de valor a partir del qual prenen sentit els processos de reconeixement de l'alumnat com a aprenent. Alhora, aquestes expectatives són construïdes i reconstruïdes a través dels processos de reconeixement de l'alumnat com a aprenent.

Resumen

En la presente tesis se analizan formas discursivas por las cuales se construyen procesos y recursos relacionados con la configuración de la identidad de aprendiz en las interacciones interpersonales en el aula. Para ello, se ha llevado a cabo un estudio de casos cualitativo. Los datos principales que se han analizado son datos naturales de interacción en el aula recogidos en contextos formales de enseñanza y aprendizaje.

La investigación adopta una perspectiva sociocultural y se enmarca en el conjunto de trabajos que desarrollan el modelo de la identidad de aprendiz de Coll, Falsafi y colaboradoras.

En primer lugar, se estudia la forma como se construyen discursivamente los procesos de posicionamiento y de reconocimiento del alumnado como aprendiz en el aula. Por medio del posicionamiento, los sujetos se identifican y son identificados con ciertas posiciones o, en otras palabras, con conjuntos de predicados que hacen referencia a los sujetos. Los resultados de la investigación muestran que los procesos de posicionamiento del alumnado como aprendiz son una de las formas principales por las cuales se configuran identidades de los sujetos como aprendices.

Por otro lado, el reconocimiento se considera uno de los aspectos que conduce a la formación de la identidad de los sujetos y, en específico, el tipo de relación psicológica que los sujetos establecen consigo mismos. En el modelo de Coll, Falsafi y colaboradoras, el reconocimiento de una misma como aprendiz es un proceso interpsicológico e intrapsicológico central en la construcción de la identidad de aprendiz. En esta tesis se analizan las interacciones discursivas en el aula, de manera que el estudio del posicionamiento y del reconocimiento principalmente se centra en la dimensión interpsicológica de estos fenómenos.

Los resultados del análisis muestran que el reconocimiento del alumnado como aprendiz en las interacciones en el aula, se da vinculado a los procesos de posicionamiento y que principalmente se configura a partir de valoraciones sobre las posiciones y los predicados atribuidos a las y los alumnos como aprendices.

En segundo lugar, la tesis investiga los procesos discursivos por los cuales se construyen modelos de identidad de aprendiz en los intercambios comunicativos en el aula. Estos modelos han sido definidos como conjuntos de predicados y valoraciones generalizadas sobre las y los alumnos como aprendices. En tanto conjuntos de significados, los modelos de identidad de aprendiz constituyen recursos de identidad a disposición del alumnado y del profesorado en el contexto local de interacción del aula.

A lo largo de la tesis se muestra que los modelos de identidad de aprendiz se construyen a través de discursos sobre el aprendizaje y sobre los y las aprendices, así como a partir de procesos de posicionamiento y de reconocimiento del alumnado como aprendiz en el aula. Estos modelos preexisten y contribuyen a articular los procesos de posicionamiento y reconocimiento del alumnado en las interacciones en el aula, al tiempo que se reconstruyen y se consolidan en el marco de estos procesos. Los resultados muestran también que los modelos de identidad de aprendiz identificados se construyen de forma binaria y a partir de predicados sobre las y los aprendices de carácter dicotómico, de manera que tienden a ser excluyentes y a establecer una posición de aprendiz normativa y otra desviada.

En tercer y último lugar, esta investigación indaga sobre las formas discursivas por las cuales se construyen formas deseables y valiosas o, alternativamente, formas no deseables y no valiosas de ejercer la posición de aprendiz en el aula. El análisis de los datos de interacción en el aula muestra que, en los intercambios discursivos entre el profesorado y el alumnado se configuran expectativas normativas sobre cómo el alumnado tiene que ejercer como aprendiz. Este conjunto de expectativas configura un sistema de valor a partir del cual toman sentido los procesos de reconocimiento del alumnado como aprendiz. A su vez, estas expectativas son construidas y reconstruidas a través de los procesos de reconocimiento del alumnado como aprendiz.

Abstract

This work aims at analysing the discursive forms by which various processes and resources that configure the learner identity are constructed through interpersonal interactions in the classroom. For this purpose, we have carried out a qualitative case study. The main data set are natural interactional data collected in classrooms within formal educational settings.

This research takes a sociocultural perspective and is in consonance with the Learner Identity model developed by Coll, Falsafi and colleagues.

Firstly, this work inquires how learners are positioned and recognized as learners through discursive processes in the classroom. Through positioning, subjects identify themselves and are identified by others with specific positions, that is, with sets of predicates that refer to subjects. The results show that positioning students as learners is one of the main discursive processes by which subjects' specific learner identities are constructed.

Moreover, recognition is deemed as one of the elements contributing to identity formation and to the development of certain psychological relationships of individuals with themselves. In Coll, Falsafi and colleagues' model, recognition of oneself as a learner is an inter-psychological as well as an intra-psychological process which is central in the construction of learner identity. This research analyses discursive interactions in the classroom, so positioning and recognition processes are studied mainly in their inter-psychological dimension.

The results of the analysis show that recognition processes of students as learners in interactions, are linked to positioning processes of these students as learners. Moreover, recognition processes are mainly constructed through assessments on the predicates attributed to students as learners and through assessments on the learner positions attributed to them.

Secondly, this study analyses the discursive processes by which models of learner identity are constructed through interactions in the classroom. These models are defined as sets of generalised predicates and assessments about students as learners. As sets of meanings, these models of learner identity become available resources of identity for learners and teachers in the local interactional context of the classroom.

The results show that these models of identity are constructed through discourses about learning and about the learners, as well as through processes of positioning and recognition of students as learners. These models pre-exist and contribute to articulate positioning and recognition processes, and through these same processes, their meanings are reconstructed and consolidated. The results also show that the models of learner identity identified are binary and constructed through dichotomic predicates about students as learners, so they tend to be excluding and establish a normative and a deviant position.

Thirdly, this research inquires about discursive forms by which desirable and valuable or not desirable and not valuable learner positions are constructed through interactions in the classroom. The analysis of the interactional data from the classrooms shows that normative expectations about how students should perform as learners are built through discursive interaction. These set of expectations configure a value system from which meaningful processes of recognition of students as learners can be built. At the same time, these expectations are constructed and reconstructed through processes of recognition.

Índex

1. Presentació.....	1
2. Concepcions teòriques sobre la identitat	5
2.1. Introducció al concepte d'identitat	5
2.2. Tendències i criteris per a l'anàlisi del concepte d'identitat	5
2.3. Breu recull de propostes teòriques sobre la identitat.....	7
2.4. El concepte d'identitat des de la perspectiva sociocultural.....	13
2.5. Propostes teòriques post-estructuralistes al voltant de la identitat.....	15
2.6. Identitat i discurs.....	21
2.6.1. Les nocions de discurs i de pràctica discursiva.....	22
2.6.2. L'estudi de la identitat des del discurs.....	23
2.6.3. Les identitats narrades	24
3. Identitat d'aprenent.....	26
3.1. Identitat i aprenentatge.....	26
3.2. Aproximacions a la identitat d'aprenent i conceptes afins	27
3.3. Definició i elements de la identitat d'aprenent.....	34
3.3.1. Definició de la identitat d'aprenent	34
3.3.2. Breu introducció al concepte d'activitat.....	35
3.3.3. L'activitat en la construcció de la identitat d'aprenent.....	37
3.3.4. Característiques de l'activitat en l'anàlisi de la construcció de la identitat d'aprenent.....	38
3.3.5. Modalitats de construcció de la identitat d'aprenent.....	39
3.4. La naturalesa cultural i retòrica dels processos de construcció de la identitat	40
4. Posicionament, reconeixement i identitat.....	44
4.1. Processos de posicionament	44
4.1.1. Posicions i posicionament	44
4.1.2. El subjecte aprenent com a posició disponible	47
4.1.3. Categories i dispositius de categorització de la pertinença	48
4.1.4. Models d'identitat.....	50
4.1.5. Escales espacio-temporals en la construcció de la identitat	53
4.2. Processos de reconeixement	54

4.2.1.	Introducció al concepte de reconeixement	54
4.2.2.	El reconeixement en les interaccions educatives.....	60
4.2.3.	El reconeixement en la construcció de la identitat d'aprenent	64
4.2.4.	Els actes de reconeixement en relació als elements constitutius de la identitat d'aprenent.....	65
4.3.	Els agents i la interpel·lació en els processos de posicionament i de reconeixement.....	67
4.4.	Vincles entre el posicionament i el reconeixement en la construcció de la identitat d'aprenent	70
5.	Eines conceptuais i metodològiques per a l'anàlisi dels processos de posicionament i reconeixement	72
5.1.	L'anàlisi dels elements constitutius de la identitat d'aprenent.....	72
5.2.	Anàlisi del discurs.....	74
5.2.1.	El context de rellevància.....	77
5.2.2.	Anàlisi del context institucional de la interacció	78
5.3.	Indexicalitat i models metapragmàtics	80
5.4.	Principis per a l'anàlisi de la identitat en el discurs.....	81
6.	Normativitat en la construcció de la identitat d'aprenent.....	83
6.1.	La dimensió normativa en els processos constructius de la identitat d'aprenent a l'aula.....	83
6.2.	Normativitat en la interacció interpersonal.....	85
6.3.	Moralitat, interacció i construcció de la identitat	87
7.	Metodologia	91
7.1.	Objectius i preguntes de recerca	91
7.2.	Enfocament metodològic.....	92
7.3.	Disseny de la investigació	97
7.3.1.	Estudi de casos.....	97
7.3.2.	Selecció i característiques de la mostra.....	98
7.4.	Disseny i procediment del treball de camp.....	104
7.4.1.	Etapas de l'entrada al camp.....	104
7.4.2.	Recollida de dades i instruments.....	106
7.4.3.	Organització de les dades	110
7.4.4.	Triangulació.....	110

7.5.	Disseny i procediment d'anàlisi de les dades.....	112
7.5.1.	Unitat d'anàlisi.....	112
7.5.2.	Etapas de l'anàlisi.....	112
7.6.	Reflexivitat.....	123
7.7.	Consideracions ètiques i protecció de dades.....	125
8.	Resultats	128
8.1.	Resultats de l'anàlisi de les entrevistes.....	128
8.2.	Resultats de l'anàlisi de les dades d'interacció.....	178
8.2.2.	Anàlisi dels fragments del Cas u	178
8.2.3.	Anàlisi dels fragments del Cas dos	232
8.3.	Síntesi de resultats	261
A.	Els processos de posicionament de l'alumnat com a aprenent	262
B.	Els processos de reconeixement de l'alumnat com a aprenent.....	276
C.	La construcció de models locals d'identitat d'aprenent en el marc d'interaccions en activitats d'aprenentatge.....	289
D.	La construcció de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent.....	292
E.	Els discursos sobre l'aprenentatge i sobre els i les aprenents en els processos de reconeixement i posicionament i en la construcció de models d'identitat d'aprenent ..	300
F.	L'activitat d'aprenentatge i l'activitat discursiva en la construcció de processos de posicionament i de reconeixement, de models d'identitat d'aprenent i de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent a l'aula	303
G.	Altres temes identificats més enllà dels objectius de la recerca	306
9.	Discussió i conclusions.....	307
9.1.	Discussió.....	307
9.2.	Conclusions.....	326
9.3.	Aportacions.....	333
9.4.	Limitacions.....	336
9.5.	Línies futures d'investigació.....	338
	Referències	340
	Annexos	358
	Annex 1. Model de conveni de col·laboració amb els centres educatius participants.....	359
	Annex 2. Sistema de codificació dels fitxers i relació de dades recollides i analitzades en els dos casos.....	362

Annex 3. Convencions de transcripció.....	365
Annex 4. Pseudònims i codis dels i les participants, d'altres persones i de llocs	368
Annex 5. Sistema de codificació i llistat de codis dels fragments	371
Annex 6. Llistat de temes, subtemes i codis resultants de l'anàlisi de les entrevistes.....	377
Annex 7. Protocol de segmentació i anàlisi de les dades d'interacció a l'aula.....	382
Annex 8. Dispositius discursius per a l'anàlisi de les dades d'interacció a l'aula	387

Índex de taules

Taula 1. Objectiu i temes tractats a les entrevistes.....	108
Taula 2. Tipus de dades personals recollides	127
Taula 3. Dades anonimitzades, no anonimitzades i suprimides	128
Taula 4. Relació entre els temes de l'entrevista i els temes i subtemes resultants de l'anàlisi	129

1. Presentació

En aquesta tesi s'investiga la forma com es construeixen certs processos i recursos que contribueixen a configurar la identitat d'aprenent en el marc d'interaccions interpersonals a l'aula. En específic, s'estudia la construcció de processos de posicionament i de reconeixement de l'alumnat com a aprenent, la construcció de models d'identitat d'aprenent i la construcció de formes normatives d'exercir com a aprenent en el marc de l'activitat a l'aula.

En línia amb el conjunt de propostes teòriques de què es parteix, en aquesta investigació es concep la identitat com una construcció situada, dinàmica, social i també individual, que es produeix a través de la participació dels subjectes en pràctiques socials i discursives i per la qual els subjectes es formen i es comprenen a sí mateixos.

Partint d'aquesta perspectiva i de l'objecte d'estudi que es proposa investigar, en la part empírica de la recerca principalment s'analitzen esdeveniments d'interacció discursiva entre l'alumnat i el professorat tal com es donen de forma natural a l'aula en contextos formals d'ensenyança i aprenentatge.

La investigació parteix de conceptualitzacions de la identitat situades en una perspectiva de recerca sociocultural (Bruner, 2006; Esteban-Guitart i Moll, 2014; Gee, 2000; Holland i Lachicotte, 2007; Lave i Wenger, 1991; Penuel i Wertsch, 1995; Sfard i Prusak, 2005), del model d'identitat d'aprenent elaborat per Coll, Falsafi i col·laboradores (Coll i Falsafi, 2010; Engel i Coll, 2021; Falsafi, 2011; Falsafi i Coll, 2011; Falsafi i Coll, 2015) i de la proposta teòrica i metodològica d'anàlisi del discurs en el marc de la psicologia discursiva (Edwards i Potter, 2005; Potter, 1996; Potter i Wetherell, 1987; Wiggins, 2017).

Segons Coll, Falsafi i col·laboradores, la identitat d'aprenent es defineix com el conjunt de significats que els subjectes construïm sobre nosaltres mateixos com a aprenents més o menys capaços d'aprendre. L'estudi d'aquest tipus de significats i de la forma com es construeixen, pot tenir especial rellevància per a la recerca educativa si ens permet comprendre les formes com els i les aprenents participem i ens orientem en els contextos i activitats d'aprenentatge.

En el model de Coll, Falsafi i col·laboradores, un dels elements principals de la identitat d'aprenent és el reconeixement (Engel i Coll, 2021; Falsafi i Coll, 2015; Saballa, 2019). El reconeixement dels subjectes com a aprenents és el procés social i comunicatiu pel qual els subjectes són vistos i valorats com a aprenents. Segons Honneth (1995), el reconeixement dels individus en relació a les seves característiques té un impacte en el desenvolupament de la identitat i en les formes com els individus es relacionen amb sí mateixos. Tant és així, que el reconeixement en general i el reconeixement positiu en particular, es conceben com una necessitat humana bàsica (Taylor, 2009), la qual permet als individus concebre la pròpia vàlua en relació a les pròpies qualitats, capacitats i acompliments (Honneth, 1995).

Segons es proposa en aquesta tesi, el reconeixement dels i les alumnes en relació a les seves característiques com a aprenents es produeix a través de processos de posicionament, els quals els atorguen certs atributs i posicions. Partint d'aquesta premissa, en aquesta recerca l'estudi dels processos de reconeixement de l'alumnat a l'aula s'ha orientat a partir de l'estudi dels processos de posicionament dels i les alumnes com a aprenents.

En aquesta tesi s'estudien els processos constructius de la identitat d'aprenent a partir de l'ús que el professorat i l'alumnat fa de recursos discursius i de recursos d'identitat en la interacció a l'aula. Es parteix de la premissa que en el marc de l'aula es construeixen i reconstrueixen una sèrie de significats que s'han anomenat recursos d'identitat (Esteban-Guitart i Moll, 2014). Aquests recursos en certa mesura preexisteixen en els discursos socioculturals i són configurats de forma específica en els discursos locals i en els processos d'identificació en el nivell micro de la interacció (Wortham, 2006; Wortham i Reyes, 2015). Al llarg de l'estudi es mostra que tant els processos de posicionament com els de reconeixement de l'alumnat com a aprenent, poden construir significats que es converteixen en recursos d'identitat a disposició dels subjectes per a ser instanciats i reconstruïts en noves ocasions d'interacció.

En aquesta tesi s'ha adoptat la noció de model d'identitat (Wortham, 2006) amb la finalitat d'estudiar posicions d'aprenent que es construeixen i es consoliden en el marc local d'interacció. Els models d'identitat d'aprenent són conjunts de significats que defineixen tipus d'aprenents de forma generalitzada i que circulen i es consoliden en el context local d'interacció, constituint recursos d'identitat a disposició dels i les participants a l'aula.

Per últim, en aquesta recerca s'identifiquen i s'analitzen les expectatives normatives que circulen a l'aula en relació a com els i les aprenents han d'actuar com a aprenents, és a dir, com han d'exercir la seva posició d'aprenents (Cavada-Hrepich, 2019). Al llarg de la tesi s'ha cercat identificar la forma com s'articulen discursivament aquestes expectatives en els intercanvis comunicatius a l'aula. Per fer-ho, s'han identificat i analitzat formes discursives i pràctiques d'interacció que contribueixen a construir formes desitjables i valuoses i formes no desitjables i no valuoses d'exercir la posició d'aprenent a l'aula. L'anàlisi d'aquest tipus d'expectatives normatives, pot ser d'utilitat per a investigar els significats amb què es construeixen les posicions d'aprenent i els processos de posicionament i de reconeixement de l'alumnat com a aprenent a l'aula.

En resum, en aquesta recerca principalment s'identifiquen i s'analitzen discursivament els processos de posicionament i de reconeixement dels i les aprenents com a aprenents, els models locals d'identitat d'aprenent i les formes normatives d'exercir com a aprenent, tal i com es construeixen en els intercanvis comunicatius de dos grups-classe en contextos formals d'ensenyança i aprenentatge. A tal fi, s'analitzen les pràctiques socials, discursives i d'ensenyança i aprenentatge en el curs de l'activitat d'aprenentatge a l'aula. Per tant, la recerca té per finalitat contribuir a desenvolupar coneixement sobre la construcció de la identitat d'aprenent en l'activitat o *in-activity*, segons el model de Coll, Falsafi i col·laboradores (Engel i Coll, 2021; Coll i Falsafi, 2011; Falsafi, 2011).

En aquesta tesi es desenvolupen els següents objectius d'investigació, els quals s'orienten a partir de diverses preguntes d'investigació.

En el **primer objectiu**, s'ha proposat descriure com es construeixen els processos de posicionament i de reconeixement de l'alumnat com a aprenent en el marc de les interaccions discursives a l'aula i en el sí d'activitats d'aprenentatge.

En primer lloc s'estudia com s'articulen discursivament aquests dos processos en el marc de l'activitat a l'aula a partir de l'anàlisi dels dispositius discursius i de l'ordre dels torns en la conversa. Partint dels resultats de la investigació de Saballa (2019), la present recerca pretén

aportar una anàlisi detallada dels elements discursius amb què els i les participants a l'aula produeixen posicionaments i reconeixements de l'alumnat com a aprenent.

En segon lloc, per tal de desenvolupar aquest primer objectiu de recerca, s'estudia la relació entre la construcció dels processos de posicionament i de reconeixement de l'alumnat com a aprenent en l'activitat a l'aula i les característiques de l'activitat i en general del context d'interacció en què es dona. Això implica l'anàlisi de diversos elements del context discursiu i de pràctica que puguin resultar rellevants en la construcció dels processos de posicionament i de reconeixement identificats. En l'anàlisi s'han tingut en compte les característiques de les activitats d'aprenentatge com a element constitutiu de la identitat d'aprenent (Engel i Coll, 2021; Falsafi, 2011). Seguint el marc d'anàlisi del discurs dins la psicologia discursiva (Wiggins, 2017), també s'han analitzat les accions socials que es duen a terme en la interacció.

En tercer lloc, encara en referència al desenvolupament del primer objectiu, s'estudia com es relaciona la construcció dels processos de posicionament i de reconeixement de l'alumnat com a aprenent en l'activitat amb la resta d'elements constitutius de la identitat d'aprenent segons el model de Coll, Falsafi i col·laboradores (Engel i Coll, 2021; Falsafi, 2011). A més de les característiques de l'activitat i dels actes i processos de reconeixement que ja s'han mencionat, aquests elements inclouen els motius i objectius dels i les aprenents per a participar en les activitats d'aprenentatge, els altres significatius, les emocions, els discursos presents en el context sociocultural (i local) i els vincles amb altres identitats més enllà de la identitat d'aprenent.

El **segon objectiu** d'aquesta investigació s'ha orientat a identificar i descriure com es construeixen models locals d'identitat d'aprenent en el marc d'interaccions en activitats d'aprenentatge.

Tal com s'ha exposat anteriorment, els models d'identitat d'aprenent són recursos d'identitat que poden estar a disposició de l'alumnat i el professorat en el context local d'interacció (Wortham, 2006). Donat que aquests recursos d'identitat poden contribuir a dur a terme processos de posicionament dels i les aprenents com a aprenents a l'aula, s'ha considerat que podien ser rellevants per a l'objecte d'estudi d'aquesta investigació.

Per tal de desenvolupar aquest segon objectiu, en primer lloc s'estudia com s'articula discursivament la construcció de models locals d'identitat d'aprenent en el marc de l'activitat a l'aula, analitzant tant els dispositius discursius com l'ordre dels torns en les converses que sorgeixen a l'aula.

En segon lloc, en coherència amb la perspectiva d'anàlisi del discurs que se segueix, s'estudia com es relaciona la construcció de models locals d'identitat d'aprenent a l'aula amb les característiques de l'activitat i en general del context d'interacció en què es construeixen, tot tenint en compte els mateixos elements que s'han apuntat al primer objectiu.

El **tercer objectiu** d'aquesta recerca s'orienta a identificar i descriure com es construeixen formes normatives d'exercir la posició d'aprenent en el marc d'interaccions en activitats d'aprenentatge.

Tal com s'ha exposat anteriorment, s'ha considerat que l'estudi de les formes normatives d'exercir com a aprenent podia ser rellevant per a comprendre les posicions d'aprenent i els

processos de posicionament i de reconeixement dels subjectes com a aprenents tal com es construeixen a l'aula.

Per tal de desenvolupar aquest tercer objectiu, s'estudia com s'articula discursivament la construcció de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent en el marc de l'activitat a l'aula. Entre d'altres aspectes, s'ha cercat identificar els ordres de la interacció que poden constituir expectatives de comportament cap als i les participants (Bergmann, 1998; Heritage, 2004) i també els dispositius discursius que poden relacionar-se amb la construcció de normativitat a l'aula.

En segon lloc, i de forma anàloga a la resta d'objectius, s'ha estudiat com es relaciona la construcció de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent amb les característiques de l'activitat i en general del context d'interacció en què es construeixen.

La tesi s'estructura en nou apartats. Després d'aquesta presentació, en el segon apartat es revisen diferents concepcions teòriques sobre la identitat, posant especial atenció en les aproximacions socioculturals i post-estructuralistes. També es descriuen de manera específica les formes discursives de construir i d'analitzar la identitat.

En el tercer apartat es revisa la noció d'identitat d'aprenent segons el model de Coll, Falsafi i col·laboradores. Aquest apartat es tanca amb una definició dels processos de construcció de la identitat entesos com a fenòmens culturals i retòrics.

En el quart apartat es revisen els conceptes de posicionament i de reconeixement, i es relacionen aquests conceptes amb els processos de construcció de la identitat en general i de la identitat d'aprenent en específic. En el subapartat específic sobre els processos de posicionament, es revisa el concepte de model d'identitat, el qual s'utilitza abastament en el desenvolupament del segon objectiu de la recerca.

El cinquè apartat recull algunes eines conceptuals i metodològiques per a l'anàlisi dels processos de construcció de la identitat en general i de la identitat d'aprenent en específic, en el marc d'interaccions interpersonals i discursives.

En el sisè apartat es revisen alguns aspectes sobre la relació que hi ha entre els ordres normatius que es construeixen en els contextos d'interacció i els processos de construcció de la identitat.

En el setè apartat es presenta la metodologia que s'ha seguit per al desenvolupament de la investigació. S'hi detallen els objectius i les preguntes d'investigació, l'enfocament metodològic, el disseny de la investigació, el disseny i procediment del treball de camp i el disseny i procediment de l'anàlisi de les dades. En aquest apartat també s'hi inclouen les consideracions ètiques i de protecció de dades que s'han seguit al llarg de la recerca.

El vuitè apartat recull els resultats de la recerca. Aquest apartat inclou els fragments seleccionats a les dades i el seu anàlisi, així com una síntesi dels resultats en relació als objectius d'investigació.

Per últim, l'apartat número nou recull la discussió dels resultats, les conclusions del treball i també les aportacions i limitacions de la recerca, així com possibles línies futures de recerca.

2. Concepcions teòriques sobre la identitat

2.1. Introducció al concepte d'identitat

El concepte d'identitat és controvertit, no només per la pluralitat d'usos i significats que ha rebut en diferents disciplines i contextos sociohistòrics (Benwell i Stokoe, 2006; Williams, 2000), sinó també per l'ambigüitat que sol caracteritzar el seu ús (Holland i Lachicotte, 2007; Sfarid i Prusak, 2005). Podem trobar multitud de termes que s'utilitzen com a equivalents a la noció d'identitat i que refereixen a aspectes diferents del fenomen (Luk, 2017). Per exemple subjectivitat, self, rol, *habitus*, ego, personalitat, caràcter o posició.

Pel que fa a l'estudi sobre la identitat i la seva formació, podem dir que ha transitat entre propostes que destaquen l'acompliment individual i propostes que donen més importància a la participació social dels subjectes i a l'aspecte relacional. En el marc de les ciències socials, actualment es tendeix a concebre com un fenomen principalment social i relacional, dinàmic i negociat en la relació amb els i les altres. Segons Wetherell (2010), "Personal and subjectively felt identities are no longer studied as solipsistic, solitary and static individual achievements but have become seen as mobile, flexibly negotiated, practically oriented and jointly accomplished with others." (p. 4).

Justament amb l'objectiu de comprendre la relació dinàmica entre els processos socioculturals i els individuals en la formació de la identitat, des de perspectives d'anàlisi sociocultural s'ha donat primacia analítica a la dimensió social i relacional de la identitat (Penuel i Wertsch, 1995). En aquesta tesi ens hem alineat principalment amb aquestes perspectives.

Tot seguit s'exposen diverses tendències i criteris que podem utilitzar per a desgranar les diverses concepcions de la identitat que es presentaran més endavant.

2.2. Tendències i criteris per a l'anàlisi del concepte d'identitat

Podem classificar la diversitat de teories sobre l'origen i el desenvolupament de la identitat a partir dels anys cinquanta del S. XX en dues tendències; per una banda trobem la identitat entesa com a projecte personal, originat i desenvolupat principalment des de l'individu, i per una altra banda, la identitat entesa com a producte social i relacional (Gleason, 1983; Benwell i Stokoe, 2006). En el pol que ressalta l'acció de l'individu, la identitat és més aviat autodeterminada i concebuda com el resultat de la reflexió dels subjectes sobre sí mateixos, mentre que en les explicacions socials, allò que possibilita la identitat és la relació amb el món i entre els subjectes en el pla social a través de pràctiques semiòtiques.

Les bases filosòfiques d'una noció de la identitat de caire individual i mental es remunten a les epistemologies racionalistes i il·lustrades. Per a Descartes, la possibilitat mateixa del coneixement es troba en el privilegi epistèmic del jo i en la capacitat introspectiva de l'individu per accedir-hi. Segons Locke, la identitat equival a la consciència reflexiva de continuïtat de les experiències del jo al llarg del temps, convertint-la en un producte purament mental de l'individu (Williams, 2000).

El self del Romanticisme inaugura la idea del jo com a projecte personal, és a dir com a procés per a arribar a l'expressió individual del veritable jo. Segons aquesta perspectiva, la identitat

sorgeix de la connexió de l'individu amb les fonts internes del jo, és a dir, amb els propis sentiments i creativitat, amb la natura i amb Déu (Taylor, 2006). Aquesta noció segueix donant èmfasi a l'aspecte individual de la identitat, però es desvia del projecte epistemològic del racionalisme i de l'empirisme que obtenia un jo objectiu i totalment desvinculat del món. La comprensió de la identitat com a projecte personal encara és vigent i la podem trobar en les assumpcions quotidianes al voltant de la identitat (Benwell i Stokoe, 2006; Williams, 2000).

En el marc d'una comprensió social de la identitat, s'abandona la idea que aquesta pugui tenir un origen purament individual o que pugui ésser entesa com un fenomen mental, privat, completament reflexiu o autosuficient de l'individu respecte dels contextos on participa. En aquesta perspectiva la identitat passa a concebre's com un fenomen relacional i vinculat a les formes de subjectivitat que es donen i es construeixen en els contextos i les relacions interpersonals. Aquesta visió implica que la identitat s'articula per mitjà de l'ús del llenguatge i de la resta de recursos semiòtics en el marc de pràctiques socials. Per tant, segons aquesta línia de comprensió la identitat no és auto-produïda de forma desvinculada de l'entorn, sinó necessàriament situada social i històricament (Williams, 2000).

Tal com hem exposat, en la cultura occidental la idea d'identitat com a projecte personal d'auto-definició encara és vigent. No obstant això, segons Charles Taylor (2009) aquesta auto-definició ja no la podem entendre com una tasca individual, autònoma i privada. Per contra, la formació de la identitat es troba lligada al domini i a l'ús dels recursos semiòtics i culturals que tenim a l'abast i a la interacció intersubjectiva que tenim amb els i les altres, per tant, és un procés dialògic i relacional. Segons diu l'autor:

Las personas, por sí mismas, no adquieren los lenguajes necesarios para su autodefinición. Antes bien, entramos en contacto con éstos por la interacción con otros que son importantes para nosotros: lo que George Herbert Mead llamó los "otros significantes". La génesis de la mente humana no es, en este sentido, monológica (no es algo que cada quien logra por sí mismo) sino dialógica. (Taylor, 2009, p. 63).

Els orígens filosòfics d'aquesta perspectiva relacional, dialògica i social de la identitat, sovint es relacionen amb aspectes de la proposta filosòfica hegeliana, sobretot pel que fa a la idea que la identitat és un efecte de les activitats dels altres subjectes o un resultat del reconeixement (Benwell i Stokoe, 2006; Williams, 2000). Dins una perspectiva hegeliana, la identitat, o la consciència d'una mateixa, només és possible en el procés de ser reconeguda (acknowledged) per l'altra (Hegel, 1977, citat per Hall, 2003, p. 51). Aquesta concepció radicalment relacional de Hegel constitueix així una base important en la perspectiva de la formació social i relacional de la identitat.

Un criteri que ens pot servir per a distingir diferents propostes d'anàlisi de la identitat és l'estatus ontològic que se li atorga a aquest fenomen. Les perspectives realistes de la identitat entenen que la aquesta és una realitat que existeix d'alguna forma contínua, regular i fixada en el món, per exemple com a realitat mental o perceptiva (Antaki, 1996). Tant les explicacions de la identitat centrades en un individu que s'auto-determina, com les que vinculen la identitat a l'àmbit social i relacional poden incorporar una concepció realista de la identitat. Com a alternativa a aquestes formes de realisme, des de les teories que donen primacia al discurs es proposa la idea que la identitat és una descripció, la qual no és representativa de continguts mentals "reals", sinó una construcció discursiva en sí mateixa. La perspectiva anti-realista de la identitat és compartida des d'orientacions socioculturals i socioconstructivistes.

Un altre criteri de distinció vinculat amb el que acabem d'exposar, és el caràcter més o menys essencialista que se li atorga a la identitat (Sfard i Prusak, 2005). Les definicions de la identitat poden partir d'una noció d'identitat com a quelcom que resideix d'alguna forma fixada i acabada en algun lloc de l'individu, de la societat o del discurs, o bé d'una noció d'identitat com a fenomen construït de forma situada, contingent i inestable. En general, les explicacions essencialistes defensen que hi ha un nucli de la identitat que resideix en cada subjecte o objecte i que es manté continu al llarg del temps, ja sigui que es posseeixi de manera innata o que s'adquireixi al llarg de les experiències i la participació social. En aquesta visió, aquest nucli intern es concep com a independent de les accions dels individus ja que és la causa o allò que explica el comportament de les persones al llarg del temps (Sfard i Prusak, 2005). Aquesta noció essencialista de la identitat és comú en l'imaginari i la cultura de les societats occidentals i quotidianament l'assumim de forma acrítica (Benwell i Stokoe, 2006).

Davis i Harré (1999) vinculen la construcció d'aquest tipus d'identitat unitària i consistent al llarg del temps amb les formes socials i gramaticals amb què ens construïm com a persones i amb les demandes que ens fem. Tal com ho exposen els autors:

Because of the social/grammatical construction of the person as unitary knowable identity, we tend to assume it is possible to have made a set of consistent choices located within only one discourse. And it is true we do struggle with the diversity of experience to produce a story of ourselves which is unitary and consistent. If we don't, others demand of us that we do. (Davis i Harré, 1999, p. 49).

Cal apuntar que les perspectives essencialistes de la identitat han entrat en crisi sobretot a través de les teories psicoanalítiques. Concretament, les línies de pensament post-estructuralista han desestabilitzat la noció de subjecte com a entitat racional, transparent, unitària i no contradictòria. Chantal Mouffe (1992) exposa els elements principals d'aquest procés de desestabilització en la següent cita:

One common tenet of critics of essentialism has been the abandoning of the category of the subject as a rational transparent entity that could convey a homogeneous meaning on the total field of her conduct by being the source of her action. For instance, psychoanalysis has shown that far from being organized around the transparency of an ego, personality is structured in a number of levels which lie outside of the consciousness and the rationality of agents. It has therefore undermined the idea of the unified character of the subject. (p. 370)

2.3. Breu recull de propostes teòriques sobre la identitat

Havent presentat alguns criteris amb què podem distingir diferents formes d'orientar la comprensió de la identitat, tot seguit es resumeixen algunes de les propostes teòriques al voltant de les nocions de *self* i identitat. El recull no pretén ser exhaustiu sinó tan sols una mostra d'aquelles propostes que ens han resultat més interessants per als objectius i àmbits d'estudi d'aquesta tesi.

George Herbert Mead proposa un self o un "sí mateix" originat en la capacitat reflexiva del subjecte per a convertir una part del *self* en objecte d'anàlisi. El self es desenvolupa en dues parts, el "jo" i el "mi", les quals s'influencien mútuament. El jo és el subjecte d'on sorgeixen les

accions de la persona donades directament a l'experiència i que després s'incorporen a la consciència, i el mi és l'objecte del *self*, el qual interioritza el conjunt de normes de la societat i que, per tant, pot tenir en compte i anticipar les accions dels i les altres (l'altre generalitzat) (González, 2010). El jo i el mi són articulacions diferents però interrelacionades del *self*. El mi representa la forma com els subjectes es veuen i es regulen a través de l'altre generalitzat o de les normes socials. Aquesta part del self exerceix un control sobre el jo que contribueix a la regulació del comportament de la persona en el camp social. Un aspecte que considerem clau, és la importància dels artefactes simbòlics en la formació de la capacitat reflexiva generadora del *self*. Segons l'autor, el diàleg entre el jo i el mi es fa possible només gràcies a aquests artefactes simbòlics, els quals adquirim i utilitzem en els processos comunicatius interpersonals en el sí d'experiències socials. Per tant, com que la relació comunicativa en el marc d'activitats socials és imprescindible per a adquirir els mecanismes de formació del "jo" i el "mi", podem dir que Mead atorga un lloc central a la interacció social en la formació de la consciència o sentit de sí mateix.

L.S. Vigotski elabora algunes idees sobre el desenvolupament dels individus i la personalitat que podem considerar que es troben en sintonia amb la dimensió intersubjectiva i interactiva del desenvolupament del *self* en Mead (Holland i Lachicotte, 2007). Segons Holland i Lachicotte (2007), ambdós autors ressalten la importància dels processos de mediació semiòtica i també dels processos d'internalització activa dels models de conducta socioculturalment vigents. Aquests processos per a Vigotski duen a la formació de les funcions mentals i per a Mead a la formació del self. Un altre element important de coincidència, és la dimensió reflexiva de la constitució del *self*, ja que ambdós autors postulen la necessitat del subjecte de convertir-se en un objecte per a sí mateix. Els signes que el subjecte ha adquirit per a observar i valorar els altres subjectes, prèviament han estat utilitzats des d'instàncies externes per a valorar-lo a ell, i és posteriorment que són aplicats cap a sí mateix. La reflexivitat, per tant, és clau en la constitució de la consciència de sí.

Tal com Holland i Lachicotte (2007) interpreten l'obra de Vigotski, la identitat per aquest autor és una funció psicològica superior amb una funció organitzadora o reguladora. Segons expliquen, en una perspectiva vigotskiana, la identitat "organizes sentiments, understandings, and embodied knowledge relevant to a culturally imagined, personally valued social position" (Holland i Lachicotte, 2007, p. 113). Així doncs, la dimensió relacional és condició necessària per a que els individus puguin aplicar els recursos culturals i desenvolupar-se.

Erik Erikson utilitza el concepte d'identitat per referir-se al sentit subjectiu i intern de continuïtat i semblança amb un mateix al llarg del temps (Erikson 1974, citat per Reay, 2010, p. 278). Segons aquest autor, la noció d'identitat va de la mà amb una concepció normativa del que és bo i desitjable per a l'individu. Aconseguir una bona identitat és una funció adaptativa, d'aquí que el seu desenvolupament parteixi d'una sèrie de necessitats, com la d'assolir un sentit de coherència interna (Penuel i Wertsch, 1996). Per a Erikson, la formació de la identitat es construeix en coordinació amb l'entorn cultural i social, del qual l'individu n'obté validació, així com també de la sèrie d'experiències que reorganitza internament. Tot i que la concepció d'Erikson té una dimensió sociohistòrica, posa el focus en les eleccions individuals del subjecte en resposta als contextos socioculturals i institucionals, així com en les capacitats cognitives de l'individu per a reorganitzar i integrar les experiències socials i aconseguir el sentit de continuïtat. En aquest sentit, podem dir que es tracta d'una proposta en l'estela de la noció d'identitat com a projecte personal (Wetherell, 2010). Un altre element interessant d'aquest

autor equiparable a la proposta de Mead, és que la integració i acompliment de la coherència del subjecte suposa processos d'autoreflexió, auto-observació i auto-judici (Penuel i Wertsch, 1996).

En el marc de la sociologia i la sociolingüística, la identitat tradicionalment s'ha concebut en termes de la pertinença del subjecte a grups socials o identitats col·lectives (Benwell i Stokoe, 2006). D'entre les propostes sociològiques que a partir dels anys cinquanta i seixanta del S. XX tracten amb profunditat el tema de la identitat, podem destacar les de Goffman i Bourdieu.

A l'inici del gir discursiu en ciències socials, Goffman elabora una comprensió de la identitat i la interacció social que passa fonamentalment per l'anàlisi del llenguatge (Wetherell, 2010). Al llibre "Estigma", l'autor estableix tres dimensions de la identitat: la personal, la social i la sentida o "experimentadora" (Goffman, 1970/2006, p. 126). La identitat personal es defineix pels elements que distingeixen socialment un subjecte de l'altre; equival a la identitat legal i es distribueix per mitjà d'artefactes culturals com un registre o un document d'identitat. Es tracta d'una identitat definida segons expectatives socials, les quals poden existir fins i tot abans del naixement i després de la mort d'una persona. Segons l'autor, aquesta identitat contindria, "las marcas positivas o soportes de la identidad, y la combinación única de los ítems de la historia vital, adherida al individuo por medio de esos soportes de la identidad" (Goffman, 1970/2006, p. 73). Per altra banda, la identitat social, té a veure amb les atribucions a partir dels repertoris culturals de categories que operen en la interacció social, essent identitats que les altres persones anticipen del subjecte, sovint convertint-se en demandes o expectatives normatives implícites o pressuposades (Goffman, 1970/2006). Per últim, la identitat sentida, Goffman la defineix com el sentit subjectiu de la identitat que l'individu aconsegueix reflexivament sobre sí mateix a partir dels elements de la identitat establerts socialment (és a dir, de la identitat social i de la identitat o identificació personal). En paraules de l'autor, aquesta identitat del subjecte és, "el sentido subjetivo de su propia situación, continuidad y carácter que un individuo alcanza como resultado de las diversas experiencias sociales por las que atraviesa." (Goffman, 1970/2006, p. 126). Segons Williams (2000), en la proposta de Goffman la construcció de la identitat social inclou una actuació o "aparició estratègica" (Goffman, 1971, citat per Williams, 2000, p. 33) dels subjectes, en la forma com aquests entren en el joc d'expectatives socials del context. Podríem dir que per a Goffman la identitat social suposa una acomodació estratègica del subjecte al marc dels requeriments normatius i institucionalitzats del context, de manera que es posiciona de certes formes i no d'altres en funció del context (Williams, 2000). Aquesta idea de que hi ha una dimensió estratègica dels individus per a presentar-se en societat, ens pot ajudar a comprendre la forma retòrica que els i les parlants adoptem alhora de posicionar-nos, així com les funcions psicològiques que acomplim en construir les identitats de forma relacional (per exemple els motius i intencions que construïm en el marc de les interaccions). Essent més o menys elaborades i conscients, aquestes formes retòriques contribueixen a construir certes versions del jo i a descartar-ne d'altres. Tal com hem exposat, en la proposta de Goffman el subjecte sembla tenir una gran autonomia per a configurar les formes en les que es presenta socialment, de manera que s'atorga a l'individu una agència marcada per la racionalitat i la intencionalitat (Benwell i Stokoe, 2006). En aquesta recerca no considerem que el caràcter retòric de la identitat parteixi necessàriament de càlculs racionals i conscients per part dels individus.

Dels anys cinquanta als vuitanta del S.XX, des de la psicologia social es desenvolupen diverses propostes al voltant de la identitat, com la Teoria de la identitat social (Tajfel, 1984; Tajfel i

Turner, 2004) o la Teoria de la auto-categorització del Jo (TAC) (Turner et al., 1987). Aquestes propostes tenen l'objectiu d'explicar el comportament i les conductes dels individus en relació a la seva pertinença a grups. Per exemple, dins de la Teoria de la identitat social, Tajfel (1984) considera que una part de l'autoconcepte es vincula a la identitat social, essent aquesta darrera: "aquella *parte* del autoconcepto de un individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo (o grupos) social junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia" (p. 292). En general, aquestes teories han estat criticades per ésser excessivament realistes, ja que postulen constructes socials com el grup o la categoria social de forma apriorística i obvien els elements contextuals i subjectius que es veuen implicats en la interpretació de qualsevol categoria social (Scandroglio et al., 2008). A més, es critica l'excessiu cognitivisme amb què es comprèn el procés de formació de la identitat (Antaki, 1996). Segons afirma Antaki (1996), el procés cognitiu i perceptiu pel qual s'arriba a la identitat en aquestes teories, s'ubicaria en algun lloc de la ment (el pensament), implicant un mentalisme difícil de mantenir. A més, la perspectiva experimental i mecanicista en aquestes investigacions (Scandroglio et al., 2008) té conseqüències epistemològiques i metodològiques com la tendència a fer rígides les identitats socials, ja que no permet l'anàlisi de la complexitat dels contextos i accions socials que es donen en la construcció de la identitat en el marc de les interaccions socials (Antaki, 1996).

Des de perspectives sociolingüístiques també s'ha estudiat la identitat social en relació a la pertinença dels individus als grups socials. En aquestes línies, la pertinença als grups s'observa a partir de l'ús que els seus membres fan de determinats recursos lingüístics comuns. Aquesta visió ha rebut crítiques des de posicions construccionistes per la suposada relació causal que es postula entre la pertinença al grup i l'ús dels recursos i registres lingüístics propis del grup (Benwell i Stokoe, 2006).

En general, la idea que al món existeixen un conjunt d'identitats col·lectives determinades que els subjectes percebem, coneixem i representem, ha estat criticada per no considerar la complexitat i el caràcter constructiu i negociat de la identitat a través de la participació i la interacció entre els subjectes en els contextos de pràctica.

Dels anys noranta en endavant, alguns autors i autores indaguen sobre la influència de la modernitat tardana en el tipus i formes de construir la identitat. Un representant d'aquesta línia de pensament és Anthony Giddens (1997), el qual afirma que la formació de la identitat en aquest període té a veure amb el procés de pèrdua de marcs culturals de referència i de vincles socials i comunitaris. Segons explica l'autor, en èpoques anteriors a la modernitat, els individus i comunitats podien sostenir les seves identitats en una sèrie de rols i patrons disponibles culturalment i en trajectòries de vida estables i constants. Progressivament es desestabilitzen les categories, rols i relacions a nivell familiar, comunitari, laboral, etc., duent a que el subjecte hagi de construir el jo sense marcs de referència estables. A conseqüència d'aquest procés, en la modernitat tardana el subjecte tria i canvia aspectes de la seva identitat amb certa autonomia per tal de flexibilitzar-se a la realitat canviant. A mesura que la tradició perd importància, el mercat és l'encarregat de substituir els esquemes tradicionals que configuraven la identitat i la característica principal que distingeix els individus passa a ser la capacitat de consumir determinats bens i serveis. Per tant, les identitats són equivalents a l'elecció de determinats estils de vida o el que és el mateix, a la tria d'un o altre producte i les formes d'actuar en relació al consum. A més, donat que les opcions que ofereix el mercat són

múltiples i canviants, el subjecte configurarà la seva identitat també de forma múltiple i canviant, en funció d'aquesta oferta.

Zygmunt Bauman és un altre dels autors que planteja el problema de la identitat moderna i post-moderna. Si bé en la modernitat el "problema de la identitat" és la perdurabilitat, en la post-modernitat aquest problema té a veure amb la necessitat d'evitar la fixació de la identitat i mantenir obertes les opcions. En el context de la modernitat, la manca de "marques" o de referents converteix al subjecte en un peregrí que cerca sentit al món i una identitat que perduri i a la qual pugui acollir-se. Però si en el món modern trobar sentit equivalia al projecte d'una identitat com a promesa d'un futur estable, en el món post-modern ni tan sols això és possible. Segons afirma l'autor, en la modernitat tardana la impossibilitat d'aconseguir predicibilitat en un món en canvi constant implica viure al dia, és a dir, estar a disposició dels canvis i oportunitats de l'entorn, amb les opcions sempre obertes. Aquesta és la característica principal de la identitat post-moderna.

Bauman (2003) exposa també que la identitat només és un problema quan necessitem pensar en ella. Segons afirma, aquesta necessitat sorgeix quan no podem identificar fàcilment la nostra pertinença. Tal com ho expressa l'autor:

Pensamos en la identidad cuando no estamos seguros del lugar al que pertenecemos; es decir, cuando no estamos seguros de cómo situarnos en la evidente variedad de estilos y pautas de comportamiento y hacer que la gente que nos rodea acepte esa situación como correcta y apropiada, a fin de que ambas partes sepan cómo actuar en la presencia de la otra. 'Identidad' es un nombre dado a la búsqueda de salida de esa incertidumbre. (Bauman, 2003, p. 41)

Pierre Bourdieu (2008), aprofundeix en la teorització de la distinció social a partir del concepte d'habitus. Segons Bourdieu, l'habitus és la sèrie de disposicions de percepció i acció dels subjectes que es troben posicionats en un camp o estructura social, que els subjectes adopten en funció de les seves condicions d'existència. Aquestes disposicions es descriuen fonamentalment com a "principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones" (Bourdieu, 2008, p. 86). L'habitus s'adquireix en un procés d'interiorització en què el subjecte assumeix i articula les formes de percepció i acció en la pràctica. Aquest aprenentatge es produeix a través de la trajectòria de participació del subjecte en el camp social on es troba posicionat i s'assimila de forma fonamentalment inconscient. Això és possible perquè els subjectes interioritzen l'estructura arbitrària de possibilitats corresponents a les seves condicions objectives de vida com una estructura necessària, no històrica i fins i tot natural. En el procés d'adquisició de l'habitus, els subjectes desenvolupen una sèrie de motius i necessitats que són coherents amb aquestes possibilitats objectives. Bourdieu (2008) ho descriu amb claredat en la cita següent:

dado que las disposiciones inculcadas perdurablemente por las posibilidades e imposibilidades, las libertades y necesidades, las facilidades y los impedimentos que están inscritos en las condiciones objetivas (y que la ciencia aprehende a través de las regularidades estadísticas en calidad de probabilidades objetivamente vinculadas a un grupo o una clase), engendran disposiciones objetivamente compatibles con esas condiciones y en cierto modo preadaptadas a sus exigencias, las prácticas más improbables se ven excluidas, antes de cualquier examen, a título de lo *impensable*, por

esa suerte de sumisión inmediata al orden que inclina a hacer de la necesidad virtud, es decir a rechazar lo rechazado y a querer lo inevitable. (p. 88)

L'aprenentatge en què es basa l'adquisició de l'habitus es dona al llarg d'un procés socialitzador, on es construeixen una sèrie de disposicions dins uns límits exercits de facto per les condicions objectives d'existència. En aquest sentit, la força determinant de l'habitus no té tant a veure amb forces coactives directes d'unes pràctiques de control social formal (tot i que aquestes també tenen algun impacte en la formació de l'habitus), com amb la submissió de la pròpia subjectivitat a una estructura de possibilitats objectives. Vist això, podem dir que el concepte d'habitus ens recorda la importància que té el procés de socialització i la trajectòria de participació del subjecte en el camp social per a la formació de determinades identitats. Tal com diu l'autor:

el proceso puramente social y cuasi mágico de socialización, inaugurado por el acto de marcación que instituye a un individuo como el primogénito, heredero, sucesor, cristiano, o simplemente como hombre (por oposición a la mujer), con todos los privilegios y todas las obligaciones correlativas, y prolongado, reforzado, confirmado por los tratamientos sociales apropiados para transformar la diferencia de institución en distinción natural, produce efectos muy reales, puesto que se encuentran perdurablemente inscritos en el cuerpo y en la creencia. (Bourdieu, 2008, p. 94)

La "distinció natural" a què porta el procés de marcació de què parla Bourdieu en aquest fragment, condueix els subjectes a oblidar la naturalesa històrica, social i cultural d'aquestes marques, categories o identitats.

L'impacte del gir discursiu en les ciències socials provoca un canvi de focus en l'estudi de la identitat. Dins una perspectiva discursiva, la realitat es constitueix en el sí de pràctiques socials i semiòtiques, de manera que la construcció social de significats no és un recurs addicional de la formació de la identitat sinó l'indret mateix on aquesta es constitueix i es negocia. En coherència amb això, el concepte d'interiorització, la reflexivitat i els diàlegs interiors es conceben com una extensió dels diàlegs socials. Per tant, aquesta perspectiva discursiva parteix de la comprensió de la identitat com una construcció que els subjectes produïm per mitjà del discurs i el significat (Wetherell, 2010).

Dins el gir discursiu es passa a entendre el llenguatge i el significat a partir de l'obra del darrer Wittgenstein i de la teoria dels actes de parla d'Austin. En aquest context, a partir dels anys noranta del S. XX es deixa de considerar el llenguatge com a "expressió" d'una identitat preestablerta per passa a concebre l'ús social del llenguatge com la forma primària de construcció discursiva de la identitat. Alhora, en algunes línies d'estudi l'objectiu deixa de ser conèixer l'experiència interna de la identitat en els individus i passa a ser l'estudi de com l'experiència de la identitat és construïda en el discurs, en els usos del llenguatge i en les formes de significació socioculturals (Billig, 2009).

Aquesta perspectiva té conseqüències epistemològiques i metodològiques importants per a l'estudi de la identitat. En la recerca empírica s'abandona la perspectiva experimental i es passa a estudiar la identitat com una articulació en el sí de pràctiques discursives i socials concretes i ocasionades. Per tant, es prioritza l'estudi de les situacions naturals de parla i de pràctica dels subjectes. A més, l'estudi de la identitat en el discurs parteix de l'anàlisi de les estratègies retòriques dels i les parlants per a negociar els significats en relació als seus posicionaments.

Cal apuntar que en la perspectiva discursiva d'estudi de la identitat no sempre es prioritza l'anàlisi micro de les interaccions, malgrat que sempre es mantingui el focus en l'anàlisi de les construccions discursives. Per exemple, l'estudi de la identitat des de la tradició d'anàlisi crítica del discurs prioritza l'estudi dels discursos socioculturals més amplis, analitzant textos i altres produccions a nivell sociocultural.

Pel que fa a les línies sociològiques d'estudi de la identitat, a partir dels anys noranta també desenvolupen formes d'analitzar la identitat com a construcció que es dona en el discurs. Per exemple, en la sociolingüística es passa d'estudiar els registres lingüístics com a marcadors de la identitat dels grups socials a estudiar com es construeixen els grups discursivament a partir de l'ús de determinats registres i altres recursos i dels significats que s'atorguen a aquests registres (Benwell i Stokoe, 2010).

2.4. El concepte d'identitat des de la perspectiva sociocultural

L'estudi de la identitat com a fenomen situat i discursiu també s'articula des d'aproximacions d'orientació sociocultural a aquest concepte.

Penuel i Wertsch (1996), proposen que la unitat d'anàlisi per a estudiar la identitat ha de ser l'acció humana mediada semiòticament i situada en els contextos de pràctica. Segons els autors, la identitat no només no pot ser fixa, interna, privada i merament individual, sinó que està distribuïda. El concepte d'identitat distribuïda, suggereix que la identitat no es pot entendre com quelcom que és en algun lloc esperant a ésser descobert o expressat, sinó que és el resultat d'un conjunt d'elements en interacció que inclouen un context sociocultural, els individus en la seva acció, les activitats i els objectes i artefactes materials i simbòlics de naturalesa cultural i històrica (Penuel i Wertsch, 1996). La següent cita constitueix una síntesi del programa d'investigació sociocultural de la identitat que proposen aquests autors:

Identity formation must be viewed as shaped by and shaping forms of action, involving a complex interplay among cultural tools employed in action, the sociocultural and institutional context of the action, and the purposes embedded in the action. Taking human action as the focus of analysis, we are able to provide a more coherent account of identity, not as a static, inflexible structure of the self, but as a dynamic dimension or moment in action, that may in fundamental ways change from activity to activity, depending on the way, in each activity, the purpose, form, cultural tools, and contexts are coordinated (Penuel i Wertsch, 1996, p. 84).

Holland i Lachicotte (2007), desenvolupen qüestions relacionades amb la formació de la identitat en la línia de recerca sociocultural. Les autores s'acullen a la noció de "figured worlds", o mons figurats, per a expressar la idea que les identitats són bàsicament recursos culturals que els individus tenim a l'abast i que prenen els seus significats en el marc del seu ús en contextos d'activitat. Segons expliquen, les categories socials o els tipus socials són comprensibles gràcies un fons cultural que compartim i construïm en les comunitats i que anomenen mons culturals o mons figurats (Holland i Lachicotte, 2007). Concretament, les autores defineixen el concepte com els "socially and culturally constructed realms of interpretation and performance in which particular characters and actors (e.g. "non-drinking alcoholics", "gifted and talented student", "radical environmentalist") are recognized." (Holland i Lachicotte, 2007, p. 115).

Per a aquestes autores la identitat no només la formem a partir de categories socials o de determinats recursos discursius, sinó també a partir de determinades pràctiques que involucren l'ús d'aquests recursos discursius (activitats i accions). A més, segons expliquen, les identitats que desenvolupem participant en activitats culturals passen a ser recursos que podem evocar en el futur.

Un altre exemple de proposta teòrica coherent amb aquesta línia de pensament és la de Lave i Wenger (1991; Wenger, 2001). Segons les autores, el sentit d'identitat està íntimament vinculat a la participació en les pràctiques socials, per tant, a l'aprenentatge del conjunt de pràctiques que permeten als subjectes esdevenir membres de les comunitats de pràctica. La comunitat de pràctica no és un grup necessàriament identificable i amb límits visibles socialment, com sí que ho seria el grup social definit a partir de categories macro-sociològiques clàssiques (Lave i Wenger, 1991). Per tant, les identitats que es formen a través de la pràctica no són fixes.

En aquest marc de comprensió, els subjectes arriben a formar les seves identitats aspirant i aprenent a esdevenir membres de les diferents comunitats de pràctica on participen. Ara bé, l'aprenentatge necessari per a esdevenir un membre de ple dret en una comunitat de pràctica no és un procés lineal i reeixit d'una sola forma, sinó subjecte a negociacions entre els i les participants dins l'activitat o pràctica. Així doncs, el procés d'esdevenir participant legítim d'una comunitat de pràctica i, per tant, el procés de formació de la identitat, no estan exempts de conflicte i contradicció.

També situats en una perspectiva sociocultural de recerca, Coll, Falsafi i col·laboradores (Coll i Falsafi, 2010; Engel i Coll, 2021; Falsafi, 2011; Falsafi i Coll, 2011), Esteban-Guitart i Moll (2014) o Sfard i Prusak (2005), plantegen la identitat com un artefacte conceptual i sociohistòric que permet als individus dur a terme processos reflexius d'auto-comprensió i auto-definició. Aquesta és la perspectiva sobre la identitat de la que partim en aquesta tesi.

La idea de que els subjectes utilitzem la identitat com un artefacte cultural (o com una tecnologia) que ens permet definir-nos i comprendre'ns a nosaltres mateixes, remet a la noció de tecnologia del jo desenvolupada per Michel Foucault (1990), en la qual hi aprofundirem més endavant. Segons Esteban-Guitart i Moll (2014), els processos d'auto-comprensió i auto-definició són possibles perquè l'individu té experiències sobre ell mateix. En aquesta perspectiva, l'experiència és el resultat de la participació social i cultural dels individus, de manera que no es concep com una experiència privada, extra-cultural o extra-discursiva. Així doncs, les experiències que possibiliten l'auto-comprensió es donen en processos on els individus aprenen a ser membres de les comunitats culturals.

Dins d'aquesta perspectiva, la identitat és un procés d'internalització i externalització de determinades pràctiques i significats que es troben distribuïts en el camp sociocultural. Tal com ho expressen Esteban-Guitart i Moll (2014):

identity refers to an internalized and externalized set of meanings, practices, and distributed resources embedded in ways of life and contexts for learning. In an important way, a person's self can be viewed as a dynamic organization of various resources, socially, historically, and culturally created. (p. 37)

De forma anàloga al concepte de fons de coneixement (Moll et al., 1992), Esteban-Guitart i Moll (2014), anomenen fons d'identitat als recursos de naturalesa històrica i cultural que els

individus i les comunitats tenim a l'abast i que utilitzem en el procés de configuració de les nostres identitats (Esteban-Guitart i Moll, 2014). D'entre els recursos que fan part dels fons o repositoris d'identitats a partir dels quals els subjectes organitzem els significats que configuren les nostres identitats hi trobem els discursos, les diverses narratives culturals o els models d'identitat. Esteban-Guitart i Moll (2014) divideixen aquests recursos en cinc tipus; els recursos geogràfics, els pràctics, els culturals, els socials i els institucionals.

Més endavant veurem que els conceptes de recurs cultural i repositori d'identitats a què fan referència aquests autors, es poden relacionar amb els conceptes de model d'identitat (Wortham, 2006), de repertori interpretatiu (Potter i Wetherell, 1987) i també amb el concepte de posició disponible del subjecte (*subject position*) (Mouffe, 1992; Wetherell, 1998).

Seguint aquesta línia teòrica, considerem que les formes d'entendre el jo i la identitat són produïdes i distribuïdes culturalment i que es construeixen i reconstrueixen en el sí de la participació en les pràctiques socials (Esteban, 2008).

En aquesta mateixa línia, Bruner (2006) explica que la definició cultural i filosòfica de la individualitat, així com les estructures socials, lingüístiques i econòmiques de cada moment sociohistòric, condicionen la forma en què entenem i narrem qui som. Tal com expressa l'autor:

En nuestra propia cultura (...) las concepciones del Yo están conformadas y apuntaladas por nuestra teología judeocristiana y por el nuevo humanismo que surgió en el Renacimiento. Se encuentran conformadas también por una sociedad, una economía y un lenguaje, todos los cuales poseen 'realidades' históricas que, aunque estén abiertas a ser revisadas han creado un andamiaje que sostiene nuestras actividades como agentes humanos. (Bruner, 2006, p. 124)

També en una línia de recerca sociocultural, Falsafi, Coll i col·laboradores (Coll i Falsafi, 2010; Engel i Coll, 2021; Falsafi, 2011; Falsafi i Coll, 2011, 2015) afirmen que la matèria bàsica de la identitat d'aprenent són les experiències d'aprenentatge o les experiències de participació en activitats d'aprenentatge. Aquestes autores atorguen una gran importància als processos de reconeixement en els processos de construcció de la identitat, sigui la d'aprenent o qualsevol altra. En propers apartats s'aprofundirà en la conceptualització específica de la identitat d'aprenent segons aquestes autores i també en els vincles entre els processos de reconeixement i la formació de la identitat. També s'aprofundirà en els conceptes de posició i de posicionament, de model d'identitat i de repertori interpretatiu, els quals s'han mencionat en aquest apartat.

2.5. Propostes teòriques post-estructuralistes al voltant de la identitat

Un altre gir important en les formes d'entendre la identitat a partir dels anys vuitanta l'atribuim a les influències del post-estructuralisme, el postmodernisme i els estudis culturals i post-colonials (Wetherell, 2010). Aquest gir es desenvolupa principalment en les teories sobre la formació del subjecte i la formació de les subjectivitats, principalment a través de la comprensió de la identitat com a identificació amb posicions del subjecte (*subject positions*) i de les perspectives post-hegelianes sobre el reconeixement.

Els orígens d'aquestes concepcions sovint se situen en Marx i Freud, així com en la comprensió de Lacan sobre el procés d'entrada de l'individu en l'ordre simbòlic com a condició de

possibilitat de subjectivitat (Taylor i Winqvist, 2001). En aquestes línies de pensament també hi ha una influència important de l'obra de Michel Foucault, sobretot pel que fa a la concepció de la identitat com una producció dels discursos sociohistòrics (Benwell i Stokoe, 2010) i també en la capacitat que s'atorga als subjectes de re-significar els discursos.

Com hem avançat anteriorment, les propostes teòriques post-estructuralistes reblen el procés de desestabilització de la concepció essencialista de identitat (Benwell i Stokoe, 2006; Marcús, 2011). El concepte d'identitat es va diluint en favor del concepte d'identificació o de procés d'identificació, i les categories i grups socials sovint se substitueixen per la noció de posicions del subjecte disponibles en el discurs.

En coherència amb una perspectiva discursiva de la identitat, en aquestes línies de pensament s'entén el subjecte com una producció i un efecte dels discursos socials, les estructures lingüístiques i les pràctiques de significació, i no com un mer reflex d'aquests discursos (Taylor i Winqvist, 2001). Per tant, no es tracta d'un subjecte que interioritza un discurs per després representar-lo o reproduir-lo, sinó que els subjectes es recreen instanciant i reproduint el discurs en cada pràctica discursiva.

El discurs ocupa tot l'àmbit relacional de la socialització produint els subjectes en els seus termes, és a dir subjectivant-los sempre dins el seu camp simbòlic. Això no obstant, com desenvoluparem tot seguit, donada la naturalesa infra-determinada (o dialògica) del significat, els subjectes poden dur a terme pràctiques de re-significació dels discursos que els permeten certa subversió dels ordres normatius.

Dins d'aquest marc, l'individu es converteix en subjecte en un procés de socialització que necessàriament s'esdevé dins les pràctiques culturals i discursives. Ara bé, això no implica que el subjecte quedi totalment determinat. Donat que el llenguatge que articula l'ordre simbòlic està marcat per una inevitable infra-determinació de significat, la possibilitat d'una identitat totalment acabada, unitària i coherent, deixa de tenir cabuda. A més, la part inconscient de la psique humana impossibilita que el subjecte pugui retre comptes de sí completament. Per tot això, en aquest marc de pensament deixa de tenir sentit la noció d'identitat unitària i coherent concebuda com a font original de l'expressió o narració de la identitat. Si en les pràctiques discursives la identitat es presenta de forma unitària i coherent, és per efecte del discurs mateix, de manera que cap relat d'identitat pot constituir la representació fidedigna d'una realitat última del subjecte. Per tant, la idea mateixa d'expressió o de narració transparent d'un nucli originari de la identitat és inviable.

Tal com hem explicat, els processos de constitució i formació del subjecte es donen en el sí de pràctiques d'interacció discursives on el subjecte és cridat i interpel·lat repetidament amb diferents noms, categories o posicions disponibles cultural i discursivament, arribant així a identificar-se amb aquestes posicions. Com dèiem, aquest procés d'identificació no s'entén de forma determinista. Per contra, es concep que els processos d'interpel·lació i d'identificació poden tenir efectes que sobrepassin o transformin els significats de les posicions vigents en el discurs. Així doncs, en instanciar repetidament aquests discursos, els subjectes podem transformar fortuïtament o intencionadament i de forma polititzada els significats que els configuren.

Amb l'objectiu de desgranar una mica més els conceptes principals d'aquesta perspectiva de pensament, hem seleccionat alguns textos i idees d'autores i autors que la representen. En primer lloc fem referència a Michel Foucault.

En l'obra de Foucault, es descriuen els mecanismes pels quals les subjectivitats són produïdes a través de tècniques que individualitzen i normalitzen els subjectes i que són específiques i sociohistòriques. Aquestes tècniques poden ser forces externes de control o processos d'auto-formació dels subjectes, que sorgeixen del coneixement de sí (Foucault, 1982). Foucault descriu les formes de poder que contribueixen a la formació de subjectivitats com a tècniques d'individualització que s'apliquen en la vida diària de les persones. En paraules de l'autor:

This form of power applies itself to immediate everyday life which categorizes the individual, marks him by his own individuality, attaches him his own identity, imposes a law of truth on him which he must recognize and which others have to recognize in him. It is a form of power which makes individuals subjects. There are two meanings of the word "subject": subject to someone else by control and dependence; and tied to his own identity by a conscience or self-knowledge. (Foucault, p. 781)

Per a Foucault (1990) les formes de saber dels individus sobre sí mateixos han estat mediades històricament per les ciències o els "jocs de veritat" (p. 48) econòmics, biològics, psiquiàtrics i mèdics. Els discursos d'aquestes ciències, distribueixen tècniques o tecnologies que s'apliquen externament o internament als subjectes. A l'escrit "Tecnologías del Yo", Foucault llista les tecnologies per les quals els individus arribem a una comprensió de nosaltres mateixes; són les tècniques de producció, les dels sistemes de signes, les tècniques de poder i les del jo o del sí mateix (Foucault, 1990). Tot i les diferències que estableix entre elles, les quatre tècniques sovint funcionen de forma combinada i impliquen "ciertas formas de aprendizaje y de modificación de los individuos, no en el sentido más evidente de adquisición de ciertas habilidades, sino también en el sentido de adquisición de ciertas actitudes." (Foucault, 1990, p. 48-49). En el mateix text, Foucault estudia com es defineixen històricament les tecnologies del poder i les del jo. Les tecnologies del poder són externes al subjecte i el coaccionen per a determinar-ne la seva conducta. Es tracta de tècniques de govern en què els individus són objectivats com a subjectes. Les tecnologies del jo, en canvi, són aquelles on la dominació actua d'una mateix sobre sí mateix, també a partir de l'objectivació de sí. Tal com les defineix Foucault (1990), les tecnologies del jo:

permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. (p. 48)

Com veiem en aquesta cita, les tecnologies del jo són tècniques per les quals l'individu pot reflexionar sobre sí mateix, prendre consciència sobre les pròpies formes de vida i decidir sobre la pròpia conducta, és a dir, són instruments que poden permetre l'auto-formació del subjecte. En paraules de l'autor, es tractaria d'un "ejercicio de uno sobre sí mismo, mediante el cual intenta elaborarse, transformarse y acceder a cierto modo de ser." (Foucault, 1984, p. 394).

Tal com comenta Morey (1990), aquest sí mateix al que s'apliquen les tècniques del jo no seria el subjecte mateix sinó "el interlocutor interior de ese sujeto: 'uno mismo'" (p. 36). Aquesta interpretació, sembla proposar que ja hi ha un subjecte operant abans d'entrar en els processos

d'autoreflexió i auto-formació que vehiculen les tecnologies del sí. Això seria coherent amb la idea de Foucault sobre la impossibilitat del subjecte de "sortir" del discurs o dels processos de subjecció inherents a l'existència social. Per tant, no podem pensar en un individu que no sigui un subjecte i que pugui utilitzar les tecnologies del jo per a auto-formar-se com a subjecte, sinó que sempre és un subjecte ja constituït qui opera sobre sí mateix des de les premisses del discurs.

Com hem avançat anteriorment, en les línies de pensament post-estructuralista i en el marc dels estudis culturals per a explicar els processos pels quals es forma la identitat molts autors i autores prenen la noció d'identificació amb les posicions disponibles. Aquest és el cas de Stuart Hall (2003), el qual afirma que no pot haver-hi una identificació total i perfecta amb una posició del subjecte. Descartant la possibilitat de que en el procés d'identificació pugui haver-hi una correspondència total, Hall es desmarca d'una concepció essencialista o totalitzada de la identitat preservant així la naturalesa indeterminada del significat. Tal com afirma l'autor, la idea d'una identificació amb efectes totalitzadors seria una "fantasia de incorporació." (Hall, 2003, p. 15). Alternativament, Hall descriu la identitat com un procés d'identificació estratègic i posicional, tot i que no sempre conscient o intencionat. En la seva perspectiva, la identitat és una descripció o una narració i no una percepció, la qual, tot i constituir una ficció d'identificació, té la capacitat de produir la realitat que nombra. En paraules de Hall (2003), les identitats,

surgen de la narrativización del yo, pero la naturaleza necesariamente ficcional de este proceso no socava en modo alguno su efectividad discursiva, material o política, aun cuando la pertenencia, la «sutura en el relato» a través de la cual surgen las identidades resida, en parte, en lo imaginario (así como en lo simbólico) y, por lo tanto, siempre se construya en parte en la fantasía o, al menos, dentro de un campo fantasmático. (p. 18)

Podríem dir que per a Hall la identitat és una operació discursiva bàsicament retòrica i posicional, no plenament conscient ni intencional, que es dona a partir de processos d'identificació i per mitjà dels recursos simbòlics a disposició. A més, l'autor considera important preguntar-se per què els subjectes ens identifiquem amb determinades posicions socials disponibles en el discurs, i també quin és el procés pel qual ens afiliem a les convocatòries o interpel·lacions del discurs. Contràriament al que suggereix la noció d'interpel·lació segons Althusser (2014), Hall no concep el procés d'identificació com un procés unidireccional de l'autoritat o de l'ordre simbòlic cap al subjecte, sinó com un procés d'investiment del subjecte en les posicions (Hall, 2003). En conseqüència, l'anàlisi dels processos de construcció de la identitat s'orienta tant a estudiar la capacitat del discurs i l'autoritat d'interpel·lar el subjecte com a estudiar les formes per les quals els subjectes investeixen o es vinculen a sí mateixos a les posicions disponibles.

Seguint el concepte de diferència proposat per Derrida, Hall afirma que les posicions disponibles es configuren dins un marc de diferències produïdes discursivament. Les diferències constitueixen les marques i límits simbòlics entre allò que cau dins i allò que cau fora d'una categoria d'identitat (Hall, 2003). Des de perspectives post-estructuralistes es proposa una noció de posició del subjecte que es constitueix a partir del que s'anomena sovint com l'afora constitutiu (Butler, 1993; Laclau 1990). L'afora constitutiu d'una categoria o posició fa referència a que tota categoria es defineix gràcies a una altra categoria o posició que la tanca o clausura, establint allò que queda a dins i a fora. Per tant, es tracta d'una alteritat negativa

que contribueix a definir cada posició específica. Aquesta lògica estructura un sistema de diferències que fa possible determinar (o millor dit, sobre-determinar) els significats d'una categoria, és a dir les marques (o les no-marques) i els límits que la defineixen. A més, aquest sistema no és neutral, sinó que se sosté i estableix un marc de jerarquies o relacions de poder. Això és així perquè les diferències entre les categories van acompanyades de valors primaris i de valors secundaris establint una jerarquia entre elles. Per tal de clarificar les idees tot just presentades, ens ha semblat interessat reproduir la següent cita de Laclau (1990) en relació al concepte de diferència de Derrida i la constitució de categories jerarquitzades:

Derrida has shown how an identity's constitution is always based on excluding something and establishing a violent hierarchy between the two resultant poles – form/matter, essence/accident, black/white, man/woman, etc. In linguistics a distinction is made between 'marked' and 'unmarked' terms. The latter convey the principal meaning of a term, while marked terms add a supplement or mark to it. In the word 'dogs', for example, the mark 's' is added to the main meaning provided by the singular. In this respect we could say that the discursive construction of secondariness is based on a difference between two terms where one maintains its specificity, but where this specificity is simultaneously presented as equivalent to that which is shared by both of them. The word 'man' differentiates the latter from 'woman' but is also equated with 'human being' which is the condition shared by both men and women. What is peculiar to the second term is that it is reduced to the function of accident, as opposed to the essentiality of the first. It is the same with the black-white relationship, in which 'white', of course, is equivalent to 'human being'. 'Woman' and 'black' are thus 'marks', in contrast to unmarked terms of 'man' and 'white'. (p. 33).

Com veiem, les categories amb què construïm la identitat necessàriament es defineixen a través de la negativitat i la contingència en relació a d'altres categories. Per això, Laclau considera que tota identitat es troba sempre dislocada "insofar as it depends on an outside which both denies that identity and provides its condition of possibility at the same time." (Laclau, 1990, p. 39). A més, l'operació de fixació de les posicions o identitats implica naturalitzar-les, obviant el seu caràcter contingent. Per això es considera que l'operació de fixació del discurs sobre les posicions és una operació de sobre-determinació del significat. En aquest sentit, l'autor sosté que la identitat social és el resultat dels mecanismes de poder del discurs que en fixen els significats, de manera que "Any discourse is constituted as an attempt to dominate the field of discursivity, to arrest the flow of differences, to construct a center." (Laclau i Mouffe, 1986, p. 98-99).

Ara bé, l'intent de fixar les categories i de naturalitzar-ne els significats és sempre precari, ja que la fixació que el discurs pot aconseguir en determinats moments és temporal i està sempre subjecta a la successió de processos d'identificació. És justament en aquest espai on poden articular-se les pràctiques polítiques per desestabilitzar l'ordre simbòlic. La següent cita de Mouffe (1992), resumeix amb claredat la definició de la identitat segons la perspectiva que tot just hem presentat:

We can...conceive the social agent as constituted by an ensemble of "subject positions" that can never be totally fixed in a closed system of differences, constructed by a diversity of discourses, among which there is no necessary relation, but a constant movement of over-determination and displacement. The "identity" of such a multiple

and contradictory subject is therefore always contingent and precarious, temporarily fixe at the intersection of those subject positions and dependent on specific forms of identification. (Mouffe, 1992, p. 372)

Tant per a Mouffe (1992) com per a Hall (2003), la història del subjecte és en sí mateixa la història dels processos d'identificació amb les posicions disponibles (*subject positions*), la qual equival a la identitat (Mouffe, 1992).

Per tancar aquest apartat, voldríem descriure mínimament la proposta de Butler pel que fa a la concepció del subjecte i la identitat i en especial, presentar la seva lectura de Foucault en relació a la capacitat transformadora de les pràctiques discursives.

Tal i com hem vist en les propostes teòriques que hem exposat fins ara, la capacitat del discurs de fixar les categories i d'establir jerarquies entre elles no implica un total determinisme sinó que mostra una esclatxa que permet excedir el discurs. Butler (2011), comparteix que el poder discursiu (que també podem anomenar ordre simbòlic, llei o norma) és precari perquè es construeix en instanciar-se repetidament en les ocasions discursives. La repetició és necessària justament perquè no existeix un origen últim d'aquesta norma o discurs totalitzador sinó que el seu caràcter naturalitzat és una ficció del discurs. Així doncs, la realitat del discurs remet al seu propi mecanisme de reproducció, és a dir, a la seva pròpia iteració. Tal com Butler (2011) interpreta a Foucault, la possibilitat de resistència al poder discursiu o simbòlic, es troba en la possibilitat d'una repetició deformada que desgasti l'eficàcia del discurs per a produir i reproduir els subjectes que interpel·la de manera que, "La repetición, o mejor dicho la iterabilidad, se convierte (...) en el no-lugar de la subversión, en la posibilidad de una reencarnación de la norma subjetivadora que redirija su normatividad." (Butler, 2011, p. 113). Per tant, els efectes inesperats d'aquesta deformació, tenen la capacitat de socavar la força normalitzadora del discurs. Butler (2011) ho explica amb claredat en la cita següent:

Para Foucault, el sujeto producido a través del sometimiento no es producido instantáneamente en su totalidad, sino que está en vías de ser producido, es producido repetidamente (lo cual no quiere decir que sea producido de nuevo una y otra vez). Existe, por tanto, la posibilidad de una repetición que no consolide la unidad disociada del sujeto, sino que multiplique efectos que socaven la fuerza de la normalización. (p.106)

Per tant, aquesta esclatxa en el discurs, permet articular una forma política de re-significar els noms, les categories i les posicions (Butler, 2011).

En coherència amb això, segons l'autora, les polítiques d'identitat (*identity politics*) van dirigides a socavar les totalitzacions de les identitats elaborades des del poder. Justament per això, de vegades aquestes propostes rebutgen que el reconeixement de la identitat s'hagi de fer necessàriament en els termes del discurs hegemònic.

Finalment, hem considerat que podia ser interessant fer un breu resum sobre el concepte de gènere com a *performance* de Butler, el qual, en les darreres dècades ha esdevingut clau en la comprensió dels processos de construcció de la identitat.

Seguint la mateixa lògica iterativa per la qual el discurs i el subjecte es constitueixen i es naturalitzen, segons Butler aquells aspectes concrets que atribuïm a la identitat de gènere no són més que repeticions regulars de certs comportaments que adquireixen l'estatus de natura

i s'essencialitzen, oblidant la fantasia d'incorporació o d'identificació que comporten (Butler, 2007). L'autora pren el concepte de *performativity* de la teoria dels actes de parla d'Austin (1962), tot i que per a Butler els actes performatius no només són actes de parla sinó també actes corporals (Butler, 2006). Segons la teoria d'Austin (1962), els actes de parla són performatius perquè produeixen els efectes o conseqüències que enuncien. La força d'aquests actes per a produir allò que diuen (la força il·locutiva), no és conseqüència de la intenció o capacitat de la persona parlant, sinó de convencions establertes prèviament a l'acte. Per tant, aquestes convencions existeixen prèviament a la realització (*performance*) concreta de l'acte de parla i tenen una naturalesa històrica, és a dir, s'han configurat a partir de la seva repetició en el temps i les pràctiques socials. Es tracta d'una cadena de citacions o d'enunciacions que atorga a l'acte la força productora que té.

Per tancar aquest apartat, reproduïm un fragment de text que il·lustra la proposta de Butler en relació al concepte de gènere com a realització performativa.

Si el género es performativo, entonces se deduce que la realidad del género mismo está producida como un efecto de la actuación de género. Aunque haya normas que rigen lo que será y lo que no será real, y lo que será o no inteligible, se cuestionan y se reiteran en el momento en que la performatividad empieza su práctica citacional. Sin duda, se citan normas que ya existen, pero estas normas pueden ser desterritorializadas a través de la citación. También pueden ser expuestas como no naturales y no necesarias cuando se dan en un contexto a través de una forma de incorporación que desafía la expectación normativa. Lo que esto significa es que, a través de la práctica de la performatividad de género, no sólo podemos observar cómo se citan las normas que rigen la realidad, sino que también podemos comprender uno de los mecanismos mediante los cuales la realidad se reproduce y se altera en el decurso de dicha reproducción. (Butler, 2006, p. 308)

2.6. Identitat i discurs

En els apartats anteriors hem exposat que la idea de que la identitat és l'expressió d'un nucli innat del qual emanaria el caràcter personal i únic dels subjectes i el seu comportament, en general s'ha anat abandonant en favor d'una noció de la identitat com a descripció que s'invoca i s'acompleix en les ocasions de pràctica social i discursiva i a partir de recursos culturals a disposició. A més, s'ha assenyalat que en aquesta perspectiva la identitat es concep com un fenomen discursiu, de naturalesa retòrica i dinàmic. Aquesta comprensió discursiva tracta la identitat des d'una perspectiva anti-essencialista, ja que no la concep com una propietat fixa de les societats, els discursos o els individus, i també des d'una perspectiva anti-realista, ja que no representa una realitat subjacent social o mental.

El caràcter construït de la identitat no implica afirmar que sigui un fenomen aleatori. Els subjectes no podem construir qualsevol identitat, sinó identitats possibles dins els límits de la intersubjectivitat i de la intel·ligibilitat sociocultural. En coherència amb aquesta premissa, l'estudi de la identitat passa principalment per l'anàlisi de les pràctiques socials i discursives.

Vist que en la perspectiva descrita el discurs és un dels elements constitutius de la identitat, en els següents apartats ens disposem a aclarir algunes nocions i aspectes relacionats amb l'anàlisi de la identitat des d'un punt de vista discursiu.

2.6.1. Les nocions de discurs i de pràctica discursiva

Donat que en la present recerca ens situem en una perspectiva discursiva d'anàlisi de la identitat, tot seguit s'exposen i clarifiquen els diferents usos del terme discurs que emprem en aquesta tesi, així com el concepte de pràctica discursiva.

En primer lloc cal tenir en compte la distinció que es fa de vegades entre el discurs en d minúscula i el Discurs amb D majúscula (Gee, 2000). El discurs en d minúscula fa referència a les formes semiòtiques amb què els individus ens comuniquem, mentre que el Discurs amb D majúscula fa referència a les narratives culturals i institucionalitzades que trobem en molts tipus de textos i pràctiques discursives. Si el discurs amb d minúscula és el mitjà principal pel qual les persones ens comuniquem en situacions específiques d'interacció interpersonal, en textos, etc., el Discurs amb D majúscula resulta de pràctiques discursives amb d minúscula i de pràctiques socials, quan aquestes construeixen sabers o coneixements institucionalitzats que legitimen i distribueixen determinades narratives, sistemes de pensament o ideologies (Bamberg et al., 2011) esdevenint versions hegemòniques o dominants de la realitat. Dins una perspectiva foucaultiana, aquests Discursos distribueixen règims de veritat, és a dir, es presenten com el saber o el coneixement vàlid sobre el tema del qual parlen, imposant certes versions de la realitat (Miller, 2008). El poder de determinat Discurs per a validar-se i adquirir autoritat té a veure amb la posició institucional des de la qual es distribueix (Fairclough, 2010) en una implicació mútua entre discurs, poder i saber.

Per exemple, un Discurs sobre el procés d'aprenentatge i sobre els i les aprenents, seria una versió dominant i generalitzada sobre què és ésser un alumne o una alumna, la qual no només es construeix en els discursos en d minúscula sinó en el conjunt de pràctiques i activitats d'aprenentatge (Largo et al., 2015). Aquests Discursos o narratives culturals distribueixen una sèrie de posicions disponibles pels subjectes, de manera que influeixen en el tipus d'identificacions i de posicionaments dels subjectes com a aprenents. En definitiva, aquests Discursos es filtren i condicionen el tipus d'identitats que construïm en les pràctiques discursives i socials en el marc d'interaccions específiques (Esteban i Ratner, 2011).

En aquesta recerca utilitzarem sempre la paraula discurs amb d minúscula, tant per referir-nos al discurs amb d minúscula com als discursos o narratives culturals. El motiu d'això és que s'ha considerat que al llarg del text la distinció queda prou clara per referència al context. Tot i això, sempre que és possible utilitzem els conceptes *discursos socioculturals* o *narratives culturals* per fer referència al discurs amb D majúscula.

Tot seguit, s'explica com s'ha utilitzat el concepte de pràctica discursiva i de "performativitat" (*performativity*) al llarg d'aquesta recerca.

Per una banda, hem definit les pràctiques discursives com el conjunt d'usos intersubjectius que els i les parlants fem dels recursos semiòtics, siguin lingüístics o no lingüístics i ja sigui per mitjà de la veu, del cos o de diferents artefactes com textos, vídeos, objectes, etc. Alguns recursos extra-lingüístics es poden donar simultàniament a la parla, com la prosòdia, la gestualitat o la imatge, i d'altres d'aquests recursos es poden utilitzar fora de la parla o l'escriptura.

El següent fragment de Youdell (2010), fa una distinció entre allò lingüístic i allò discurs que compartim:

The linguistic and the discursive are not one and the same. The discursive field is constituted by and constitutive of representations whether these are linguistic, textual, visual, bodily or otherwise. Bodily practices are not somehow inherently White/Black, masculine/feminine, pro-/anti- school, imbued with particular degrees of subcultural status. Rather, bodies are designated within these terms through discourse -their meanings are cited and inscribed. Just as the historicity of discourse is sedimented through its citation within linguistic practices, so it is sedimented through its citation within bodily practices be these intentional, tacit or unintentional. (p. 19)

Per una altra banda, seguint la proposta de Butler (2017), quan utilitzem el verb *to perform*¹, ens referim als actes que, per mitjà de l'ús de recursos lingüístics i extra-lingüístics i per mitjà de la parla o del cos, produeixen els efectes que anomenen. La *performativitat* en la parla correspon als actes de parla tal com els descriu Austin (1962), els quals produeixen els efectes o fins i tot creen allò que anomenen en virtut de les convencions i les pràctiques discursives sedimentades socioculturalment.

Per tant, quan parlem d'actes performatius o dels seus sinònims en relació a la construcció de la identitat, ens referim als actes de parla i a les pràctiques corporals per les quals els subjectes produeixen els efectes que anomenen.

Per últim, volem apuntar que els objectes i artefactes també es troben imbuïts de significats en virtut de pràctiques socials i discursives sedimentades cultural i històricament. La següent cita de Stuart Hall (1988), assenyala el caràcter constitutiu del discurs, també en relació als objectes i a la materialitat:

events, relations, structures do have conditions of existence and real effects, outside the sphere of the discursive; but that is only within the discursive, and subject to its specific conditions, limits and modalities, do they have or can they be constructed within meaning. Thus while not wanting to expand the territorial claims of the discursive infinitely, how things are represented and the 'machineries' and regimes of representation in a culture do play a constitutive and not merely reflexive, after-the-event, role. (p. 27)

2.6.2. L'estudi de la identitat des del discurs

Trobem diverses línies d'investigació que estudien la identitat analitzant les pràctiques discursives. Per exemple, el construccionisme social en sociologia (Gergen, 1996; Shotter, 1985), diferents línies de recerca d'orientació sociocultural (Bruner, 2006; Penuel i Wertsch, 1996; Coll i Falsafi, 2011; Sfard i Prusak, 2005; Gee, 2000; Bucholtz i Hall, 2005), la psicologia discursiva (Potter i Wetherell, 1987; Wetherell i Potter, 1988; Edwards i Potter, 1992; Wiggins, 2017), l'etnometodologia i l'anàlisi conversacional (Antaki, 2006; Antaki i Widdicombe, 1998) o l'antropologia lingüística (Wortham 2001, 2006; Wortham i Reyes, 2015). En totes aquestes línies d'estudi, les identitats s'analitzen com a fenòmens que es construeixen en diferents tipus

¹ Al llarg de la tesi, el verb *to perform* en anglès s'ha traduït per realitzar, per acte performatiu o per realització performativa, donat que la paraula *performar* no existeix en català. També s'ha utilitzat el verb exercir quan es fa referència a les formes d'exercir la posició d'aprenent, ja que s'ha considerat que aquest terme era més adequat al significat que es volia transmetre.

de pràctiques discursives, tant en interaccions interpersonals com en el sí de textos, vídeos i altres artefactes semiòtics.

En apartats anteriors ja s'han exposat diverses línies de recerca de tall sociocultural i en apartats següents es desenvoluparà en detall la proposta de Coll, Falsafi i col·laboradores (Coll i Falsafi, 2011; Engel i Coll, 2021; Falsafi, 2011) en relació al model d'identitat d'aprenent. Tot seguit, es presenten breument dos d'aquestes línies teòriques, les quals en gran mesura han orientat l'anàlisi d'aquesta investigació. En apartats posteriors, s'aprofundirà en la base epistemològica i metodològica de l'anàlisi del discurs així com en les tècniques i dispositius discursius analitzats a les dades d'aquesta recerca.

En el marc de la psicologia discursiva es parteix de la premissa que els fenòmens psicològics són de naturalesa discursiva de manera que els motius, les intencions, la personalitat o la identitat s'estudien com a acompliments dels subjectes en les pràctiques socials i discursives. Un element clau dins d'aquesta perspectiva és que la identitat es concep com una descripció originada en el discurs mateix i no com una realitat última que és al món o a la ment. A més, en aquesta tradició, el procés discursiu pel qual ens subjectivem és alhora un efecte de les narratives socioculturals, de la interacció interpersonal i dels processos psicològics dels individus. En coherència amb aquestes premisses, la identitat i en general els processos de construcció de les subjectivitats, s'analitzen observant com s'utilitzen i s'atribueixen a la pràctica els conceptes i constructes psicològics que es relacionen amb la identitat (Edwards i Potter, 2005; Wiggins, 2017).

En la tradició de l'anàlisi conversacional, les identitats s'estudien des de la seva construcció ocasionada i com a acompliments dels subjectes en el context d'interacció. En aquesta línia, únicament s'analitzen situacions discursives d'interacció interpersonal, sigui en situacions quotidianes o institucionalitzades. El discurs s'analitza a partir dels torns i la seva organització normativa en el marc de converses. Aquesta línia d'anàlisi, de forma anàloga amb la resta de versions d'anàlisi del discurs, renuncia a fer assumpcions sobre les intencions dels subjectes i assumeix que les accions i continguts amb què s'acompleix la identitat a la pràctica són les pròpies categories discursives o posicionaments que s'instancien, es negocien en la conversa mateixa. Per tant, les identitats s'estudien des del punt de vista d'allò que hom fa amb elles, és a dir, de l'acció que es desenvolupa amb i a través d'elles. Tal i com afirma Widdicombe (1998), en aquesta perspectiva, "identity is available for use: something that people do which is embedded in some other social activity, and not something they 'are'" (p. 191). Per tot això, la identitat no s'entén com una entitat fixa i preexistent que hom adquireix o expressa, sinó com un acompliment en la pràctica social i discursiva i en específic, en la conversa.

2.6.3. Les identitats narrades

Dins la perspectiva discursiva que hem estat presentat en els darrers apartats, alguns autors i autores han destacat l'aspecte narratiu de les identitats (Bruner, 2006; Esteban et al., 2008; Ricoeur, 1991; Sfard i Prusak, 2005), arribant en alguns casos a considerar que la forma narrativa és l'estructura bàsica de la construcció de la identitat. Concebre la identitat com a narració permet articular-la com un fenomen construït, dialògic, situat, temporal i dependent del context de la narració. Això és compatible amb una comprensió dinàmica de la identitat i permet evitar l'essencialisme i el mentalisme (Sfard i Prusak, 2005).

Bruner (2006), per exemple, afirma que la narració és una forma cultural de negociar la identitat amb una mateixa i amb els i les altres. L'autor assenyala que els i les parlants utilitzem l'estructura de la narració com una eina cultural per a donar compte de nosaltres mateixes i de la nostra vida. Això vol dir que la identitat concebuda com a narració respon a les formes culturals de construir narracions.

Aquesta idea remet a la concepció de la identitat com a recurs cultural (Esteban-Guitart i Moll, 2014) i com a tecnologia del jo (Foucault, 1990).

El vincle constitutiu entre la identitat i els recursos culturals que fan possible aquesta construcció implica que la identitat no és estrictament individual, doncs els recursos culturals tenen un abast major que l'individu i són compartits. Tal com afirmen Benwell i Stokoe (2006): "the local stories we tell about ourselves are connected in some way to wider cultural stories (or master narratives, cultural plotlines, discourses, interpretative repertoires)." (p. 139).

En aquest mateix sentit, Tennant (2018) entén les històries de vida com a tecnologies del jo. Ho il·lustra clarament en la següent cita:

From a research point of view, life history narratives are not so much about individual lives, but about how subjective experiences and unique life histories are linked to broader historical, social and political circumstances. It is also a means of inserting concrete lived experiences into various theoretical constructions of how we come to be formed as selves. (...) As a technique and self-examination and research, it can be considered alongside those techniques, processes and practices which are referred to by Foucault as 'technologies of the self'. (Tennant, 2018, p. 167)

Per altra banda, la identitat que els subjectes elaborem a partir de narracions és una combinació i presentació retòrica de les experiències que considerem que hem viscut (Benwell i Stokoe, 2006), de manera que en l'activitat narrativa, aquestes experiències es construeixen i reconstrueixen seleccionant certs aspectes i obviant-ne d'altres. A més, donat que la construcció és situada, el relat té a veure amb el context específic en què es du a terme, de manera que no podem dir que sigui una identitat acabada d'una vegada per totes. Segons Wertsch (2000), la narració de la identitat és retòrica, de manera que la història que es relata i l'acte mateix de fer-ho no són fets neutrals i objectius, sinó que es veuen influenciats pels interessos i possibilitats dels subjectes en el context en què ocorre el relat (Wertsch, 2000).

Per altra banda, mitjançant la narració el subjecte es pot comprendre a sí mateix de forma unitària al llarg de les experiències. Les característiques de la forma narrativa permeten configurar el relat de forma unificada, agrupant el passat, el present i el futur. Alhora, la forma narrativa també limita el relat en el sentit que explica Wertsch de que "any act of emplotment inherently limits one's perspective and results in neglecting information that is available and might be included in another narrative account" (Wertsch, 2000, p. 515).

Les narracions no només construeixen la identitat com a relat directe d'identitat, sinó també a través dels posicionaments que permeten realitzar. Stanton Wortham (1999) assenyala que tota narració del self implica un diàleg entre diferents veus respecte a les quals les persones narradores es posicionen. Així doncs, els relats que expliquem sobre les nostres vides, inclouen una sèrie de personatges i objectes del passat en relació als quals ens posicionem en el present i també en el passat narrat (Wortham, 1999). Segons Wortham (1999), l'autora d'una narració representa o descriu les veus dels personatges des de la seva pròpia veu, produïnt el que

anomènia *double voicing* (Bakhtin, 1981). Una de les formes en què es produeix el *double voicing* és utilitzant cites literals d'allò que han dit els personatges. A través d'aquestes citacions, l'autor o autora de la narració es posiciona respecte a les altres veus i posicions a partir de la seva pròpia veu (Wortham, 1999).

Les narracions autobiogràfiques poden aparèixer de forma espontània com a part d'una conversa quotidiana, per exemple, en la conversa a l'aula. Els relats que els subjectes elaborem de forma espontània en una conversa són una part important de la construcció de la identitat (Bamberg et al., 2011), ja siguin relats que agrupen esdeveniments en un període curt de temps o que dibuixen una trajectòria més ampla de vida. En aquesta recerca, aquest tipus de narracions ens interessan especialment, ja que les dades que analitzem principalment són converses a l'aula. Donat això, analitzarem les narracions que apareixen a les converses a l'aula en relació a les accions i pràctiques d'aprenentatge i de posicionament que la narració contribueixi a realitzar.

En propers apartats s'aprofundirà en els vincles entre la identitat narrada i la modalitat de construcció de la identitat "cross-activity" tal com l'han desenvolupat Coll, Falsafi i col·laboradores (Coll i Falsafi, 2010; Engel i Coll, 2021; Falsafi i Coll, 2011, 2015). També desenvoluparem la relació que manté la forma narrativa amb les formes culturalment disponibles de construir la identitat (Bruner, 2006; Esteban-Guitart i Moll, 2014; Wertsch, 2001).

3. Identitat d'aprenent

3.1. Identitat i aprenentatge

La identitat ha esdevingut una eina analítica rellevant per a la investigació educativa (Gee, 2000) i en específic per a l'estudi de la relació dialèctica entre els processos d'aprenentatge dels individus i el context sociocultural on es donen aquests processos (Sfard i Prusak, 2005).

En apartats anteriors hem exposat diverses línies teòriques que assenyalen que el procés pel qual els individus construïm les nostres identitats es dona principalment a través de la participació en les pràctiques socials i culturals que ens envolten. Així mateix, aquesta participació és la que fa possible el procés socialització, l'aprenentatge de les pràctiques lingüístiques (Ochs i Schieffelin, 2011) i l'aprenentatge del conjunt de recursos culturals que ens permeten definir-nos i comprendre'ns a nosaltres mateixes. També hem vist que segons Lave i Wenger (1991; Wenger, 2001) la formació de la identitat és paral·lela al procés d'aprenentatge per a esdevenir membres legítims de les comunitats de pràctica on participem. Per tant, podem dir que els processos de formació i construcció de la identitat són, en ells mateixos, processos d'aprenentatge (Falsafi, 2011).

Aquest vincle entre la identitat i l'aprenentatge s'ha investigat des de diferents perspectives teòriques i amb temàtiques d'investigació diverses. Per exemple, en relació al desenvolupament d'identitats professionals, en l'anàlisi de les oportunitats educatives quan es considera que certes identitats socials i d'aprenent faciliten o inhibeixen l'aprenentatge o en relació a la descripció del procés d'aprenentatge mateix.

La construcció d'identitats socials a l'aula i el seu vincle amb els processos d'aprenentatge i els resultats educatius és un dels temes més presents en la literatura. Especialment des de la sociologia de l'educació, multitud de treballs indaguen sobre el procés pel qual les identitats

ètniques, de gènere, de capacitat, de classe, etc., es construeixen i distribueixen en contextos de pràctica educativa (Epstein et al., 2001; Nielsen i Davis, 2017). En l'àmbit de la sociologia de l'educació també hi ha treballs que han indagat sobre la construcció de les identitats de l'alumnat en relació al procés d'aprenentatge i la posició d'aprenent (Davidson, 1996; Mehan, 2004; Mehan et al., 1994; Nasir i Saxe, 2013; Ogbu, 1987). No obstant això, segons Reay (2010) la relació de mútua influència entre la formació de les identitats socials i les identitats d'aprenent a l'escola no ha estat degudament abordada des de la sociologia. L'autora assenyala que la sociologia ha tendit a donar primacia a les identitats socials, tractant les identitats d'aprenent com a subsidiàries de les primeres. Segons Pollard i Filer (2007) i Falsafi (2011), la superposició entre les identitats socials i les identitats d'aprenent ens impel·leix a considerar més aviat un procés de mútua constitució entre elles.

Un altre conjunt de treballs han investigat el vincle entre el procés d'aprenentatge i la construcció d'identitats des d'orientacions d'investigació sociocultural. En són exemples els treballs de Boaler i Greeno (2000), Solomon (2007), Rubin (2007) Vågan (2011) o Wortham (2006), alguns dels quals s'exposaran en el següent apartat.

També trobem diversos treballs que han investigat específicament els processos d'interacció a l'aula pels quals es construeixen identitats socials i identitat relacionades amb el procés d'aprenentatge i la participació a l'aula (Attenborough i Stokoe, 2012; Benwell i Stokoe, 2002, 2010; Eriksson i Aronsson, 2005; Sickinghe, 2016; Wortham, 2006; Youdell, 2006). Aquests estudis han fonamentat en gran mesura el disseny i procés d'anàlisi de les dades en aquesta tesi.

3.2. Aproximacions a la identitat d'aprenent i conceptes afins

Com hem dit anteriorment, en aquesta tesi prenem com a referència el model teòric de la identitat d'aprenent tal com l'han desenvolupat Coll, Falsafi i col·laboradores (Coll i Falsafi, 2011; Engel i Coll, 2021; Falsafi i Coll, 2010, 2015; Falsafi 2011; Saballa, 2019). En apartats posteriors es descriuran els elements més rellevants d'aquest model.

A part d'aquesta línia d'investigació, el concepte d'identitat d'aprenent i nocions properes a aquest s'han utilitzat en diferents perspectives teòriques i orientacions temàtiques en l'àmbit acadèmic. Tot seguit s'exposen diversos usos que reben els conceptes d'identitat d'aprenent, identitat d'estudiant i identitat acadèmica en diversos treballs revisats. La presentació no pretén ser una revisió exhaustiva o comparativa dels diferents usos en la literatura sinó una mostra d'aquests usos i les seves característiques principals. Cal apuntar també que en la majoria de treballs que se citen les definicions dels conceptes són molt senzilles i que els diferents conceptes de vegades s'utilitzen com a sinònims o tenen significats més o menys sobreposats.

Nasir i Saxe (2003) vinculen les trajectòries educatives de l'alumnat pertanyent a cultures minoritàries amb les tensions que genera la coexistència entre les seves "identitats acadèmiques" i les seves identitats racials o ètniques. Segons expliquen, en el sistema educatiu i en el centre escolar operen una sèrie d'expectatives en relació al comportament acadèmic de l'alumnat, que es troben vinculades a un model d'estudiant ideal, el qual sovint no s'adequa al tipus de trajectòries educatives de l'alumnat de comunitats minoritàries. En els contextos que investiguen, aquest conjunt d'expectatives genera un tracte d'inferioritat a l'alumnat que no s'adequa al model, cosa que suposa que els i les estudiants pertanyents a cultures minoritàries

tinguin menys probabilitats d'obtenir una valoració positiva de la seva identitat acadèmica (Nasir i Saxe, 2003).

En una línia semblant, Ogbu (1987) destaca que el sistema educatiu aplica a l'alumnat pertanyent a minories culturals categories invalidants pel que fa a les seves capacitats acadèmiques. Segons l'autor, aquest fenomen sumat a altres pràctiques discriminatòries a nivell social i cultural, té un impacte negatiu en les experiències escolars de l'alumnat membre d'aquestes comunitats (Ogbu, 1987). Concretament, l'autor explica que l'alumnat pertanyent a cultures minoritàries que ha arribat a Estats Units de forma involuntària en contextos d'esclavitud, tendeix a desenvolupar identitats d'oposició a la institució educativa. Això ocorre perquè el comportament que és considerat adequat a l'escola per a l'alumnat de comunitats minoritàries representa l'assimilació als valors i la cultura dominant i, per tant, una amenaça per a la seva identitat.

L'argument general dels dos treballs que tot just s'han presentat, és que allò que la institució educativa espera de l'estudiant és que realitzi una posició d'estudiant corresponent al model d'identitat d'aquells que obtenen millors resultats educatius. La qüestió clau és que aquest conjunt d'expectatives institucionals són llegides per part de l'alumnat dels grups minoritaris com a representació dels valors de la cultura dominant amb el consegüent rebuig que això suposa per l'alumnat pertanyent a comunitats minoritàries (Mehan et al., 1994).

El significat de la "identitat acadèmica" en els treballs d'Ogbu (1987) i de Nasir i Saxe (2013) no està definit teòricament. Tot i això, podem deduir que el concepte fa referència principalment a diferents aspectes dels i les estudiants que es valoren dins la institució escolar, com les expectatives acadèmiques de l'alumnat sobre sí mateixos o el tipus de pràctiques acadèmiques o d'aprenentatge que segueixen en els seus processos educatius.

Els resultats d'aquests treballs ens porten a considerar la importància d'observar i analitzar els models d'aprenent ideal que circulen al centre educatiu i a l'aula i les divergències que poden existir entre aquest model ideal i els models d'identitat d'aprenent i tipus de posicionaments de l'alumnat com a aprenent que es donen efectivament en el context de l'aula. D'aquests treballs també en podem destacar la capacitat que pot tenir la institució escolar i els agents que la representen de posicionar a l'alumnat com a aprenent i de dur a terme reconeixements d'aquest alumnat que invalidin les seves identitats acadèmiques, culturals, o bé ambdues. En coherència amb això, considerem que caldrà analitzar els processos de construcció de la identitat d'aprenent en relació i intersecció amb la resta d'identitats socials i culturals de l'alumnat.

En els treballs en contextos d'educació universitària d'Attenborough, Benwell i Stokoe (Benwell i Stokoe, 2002, 2010; Stokoe i Attenborough, 2012), hi trobem els conceptes d'identitat d'estudiant i d'identitat acadèmica. Les autores atribueixen la identitat acadèmica a l'alumnat que s'involucra amb l'activitat acadèmica i demostra conformitat amb el model d'identitat d'estudiant universitari tradicional. La identitat acadèmica tal com s'ha definit, es relaciona amb mostrar intel·lectualitat o una identitat intel·lectual, així com la capacitat d'aplicar els codis i conductes esperades en el context de l'educació superior. Segons expliquen les autores, l'alumnat pot desenvolupar una identitat acadèmica o bé resistir-se a conformar-se amb les expectatives de la institució i cultura universitàries. En aquests estudis, s'analitzen les tensions que apareixen entre els diferents tipus d'identitats d'estudiant disponibles i en concret les resistències de l'alumnat a adoptar identitats acadèmiques.

Benwell i Stokoe (2002) analitzen seqüències de parla en què el professorat formula tasques en el marc de l'aula universitària. Les autores mostren que la parla revela resistències de l'alumnat a la identitat acadèmica i també un esforç del professorat per a rebaixar l'autoritat en la formulació de tasques amb l'objectiu adaptar-se a aquesta tendència resistent de l'alumnat. La resistència de l'alumnat es mostra en l'ús de formes iròniques i en les formes com l'alumnat minimitza i mitiga els seus esforços acadèmics. També es mostra en les negociacions o actituds disruptives de l'alumnat en relació a les tasques proposades pel professorat i en situacions on els parells censuren l'alumnat que s'orienta a una identitat acadèmica. Tal com expliquen les autores, "By responding negatively to intellectual identity or marking it as unusual, the rest of the group prescribes and reinforces the normative boundaries of 'student identity' within the tutorial." (Benwell i Stokoe, 2002, p. 448). Així doncs, tal com mostren les autores, a partir de la resistència a la identitat acadèmica l'alumnat posa els límits del model d'identitat d'estudiant a l'aula i rebutja el model d'identitat acadèmica institucionalitzat.

Attenborough i Stokoe (2012), en el seu estudi analitzen converses a l'aula i comentaris als marges dels llibres de text cercant els meta-discursos dels i les estudiants sobre sí mateixos com a estudiants, sobre el seu coneixement acadèmic i sobre les seves classes i tasques acadèmiques. Els resultats d'aquest treball reforcen la conclusió de Benwell i Stokoe (2002, 2010) segons la qual existeix una tensió entre els diferents tipus d'identitat d'estudiant que es construeixen en el context universitari. Les autores confirmen que en el context investigat, l'alumnat prefereix mostrar una identitat d'estudiant desvinculat de les tasques acadèmiques. Això ho observen tant en els textos escrits com en la interacció interpersonal a l'aula. A més, les converses entre parells confirmen que existeix una actitud de control i censura cap als discursos de l'alumnat que mostra identitats acadèmiques. Les autores atribueixen aquest fet a una tendència cultural. En concret, expliquen que l'alumnat prefereixi mostrar identitats d'estudiant desvinculades de l'activitat acadèmica com una estratègia per a evitar acusacions de presumir del seu coneixement o del seu èxit acadèmic. Les autores també recalquen la contradicció que existeix en aquest el d'activitat a la universitat. Segons expliquen, si bé els espais d'aprenentatge requereixen que l'alumnat evidenciï allò que sap i que pot fer, en la relació amb els parells el requeriment és el contrari, és a dir, entre els parells el que es requereix és justament minimitzar i no mostrar allò que se sap.

Els treballs d'Attenborough, Benwell i Stokoe (Benwell i Stokoe, 2002, 2010; Stokoe i Attenborough, 2012), assenyalen l'existència de models d'identitat que circulen en els espais educatius, els quals responen a les expectatives de comportament i de domini de certs codis dins el context d'aprenentatge. Els seus treballs destaquen que aquests models es construeixen en les interaccions a l'aula i en els textos que l'alumnat produeix i que poden ser activament resistits per part de l'alumnat, en especial si la conformació de l'alumnat a aquests models tradicionals o institucionalitzats i les expectatives dels parells resulten incommensurables.

Pel que fa als treballs que utilitzen el terme *learner identity*, en primer lloc Rubin (2007) fa referència a aquest concepte per a indicar el tipus d'identitats que els i les alumnes construeixen de sí mateixos com a aprenents en contextos escolars d'aprenentatge. En el cas que estudia l'autora, els sentits que els i les estudiants construeixen sobre sí mateixos com a aprenents es relacionen amb els significats de la sèrie de recursos que es distribueixen regularment en el centre escolar i a l'aula. Segons explica l'autora, en el centre escolar estudiat existeix un esquema o sistema interpretatiu (*interpretative realm*) que constitueix els mons figurats a partir dels quals s'interpreten els discursos, artefactes, categories i pràctiques que es

donen en el marc de les interaccions interpersonals a l'aula. Aquest món figurat inclou la concepció del que és o no és un "bon estudiant" i estableix que ésser (o comportar-se) com un bon estudiant o una estudiant intel·ligent equival a tenir una actitud de conformitat amb tasques repetitives i memorístiques i a acceptar patrons d'interacció humiliants i categoritzacions poc afavoridores. L'autora conclou que partint d'aquests mons figurats o esquemes interpretatius, els subjectes construïen identitats d'aprenent que no promovien la implicació de l'alumnat amb el centre i els seus estudis, sinó tot el contrari. També explica que, en un món figurat en què l'aprenentatge s'entén de manera tradicional, les categories atribuïbles a l'alumnat són predicats dicotòmics del tipus "llest/a" o "tonto/a".

L'estudi de Rubin (2007), conclou que els mons figurats es configuren en un marc de pràctica i d'interacció educativa i escolar i que condicionen les oportunitats que té l'alumnat per a construir les seves identitats d'aprenent.

Podem destacar diferents idees del treball de Rubin (2007). En primer lloc, que el tipus de discursos sobre l'aprenentatge i sobre les formes d'ésser o realitzar (*perform*) la posició d'aprenent distribuïts al centre escolar i a l'aula, limiten les possibilitats de l'alumnat per a configurar les seves identitats d'aprenent. En segon lloc, que les identitats d'aprenent es construeixen a partir del conjunt de categories lingüístiques i d'altres signes i recursos que es distribueixen discursivament a través dels textos, artefactes i interaccions, així com del seguit de pràctiques educatives que es realitzen a l'aula i al centre. Per altra banda, tal com identifiquem en la recerca de Rubin (2007), el món figurat (Holland i Lachicotte, 2007) o els esquemes d'interpretació que predominen en un centre escolar, poden configurar una concepció determinada de l'aprenentatge que ofereix certes oportunitats i recursos a l'alumnat per a construir les seves identitats d'aprenent. Aquests recursos poden ser més o menys limitats i poden promoure identitats d'aprenent que vehiculin o no la implicació de l'alumnat en el procés d'aprenentatge o. Com hem vist en el cas estudiat per Rubin (2007), els mons figurats predominants al centre derivaven en la construcció d'identitats que inhibien la implicació dels i les estudiants en els processos i activitats d'aprenentatge.

En alguns treballs, els conceptes d'identitat d'aprenent i d'identitat d'estudiant s'utilitzen indistintament (Solomon, 2007; Youdell, 2006, 2010). Solomon (2007) investiga sobre com estudiants de matemàtiques construeixen les seves identitats d'aprenent i les vincula amb les "identitats de participació" que desenvolupen en les diferents comunitats d'aprenentatge on participen. Segons l'autora, les identitats dels i les estudiants es formen en relació a la manera que tenen d'exercir com a membres de les comunitats de pràctica on participen. L'estudi conclou que les identitats d'estudiant són formes específiques de barrejar diferents maneres de pertànyer a diferents comunitats de pràctica. Salomon (2007) defineix la identitat d'aprenent funcional en el marc de l'aprenentatge de les matemàtiques com, "a sense of belief in oneself as a learner in the undergraduate mathematics community of practice" (Solomon, 2007, p. 88). La definició suggereix que la pertinença funcional a la comunitat de pràctica de les matemàtiques té a veure amb la creença que hom és un o una aprenent vàlida o legítima dins la comunitat de pràctica específica.

Salomon també descriu les formes com l'alumnat es posiciona en la comunitat de pràctica específica. En primer lloc, relaciona els posicionaments de l'alumnat amb les creences sobre la pròpia habilitat, en aquest cas en l'àmbit de les matemàtiques, i en segon lloc, amb la percepció de l'alumnat en relació a la capacitat que té per a negociar els significats en el marc de les

pràctiques d'aprenentatge de la matèria d'estudi específica. A més, l'autora relaciona la formació d'identitats marginades o excloses (tal i com les percep l'alumnat) amb la baixa capacitat de l'alumnat per a negociar els significats en relació a la matèria d'estudi.

Del treball de Solomon (2007) podem destacar-ne la importància que atorga a l'habilitat acadèmica en la construcció de la identitat d'estudiant, així com l'afirmació que les creences sobre l'habilitat tenen a veure amb els discursos i les pràctiques pedagògiques que existeixen en el context institucional i pedagògic d'aprenentatge. També destaquen el vincle que estableix entre la implicació de l'alumnat en la pràctica educativa i la legitimitat que aquest té per a negociar significats en el context d'aprenentatge.

En la proposta de Reay (2010) les identitats d'aprenent "refer specifically to the conceptualizations children have of themselves as learners, but as with social identities, these are relational and pupils construct themselves and are constructed by others as particular types of learners in relation to both other pupils and their teachers." (Reay, 2010, p. 279). En aquest estudi, la identitat d'aprenent es concep com l'auto-comprensió d'una mateixa com a un tipus específic d'aprenent i és construïda en relació amb altres alumnes i amb el professorat. En correspondència amb algunes de les definicions que hem vist, principalment l'autora vincula la identitat d'aprenent amb les descripcions de l'alumnat en relació a les seves habilitats acadèmiques i a les actituds cap als seus estudis. En concret, Reay (2010) considera que les identitats d'aprenent es construeixen en relació al nivell de conformitat de l'alumnat cap a les formes de comportament acadèmic establertes institucionalment. Segons explica, l'alumnat pot reproduir o resistir les formes normatives de comportament establertes en el context d'aprenentatge específic (Reay et al., 2009). Del treball de Reay i col·laboradores també en destaquem la idea que les identitats socials i la identitat d'aprenent es construeixen a l'aula de forma superposada. S'afirma que a l'hora de construir identitats d'aprenent, la feminitat, la masculinitat, l'ètnia i la classe social es mesclen amb l'habilitat acadèmica (Reay et al., 2009; Reay, 2010). També s'assenyala el poder que tenen els exàmens i les proves que es basen en la valoració de l'habilitat acadèmica per a la formació d'identitats d'aprenent (Reay, 2010). La relació que mantenen els resultats de les examinacions amb la construcció de la vàlua educativa dels i les aprenents, segons Reay (2010), té implicacions tant en les identitats d'aprenent dels i les estudiants com en els sentits que construeixen de sí mateixos de forma més global. Tal com observa Reay (2010), els exàmens i les proves, així com la forma com s'apliquen i les conseqüències que comporten en la pràctica educativa, constitueixen recursos d'identitat disponibles per a la construcció de les identitats d'aprenent a l'aula.

Tal com s'assenyala al treball de Reay (2010), els significats històrics amb què s'investeixen els artefactes i pràctiques d'avaluació i la forma com s'utilitzen en la pràctica, vehiculen narratives sobre què és l'aprenentatge i com es configuren global i localment les posicions d'aprenent. Com veurem en propers apartats, els artefactes i pràctiques d'avaluació poden facilitar pràctiques de reconeixement que valoren positiva o negativament la vàlua o habilitat acadèmica de l'alumnat i, per tant, són un element clau en la construcció de la identitat d'aprenent.

Una altra conceptualització de la identitat d'aprenent és la que elabora Sinha (1999). L'autor proposa investigar el desenvolupament i l'aprenentatge de forma situada, atorgant importància simultàniament al context d'aprenentatge macro i micro i preguntant-se com es construeix discursivament el personatge central (*central character*) de l'aprenentatge, és a dir,

l'aprenent. Segons Sinha (1999), la identitat d'aprenent té a veure amb la construcció del subjecte aprenent (*learning subject*), és a dir, amb la construcció de la subjectivitat de l'aprenent en tant que aprenent.

Sinha (1999) assenyalava també que les pràctiques i posicionaments que es donen en el procés d'aprenentatge es construeixen en relació a concepcions macro-culturals sobre l'aprenentatge i el fet de ser aprenent. Segons explica, el procés d'aprenentatge suposa l'adquisició d'una sèrie de continguts i també del coneixement cultural i pràctic sobre els marcs d'aprenentatge (*learning frame*) i els posicionaments que es poden donar en aquests marcs. Tal com ho expressa, "learning both to *recognize* the appropriateness of the learning frame, and to *position herself and be positioned* as learner in the complementary structure of roles (teacher and learner), is something that requires prior experience of, and induction into, such learning situations." (Sinha, 1999, p. 8). Segons aquesta definició, construir la identitat d'aprenent és una forma d'aprendre a ésser una aprenent en un context cultural determinat construït en el marc de pràctiques discursives i no discursives. Per exemple, explica que en una concepció occidental del procés d'aprenentatge es posiciona l'alumnat com a centre de l'activitat educativa com a subjecte que expressa la seva individualitat. Segons explica l'autor, en aquest discurs hi trobem una noció del self o del sí mateix expressivista i individualista en línia amb la noció romàntica de projecte del jo.

Per una altra banda, segons Sinha (1999), en el context situat d'aprenentatge també es construeix allò que vol dir ésser un aprenent i els significats que vehiculen les pràctiques d'aprenentatge. L'autor explica molt acuradament com en el sí de les pràctiques educatives es configura tant la pràctica d'aprenentatge com les posicions i subjectivitats dels aprenents en tant que aprenents a partir de l'ús de signes i artefactes imbuïts de significats, els quals es contesten, es negocien i es reconstrueixen de forma intersubjectiva en l'activitat d'aprenentatge. L'autor també destaca la naturalesa semiòtica dels elements que constitueixen el marc d'aprenentatge i d'on beuen els significats de la identitat d'aprenent.

Finalment, destaquem que per a Sinha (1999) la història d'aprenentatge (*learning history*) del subjecte és un factor influent en la configuració de la identitat d'aprenent. En coherència amb aquesta idea, Coll, Falsafi i col·laboradores (Coll i Falsafi, 2010; Engel i Coll, 2021; Falsafi i Coll, 2011) proposen una modalitat de construcció de la identitat d'aprenent al llarg de l'activitat (*cross-activity*), la qual té la funció de mediatitzar les construccions de la identitat en el sí de les pràctiques d'aprenentatge en l'activitat a partir de significats d'experiències prèvies de participació en activitats d'aprenentatge.

De forma semblant a la definició de Sinha (1999), Youdell (2006, 2010) proposa el concepte de subjecte de l'educació (*subject of education*) que tradueix en el subjecte "estudiant" o "aprenent" i que es produeix discursivament. Seguint l'ús teòric que fa Judith Butler dels actes il·locutius d'Austin, Youdell (2006) afirma que les categories que utilitzem per a anomenar es subjectes poden tenir força il·locutiva és a dir, la capacitat de crear la realitat que anomenen en un context performatiu determinat. Partint d'aquesta premissa, l'autora considera que el subjecte de l'educació és constituït en la mesura que és susceptible de ser reconegut amb un nom intel·ligible.

Seguint les propostes post-estructuralistes de constitució del subjecte, Youdell (2010) afirma que aquesta constitució (o "subjectió") del subjecte aprenent es dona paral·lelament a un procés de subjectivació. La subjectivació és primàriament institucional i es realitza per mitjà de

tecnologies de poder disciplinari com les que identifica Foucault, és a dir de la individuació, la categorització, la classificació, la jerarquització, la normalització, etc. Segons l'autora, per mitjà d'aquestes tècniques de poder, les institucions educatives distribueixen discursos sobre què constitueix una identitat d'aprenent "ideal" o "desitjable" en contraposició a una identitat d'aprenent "indesitjable" o "intolerable" (Youdell, 2010). A més, afirma que aquestes posicions sovint es construeixen mútuament amb la realització d'altres identitats relacionades amb la racialització, l'ètnia, la religió i el gènere entre d'altres (Youdell, 2006, 2010). Així doncs, en els marcs educatius, els i les estudiants sovint es constitueixen com a subjectes aprenents a partir de predicats dicotòmics, com a estudiants bones/dolentes; acceptables/no-acceptables o ideals/impossibles (Youdell, 2006, citat per Reay, 2010, p. 279-280) alhora que com a estudiants racialitzats, pertanyents a un gènere, etc.

En relació amb aquesta darrera idea que s'exposava, en un dels estudis de Youdell (2010) es conclou que les posicions disponibles per als estudiants negres i caribenys són constituïdes a partir de discursos dicotòmics. Els estudiants, o bé són considerats en conjunt estudiants que desafien l'autoritat escolar i el professorat i que s'oposen a l'escolarització, o bé són considerats com "estudiants excepcionals". L'autora destaca que, en el context d'aquest estudi els estudiants pertanyents a aquests grups no poden mostrar al mateix temps la identitat d'una subcultura de negritud i una identitat d'aprenent orientada positivament a l'escolarització perquè les dues identitats s'han constituït com a identitats incommensurables (Youdell, 2010).

Youdell (2006, 2010) conclou que en les pràctiques socials i discursives existeix un marc d'intel·ligibilitat (o un règim de veritat) del qual difícilment ens podem sostreure. Això implica que les identitats d'aprenent (*learner identity*), que poden configurar els i les estudiants són possibles o intel·ligibles, en un marc limitat de significats o de posicions disponibles (Youdell, 2006, 2010). Tot i aquest aparent determinisme, Youdell comparteix la idea de Foucault i de Butler sobre el potencial de la pràctica discursiva per a deformar, re-significar i per tant sobrepassar els límits del discurs. Tal com diu l'autora, "what it means to be a teacher, a student, a learner might be opened up to radical rethinking. The political challenge, then, is to intercept these subjectivizing processes in order to constitute students again differently" (Youdell, 2006, p. 519).

De la diversitat de definicions i propostes al voltant de la identitat d'aprenent i conceptes afins que hem revisat, podem destacar-ne diversos elements. En primer lloc que la identitat d'aprenent té a veure amb els significats que els i les aprenents o estudiants desenvolupen sobre sí mateixos com a aprenents en relació al seu procés i a la seva trajectòria d'aprenentatge i que aquests significats poden versar sobre la seva història de participació en contextos d'aprenentatge. En segon lloc, els estudis revisats destaquen que la identitat d'aprenent i conceptes afins es relacionarien amb l'habilitat acadèmica, amb la disposició cap a l'aprenentatge i amb la conformitat amb els patrons de comportament i expectatives respecte als i les aprenents i estudiants que existeixen en els contextos d'aprenentatge on aquests participen. En tercer lloc, podem destacar que la construcció de la identitat d'aprenent, acadèmica o d'estudiant, es dona a través de pràctiques socials i discursives en els contextos d'aprenentatge, vinculades a discursos i pràctiques socioculturals al voltant de l'aprenentatge i del que significa ser un o una aprenent i també a través de posicionaments de l'alumnat com a aprenent. Per últim, en diversos dels estudis revisats es destaca que els significats, artefactes i pràctiques d'aprenentatge o en general els discursos o mons figurats que dominen els

contextos educatius on participen els i les aprenents, limiten el ventall de possibilitats o de significats que l'alumnat pot desenvolupar de sí mateix com a aprenent.

3.3. Definició i elements de la identitat d'aprenent

3.3.1. Definició de la identitat d'aprenent

Engel i Coll (2021) proposen la següent definició genèrica de la identitat d'aprenent:

La identidad de aprendiz es el conjunto de significados que las personas construimos sobre nosotros mismos como aprendices con unas determinadas características y con una mayor o menor capacidad para aprender en determinadas situaciones o actividades. (p. 3)

A més, segons Falsafi, Coll i col·laboradores (Engel i Coll, 2021; Falsafi, 2011; Falsafi i Coll, 2011), a la base del procés de construcció dels significats que componen la identitat d'aprenent, s'hi troben les experiències d'aprenentatge i les experiències de reconeixement del subjecte com a aprenent.

En el marc teòric de referència que prenen Falsafi i Coll (2011), el reconeixement s'entén en primer lloc com el fet d'ésser percebut en la pròpia existència i d'ésser adreçat per l'altra (en aquest cas, en tant que alumne/a-aprenent). Això implica que la construcció de la identitat es dona primàriament en l'àmbit relacional i comunicatiu. En segon lloc, el contingut del reconeixement té a veure amb les característiques o predicacions dels i les aprenents i en com són valorades de determinada manera. Segons Falsafi i Coll (2011), els i les aprenents tendeixen a voler ésser reconeguts com a bons estudiants, sigui quina sigui la definició de "bon estudiant" en cada context.

Un altre aspecte important de la definició aportada, és que les experiències que es troben a la base de la identitat d'aprenent es construeixen primàriament en contextos d'activitat on les persones interactuem i on reconstruïm els significats relatius a la identitat d'aprenent (Falsafi, 2011; Falsafi i Coll, 2011). Com a conjunt de significats que és, la identitat és de naturalesa discursiva i es construeix a partir d'interaccions interpersonals o de diàlegs interns, d'artefactes textuais o d'altre tipus o de recursos semiòtics.

Tot seguit resumim diversos aspectes de la definició d'identitat d'aprenent segons les autores i autors citats:

- i) La identitat d'aprenent és un conjunt de significats
- ii) Els significats que configuren la identitat d'aprenent tenen a veure amb les experiències d'aprenentatge i de reconeixement d'una mateixa com a aprenent
- iii) El reconeixement d'una mateixa com a aprenent versa sobre les pròpies característiques com a aprenent i sobre la capacitat d'una mateixa per a aprendre
- iv) Els significats que configuren la identitat d'aprenent són construïts (i reconstruïts) en el marc d'activitats on es donen experiències d'aprenentatge i processos de reconeixement d'una mateixa com a aprenent
- v) Els significats que configuren la identitat d'aprenent es construeixen per mitjà de recursos semiòtics en el sí de pràctiques socials i discursives

Segons les autores i autors que hem citat, els significats que configuren la identitat d'aprenent poden ésser més generalitzats i tenir una continuïtat al llarg del temps, o bé poden ésser més circumscrits a situacions específiques de participació. Coll i Falsafi (Coll i Falsafi, 2010; Falsafi i Coll, 2011), relacionen aquestes dues modalitats de la identitat amb la distinció de Lemke (2008) entre les "identitats momentànies" i les "identitats al llarg de la vida". Segons expliquen, els significats constitutius de la identitat d'aprenent poden estar relacionats amb experiències d'aprenentatge i reconeixement del passat, del present, i també de contextos projectats cap al futur. Per tant, els significats que configuren la identitat d'aprenent, poden configurar-se en relats més generalitzats que fan referència a experiències passades i futures, o bé tenir un abast més localitzat a experiències que es donen en una situació específica.

Aquesta forma més generalitzada d'organitzar els significats sobre una mateixa com a aprenent es concep com una narració trans-contextual o trans-situacional (*cross-activity*), la qual es forma a partir de representacions de diverses experiències de reconeixement viscudes al llarg del temps (Falsafi, 2011; Falsafi i Coll, 2011). A més, la identitat *cross-activity* és una narració on s'elabora un sentit de coherència i continuïtat de les experiències al llarg del temps. Per tant, es tracta d'una identitat trans-contextual perquè té per objecte diferents experiències d'aprenentatge i reconeixement en diferents contextos, però també d'una identitat trans-temporal, en el sentit que opera al llarg del temps en les diferents situacions on el subjecte participa (Falsafi i Coll, 2011). Que operi al llarg del temps vol dir que la identitat trans-contextual "s'activa" en les ocasions específiques d'interacció en l'activitat (Falsafi i Coll, 2011), mediatitzant els significats que els subjectes atorguem en cada ocasió específica. Al seu torn, en les ocasions d'interacció específiques també es reconstrueixen els significats de la identitat trans-contextual. Per tant, tota construcció de la identitat d'aprenent es troba mediatitzada pels significats de la narració trans-contextual que el subjecte ja té incorporats com a referència generalitzada de la seva identitat d'aprenent.

Per altra banda, en aquest model d'identitat d'aprenent s'identifiquen diferents blocs o elements constituents d'aquesta identitat. Aquests elements són els actes i el sentit de reconeixement, les emocions associades a les experiències d'aprenentatge, els objectius i motius o metes dels i les aprenents per a participar en les activitats i processos d'aprenentatge, les característiques de l'activitat, els altres significatius, els discursos socioculturals, les interferències d'altres identitats i el caràcter de les experiències, siguin aquestes més singulars o més comunes (Engel i Coll, 2021; Falsafi, 2011). Al llarg dels següents apartats s'anirà aprofundint sobre les característiques de cadascun d'aquests elements.

En primer lloc, es desenvoluparà el concepte d'activitat tal com s'utilitza en el marc teòric que prenen Coll, Falsafi i col·laboradores i es descriuran els tipus d'activitats que intervenen en les diverses modalitats de construcció de la identitat d'aprenent. Seguidament es descriurà la dimensió espacio-temporal en la construcció de la identitat d'aprenent en cadascuna de les modalitats de construcció.

3.3.2. Breu introducció al concepte d'activitat

El concepte d'activitat adopta diferents matisos en funció de les tradicions acadèmiques en què s'ha anat desenvolupant (Cole i Engeström, 2007). En aquesta tesi ens acollim a la definició d'activitat o pràctica sociocultural d'Esteban (2008), segons la qual, "Las actividades son conductas organizadas socialmente que permiten a las personas construirse, es decir,

estructurar el cómo pensamos, percibimos, imaginamos, hablamos, sentimos y recordamos.” (Esteban, 2008, p. 17). Així doncs, concebem l’activitat de forma general com l’espai de pràctica sociocultural en el sí del qual podem comprendre les accions i construccions discursives dels subjectes, inclosa la identitat, des d’una perspectiva situada.

Les activitats o pràctiques també es poden concebre com a seqüències d’accions. Lemke (1990), així ho proposa en la següent definició: “An activity structure is a socially recognizable sequence of actions.” (p.198). En coherència amb la formulació d’Esteban (2008), es tracta de seqüències d’accions organitzades socialment. Tal com es mostra a la proposta d’Esteban (2008) i de Lemke (1990), l’activitat no és un fenomen que es pugui donar de forma arbitrària, ja que remet sempre al substrat sociocultural i històric de tota pràctica.

L’activitat es defineix pels objectes durables i identificables que la configuren. Engeström defineix els objectes com a, “durable concerns and carriers of motives” (Engeström, 2015, p. xvi), i “generators and foci of attention, volition, effort, and meaning” (Engeström, 2015, p. xvi). Segons Sannino i Engeström (2018), una activitat té un objecte generalitzat i un d’específic. L’objecte generalitzat pertany als sistemes històrics d’activitat i l’objecte específic es dona en cada individu particular i de forma situada a l’ocasió específica. En paraules dels autors:

One needs to distinguish between the generalized object of the historically evolving activity system and the specific object as it appears to a particular subject, at a given moment, in a given action. The generalized object is connected to societal meaning, the specific object is connected to personal sense. (Sannino i Engeström, 2018, p. 45).

Sannino i Engeström (2018), consideren que els objectes configuren un context o “perspectiva” que estableix el marc de les accions possibles, és a dir, el context de rellevància que orienta les accions en el marc de l’activitat. Tot i l’estabilitat o durabilitat que s’atribueix a l’objecte de l’activitat, en el seu marc poden emergir-hi diferents objectes (Engeström, 2015). En l’activitat pot donar-se aquesta multiplicitat d’objectes perquè els objectes són resultat de l’orientació, en certa mesura difusa i canviant, dels processos dinàmics i de negociació en el sí d’accions mediades semiòticament (Engeström, 2015; Sannino i Engeström, 2018). A més, segons Sannino i Engeström (2008) l’objecte de l’activitat no sempre correspon a objectius conscients dels individus, cosa que reforça la idea que no hi ha una relació de correspondència lineal entre els objectius, motius o intencionalitats dels individus. Tal com ho expliquen:

The object is durable and constantly under construction; it generates a perspective for possible actions within the activity. As such, the object is not reducible to conscious goals; those are connected to discrete and relatively short-lived actions. The object of an activity is typically difficult to define for the participants. (Sannino i Engeström, 2018, p. 46)

En síntesi, l’activitat es troba sempre en construcció perquè el seu objecte sorgeix de la configuració i negociació situada dels i les participants, de manera que no podem considerar-lo donat d’una vegada per totes. Per tant, si bé l’activitat refereix als sistemes d’activitat sociohistòrics, no és possible determinar a priori el seu curs i desenvolupament en l’ocasió específica en què es configura. És per això que no podem establir els objectes de l’activitat amb anterioritat a l’ocasió específica de pràctica i als processos d’acció mediada que la configuren.

3.3.3. L'activitat en la construcció de la identitat d'aprenent

Coll i Falsafi (2010), estableixen una relació constitutiva entre la formació de la identitat d'aprenent i el context de l'activitat en què es dona. Segons les autores, la identificació i anàlisi de les activitats i els seus objectes és necessària per tal de comprendre els significats que es configuren en els processos constructius de la identitat (Falsafi, 2011).

Falsafi (2011), defineix dos tipus d'activitats principals en què opera la construcció d'identitats d'aprenent. Un tipus és l'activitat en el context social on s'ubica l'experiència d'aprenentatge i de reconeixement que suscita els significats sobre una mateixa com a aprenent, i l'altre tipus és l'activitat discursiva a través de la qual es construeixen tals significats. A partir d'aquí, l'autora distingeix quatre tipus d'activitats on es construeix la identitat d'aprenent: i) les activitats orientades cap a l'aprenentatge (que impliquen experiències d'aprenentatge), ii) les activitats no-orientades cap a l'aprenentatge però que impliquen experiències d'aprenentatge, iii) les activitats discursives sobre les experiències d'aprenentatge no orientades a construir identitats d'aprenent i, iv) les activitats discursives orientades a construir identitats d'aprenent (Falsafi, 2011). Els dos primers tipus d'activitats, vinculen les característiques de l'activitat en relació a l'experiència d'aprenentatge i de reconeixement, mentre que les dues últimes, ens informen de la pràctica discursiva a partir de la qual s'elaboren aquestes experiències d'aprenentatge i reconeixement, sigui de forma narrativa o en la interacció dialògica interpersonal. L'element més important dels quatre tipus d'activitats és que es donen necessàriament en el sí de pràctiques discursives i socials que influeixen en els significats que un subjecte construeix sobre sí mateix com a aprenent.

En relació als blocs o elements constituents de la identitat d'aprenent, el model d'anàlisi que proposa Falsafi (2011), assenyala la importància dels objectius de les activitats i dels individus que hi participen i dels motius d'aquests individus per a participar-hi. Per exemple, destaca el reconeixement com un dels objectius importants de l'activitat d'aprenentatge i també com un dels possibles motius dels subjectes per a participar en activitats d'aprenentatge. Tant és així que, segons afirma, la construcció de la identitat d'aprenent podria constituir en sí mateixa un motiu per a la participació dels i les alumnes en activitats d'aprenentatge (Falsafi, 2011). L'autora també argumenta que la interacció entre els motius col·lectius i els individuals ens ofereix un punt d'entrada per a l'anàlisi de la identitat. Tal com afirma: "inquiries into how individual and collective motives interact and how this interaction influences on the individual's different motives over time and across different learning experiences can explain some aspects of how learner identity is constructed." (Falsafi, 2010, p. 41).

Les activitats de construcció de la identitat d'aprenent es relacionen espacio-temporalment amb les activitats on es donen les experiències d'aprenentatge i de reconeixement (Falsafi i Coll, 2011). La premissa és que l'activitat discursiva on es construeix la identitat pot estar més o menys propera espacio-temporalment a l'activitat on és viscuda i construïda l'experiència d'aprenentatge i reconeixement d'una mateixa com a aprenent. La distància espacio-temporal entre ambdues activitats (la de construcció discursiva i la d'aprenentatge), fonamenta en gran part la distinció de modalitats de construcció que proposa Falsafi (2011), així com les diverses tipologies d'identitats que es construeixen en cada modalitat. En el cas de la identitat narrada trans-contextualment (*cross-activity*), l'activitat discursiva és una pràctica narrativa que generalitza i reconstrueix significats ja construïts en ocasions d'activitat passades i que

n'imagina de futurs. Tot i això, l'activitat discursiva narrativa on es construeix la identitat trans-contextual és situada, de manera que respon al context de l'activitat de narració. És per això que podem esperar que els diferents contextos en què es construeix la identitat trans-contextual poden produir narracions molt diferents d'aquesta identitat.

Per altra banda, quan la identitat d'aprenent és construïda en relació a l'experiència d'aprenentatge i de reconeixement present, també es reconstrueixen significats ja construïts anteriorment. Això és així perquè els significats generalitzats que constitueixen la identitat trans-contextual sempre operen i es reconstrueixen en cada ocasió d'interacció interpersonal. En aquest sentit, Falsafi i Coll (2011) afirmen que la identitat trans-contextual mediatitza la participació i els significats que construïm en les situacions específiques d'interacció. Com és d'esperar, aquest procés constructiu tindrà una estreta relació amb les característiques específiques del context específic de construcció i de l'activitat que hi ocorre.

3.3.4. Característiques de l'activitat en l'anàlisi de la construcció de la identitat d'aprenent

Dins del marc teòric de Coll, Falsafi i col·laboradores (Engel i Coll, 2021; Falsafi, 2011; Falsafi i Coll, 2011; Saballa, 2019), s'assenyala que els significats que es construeixen sobre una mateixa com a aprenent es relacionaran amb les característiques de l'activitat en què es dona l'experiència d'aprenentatge i reconeixement. Falsafi (2011) i Falsafi i Coll (2011), sostenen que per a analitzar els processos de construcció de la identitat d'aprenent cal tenir en compte els elements "crons-tòpics" de l'activitat en l'espai físic i social on es du a terme la construcció de la identitat. Segons les autores, aquests elements inclouen l'espai físic, els agents que hi participen en l'activitat i les relacions que s'estableixen, els continguts d'aprenentatge, incloses les tasques, els objectius i motius i qualsevol altre element que pugui ésser significatiu en l'experiència d'aprenentatge (Falsafi i Coll, 2011). Aquests elements es basen en la proposta d'anàlisi de la interactivitat de Coll i col·laboradores (Coll, 1996; Coll et al., 1992; Colomina et al., 2014), segons la qual, cal analitzar l'acció mediada des de la seva ocurrencia en contextos i activitats específiques d'aprenentatge en base a un triangle interactiu que inclou el professorat, l'alumnat i els continguts de l'activitat.

En concret, Falsafi (2011) proposa els següents elements a tenir en compte en analitzar el context d'activitat en què es construeix la identitat d'aprenent: la forma, estructura i tipus de contingut i tasques de la situació d'aprenentatge, l'estructura i patrons de la interacció i de la participació en general, inclosa l'activitat discursiva, les normes i instruccions que es donen en relació a la participació i la tasca, les condicions físiques i tecnològiques de l'activitat, les característiques espacio-temporals del procés d'aprenentatge i el context institucional i social en què es dona l'activitat d'aprenentatge (Falsafi, 2011). Aquests elements en principi són identificables en tot tipus d'activitats d'aprenentatge encara que no es tracti d'activitats intencionals d'aprenentatge. A més, la rellevància de cada element per a la construcció de significats sobre una mateixa com a aprenent de cadascun d'ells és variable.

En aquesta tesi, compartim que tant els elements del context que defineixen l'activitat discursiva com la pràctica social concreta en què aquests elements s'ubiquen, són elements de rellevància per comprendre les formes i els continguts dels processos constructius de la identitat. En coherència amb la perspectiva discursiva i retòrica amb què entenem els processos de construcció de la identitat, sostenim que la relació entre els elements del context i de

l'activitat específica i les construccions d'identitat que en resulten, poden ser molt diverses i tenir resultats molt diferents. Per tant, no partim de cap pressupòsit sobre el tipus de relacions que puguin donar-se entre l'activitat, el context i el tipus de construccions que es donin efectivament en la interacció interpersonal a l'aula.

Tenint en compte això, estudiarem els processos de construcció de la identitat analitzant els vincles que tinguin amb els elements de l'activitat d'aprenentatge i altres elements contextuais que emergeixin com a rellevants en el marc de la interacció.

Tot seguit es presenten les modalitats de construcció de la identitat d'aprenent tal com les defineix Falsafi (2011). A partir de la distinció espacio-temporal que presentàvem ara, l'autora desgrana tres modes o modalitats per les quals els individus construïm aquesta identitat.

3.3.5. Modalitats de construcció de la identitat d'aprenent

En el treball de Falsafi (2011) i en altres treballs de la mateixa línia (Engel i Coll, 2021; Falsafi i Coll, i 2011; Saballa, 2019), es descriuen tres modes o modalitats de construcció de la identitat d'aprenent que són la construcció "in-activity", *en* l'activitat, la construcció "on-activity", *sobre* l'activitat i la "cross-activity", que traduïm en plural com *al·larg-de* les activitats² (també l'anomenarem modalitat de construcció trans-contextual o trans-situacional).

Com hem explicat, en la modalitat *al·larg-de* les activitats, la distància espacio-temporal respecte a les activitats i experiències d'aprenentatge i reconeixement pot ser molt àmplia. L'activitat de construcció és principalment retrospectiva i reflexiva (tot i poder incloure escenaris futurs), i sempre té una forma narrativa. Segons Falsafi, en aquest mode de construcció l'activitat discursiva es dirigeix intencionalment a la construcció de sentits de reconeixement i, per tant, d'identitats d'aprenent. La diferència respecte a la modalitat *sobre* l'activitat és que el discurs versa sobre experiències d'aprenentatge i de reconeixement que no són properes a l'activitat de construcció discursiva.

La modalitat de construcció *en* l'activitat, es dona en ocasions d'interacció on l'activitat discursiva no es diferencia de l'activitat d'aprenentatge. Per tant, la construcció *en* l'activitat implica la construcció de significats en el moment mateix i com a resultat de la dinàmica pràctica d'interacció de l'activitat d'aprenentatge. Una altra característica de la modalitat *en* l'activitat és que les activitats discursives no necessàriament s'orienten a la construcció de la identitat d'aprenent sinó que poden tenir a veure amb altres aspectes del context immediat d'activitat.

La modalitat de construcció *sobre* l'activitat es dona de forma paral·lela a l'activitat d'on sorgeix l'experiència d'aprenentatge i reconeixement a partir de la qual es construeix la identitat. Això no obstant, segons Falsafi l'activitat discursiva i la d'aprenentatge poden donar-se donar de forma simultània (Falsafi, 2011). Tal com assenyala Falsafi (2011), el mode de construcció és reflexiu, ja que implica "mirar des de fora" l'activitat i a una mateixa. A més, en aquesta modalitat s'entén que hi ha una "orientació" (Falsafi, 2011, p. 98) cap a la construcció de significats sobre una mateixa com a aprenent, però no necessàriament hi ha l'objectiu explícit de construir la identitat d'aprenent.

² Totes les traduccions al català són nostres. En el marc d'aquesta tesi, es farà referència als noms aquestes modalitats a partir del seu nom original en anglès o bé en la traducció que hem fet al català.

La diferència bàsica entre les modalitats *en* i *sobre* l'activitat és que la construcció de la identitat apareix en una activitat que no és pròpiament l'activitat d'aprenentatge, de manera que l'activitat discursiva queda fora de l'objecte de l'activitat d'aprenentatge o "off task" (Falsafi, 2011, p. 98). Tal com ho explica Falsafi (2011):

The (re-)construction of meanings about oneself as a learner in close connection to participation in a specific activity, be it outside of its spatial/temporal setting or within the same setting but in a parallel activity, (for instance when students' conversation becomes off-task in the context of a small group work), is defined as the construction of on-activity LI (...). To concretize the differentiation between the in-activity and the on-activity LI construction, imagine that in the case of the first the individual is within the context of the learning activity, whereas in the latter she is looking at it and herself in it from outside. (p. 97-98)

Per tant, la diferència bàsica entre aquestes dues modalitats és que en el mode *sobre* l'activitat la reconstrucció es fa "des de fora" de l'activitat. Segons Falsafi, aquesta diferència es tradueix en que el mode "on-activity" tingui un caràcter *representacional* i el mode "in-activity" un caràcter *experiencial* (Falsafi, 2011, p. 100). Així doncs, segons Falsafi (2011) la construcció "in-activity" no seria una representació de l'experiència d'aprenentatge i reconeixement sinó la construcció mateixa de significats en el marc de l'acció en l'activitat. Tot i aquesta diferenciació, cal recordar que la construcció *en* l'activitat està mediatitzada pels significats ja consolidats en la identitat "cross-activity" (Falsafi, 2011; Falsafi i Coll, 2011).

Segons Saballa (2019) la diferència entre el caràcter representacional o experiencial dels modes de construcció "in-" i "on-activity" és més aviat teòrica, i la forma de distingir-les metodològicament té més a veure amb la distància que pren cada modalitat respecte a l'activitat d'aprenentatge (Saballa, 2019). Saballa (2019), destaca que l'element espacio-temporal que diferencia el mode "in-activity" i "on-activity" no és fàcil de definir i concretar en el marc d'activitats d'aprenentatge, ja que els límits es troben difuminats. Així mateix, conclou que l'estudi fenomenològic de la modalitat "in-activity" és controvertit, ja que es tracta de construccions "vives" i "volàtils". Tot i això, l'autora (2019) considera que l'accés empíric als significats construïts "in-activity" és possible a través de l'anàlisi dels discursos retrospectius dels subjectes.

Totes tres modalitats de construcció es consideren interdependents i, segons Falsafi (2011), és en la combinació de les tres que es produeix la construcció de sentits de reconeixement consistents i coherents (en la mesura que això és possible, ja que també s'assumeix que aquests sentits són temporals i canviants). Per a l'autora, la necessitat dels subjectes de preservar certa continuïtat i coherència en la identitat al llarg de les diferents activitats, implica que les identitats construïdes "cross-activity" tendiran a mediar els significats de les construccions "in-activity" i "on-activity", justament perquè les "cross-activity" són un punt de referència des d'on es poden reconstruir significats.

3.4. La naturalesa cultural i retòrica dels processos de construcció de la identitat

Com hem vist en apartats anteriors, partim de la premissa de que la identitat és un artefacte cultural (Esteban i Moll, 2014; Falsafi, 2011), o una tecnologia del jo (Foucault, 1990), que els

subjectes utilitzem per organitzar els significats i construir les identitats. A més, compartim la proposta de Penuel i Wertsch (1995) i de Potter (1998) i altres autors i autores dins la tradició de l'anàlisi del discurs, segons la qual els processos discursius amb què construïm i re

construïm els significats de la nostra identitat són de caràcter retòric. Això implica que els i les parlants seleccionem i descartem determinats significats quan construïm i reconstruïm les nostres identitats, de manera que construïm versions d'aquesta identitat.

Tot seguit sintetitzem i re-elaborem alguns dels conceptes proposats en el marc teòric de la identitat d'aprenent per part de Coll, Falsafi i col·laboradores (Coll i Falsafi, 2010; Engel i Coll, 2021; Falsafi, 2011; Falsafi i Coll, 2011), tot incidint sobre el caràcter cultural i retòric dels processos de construcció de la identitat.

En primer lloc, entenem la modalitat trans-contextual proposada per Falsafi i Coll (2011; Falsafi, 2011), com un tipus de construcció que respon a una forma cultural de construir la identitat. Segons entenem, es tracta d'una forma de construcció de la identitat que atorga coherència i continuïtat a les experiències del subjecte, que li permet recordar significats i per tant, mediatitzar la construcció de la identitat en ocasions futures (Falsafi i Coll, 2011). També es caracteritza per ser una narració generalitzada (i de vegades també idealitzada) de la pròpia trajectòria vital. Podem afirmar que aquest conjunt de significats generalitzats, aconsegueixen la representació d'un sentit personal d'identitat, és a dir, l'experiència de que una és una mateixa i aquella que es reconeix de forma consistent al llarg del temps (Benwell i Stokoe, 2006).

Sostenim també que aquesta forma de construcció constitueix una forma cultural específica d'entendre i construir la identitat. La podem caracteritzar sintèticament com a *identitat unitària*, en el sentit que sintetitza la identitat en un relat unitari de les experiències al llarg del temps, aportant continuïtat, coherència i unitat a la identitat³. Podem assimilar aquesta noció a la definició de Tennant (2018) sobre les narratives biogràfiques. Segons l'autor, "biographical narrative (...) can be seen as a means of crafting our own lives in a way which provides a degree of continuity and coherence." (p. 167). Tennant (2018) considera la narrativa biogràfica com una tecnologia del self en el sentit que proposa Foucault, és a dir, com una forma cultural de construir la identitat a disposició dels i les parlants. Així doncs, podem pensar la identitat unitària com un recurs o constructe cultural d'identitat. L'hem anomenat identitat d'unitària i no identitat narrativa perquè, tot i que sovint es construeixi de forma narrativa, l'aspecte que ens interessa més és el caràcter que s'atribueix al self i no la forma discursiva que pren el discurs constructiu de la identitat. De fet, considerem que la construcció de la identitat unitària no sempre es donarà en el marc de discursos estructurats d'una forma narrativa sinó que es pot donar en diàlegs i altres formes textuais.

Tal com hem exposat anteriorment, la identitat trans-contextual, tal com la conceben Coll, Falsafi i col·laboradores (Engel i Coll, 2021; Falsafi, 2011; Falsafi i Coll, 2011), pot fer una funció de mediació en totes les ocasions de construcció de la identitat i alhora reconstruir-se en aquestes mateixes ocasions de construcció. En coherència amb aquesta idea, proposem que

³ Aquests tres termes fan referència a un tipus d'identitat que hem caracteritzat com a identitat unitària, la qual partiria de la base que la identitat és l'expressió del nucli del qual emana la història de vida i la coherència de la conducta de la persona, i per tant, es relaciona amb una explicació racional de la identitat de la persona. Anteriorment hem caracteritzat aquest model com a essencialista i hem explicat que es tracta d'una comprensió de la identitat tradicional i predominant en la cultura occidental i en l'imaginari social i quotidià.

els significats relatius a la identitat unitària poden ésser utilitzats retòricament en representació de la pròpia identitat en les ocasions de reconstrucció de la identitat.

A més, considerem que aquesta forma de construir la identitat implicarà estratègies retòriques de reflexivitat (és a dir, la ubicació del jo com a objecte d'atenció i de construcció), i també estratègies narratives en què se seleccionen experiències i significats amb el propòsit d'elaborar un relat ordenat i coherent que transmeti continuïtat. Per exemple, podem pensar que en el relat de la identitat unitària s'utilitzaran determinats moments o experiències crítiques per tal d'explicar esdeveniments posteriors del relat, o que es justificaran o naturalitzaran determinades incoherències. Per tant, es tracta d'un relat orientat a elaborar certes versions de la pròpia experiència i per tant, d'un relat que a compleix funcions retòriques.

Falsafi i Coll (2011), afirmen que en la modalitat trans-contextual de la construcció de la identitat, els objectius implícits o explícits amb què es configura l'activitat narrativa i els motius dels i les participants per a construir la identitat condicionen els relats d'identitat. Tal com afirmen les autores, "la modalidad trans-contextual y narrativa de la IA (...) es el fruto de las exigencias implícitas o explícitas que se le plantean a la persona para construir narrativas más o menos elaboradas de sus experiencias de aprendizaje." (Falsafi i Coll, 2011, p. 15). Connectant això amb la naturalesa retòrica de la construcció de la identitat, les autores expliquen que "la construcción narrativa de la IA comporta no sólo la posibilidad de 'mirar' las experiencias previas de aprendizaje de una manera determinada, sino también la posibilidad de seleccionarlas y de atribuirles diferente peso e importancia" (Falsafi i Coll, 2011, p. 16). Això implica que la persona que narra la identitat, selecciona o descarta experiències elaborant una presentació determinada d'aquesta identitat.

Tenint tot això en compte, no podem considerar les elaboracions de significats sobre una mateixa com a aprenent en el marc d'una narració trans-contextual com una representació fidedigna i directa de les experiències d'aprenentatge i de reconeixement (Saballa, 2019). De fet, segons explica Wortham (1999), l'activitat de narrar en el present implica posicionaments actuals del subjecte narrador respecte a la situació passada que es narra i respecte a la situació d'interacció present, de manera que podem dir que no existeix una versió fidel i verdadera de les narracions autobiogràfiques. En coherència amb això, Sfard i Prusak (2005) sostenen que el relat pel qual construïm la identitat té més a veure amb l'experiència per la qual ens posicionem i som reconegudes com a persones quan produïm els relats, que amb la representació transparent d'experiències del passat. En conseqüència, segons Sfard i Prusak (2005) els relats d'identitat cal entendre'ls com a projeccions metafòriques de sentits d'identitat, entesos com a sentits construïts en el marc del propi relat. Tal com afirmen les autores:

The use of the expression "sense of" in conjunction with "identity" is an act of metaphorical projection into a discourse on experiences that cannot be accounted for by a reference to material objects. The phrase comes to this latter discourse together with all its objectifying entailments: The implied dichotomy between the "sense" and its object makes one believe in the existence of the entity called "identity" and in its primacy over the experience of immediacy, familiarity, and direct recognition that accompanies this person's identifying storytelling. (Sfard i Prusak, 2005, p. 17)

Per últim, considerem que la identitat unitària no sempre es presentarà amb el mateix nivell d'unicitat, coherència i continuïtat. Els relats d'identitat poden contenir incoherències i decalcatges temporals sense que la retòrica de la unicitat, la permanència i la coherència perdi

sentit, ja que la retòrica que el subjecte aplica al relat d'identitat construeix en gran part el sentit d'aquest relat. A més, els relats d'identitat produïts en diferents contextos tampoc seran necessàriament completament coherents entre sí. De fet, les nostres experiències personals ens mostren que podem produir relats d'identitat força diferents segons la situació en què ens trobem sense que això generi cap dissociació o contrarietat en nosaltres o en l'audiència.

En conclusió, podem afirmar que el constructe cultural de la identitat unificada encara conserva la idea de projecte del jo i d'autenticitat d'un individu que es construeix a sí mateix (Tennant, 2018) així com el caràcter coherent i continu d'un jo que es construeix al llarg del temps. De fet, les actuals i populars pràctiques de l'auto-desenvolupament o el creixement personal, sovint s'orienten a un ideal normatiu del self que es tradueix en un jo unificat, coherent i integrat, el qual representa la identitat sana o un jo sa (Tennant, 2018). Aquesta retòrica de la identitat sembla perviure en un món occidental post-modern d'identitats fragmentades en què els individus ja no podem esperar tenir una trajectòria vital previsible i on la variabilitat i flexibilitat de la identitat es pot considerar un valor (Bauman, 2003). Aquesta aparent incoherència, pot confirmar la idea que presentàvem més amunt, a saber, que la retòrica de la identitat unificada es troba fortament arrelada i naturalitzada en els nostres relats d'identitat, ja que té la força d'una citació històrica i el poder institucionalitzat d'un constructe cultural o d'una tecnologia del jo.

En definitiva, podem dir que relatar la identitat unitària és una forma cultural o una tecnologia del jo que permet reificar la pròpia identitat com si residís en algun lloc intern a la persona. Això és coherent amb la idea de que en les construccions discursives de la identitat els subjectes utilitzen i projectem els constructes culturals de la identitat. Tot i això, hem de considerar que els subjectes podem desviar-nos o deformar aquests constructes culturals de forma intencionada o inconscient. A més, la identitat es pot construir amb l'objectiu d'alinearse amb les expectatives culturals i normatives que s'imposen sobre la identitat o, per contra, es pot construir com a rebuig o desafiament a aquestes mateixes expectatives.

Tenint en compte el que s'ha exposat fins ara, assumim que podrem trobar construccions de la identitat unitària tant en el marc d'una activitat narrativa autobiogràfica com en el sí de situacions d'interacció dialògica com la d'una aula, on l'objecte de l'activitat no sigui principalment el de construir una narració unitària del jo. Així doncs, seguirem una perspectiva que tendeix a difuminar els límits entre les diferents modalitats de construcció de la proposta de Coll, Falsafi i col·laboradores (Engel i Coll; 2021; Falsafi, 2011).

A propòsit de la caracterització que fa Falsafi (2011) de les modalitats *en* i *sobre* l'activitat, proposem que els significats de la identitat unitària no només es poden donar en i sobre l'activitat d'aprenentatge, sinó que sovint operen de fons en els posicionaments que trobem en el marc de l'activitat i la interacció a l'aula. Per tant, afirmem que els processos de posicionament i de reconeixement en l'activitat, també construeixen i reconstrueixen la identitat en funció dels recursos culturals a disposició dels subjectes en els contextos d'interacció. La identitat unitària és un d'aquests recursos que trobem a nivell macro-cultural, però també ho són les posicions disponibles dels subjectes, com ara els models d'identitat d'aprenent que circulen en el context local d'interacció i tot el repertori de posicions i d'identitats que circulen en el context sociocultural.

Com hem explicat anteriorment, els significats i experiències que els subjectes seleccionin en el marc de la construcció de la identitat, podran tenir a veure amb esdeveniments presents,

propers en el passat o llunyans en el passat, però en tot cas es relacionaran amb els models culturals d'identitat i amb les orientacions retòriques dels discursos dels subjectes en relació a la situació de construcció. Per tant, el caràcter que prenguin aquestes construccions és incert i anirà en funció de tots aquests elements. Per tot això, considerem que no podem establir una relació a priori entre les característiques de l'activitat discursiva o del context (per exemple el canal, el context de pràctica, els objectius de l'activitat establerts explícitament, etc.) i les formes resultants de la construcció de la identitat.

En resum, partint dels elements que hem presentat fins ara, considerem que en les activitats discursives on es donen processos de posicionament i de reconeixement d'una mateixa o d'un col·lectiu com a aprenents, les identitats es construeixen a partir de recursos culturals i repertoris d'identitats locals. Aquests recursos poden versar sobre el tipus de relat o d'identitat (com és el cas del constructe de la identitat unitària), o sobre determinades posicions disponibles (per exemple posicions disponibles relatives al tipus d'aprenents, al gènere, a la comunitat ètnica, etc.). A més, poden ser recursos macro-culturals o que es trobin construïts de formes específiques en el context local d'interacció. En segon lloc, les pràctiques discursives constructives de la identitat, inclouen estratègies retòriques vinculades no només als recursos culturals de la identitat, sinó també a les característiques del context i l'activitat, així com a les orientacions dels subjectes en relació a aquests elements.

En relació amb les diferents modalitats de construcció de la identitat que proposa Falsafi (2011), podem concloure que en les ocasions de construcció de la identitat els elements distintius de cada modalitat no necessàriament es donen d'una forma estanca, sinó que pot haver-hi modalitats híbrides que no es donen de forma pura. Aclarit això, en aquesta tesi fem referència a la terminologia i distincions de Coll, Falsafi i col·laboradores sempre que ens resulten útils per identificar i descriure les característiques dels processos de construcció discursiva de la identitat.

Per tant, en el marc d'aquesta tesi sostenim que les construccions discursives de la identitat tenen a veure amb els constructes socioculturals de la identitat i els recursos culturals i locals a disposició dels subjectes per a construir-la, amb les expectatives normatives que embolcallen aquestes construccions en cada context d'activitat, amb les característiques de la pràctica institucional i de l'activitat on es construeix i amb les orientacions retòriques dels discursos dels subjectes en relació a tots aquests aspectes.

4. Posicionament, reconeixement i identitat

4.1. Processos de posicionament

4.1.1. Posicions i posicionament

El concepte de posicionament i de "subject position" o posició del subjecte, s'utilitza abastament en la psicologia discursiva (Wetherell, 1998), en diverses perspectives constructivistes (Holland et al., 1998) i també en línies de pensament post-estructuralistes (Hall, 2003; Laclau i Mouffe, 2014; Mouffe, 1992). Segons Vågan (2011), la noció de posicionament ha demostrat ser una bona metàfora per entendre com les persones es situen mútuament a nivell social en les situacions d'interacció.

En els intercanvis comunicatius discursius, les persones ens situem a nosaltres mateixes i a les altres en determinades posicions, les quals no són arbitràries sinó que formen part del repertori de posicions disponibles en el context d'interacció (Holland et al., 1998). Els processos de posicionament tenen a veure amb atribucions de categories i predicats a una mateixa i a les altres persones, de manera que estan íntimament lligats als processos de construcció d'identitats.

Harré i van Langenhove (1999), al seu llibre "Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action", defineixen la posició com "a complex cluster of generic personal attributes, structured in various ways, which impinges on the possibilities of interpersonal, intergroup or even intrapersonal action through some assignment by the cluster." (Harré i van Langenhove, 1999). Donat que la posició d'un subjecte té a veure amb les possibilitats d'acció que té en un context determinat d'interacció, la teoria del posicionament es defineix com l'estudi dels ordres morals "as ever-shifting patterns of mutual and contestable rights and obligations of speaking and acting" (Harré i van Langenhove, 1999, p. 1).

Per una altra banda, el posicionament es defineix com un procés discursiu pel qual els subjectes construeixen "personal stories that make a person's actions intelligible and relatively determinate as social acts and within which the members of the conversation have specific location." (Harré i van Langenhove, 1999, p. 395). Per tant, podem dir que el posicionament implica la configuració de posicions enteses com a descripcions o històries que defineixen qui és un subjecte, quins atributs té i com es relacionen amb el context específic de pràctica i d'interacció.

Les posicions no només es configuren i circulen com a recursos socioculturals en contextos de gran abast espacio-temporal, sinó també es configuren i circulen de forma específica en el context local d'interacció. Això suposa que les posicions no existeixen de forma acabada per a ser aplicades de forma mecànica en les ocasions de parla, sinó que configuren els seus significats en les ocasions en què s'instancien. Segons Benwell i Stokoe (2006):

Positioning' refers to the process through which speakers adopt, resist and offer 'subject positions' that are made available in discourses or 'master narratives'. (...) PT [Positioning Theory] posits an intimate connection between subject positioning (that is, identity) and social power relations, such that the analytic approach attends to identity work at the micro conversational and macro socio-political level. (p. 43)

Així doncs, el concepte de posició és central per l'estudi de les identitats, ja que suposa un punt de connexió entre els discursos d'abast sociocultural i la construcció de les identitats en les ocasions d'ús dels recursos semiòtics (Edley, 2001).

A més, quan els subjectes instanciem les posicions en el marc local d'interacció, aquestes passen a convertir-se en recursos a disposició dels i les participants que poden utilitzar en ocasions futures d'interacció (Antaki, 1998). Per tant, el repertori de posicions en un context d'interacció específic es confirma d'una sèrie de posicionaments que s'han donat anteriorment en aquell context. Aquests posicionaments formen part del context de rellevància a partir dels quals es configuraran els posicionaments futurs (Wortham, 2006; Wortham i Reyes, 2015).

El posicionament és una forma de fixar, temporal i precàriament, la pertinença del subjecte a certes categories intel·ligibles i, per tant, una forma de garantir la coherència i la intel·ligibilitat dels subjectes en un context d'interacció (Davis i Harré, 1999). No obstant això, els

posicionaments també són fluids i canvians al llarg d'una conversa, de manera que per molt consolidades que puguin estar certes posicions, els subjectes sempre poden posicionar-se i ésser posicionats en altres direccions (van Langenhove i Harré, 1999; Wortham, 2006). Segons Davis i Harré (1990), aquesta flexibilitat constitueix una avantatge respecte al concepte clàssic de rol, el qual concep les identitats des d'un punt de vista estàtic, com a funcions fixes d'un ordre relacional determinat. Aquest aspecte és coherent amb els marcs post-estructuralistes de pensament, segons els quals el significat és precari i indeterminat. Tal com expressa Mouffe (1992), "every subject position is constituted within an essentially unstable discursive structure since it is submitted to a variety of articulatory practices that constantly subvert and transform it. (...) therefore, no social identity (...) would be fully and permanently acquired." (p. 373).

En el marc d'aquesta tesi parlarem de processos de posicionament per a referir-nos a les articulacions discursives per les quals es produeix el posicionament dels subjectes aprenents en el context d'interacció a l'aula. Els processos de posicionament de l'alumnat com a aprenent, per tant, s'entenen com aquelles articulacions discursives que atribueixen categories o predicats als subjectes en relació a la seva posició d'aprenents, descrivint-los com a certs tipus d'aprenents.

Un dels aspectes més importants del posicionament és l'establiment de determinats ordres normatius i morals que condicionen les possibilitats d'acció dels subjectes (van Langenhove i Harré, 1999). Com hem esmentat anteriorment, van Langenhove i Harré (1999) consideren que el posicionament estableix criteris al voltant dels quals s'assignen drets i deures de participació que els subjectes poden acceptar, resistir o negociar. Les posicions que els subjectes ocupem, per tant, constreixen les possibilitats d'acció que tenim en un context determinat, de manera que allò que fem i diem, ho podem fer i dir sempre des d'aquella posició. Això també suposa que l'enunciat proferit des d'una posició determinada no té el mateix significat que el mateix enunciat proferit des d'una altra posició. Per exemple, van Langenhove i Harré (1999) expliquen que el plor pot ser interpretat com un signe de desapoderament o com un signe de ràbia en funció de la posició de víctima o de defensora que ostenti el subjecte que plora. En el context educatiu, allò que diuen i fan aquells que ocupen la posició d'alumnes i allò que diuen i fan aquelles que ocupen la posició de mestres o professores, té un sentit diferent en funció dels drets i deures i marcs interpretatius associats a cada posició.

Per tant, en el context educatiu ostentar la posició de mestre o professora o alumna és clau per al procés de construcció de les identitats en el curs de la interacció a l'aula. Segons explica Reeves (2009), les posicions que adopta el professorat en relació a la situació d'aprenentatge tenen implicacions per a la seva pràctica d'ensenyament o instructiva i alhora influeixen en les posicions que s'atorguen a l'alumnat a l'aula. Per exemple, una professora que es posiciona com a docent tradicional pot tendir a categoritzar l'alumnat com a disruptiu. Si aquesta categorització és sistemàtica, estableix uns límits molt determinats a l'acció dels individus a l'aula i limita el ventall de posicions que els subjectes poden adoptar com a aprenents.

Les posicions estan vinculades a determinats contextos i pràctiques institucionals (Harré i van Langenhove, 1999). Tot i que el marc institucional de l'activitat no determina completament el repertori de posicions que es donen en un context, sí que el condiciona. En un context escolar, les posicions de mestre/a i d'aprenent o alumne/a són onni-rellevants (Sacks, 1992). Això vol dir que en el context de l'aula potencialment emergiran com a posicions rellevants. A més d'aquestes posicions bàsiques, en el context de l'aula podem esperar que es faran rellevants

altres tipus de posicions que podran relacionar-se amb més o menys mesura amb la posició d'aprenent. Per exemple, ostentar la posició de dona o home o els posicionaments relacionats amb la competència o incompetència acadèmica de l'alumnat, poden vincular-se al tipus de posicionaments que aquest rebi com a aprenent (Wortham, 2006). Les posicions que els subjectes adquireixen en un context d'interacció, per tant, es relacionen mútuament les unes amb les altres (Harré i van Langenhove, 1999).

Per altra banda, si els subjectes es poden posicionar mútuament, parlarem de processos de posicionament simètrics, i si el posicionament només es dona en una direcció, ens referirem a processos de posicionament asimètrics (Harré i van Langenhove, 1999).

Per últim, volem assenyalar que en determinats contextos els subjectes tindran més possibilitats de desviar-se de les posicions disponibles o dels atributs associats a cada posició assignada que en d'altres. A més, en cada context i procés de posicionament les persones participants tindran diferents capacitats per a negociar, desafiar i re-significar les posicions disponibles. Sigui com sigui, els processos de posicionament sempre es donen vinculats a l'acceptació, l'alineament, el rebuig i la negociació de posicions per part dels subjectes.

Finalment, cal tenir en compte que els processos de posicionament no són necessàriament conscients ni intencionats per part dels subjectes, ni quan s'atribueixen a d'altres persones ni quan s'atribueixen a una mateixa (Davis i Harré, 1999).

4.1.2. El subjecte aprenent com a posició disponible

Quan parlem del subjecte aprenent, ens referim als subjectes que ostenten la posició d'aprenent en un context determinat d'interacció. Com hem esmentat anteriorment, en un context d'aprenentatge formal com el d'un centre educatiu, aquestes posicions són omni-rellevants (Sacks, 1992), de manera que podem esperar que els i les participants les facin rellevants amb regularitat en la interacció.

El subjecte aprenent es constitueix i es construeix de formes específiques a partir de processos de posicionament que parteixen d'una sèrie de posicions disponibles o models d'identitat d'aprenent que, alhora que són preexistents, es configuren de forma específica en les ocasions d'interacció. Així doncs, aquestes posicions o models d'identitat locals (Wortham, 2006) es configuren al llarg de la interacció interpersonal a l'aula i dels processos de posicionament i reconeixement que s'hi donen. La posició d'aprenent per tant, l'entem com un conjunt de significats situats en un context determinat, els quals versen sobre què és ésser un o una aprenent, i també sobre com s'exerceix (o es *performa*) la posició d'aprenent a la pràctica.

La noció de posició disponible es defineix teòricament de forma semblant a la de repertori d'identitat i a la de model d'identitat (vegeu l'apartat 4.1.4). Tal com hem avançat, les posicions disponibles o *subject positions*, es conceben com posicions o categories d'identitat que circulen en les narratives socials i culturals, però que són instanciades i modificades en les ocasions discursives. Tot i la capacitat que tenim els i les parlants de negociar les posicions disponibles, la força normativa dels discursos o narratives socioculturals, constreny les possibilitats per a construir posicions no hegemòniques. Al capdavall, tota construcció discursiva es dona en el terreny de joc dels discursos i a través dels recursos discursius.

El posicionament bàsic per a la construcció de la identitat d'aprenent és l'atribució al subjecte de la posició d'aprenent. En coherència amb el que expliquen Harré i van Langenhove (1999), ostentar aquesta posició comportarà una sèrie de drets i deures pel subjecte posicionat. Per exemple, en un context formal d'aprenentatge, la posició d'alumne i d'aprenent habilitarà el subjecte per a participar com a aprenent a l'aula i al centre.

Ostentar la posició d'alumne/a-aprenent també suposa poder ésser reconegut de determinades formes positives i negatives en relació a aquesta posició. Wortham i Reyes, (2015), identifiquen que en el marc de la interacció a l'aula es donen comentaris valoratius que construeixen els posicionaments i les posicions que hi circulen. Un exemple de posicionament que inclou una valoració d'aquest tipus podria ser el d'aprenent desmotivats (Wortham, 2006). En apartats posteriors veurem que el component valoratiu dels posicionaments contribueix a construir processos de reconeixement de l'alumnat com a aprenent. Veurem que aquests processos de reconeixement estan directament relacionats amb la valoració de les formes com els subjectes exerceixen la seva posició d'alumne i d'aprenent.

Per tot plegat, podem dir que certes posicions i per tant, certs posicionaments, gaudiran de certs estatus i que, en el marc dels processos de posicionament, s'assignaran determinades valoracions positives i negatives als i les aprenents. Així doncs, podem esperar que algunes posicions seran considerades primàries, legítimes, vàlides, normals i desitjables, mentre que d'altres es consideraran secundàries, il·legítimes, desviades o indesitjables. A més, les posicions marcades com a secundàries i indesitjables es podran configurar com alteritat constitutiva de les primàries i desitjables (Youdell, 2006).

Podem concloure que en els processos de posicionament i reconeixement es construiran diferents posicions o "tipus" d'aprenents associades a diferents formes d'exercir la posició d'aprenent així com a determinades valoracions sobre aquestes posicions i formes d'exercir-les. Això connecta el tema de les posicions disponibles i els processos de posicionament amb el tema de la construcció de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent a l'aula, el qual serà desenvolupament més endavant.

4.1.3. Categories i dispositius de categorització de la pertinença

Tal com s'ha exposat en els apartats anteriors, en les situacions d'interacció a l'aula l'alumnat i el professorat és sistemàticament posicionat a partir de descripcions, és a dir d'atribucions de categories i predicats que poden versar sobre el seu comportament, la seva personalitat, la seva capacitat acadèmica, etc. (Rubin, 2006; Wortham, 2006).

Les categories són recursos disponibles socioculturalment que ens permeten posicionar-nos i construir les identitats. Tal com afirmen Holland i col·laboradores (1998), "categories (...) originate outside their performer and are imposed upon people, through recurrent treatments and within interaction, to the point that they become self-administered" (p. 62). Tot i la preexistència d'aquests recursos, en les perspectives discursives d'estudi de la identitat s'entén que no denoten una realitat subjacent, sinó que produeixen la realitat que anomenen.

La definició de categoria i la comprensió sobre com les categories emergeixen en la interacció difereix entre diferents autors i autores (Widdicombe, 1998). En general, en aquesta recerca les definim de forma anàloga a com hem definit la noció de posició. Per tant, en tant que són recursos semiòtics desenvolupats social i històricament (Edwards, 1991), les categories són

recursos lingüístics preexistents a les ocasions de parla i prenen significats específics en el marc de l'acció de descriure o d'explicar dels i les parlants en les situacions d'interacció. Per tant, els i les participants en les situacions d'interacció són qui negocien els límits i característiques de les categories (Antaki, 1996). Tot i això, segons Edwards (1991) sovint utilitzem les categories com a "models cognitius ideals", és a dir com si els seus significats fossin incontestables. Malgrat això, les categories poden utilitzar-se de formes diferents i fins i tot contradictòries i poden promoure la negociació dels seus significats, de manera que el seu ús sovint suposa definir-ne els seus límits, i discutir les assumpcions, els estereotips i les expectatives normatives que distribueixen. Per exemple, les categories "alumna" o "aprenent", o els predicats de "bon" aprenent o d'alumna "aplicada", tot i que es poden definir genèricament, en el context de parla atribueixen significats i produeixen conseqüències socials específiques pels subjectes.

Tot i que l'adscripció de categories als subjectes en un context natural d'interacció és flexible i variable, hi ha certes categories que prenen més rellevància en funció dels contextos d'activitat i institucional. Per exemple, les categories d'alumne/a, d'aprenent o de professor/a, tendiran a ser rellevants en els contextos educatius. En aquest cas, parlariem d'una categoria de pertinença omni-rellevant. Una categoria omni-rellevant en un context específic d'interacció és aquella que està lligada a les activitats i posicions que s'assumeix que són pròpies d'aquell context (Sacks, 1992). A part de les categories potencialment rellevants en funció del context institucional i d'activitat, hi ha altres categories d'identitat que són rellevants de forma quasi automàtica, com són el gènere o l'edat. També seran potencialment rellevants les categories que són "visibles", per exemple, les que tenen a veure amb les característiques físiques o culturals més evidents dels subjectes segons el context. Les identitats corresponents a aquestes categories són rellevants al llarg dels contextos i sovint es donen per fetes de forma implícita o "tàcita" (Zimmerman, 1998).

En el marc dels processos de posicionament no només es poden utilitzar categories sinó que es negocia la pertinença dels subjectes a aquestes categories o si hi pertanyen d'una forma típica o atípica. Edwards (1991) i Potter (1998), destaquen que les accions vinculades a negociar l'ús i el significat de les categories contribueixen a definir els posicionaments dels subjectes.

En la tradició de l'anàlisi conversacional, Harvey Sacks (1974, 1992), ha desenvolupat el constructe dels MCD (*Membership categorization devices*), que podem traduir com a dispositius de categorització de la pertinença. Aquests dispositius són alhora col·leccions de categories i conjunts de regles per a l'aplicació d'aquestes categories. Sacks (1974) les defineix de la següent manera:

any collection of membership categories, containing at least a category, which may be applied to some population containing at least a member, so as to provide, by the use of some rules of application, for the pairing of at least a population member and a categorization device member. A device is then a collection plus rules of application. (p. 2018-2019)

El constructe dels MCD, ha esdevingut clau per a l'anàlisi de la identitat en la tradició de l'anàlisi conversacional i des de diverses línies d'anàlisi del discurs. Segons Antaki i Widdicombe (1998), "We shall see a person's identity as his or her display of, or ascription to, membership of some feature-rich category." (p. 2)

El fet que les categories de pertinença siguin riques en inferències (*inference-rich*) vol dir que per a un individu al qual es pot aplicar una categoria *x*, es podrà aplicar també una sèrie d'inferències sobre el seu caràcter, creences, motius, activitats, formes d'actuar, etc., en relació a aquella categoria específica *x* (Williams, 2000). A més, poden arribar a suposar la l'atribució de drets, de responsabilitat o de culpa als subjectes, així com interpretacions sobre la conducta passada, present i futura, entre d'altres aspectes (Widdicombe, 1998). Per tant, atribuir categories de pertinença és equivalent a atribuir certes característiques o predicats lligats a aquestes categories (*category-bounded-features*) (Antaki i Widdicombe, 1998). Inversament, les activitats i predicats en general atribuïts a un individu o un grup d'individus, poden servir per fer inferències sobre les seves identitats.

Donat el caràcter inferencial de les categories de pertinença, el seu ús vehicula expectatives normatives sobre el comportament, les activitats (*category-bound activities*) i en general els predicats associats als individus que categoritzen (Benwell i Stokoe, 2006). Aquest aspecte específic, més endavant es relacionarà amb les formes com es poden construir formes normatives d'exercir la posició d'aprenent a l'aula.

4.1.4. Models d'identitat

Existeixen diferents conceptes que proposen una comprensió integrada de la diversitat de recursos i processos semiòtics que vehiculen els processos de construcció de la identitat. Algunes propostes serien els *Membership Categorization Devices* (Sacks, 1992), els signes i models d'identitat proposats per Wortham (2006), els repertoris interpretatius en el marc de la psicologia discursiva (Potter i Wetherell, 1987), els pot-folis d'identitats (Antaki, 1996, 1998), les *subject positions* (Moufe, 1992; Wetherell, 1998) o els cultural "tool kit" a què es refereixen Penuel i Wertsch (1995). En tots els casos s'assumeix que aquests recursos són utilitzats i configurats de forma situada i per tant, que són els i les parlats els qui negocien i interpreten els seus significats específics en les situacions de pràctica i d'interacció.

Segons Wortham (2006), en els esdeveniments d'interacció hi apareixen signes d'identitat que són percebuts, utilitzats i interpretats de forma situada a través de models d'identitat que circulen els contextos local i sociocultural (Wortham, 2006). L'autor defineix el model d'identitat com una descripció explícita o implícita sobre com és una persona o un tipus de persona (Wortham, 2006). Wortham (2006), en estudiar les interaccions de l'alumnat i el professorat a l'aula, conclou que al llarg del temps es desenvolupen *models d'identitat locals* es quals es relacionen amb els processos d'identificació social de l'alumnat (Wortham, 2006). Un exemple de model d'identitat que proposa en el seu estudi és el model d'estudiant desvinculat del propòsit acadèmic de la classe.

L'autor diferencia entre el nivell local i els nivells més amplis en què circulen els models d'identitat. Tal com afirma l'autor: "Local identities almost always exceed more widely circulating expectations by being more specific and contextualized." (Wortham, 2006, p. 18), de manera que els model d'identitat local són més específics i ens serveixen per a analitzar els diferents "tipus" que emergeixen en els contextos d'interacció local (Wortham, 2006). Per tant, en el context de l'aula, la "localitat" d'aquests models fa referència a que es desenvolupen específicament dins el grup-classe i en un àmbit temporal determinat.

A més d'aquests dos nivells, Wortham (2006) encara estableix un tercer nivell. Es tracta dels processos específics d'identificació dels individus en els esdeveniments d'interacció, els quals divergeixen en certa mesura respecte dels models d'identitats locals i dels socioculturals, essent més específics i singulars per a cada individu i procés d'identificació.

També podem concebre i relacionar els diferents nivells en què operen els recursos semiòtics amb què es construeixen les identitats i posicionaments a partir de la noció de repertori. Partim de la idea que existeix un repertori de recursos semiòtics socioculturals del qual els i les parlants fem ús i a partir del qual ens posicionem socialment (Widdicombe, 1998). Aquests recursos, tenen el seu origen en els discursos o narratives socials i culturals que els i les parlants instanciem i transformem en les ocasions en què els utilitzem. En aquest sentit, el concepte de repertori segons Widdicombe (1998) "aim to show how cultural narratives become a set of personalized voices and positions." (p. 199). El concepte de repertori sutura dues dimensions del discurs, la sociohistòrica, és a dir, el conjunt de narratives socials i culturals que circulen en un context concret, i la dimensió micro, al nivell del text i de les ocasions d'interacció discursiva, permetent una anàlisi del discurs que tingui en compte ambdues dimensions.

En la tradició de la psicologia discursiva, la noció de repertoris interpretatius es refereix a una sèrie de recursos lèxics i lingüístics que els i les parlants utilitzem per fer descripcions i parlar sobre certes coses, accions i esdeveniments del món (Edley, 2001). Tal com ho descriuen Potter i col·laboradores (Potter et al., 1990), "The idea of repertoire, analogous to the repertoire of moves of a ballet dancer, say, encompasses the way that different moves (terms, tropes, metaphors) from the repertoire may be invoked according to their suitability to an immediate context." (p. 212). Aquests repertoris són patrons culturals i convencionals d'ús de paraules, metàfores, imatges, característiques gramaticals i estilístiques i altres recursos lingüístics, els quals es van repetint en la parla de les persones i ajuden als parlants a produir descripcions i avaluacions sobre els objectes i els esdeveniments (Wooffitt, 2001). L'estudi d'aquests repertoris ens permet conèixer quin és el conjunt de termes i formes culturals i per tant, entendre què es pot dir amb sentit sobre un esdeveniment o tema en concret en un context determinat. Els repertoris interpretatius, per tant, són els patrons regulars pels quals els i les parlants definim i expliquem els objectes i esdeveniments del món (Potter i Wetherell, 1987). Cal apuntar que els i les parlants no podem utilitzar els repertoris interpretatius com si es tractés de plantilles. Per contra, són conjunts de recursos semiòtics que es configuren de forma específica en les ocasions i contextos d'interacció locals. Per tant, els repertoris interpretatius que identifiquem en les ocasions de pràctica discursiva, no són "mostres" o "representacions" de discursos de més gran abast sociocultural, sinó pràctiques discursives que els instancien i modifiquen.

La noció de repertori interpretatiu té una estreta relació amb la de discurs en el sentit proposat per Foucault. La diferència entre el concepte de repertori interpretatiu i el de discurs, és que la noció de repertori interpretatiu s'utilitza bàsicament en l'anàlisi de la parla i els textos, és a dir, en l'anàlisi dels usos específics del llenguatge. Per tant, s'utilitza específicament en l'anàlisi de la variabilitat de les pràctiques discursives (Widdicombe, 1998). En canvi, la noció de discurs de Foucault té més a veure amb l'anàlisi de les institucions i pràctiques que generen el saber, els "règims de veritat" o coneixement validat institucionalment.

Cal apuntar que la identificació de repertoris interpretatius no pretén esgotar la variabilitat de les formulacions dels subjectes en les situacions naturals d'interacció. En el mateix sentit, la

identificació de models locals d'identitat no pretén que aquests models esgotin la variabilitat dels processos d'identificació dels individus a l'aula. Com hem explicat, la noció de model d'identitat és una generalització interpretada per part de l'analista i, per tant, suposa reduir la variabilitat dels processos de construcció de la identitat en les ocasions en què es donen.

Un altre concepte relativament proper al de repertori però focalitzat en l'àmbit local d'interacció i en la construcció d'identitats, és el de "port-foli". Antaki (1996), proposa que els processos pels quals els i les participants en una interacció estableixen pertinences i es posicionen generen precedents que es converteixen en "port-folis" d'identitats disponibles per a ser utilitzats més endavant en la història d'interacció. Tal com explica l'autor:

Ephemeral as they might be, they become available for future invocation as instances of times when the person was (understood to be) a linguist, a Kennel Club member and so on. (...) [The speakers] will be able, in the next round of their interactional history, to draw on having all been exposed to this conversational display of identities. (Antaki, 1996, p. 488).

En el marc d'aquesta tesi, considerem que les nocions de repertori interpretatiu i de model d'identitat són més riques teòricament que la de port-foli i permeten en major mesura l'anàlisi dels diferents nivells espacio-temporals dels processos constructius de la identitat. Tot i això, el concepte de port-foli d'identitat manté coherència amb la idea que els models d'identitat locals es consoliden al llarg del temps a partir de la repetició de l'ús de categories i altres signes d'identitat que s'impliquen mútuament en la història d'interacció i de posicionaments.

El concepte de *Membership Categorization Device* (Sacks, 1992) o dispositiu de categorització de la pertinença tal com el traduïm en aquest treball, s'ha descrit a l'apartat 4.1.3. El constructe es desenvolupa dins la tradició de l'anàlisi conversacional i es refereix a un tipus específic de recurs o dispositiu discursiu vinculat als processos de construcció d'identitats en esdeveniments d'interacció. En concret, es refereix als dispositius discursius que estableixen la pertinença dels subjectes a un grup, a partir de l'atribució de categories riques en inferències. Les categories de pertinença tenen una alta capacitat descriptiva, de manera que la pertinença d'un subjecte a una d'aquestes categories implica que se li atribueixin certes activitats, accions, motius, etc. Aquesta càrrega de significats que comporten les categories de pertinença és el que les converteix en categories especialment rellevants per a l'estudi de la construcció de la identitat.

De tots els conceptes que hem exposat, en aquesta tesi utilitzem preferentment la noció de model d'identitat, la qual ens permet analitzar la construcció de posicions o identitats d'aprenent estables en el temps en el marc local d'interacció. Per tant, la noció s'utilitzarà per fer referència explícita als repertoris de posicions que es consolidin localment al llarg del temps i que tinguin a veure específicament amb la construcció de la identitat d'aprenent. La noció de model d'identitat local (Wortham, 2006) ens pot ajudar a identificar els conjunts de característiques atribuïdes als diferents tipus de subjectes aprenents a l'aula. A més, s'utilitzaran els dispositius de categorització de la pertinença per tal d'identificar i analitzar les atribucions de certs predicats als i les aprenents pel fet d'ostentar o ésser posicionats categoria de pertinença alumne/a o aprenent.

4.1.5. Escales espacio-temporals en la construcció de la identitat

Tal com s'ha suggerit en els apartats anteriors, les identitats es configuren a partir de recursos i processos que es donen en diferents escales espacio-temporals.

Segons Wortham, les construccions d'identitats emergeixen en l'espai local d'interacció en un diàleg entre tres nivells espacio-temporals: el nivell sociocultural o macro-cultural, el local i el de l'esdeveniment d'interacció específic. Tot i aquesta distinció analítica, els tres nivells a la pràctica es donen de forma integrada (Wortham, 2006). En altres paraules, al llarg del temps i en el marc de la interacció entre el grup-classe a l'aula, emergiran models d'identitat locals i també processos més específics d'identificació dels individus en diàleg entre ells i amb els models d'identitat que circulen a una escala sociocultural. A més, un cop es configuren en l'ocasió de pràctica discursiva, aquests recursos semiòtics estaran disponibles per a tornar a ser instanciats i modificats per part dels i les participants al llarg de les ocasions d'interacció futures (Antaki, 1996; Wortham, 2006).

La distinció d'aquests tres nivells coincideix en certa mesura amb la proposta que fan Bucholtz i Hall (2010) en relació als nivells en què es donen els processos de posicionament. Segons aquestes autores, els posicionaments que vehiculen la construcció d'identitats, es donen en primer lloc a nivell macro-sociològic (que associen només a les categories demogràfiques), en segon lloc a nivell local, a partir de les posicions disponibles en el nivell sociocultural local, i en tercer lloc al nivell micro de la interacció (Bucholtz i Hall, 2010). Això és coherent amb l'afirmació de Falsafi (2011), segons la qual la identitat d'aprenent no es construeix de forma aïllada de la resta d'identitats, com el gènere o l'edat, sinó a través de discursos que s'entrellacen entre sí (el discurs de l'aprenentatge i el discurs del gènere, per exemple) i que vinculen categories, predicats i altres recursos semiòtics.

Wortham (2006), explica que, al llarg del temps i del procés de consolidació dels models d'identitat en un grup-classe, alguns nivells espacio-temporals dominen sobre els altres. En paraules de l'autor:

Early in the year, more widely circulating sociohistorical models generally play an important role in establishing people's identities. Within particular events, teachers and students construct senses of who individuals are by presupposing and inflecting widely circulating categories. As local models of identity and individuals' identities solidify in their own right, over weeks and months, these become more important in mediating longer timescale processes. (...) as the academic year proceeds, both sociohistorical models and the meaning of particular behaviors are increasingly mediated through robust local expectations. (Wortham, 2006, p. 18-19)

Per tot això, l'autor destaca que la formació de la identitat i la identificació social, cal estudiar-la no només en esdeveniments d'interacció discrets, sinó també de forma connectada amb altres esdeveniments en el context local d'interacció, a partir de l'anàlisi conjunta de diversos esdeveniments d'identificació (Wortham, 2006, 2012).

Segons Wortham (2006), al llarg del temps d'existència d'un grup-classe estable, els models d'identitats locals es van formant i consolidant tornant-se en expectatives més o menys normatives sobre el comportament dels i les alumnes. Aquest autor utilitza el terme *thickening* (Holland i Lave, 2001), per a descriure aquest fenomen pel qual els models d'identitat locals es

van tornant més robustos al llarg de cadenes d'esdeveniments (*speech chains*). Aquest fenomen, segons Wortham genera estabilitat en les formes d'identificar-se dels i les alumnes al llarg del temps.

Widdicombe (1998) també parla sobre les expectatives que sorgeixen de la trajectòria d'identificacions dels subjectes. Com explica l'autora: "once a person's category affiliation has been assumed, it is always potentially the case that the sense or purpose of his or her actions, beliefs, opinions and so on, may be understood solely by virtue of what is known commonly or expected about that category, and without consulting him or her." (Widdicombe, 1998, p. 53). Per la seva banda, Antaki (1996) descriu un procés semblant quan afirma que els i les parlants, a partir de la seva història d'interacció, adquireixen recursos semiòtics que utilitzen posteriorment en altres processos d'identificació.

4.2. Processos de reconeixement

4.2.1. Introducció al concepte de reconeixement

El concepte de reconeixement ha estat investigat sobretot des d'àmbits filosòfics i en el marc de teories socials i polítiques. En les darreres dècades, aquest concepte ha tingut un desenvolupament important degut sobretot a la necessitat de trobar les bases normatives de certes demandes de justícia social, en especial de les identitats no hegemòniques i les minories (Fraser i Honneth, 2006).

El substantiu "reconeixement" i les seves formes verbals en veu activa sovint s'utilitzen com a sinònims d'identificar, és a dir, de l'acte pel qual un objecte es percep i distingeix com un i no com un altre (Ricoeur, 2005). En aquesta recerca ens interessa explorar una altra accepció del terme. Concretament, ens focalitzem en el reconeixement com a procés que sorgeix de la relació entre els subjectes, ja sigui de la relació cap a una mateixa o de la relació mútua entre subjectes. Segons afirma Ricoeur (2005), el reconeixement cap a una mateixa seria la identificació de determinades capacitats d'acció en una mateixa. El reconeixement mutu, en canvi, correspon a la forma passiva del verb, per tant, és el fet d'ésser reconeguda per l'altre en les pròpies capacitats (Ricoeur, 2005). El reconeixement entès com a mutualitat implica, per una banda, un subjecte de reconeixement amb la capacitat de reconèixer i per una altra banda, un objecte del reconeixement que és el que és reconegut o susceptible de ser-ho.

El concepte de reconeixement tal com es desenvolupa a partir de la fenomenologia de l'Esperit de Hegel està vinculat a la formació de la identitat i també a l'estructura normativa de la societat (De la Maza, 2010). Així doncs, el concepte té una dimensió psicològica i una normativa (Mattias, 2013). Des d'una perspectiva normativa, la teoria del reconeixement imposa determinades obligacions a nivell social dirigides a la consideració i la valoració positiva de les persones i grups en relació a les seves capacitats, identitats i acompliments dins la comunitat de vàlua (Honneth, 1995; Mattias, 2013). En la dimensió psicològica, el reconeixement es considera la condició de possibilitat per al desenvolupament d'una identitat habitable, és a dir, per a poder concebre la pròpia vàlua en relació a les pròpies qualitats, capacitats i acompliments (Honneth, 1995).

La identitat es forma a partir del reconeixement, per la falta d'aquest i per causa del "fals reconeixement" (Taylor, 2009, p. 53). Segons Taylor (2009), el fals reconeixement es dona quan la societat i les persones mostren, "un cuadro limitativo, o degradante o despreciable" (p. 54)

de determinades persones i comunitats. Segons l'autor, aquest reconeixement pot generar identitats deformades i autoodi en les persones i comunitats, arribant a constituir veritables formes d'opressió i submissió. Aquesta identitat deformada i els sentiments de denigració que se'n deriven, és allò que promouria les lluites pel reconeixement dels grups socials afectats per tal situació (Honneth, 1995).

Quan parlem d'una identitat "habitable" (Butler, 2006), el concepte ens serveix per establir un contrast entre les posicions o identitats que es construeixen des del reconeixement i les que, en canvi, es construeixen en des de la manca de reconeixement o d'inintel·ligibilitat o bé directament a partir d'un reconeixement negatiu. Des del punt de vista psicològic del reconeixement, s'assumeix que la relació amb una mateixa es veurà afectada negativament si en el context relacional de vida d'una persona hi ha una manca de reconeixement o si aquest té una orientació negativa. Per exemple, si hi ha manques de respecte o una denigració dels aspectes de la identitat de la persona i del col·lectiu o comunitat a la qual pertany (Honneth, 1995). Per això, el reconeixement es concep com una necessitat humana de primer ordre (Taylor, 2009).

Judith Butler, en el seu llibre *Deshacer el género* (2006) exposa la demanda de reconeixement de les persones gais i lesbianes. L'autora presenta el reconeixement com la necessitat d'afirmació pública d'aquestes formes de viure per a fer-les intel·ligibles i susceptibles de ser humanes i per tant, habitables:

Efectivamente, la tarea de la política internacional de gays y lesbianas es nada menos que rehacer la realidad, reconstruir lo humano y negociar los términos de lo que se considera habitable y lo que no. ¿Cuál es la injusticia a la que se enfrenta este tipo de labor? Se podría enunciar así: ser llamado irreal y, de alguna manera, institucionalizar este término como una forma de tratamiento diferencial es convertirse en el otro contra quien (o contra el cual) se hace lo humano. Es lo inhumano, lo que está más allá de lo humano, lo que es menos que humano, la frontera que afianza a lo humano en su ostensible realidad. Ser llamado una copia, ser llamado irreal, es una forma de opresión, aunque hay algo más fundamental. Ser oprimido implica algún tipo de existencia previa como sujeto, que está allí como el otro visible y oprimido por el sujeto amo, como un sujeto posible o potencial, pero ser irreal es, repito, otra cosa. Para ser oprimido se debe ser, en primer lugar, inteligible. Darse cuenta de que se es fundamentalmente ininteligible (que incluso las leyes de la cultura y del lenguaje te estimen como una imposibilidad) es darse cuenta de que todavía no se ha logrado el acceso a lo humano, sorprenderse a uno mismo hablando solo y siempre *como si fuera humano*, pero con la sensación de que no se es humano; darse cuenta de que el lenguaje de uno está vacío, que no te llega ningún reconocimiento porque las normas por las cuales se concede el reconocimiento no están a tu favor. (p. 52-53)

Charles Taylor (2009) explica en detall el procés de canvi cultural que ens ha portat a entendre el vincle entre el reconeixement i la identitat. Segons afirma, actualment no concebríem la importància del reconeixement com un aspecte essencial en la formació de la identitat sense el gir subjectiu que pren el concepte d'identitat a partir del S. XVIII, amb el naixement de societats que es constitueixen sobre la ciutadania igualitària. En les societats modernes sorgeix una identitat individualitzada que es basa en un ideal d'autenticitat, el qual, com hem vist anteriorment, proposa que els individus han de ser fidels a sí mateixos, de manera que la font

principal de la plenitud de la pròpia vida ha de ser interna. Segons Taylor, aquest és un desplaçament significatiu respecte a formes anteriors d'entendre la identitat, les quals es remetien a la posició social que la persona ostentava, posició que era relativa a l'ordre social establert. Si bé la formació moderna de la identitat encara té a veure amb l'ordre social, l'ideal d'autenticitat desplaça el focus en allò interior de cada subjecte.

Segons Taylor, la necessitat de reconeixement també existia en les societats pre-modernes, però esdevé especialment rellevant en societats on les expectatives relacionades amb la identitat van més enllà de les posicions socials donades. Segons explica, si entenem la identitat de forma dialògica i desvinculada de posicions socials ja reconegudes, el fenomen del reconeixement passa a ser problemàtic. En paraules de Taylor (2009):

(...) en épocas anteriores el reconocimiento nunca representó un problema, dado que el reconocimiento general estaba integrado en la identidad socialmente derivada, por virtud del hecho mismo de que se basaba en categorías sociales que todos daban por sentadas. Pero la identidad original, personal e internamente derivada, no goza de este reconocimiento a priori. Deberá ganarse por medio de un intercambio, y el intercambio puede fracasar. (p. 66)

Tot seguit veurem la definició hegeliana dels tres estadis de reconeixement que condueixen a la comunitat ètica tal com els interpreta Axel Honneth.

L'origen de la noció de reconeixement com a reconeixement mutu i com a element central en el desenvolupament de l'autoconsciència i la identitat el situem en l'obra de Hegel a l'època de Jena (De La Maza, 2010; Mattias, 2013). Per a Hegel, el reconeixement és un procés relacional i recíproc entre subjectes en què els agents, a partir de l'encontre mutu, es reconeixen mútuament en la seva igualtat i en les seves diferències esdevenint agents autònoms o individuals (Fraser, 2006). Hegel relaciona el reconeixement amb l'experiència del desig, i de fet, el desig per a Hegel és desig de reconeixement (Butler, 2006). Es tracta del desig d'ésser reconeguda per l'altra com a objecte de desig, cosa que possibilita l'objectivació del subjecte respecte a sí mateix, objectivació que és necessària per a reconèixer-se (Williams, 2000). Aquest procés d'objectivació és el que possibilita el desenvolupament de l'autoconsciència. Ara bé, com que el procés és possible només en el sí d'un procés relacional i intersubjectiu, el desenvolupament de l'autoconsciència passa necessàriament per una interdependència mútua entre els subjectes, la qual per a Hegel és font de conflicte. Així és com Hegel presenta el problema del reconeixement en la famosa escenificació en la dialèctica de l'amo i l'esclau dins la Fenomenologia de l'Esperit. Donada la situació d'interdependència en el reconeixement, el subjecte perd control sobre sí mateix (perd l'autonomia sobre la pròpia autoconsciència) i la voluntat del subjecte de recuperar el control desemboca en una lluita de poder dirigida al sotmetiment de l'altra i amb l'objectiu de superar la por a la transitorietat (Butler, 2011). Tal com ho descriu Williams (2000):

As each self consciousness strives to be recognized, control of its identity passes from its own hands into the hands of another since recognition must, by definition, come from another. The loss of this control can only be regained by negating, or destroying that other (...) In fact, of course, the actual death of either one of the parties would lead to an 'abstract negation' in which there would be no other to provide recognition to the surviving protosubject. This is why the resolution of such contests for recognition

lead not to negation in death, but to 'enslavement' of the 'loser' by the 'winner'. (p. 24-25)

Tal com explica Williams, guanyar de nou el control sobre la pròpia consciència implica negar la de l'altra, de manera que el resultat d'aquesta lluita té necessàriament guanyadores i perdedores, dominadores i sotmeses.

La situació de sotmetiment en què desemboca el procés de reconeixement descrit per Hegel, no obstant, no permet aconseguir un reconeixement real o plenament reeixit per a cap de les parts implicades. Butler (2011), considera que la projecció de l'amo del seu cos en l'altre (és a dir, l'esclau que treballa per l'amo), torna precària la seva autoconsciència, ja que l'objectivació de sí en el cos d'una altra depèn de la vigència d'un contracte i no del desig genuí de ser de l'amo, ni del desig de l'esclau de validar-lo, condicions necessàries d'un reconeixement reeixit. Per altra banda, l'esclau no pot sostenir la negació de sí mateix (del seu cos en substitució del de l'amo), en part perquè en la seva pròpia activitat o treball l'esclau s'objectiva, és a dir, l'objecte que produeix l'esclau es torna en la pseudo-objectivitat del seu ésser. Això, paradoxalment, genera un cert auto-reconeixement de l'esclau (Butler, 2011).

El projecte de Hegel en l'època de Jena no era elaborar una fenomenologia de la consciència, sinó la reconstrucció dels estadis de reconeixement que condueixen a comunitats ètiques (Honneth, 1995). En aquesta etapa a Jena, l'autor identifica tres esferes i estadis del reconeixement. En primer lloc, el reconeixement de les necessitats concretes de l'individu, que ve vehiculat per l'amor en el marc de la família i el matrimoni, en segon lloc, el reconeixement de l'autonomia moral de la persona a través del dret en el marc de la societat civil, i en tercer lloc, el reconeixement del subjecte com a individu particular en el marc de l'Estat.

Tot seguit es presenta breument la teoria que elabora Honneth (1995) partint d'aquestes tres esferes o estadis descrits per Hegel. Honneth concep els tres estadis dins un procés de desenvolupament de capacitats dels individus per a establir tipus diferents de relacions psicològiques pràctiques amb sí mateixos.

El primer estadi seria el del reconeixement en l'àmbit de les relacions interpersonals primàries. Va en relació al reconeixement mutu dels agents en tant que éssers amb necessitats bàsiques. En aquesta etapa el reconeixement es dona en l'esfera de l'amor, a través de les relacions familiars i d'amistat, i es tradueix en el proveïment de les necessitats afectives de suport emocional. A nivell psicològic, el reconeixement en aquest etapa possibilita el desenvolupament de la relació d'auto-confiança amb una mateixa.

El segon estadi de reconeixement, es troba en l'esfera de les relacions legals en la societat civil. Es tracta d'un reconeixement mutu entre subjectes morals que s'acullen a una sèrie de relacions legals com a subjectes de drets. S'emmarca en l'Estat de dret i és un reconeixement universal i abstracte. La relació psicològica pràctica amb una mateixa que aquest reconeixement possibilita és l'auto-respecte. En aquest cas, es tracta d'un reconeixement que no és afectiu sinó cognitiu.

Per últim, el tercer estadi és el reconeixement en l'esfera de la solidaritat, que també és de caire universal però concret en relació als trets i habilitats de la persona. Com en el cas del reconeixement legal, està organitzat socialment, però no es dona en les relacions legals de l'Estat sinó en la comunitat de vàlua. El mode de reconeixement en aquest cas no és afectiu ni cognitiu sinó d'estima social. A efectes psicològics, per a Honneth (1995), l'estima social es

tradueix en la confiança que una mateixa té sobre el fet que les pròpies habilitats i projectes poden ésser valuoses per a d'altres membres de la societat, de manera que aquest reconeixement condueix a l'autoestima.

El reconeixement de la igualtat jurídica i la solidaritat poden tenir implicacions polítiques, mentre que l'amor quedaria restringit a l'àmbit privat de les relacions interpersonals. Pel que fa a la traducció d'aquestes esferes a polítiques del reconeixement, segons Taylor en el cas del reconeixement legal parlariem de polítiques universalistes i en de la solidaritat, de polítiques de la diferència (Taylor, 2009).

Vist tot això, podem considerar que el reconeixement possibilita la formació i desenvolupament de la identitat així com l'auto-concepte de les persones a nivell psicològic. A més, es fa patent que la mera igualtat com a subjectes legals en una societat no garanteix que els individus siguin considerats igualment valuosos en la societat, i per tant, que puguin rebre estima social. Per tant, és necessari el reconeixement de la vàlua social de les particularitats i les diferències de cada grup social específic i també dels projectes vitals i els èxits de les persones que componen aquests grups més enllà de garantir una igualtat pel que fa a les oportunitats i els recursos.

Una altra aportació important de Honneth a la teoria del reconeixement és la seva descripció sobre les formes de manca de respecte (*disrespect*) que històricament han generat lluites pel reconeixement en els col·lectius i els individus. Segons explica Honneth (1995), aquestes lluites han estat motivades per les reaccions emocionals negatives causades per les experiències de degradació o manca de respecte (Honneth, 1995, p. 93).

En l'àmbit de l'amor, el reconeixement en negatiu ve donat per manques de respecte en el nivell de la integritat física que prenen la forma de "practical maltreatment in which a person is forcibly deprived of any opportunity freely to dispose over his or her own body" (Honneth, 1995, p. 132).

Pel que fa al reconeixement legal, Honneth descriu les experiències de denigració com, "those forms of personal disrespect to which an individual is subjected by being structurally excluded from the possession of certain rights within the society." (Honneth, 1995, p. 133). Aquestes formes afecten l'auto-respecte moral de les persones, en el sentit que van en contra de l'expectativa d'ésser reconeguda com a subjecte amb la capacitat d'elaborar judicis morals. Segons Honneth (1995), aquesta manca de respecte és variable donat que la universalitat de determinats drets i allò que compta com a dret i com a agent responsable moralment canvia històricament.

En l'àmbit de la solidaritat, per a Honneth (1995) el reconeixement negatiu es tradueix en la falta de reconeixement intersubjectiu de les qualitats, habilitats i acompliments. És el tipus de manca de respecte que podem assimilar actualment a l'insult o degradació en relació a les formes de vida individuals o col·lectives. Aquesta forma de degradació, té a veure amb l'estatus del qual gaudeix la persona o col·lectiu en la societat en la qual viu, és a dir, amb l'estima social que rep la seva forma d'autorealitzar-se (Honneth, 1995). Aquest tipus d'experiència de manca de respecte també és variable històricament en funció de l'estatus social que cada forma d'auto-realització ha adquirit socialment al llarg de la història. El reconeixement en negatiu en aquest àmbit, causa un buit o "gap" psicològic (Honneth, 1995, p. 136) en les persones. Les manques de respecte en relació al reconeixement són susceptibles de generar reaccions

emocionals d'indignació moral que es converteixin en elements motivadors de la lluita pel reconeixement. Honneth (1995) identifica la vergonya, la ràbia, el sentir-se ferit o indignat com a "síntomes" o reaccions emocionals negatives de la manca de reconeixement il·legítima que podrien motivar la lluita pel reconeixement.

Tal com hem vist, la demanda de reconeixement en el camp legal i en el de la solidaritat tenen a veure amb les expectatives socials de reconeixement de cada societat, i per tant són variables segons els ordres socials de cada moment històric. En aquest sentit, Honneth (1995) afirma que per a comprendre el sorgiment i els termes en els que operen les lluites pel reconeixement, cal analitzar primerament l'ordre moral i les desigualtats que imperen o, "the moral consensus that unofficially governs, within a context of social cooperation, the distribution of rights and responsibilities between the dominators and the dominated." (p. 167).

Aquest darrer element el considerem clau per a elaborar una forma d'anàlisi dels processos de reconeixement en el marc de les relacions interpersonals a l'aula i a l'escola. Podem afirmar que per a comprendre els significats dels processos de reconeixement i com aquests es construeixen, es negocien i es contesten, cal tenir en compte el context de valor i la comunitat de vàlua on es donen.

No volem tancar aquest apartat sense fer menció a les dites lluites pel reconeixement, en com s'articulen a nivell polític actualment i en les implicacions que estan tenint per a la noció d'identitat.

Els moviments socials pel reconeixement de les minories, han estat articulats sobretot a partir de la política del reconeixement, i en concret les polítiques d'identitat (*identity politics*) o de la diferència. Des de comprensions post-estructuralistes de la identitat, hi ha una actitud preventiva a que la política d'identitat pugui re-essencialitzar les categories i posicions que constitueixen les identitats en el discurs. Es pensa que el concepte de reconeixement pot tenir tendències normalitzadores en relació a la subjectivitat, que impedeixin crítiques més radicals (Fraser, 2006).

Un exemple d'això el trobem en l'obra de Judith Butler. Per exemple, en el fragment que reproduïm tot seguit, l'autora interpreta aquesta crítica elaborada principalment per Foucault, considerant que determinades formes de construir el reconeixement en el marc dels estats liberals han desembocat en la construcció d'un subjecte polític que totalitza les identitats d'una forma que impedeix poder reconèixer la diversitat d'experiències a què aquestes refereixen (Butler, 2011).

Foucault sugiere que, dentro de los ordenamientos políticos contemporáneos, las identidades se forman en relación con ciertos requerimientos del estado liberal, los cuales asumen que la afirmación y reivindicación de derechos sólo puede hacerse desde una identidad singular y agraviada. Mientras más específicas se vuelven las identidades, más totalizada se vuelve cada una de ellas por esa misma especificidad. De hecho, podríamos ver este fenómeno contemporáneo como el movimiento por el cual un aparato jurídico produce el campo de sujetos políticos posibles. (...) En este sentido, lo que llamamos política identitaria sería el producto de un estado que sólo puede asignar reconocimiento y derechos a sujetos totalizados por la particularidad que les otorga su condición de querellantes. (p. 113)

També, en relació al reconeixement de les identitats de gènere no hegemòniques, Butler (2006), afirma:

La cuestión no es prescribir nuevas formas de género, como si tuviéramos la obligación de proporcionar una medida, un indicador o una pauta para la adjudicación de competencias en las presentaciones de género. La aspiración normativa que funciona aquí está relacionada con la habilidad de vivir y respirar y moverse, y sin duda pertenece en cierto sentido a lo que se llama filosofía de la libertad. (p. 54).

Des d'aquest concepte de subjecte discursiu de tall foucaultà, i a partir d'una concepció post-hegeliana del reconeixement, Butler considera que postular un subjecte que no és transparent a sí mateix i que no pot tenir una plena consciència de sí, no ens obliga a descartar la importància del reconeixement com a necessitat social i personal (Butler, 2009). De fet, el que proposa l'autora és acceptar que les normes del reconeixement són formes de produir i reproduir allò que considerem intel·ligible i humà i utilitzar-les per generar subjectes possibles (Butler, 2006). Des de la perspectiva de Butler, l'objecte de reconeixement no és la identitat última o unificada d'una mateixa, sinó una identitat possible, és a dir, una identitat construïda dins unes condicions d'intel·ligibilitat (Butler, 2006). El reconeixement és necessari com a forma de mantenir la possibilitat d'ésser en el marc de la societat i també per a reconèixer-se una mateixa. Tal com expressa l'autora a propòsit de la teoria hegeliana: "sólo podemos mantener nuestro propio ser -nos dice Hegel-, si nos comprometemos a recibir y a ofrecer reconocimiento. Si no somos reconocibles, entonces no es posible mantener nuestro propio ser y no somos seres posibles; se nos ha anulado esa posibilidad." (Butler, 2006, p. 54-55)

4.2.2. El reconeixement en les interaccions educatives

El reconeixement s'identifica cada vegada més com una pràctica clau en els processos educatius (Fleming, 2014; Huttunen i Heikkinen, 2004; Wulf et al., 2012). Les pràctiques de reconeixement prenen rellevància en el marc d'una educació democràtica, participativa i transformadora, vinculades a la necessitat de procurar espais afectius que promoguin l'afirmació positiva i validació dels i les aprenents per les seves característiques, capacitats, habilitats i assoliments. Com hem vist en les teories del reconeixement que hem exposat, aquest tipus d'afirmació positiva es considera una necessitat vital i psicològica bàsica i un element imprescindible per a la construcció d'identitats habitables.

En les teories del reconeixement que s'han revisat, es considera que la manca de reconeixement o el reconeixement negatiu impossibilita a les persones desenvolupar l'auto-confiança, auto-respecte i auto-estima suficient per a constituir-se com a subjectes autònoms que puguin auto-determinar-se i auto-realitzar-se (Honneth, 1995) i fins i tot pot conduir a l'autoodi de les persones que el reben (Taylor, 2009). És en aquest sentit que podem afirmar que per a desenvolupar formes habitables d'identitat en la comunitat de vàlua o la societat a la qual es pertany, és necessari el reconeixement positiu de la pròpia vàlua i assoliments, i per tant, una formació de la identitat a partir del reconeixement positiu.

Alguns autors i autores han investigat directament en l'àmbit del reconeixement a l'aula. Per exemple, Fleming (2014), en descriure alguns dels resultats del projecte RANLHE (Fleming i

Finnegan, 2011)⁴, exposa que el reconeixement intersubjectiu es relaciona amb la motivació de l'alumnat no tradicional per a matricular-se en estudis superiors i seguir vinculat a aquests processos educatius. La narrativa d'autoestima, agència i autonomia en relació a la pròpia capacitat per a reeixir en el camp acadèmic, es mostra com un element clau en els desitjos de l'alumnat no tradicional de participar en estudis superiors (Fleming i Finnegan, 2014, citat per Fleming, 2014, s.p.). En específic, l'autor destaca que el desig de reconeixement de les pròpies habilitats acadèmiques, és un motiu important dels subjectes per a seguir els estudis superiors quan aquests han tingut d'experiències de reconeixement negatiu a l'escola i en l'àmbit laboral i s'auto-perceben amb una manca de capacitats acadèmiques (Fleming, 2014). A més, s'esmenta que aquest desig de reconeixement es relaciona amb l'estima i el reconeixement que l'alumnat atorga al professorat i a la institució educativa. Això pren tot el sentit si entenem el reconeixement en termes hegelians, com a procés relacional entre dues parts que es consideren mútuament legitimades a oferir i rebre reconeixement, és a dir, que es consideren iguals en un sentit primari d'interdependència. No només és l'alumnat qui espera el reconeixement de sí com a aprenent, també el professorat espera ésser reconegut com a tal. En línia amb aquesta idea, podem pensar les relacions educatives en bona mesura com l'articulació d'una negociació dels (i pels) reconeixements recíprocs de les dues posicions d'alumne/a o aprenent i de professor/a. Aquesta observació ens porta a considerar la importància que tenen les asimetries entre les posicions de professor o professora i d'alumna o alumne en relació a la capacitat de distribuir i rebre reconeixement relacionat amb la identitat d'aprenent (Falsafi, 2011; Saballa, 2019).

Un altre estudi portat a terme per Wulf i col·laboradores (2012)⁵, analitza com es duen a terme les pràctiques de reconeixement en el dia a dia de l'activitat a l'escola i a l'aula. En aquest treball, el reconeixement es concep com una pràctica cultural més dels contextos educatius que, quan és consistent, genera una cultura del reconeixement i estima a l'escola i a l'aula (Wulf et al., 2012). Wulf i col·laboradores (2012) extreuen tres grans categories relacionades amb les pràctiques de reconeixement a l'escola. La primera són els actes de reconeixement i estima, els quals són definits de la següent forma:

(...) a demonstration of approval or supportive affirmation of an act that is attributed to a person (or, in the case of a group, several persons) and that exhibits a certain (positively connoted) quality. However, it is, at the same time, the possibility of the self-attribution of the object of recognition and esteem that he or she earned this recognition and esteem. (Wulf et al., 2012, p. 65)

En aquesta definició, per una banda podem destacar la referència a les dues relacions de reconeixement que hem presentat anteriorment, a saber, la relació de reconeixement cap a una mateixa i la relació de reconeixement mutu. Subratllem també la primacia que es dona a l'acte de reconeixement en el pla social respecte del procés de reconeixement d'una mateixa o auto-reconeixement, el qual sembla ser considerat una possibilitat necessàriament derivada de l'experiència de reconeixement social. Per una altra banda, en la definició tot just citada

⁴ L'estudi RANLHE (Acces and Retention of Non-traditional Learners in Higher Education) (Fleming i Finnegan, 2011) es du a terme en diferents Estats d'Europa i versa sobre el respecte, la confiança i l'autoestima de l'alumnat no tradicional a l'educació superior.

⁵ L'estudi és una etnografia que analitza la interacció i el comportament diari del professorat i l'alumnat de 9 a 12 anys principalment a l'aula, amb l'objectiu d'indagar sobre com es forma una cultura del reconeixement i també com es construeixen els actes de reconeixement i estima en el context escolar.

s'assumeix una direccionalitat de l'acte de reconeixement cap a determinades destinatàries (una persona o grup), que suggeriria que aquest acte respon a una intencionalitat clara. Tal com argumentarem en els propers apartats, en aquesta tesi considerem que tal intencionalitat i direccionalitat no sempre és present en els processos de reconeixement. A més, considerem que els objectes dels processos de reconeixement socials no són significats monolítics i acabats que poden ésser transferibles al reconeixement cap a una mateixa. Finalment, de la definició citada en destaquem la concepció del reconeixement únicament com a reconeixement positiu, és a dir, com a aprovació o afirmació de suport de determinades qualitats dels individus i grups als quals s'interpel·la. En aquesta tesi, considerem que el reconeixement pot donar-se en un sentit d'afirmació, aprovació i suport, per tant, en positiu, però també, utilitzant les paraules de Taylor (2009), en un sentit limitant, degradant i depreciatiu.

La segona categoria a la que s'arriba a l'estudi de Wulf i col·laboradores (2012) és l'atmosfera de reconeixement i estima on es donen els actes de reconeixement, la qual es relaciona amb l'aplicació del reconeixement a tota la comunitat, de manera que els actes de reconeixement i el sentiment d'obtenir una atenció positiva poden ser aprehesos per part de tots els agents implicats de la comunitat.

Per últim, la tercera categoria obtinguda en aquest mateix estudi són les pràctiques formatives d'una cultura de reconeixement i estima. Aquestes pràctiques, segons afirmen les autores, "refer to the continuous pedagogically mediated (re)construction of a culture of recognition and esteem." (Wulf et al., 2012, p. 65). Es tracta d'aquelles formes específiques amb què s'expressa l'aprovació i el suport i que generen un coneixement a l'aula sobre aquestes formes específiques i les maneres i contextos d'aplicació.

Dels resultats d'aquesta recerca també en destaquem l'anàlisi del paper que poden jugar els agents en relació al curs que acaba prenent el procés de reconeixement. Si bé s'observa que el professorat tendeix a tenir un major poder per decidir les habilitats de l'alumnat i dur a terme el reconeixement o la validació d'aquestes, s'afirma que els parells també poden tenir un paper en aquest reconeixement (Wulf et al., 2012). Per exemple, s'explica que les interrupcions o comentaris de l'alumnat enmig d'un procés de reconeixement poden contribuir a l'èxit o el fracàs del reconeixement que es du a terme. En general, a l'estudi s'atribueix un paper essencial al grup de participants en el context d'interacció tant pel que fa a confirmar la valoració positiva d'una tasca o comportament reconegut com pel que fa a contradir, boicotejar o simplement no cooperar amb el procés de reconeixement.

A l'estudi de Wulf i col·laboradores també es descriuen les pràctiques que generen una atmosfera d'estima i reconeixement a l'escola (Wulf et al., 2012). En concret, destaquen els actes en què es valora en major mesura la participació que els resultats de la competició. Per exemple quan el professorat mitiga la competició i la comparació entre alumnat en termes de "bons" i "dolents" i de "guanyadores" i "perdedores". Segons afirmen les autores, els missatges que s'envien des de la institució escolar a tota la comunitat poden contribuir a crear una atmosfera de competició real o bé a crear una atmosfera de reconeixement i estima en què la competició sigui merament la forma d'una activitat. Segons afirmen, d'aquesta manera la competició no genera efectes de reconeixement negatiu de l'alumnat (Wulf et al., 2012).

Finalment, Wulf i col·laboradores identifiquen les pràctiques formatives d'una cultura de reconeixement i d'estima. Les autores observen situacions a l'aula en què la interacció interpersonal deixa veure mostres de reconeixement i estima tant en el "què" com en el "com"

de la comunicació (Wulf et al., 2012). En el marc de l'aula, aquestes pràctiques de reconeixement s'aconsegueixen, per una banda, estructurant les formes de comunicació des del punt de vista del respecte i el reconeixement. Per exemple, establint unes condicions formals del diàleg que incloguin el respecte pels torns de paraula de cadascú. Per una altra banda, trobem els actes de reconeixement, sobretot els que proveeix el professorat i que constitueixen exemples de pràctiques de reconeixement i estima que s'acaben convertint en un coneixement i un conjunt de recursos que l'alumnat pot utilitzar en situacions futures. El reconeixement i l'estima es vehiculen no només en les ocasions en què el professorat promou determinats continguts i formes de reconeixement, sinó també quan corregeix formes directes o subtils de reconeixement negatiu com judicis, crítiques, emocions negatives o interpretacions esbiaixades entre l'alumnat. Tant les formes comunicatives que distribueixen afirmació, suport i validació, com les correccions o reinterpretacions del professorat respecte a formes negatives de reconeixement, aporten un coneixement clau a l'alumnat en relació al tipus de formulacions i continguts que constitueixen el reconeixement i l'estima. Aquest coneixement acumulat podríem dir que acaba contribuint a la producció i reproducció d'una cultura de l'estima i el reconeixement a l'aula i a l'escola.

Anteriorment hem vist que per a Butler (2006), les normes del reconeixement són formes de produir i reproduir allò que considerem intel·ligible i humà. De l'exposició dels resultats de Wulf i col·laboradores (2012), podem concloure que en el marc escolar, existeixen certes pràctiques i formes culturals i lingüístiques per les quals s'aprèn a produir i reproduir el reconeixement, això és, a promoure'l, a interpretar-lo, a rebre'l i a respondre-hi. Tot plegat és el que constitueix la cultura del reconeixement en un context determinat, ja sigui el d'un centre escolar, el d'una aula, el d'una relació educativa o fins i tot el d'un sistema educatiu imbuït de conceptes i artefactes productors de reconeixement.

En definitiva, els dos exemples de recerques que hem vist ens poden servir de mostra per a obtenir una noció introductòria sobre com podem concebre les pràctiques de reconeixement a l'escola i a l'aula i sobre la importància que el reconeixement pot tenir per a les trajectòries d'aprenentatge de l'alumnat. Si bé les recerques exposades no ens informen sobre la connexió que existeix entre les pràctiques de reconeixement i la formació de la identitat d'aprenent en contextos educatius, sí que recullen fidelment les teories del reconeixement des de Hegel fins a les propostes d'Axel Honneth i Charles Taylor i les apliquen a l'àmbit educatiu.

Donat el vincle que aquests autors estableixen entre el reconeixement i la formació d'identitats, podem afirmar que hi haurà una continuïtat entre les pràctiques de reconeixement que existeixin en el context de l'aula i l'escola i les construccions d'identitats d'aprenent dels subjectes que hi participen.

En els apartats següents, s'aprofundirà en la connexió entre reconeixement i identitat d'aprenent i en les característiques específiques dels processos de reconeixement en contextos educatius partint dels treballs de Falsafi i col·laboradores (Falsafi, 2011; Falsafi i Coll, 2011) i de Saballa (2019), i s'elaboraran algunes propostes per a aprofundir en el disseny d'un model de comprensió i anàlisi dels fenòmens relacionats amb el reconeixement en el marc de la interacció comunicativa i interpersonal a l'aula.

4.2.3. El reconeixement en la construcció de la identitat d'aprenent

Els actes de reconeixement tal com es defineixen a la proposta de Falsafi (2011) i també de Saballa (2019), són una font important dels significats amb els quals les persones construïm identitats d'aprenent, a més de la font primària amb la qual construïm els sentits de reconeixement. A més, segons les autores tot just citades, el sentit de reconeixement d'una mateixa com a aprenent és l'element central de la identitat d'aprenent.

En aquest marc, els actes de reconeixement de l'alumnat com a aprenent són els processos semiòtics, socials i interpsicològics en què es dona el reconeixement d'una mateixa i de les altres en el marc de l'activitat d'aprenentatge. Segons Falsafi (2011), els actes de reconeixement són, "any explicit or implicit actions on the individual's behalf to seek and receive recognition or provide recognition to others." (p. 104).

Aquesta definició suggereix que l'acte de reconeixement està impulsat per determinades finalitats relacionades amb el reconeixement d'una mateixa o d'altres. Tot i això, Falsafi assumeix que el tret distintiu per a la identificació de l'acte de reconeixement no és la finalitat de qui el produeix, sinó els efectes que pot generar pels sentits de reconeixement d'una mateixa o d'altri. Els resultats de la recerca de Saballa (2019) coincideixen amb aquesta visió en afirmar que els actes de reconeixement es poden identificar i comprendre a partir dels seus efectes, és a dir, de les conseqüències que tenen o poden tenir en les construccions de significats d'una mateixa com a aprenent (Saballa, 2019). Tal com afirma Saballa (2019):

el surgimiento y conformación de un AdR no recae – necesariamente— ni en la intención del emisor ni en la direccionalidad de su actuación, sino en las consecuencias de una actuación; esto es, en los efectos que produce sobre quien toma, recibe y utiliza la actuación para mirarse a sí mismo como aprendiz. (p. 157)

El sentit de reconeixement, segons Falsafi (2011) és un sentit subjectiu i intern a l'individu que opera en el pla intrapsicològic i que està indestríblement connectat amb els actes de reconeixement en el pla interpsicològic. Concretament, l'autora afirma que aquest sentit és, "a comprehensive system of representations and memories of previous experiences of the local and situated acts of recognition" (Falsafi, 2011, p. 106). Per tant, Falsafi estableix un vincle productiu entre els sentits de reconeixement i els actes de reconeixement en el pla social que els precedeixen. Així doncs, l'acte de reconeixement en el pla interpsicològic es concep com a potencialment generador de significats d'una mateixa com a aprenent i, en conseqüència, de sentits de reconeixement en el pla intrapsicològic.

Saballa (2019), proposa identificar els actes de reconeixement a partir de les conseqüències per a l'auto-reconeixement en la persona que els rep. Partint d'això, el criteri per a identificar l'acte és el conjunt de significats que ha produït en un subjecte en el pla intrapsicològic, és a dir ja com a sentits de reconeixement. Saballa (2019) ho concreta de la següent manera:

nuestro foco está puesto en el receptor de un AdR, por sobre la intención de alguien al intentar reconocer al destinatario al que se dirigía un acto. Desde nuestra perspectiva lo primordial de un AdR es que debe contribuir a que la persona efectivamente reflexione sobre uno o algunos de los significados sobre sí misma como aprendiz y, en la medida de lo posible, actualice su sentido de reconocimiento como tal. (p. 63)

Partint d'aquesta explicació, podem dir que si existeix una intencionalitat conscient que motiva l'acte de reconeixement, aquesta no té per què correspondre als efectes que acaba generant aquest acte. De fet, un acte de reconeixement com a aprenent pot tenir efectes en el subjecte més enllà de la identitat d'aprenent. Per exemple, pot tenir efectes en altres identitats (Falsafi, 2011). Això ve a reiterar que l'element distintiu per a identificar i interpretar els actes de reconeixement passa principalment pels efectes intrapsicològics que susciten en els subjectes, és a dir, pels sentits de reconeixement que generen.

4.2.4. Els actes de reconeixement en relació als elements constitutius de la identitat d'aprenent

Tot seguit, resumim algunes conclusions de la recerca de Saballa (2019) pel que fa a les relacions que troba entre els actes de reconeixement i els blocs o elements constitutius de la identitat d'aprenent proposats per Falsafi (2011).

En la recerca de Saballa (2019), s'analitzen els actes de reconeixement en segments d'activitat conjunta (*in-activity*) en diferents classes en contextos d'educació formal i es contrasten amb les reconstruccions dels actes de reconeixement que fa l'alumnat a posteriori (*on-activity*). Saballa (2019) identifica diferents categories d'actes de reconeixement i els posa en relació amb les característiques i formes d'organització de l'activitat conjunta a l'aula.

En primer lloc, la recerca conclou que les parts de l'activitat enfocades a resoldre tasques i desenvolupar continguts, així com les parts en què es fa retorn o feedback, tendeixen a contenir més actes de reconeixement (AdR) que les parts informatives i de tancament de les sessions.

En la recerca també s'identifiquen quatre categories d'actes de reconeixement que apareixen a l'aula en funció de les característiques de l'activitat i de les formes d'organització de l'activitat conjunta.

En primer lloc, els actes de reconeixement de **gestió de la participació social** tenen a veure amb les normes de participació i es relacionen amb les següents subcategories: i) la disciplina, ii) l'actitud cap a les activitats, tasques i/o els rols, iii) la col·laboració entre parells, iv) l'assignació de rols i, v) l'assignació i distribució de torns de participació.

Els actes de reconeixement de **gestió de la tasca acadèmica**, són aquells que tenen a veure amb l'establiment, concreció i manteniment de les exigències de la tasca en la qual es treballa. Aquest tipus d'actes es relacionen amb les subcategories següents: i) la valoració de l'execució d'una tasca, ii) la valoració del desenvolupament i resultats d'una tasca, iii) la informació sobre les característiques i exigències de la tasca, iv) les orientacions per a l'execució d'una tasca, v) la col·laboració per a l'execució d'una tasca, vi) la repetició d'una prova ja realitzada, vii) les qualificacions i viii) la velocitat de la parla en el desenvolupament dels continguts d'aprenentatge.

Els actes de reconeixement de **gestió dels significats**, segons els resultats de Saballa (2019) es relacionen amb la construcció de coneixements o significats compartits en relació als continguts d'aprenentatge, i es poden trobar relacionats amb les següents subcategories: i) la valoració dels coneixements aportats, ii) el requeriment per a re-elaborar una resposta, iii) la col·laboració per a entendre, resoldre dubtes i recordar informació relacionats amb el contingut d'aprenentatge, iv) l'expressió de la inquietud dels i les participants en el curs d'una explicació,

v) la confirmació dels aprenentatges, vi) els recursos didàctics i estratègies d'aprenentatge, vii) el processament cognitiu de la informació i els coneixements, viii) el plagi d'idees o contribucions, ix) la crítica sobre els significats o continguts d'una tasca i x) l'aportació i suggeriment d'idees.

Per últim, els actes de reconeixement dins la categoria de **gestió de relacions socioafectives**, es refereixen a l'expressió i regulació d'emocions i sentiments personals i interpersonals, així com al sentit de comunitat. Aquests actes de reconeixement es relacionen amb les subcategories següents: i) l'empatia i la contenció emocional, ii) el sentit de pertinença al grup, iii) els conflictes interpersonals i iv) el clima social.

Segons Saballa (2019), aquesta darrera categoria d'actes de reconeixement contribueix a ajudar els i les participants a "identificar aspectos del orden social y emocional" (p. 187) al llarg del desenvolupament de l'activitat.

En la mateixa recerca també es relacionen certes funcions identificades en els segments de l'activitat conjunta amb l'aparició de determinades tipologies d'actes de reconeixement. Aquestes funcions són: l'exercitació i desenvolupament de tasques, la valoració dels aprenentatges, l'aportació i recapitulació d'informació, i la discussió i reflexió d'opinions i experiències personals. Segons els resultats d'aquesta recerca, a més, els actes de reconeixement de gestió de la participació social i de gestió de la tasca acadèmica són els que majoritàriament es relacionen amb la funció d'exercitació i desenvolupament de tasques. La funció de valoració dels aprenentatges es relaciona amb els actes de gestió de la tasca acadèmica. Els segments amb les funcions d'aportació i recapitulació d'informació es relacionen majoritàriament amb la gestió dels significats. Finalment, els segments amb funcions de debat tenien a veure amb totes quatre tipologies d'actes de reconeixement.

Tot seguit presentem resumides les conclusions de l'estudi de Saballa (2019) sobre les relacions que mantenen les emocions, els objectius i motius d'aprenentatge, els objectius de l'activitat i els altres significatius en la configuració d'experiències de reconeixement.

En primer lloc, l'autora destaca que els actes de reconeixement produeixen **reaccions emocionals**, sentiments i estats d'ànim en les persones participants. Segons Saballa, aquesta dimensió afectiva és observable en el relats de les experiències de reconeixement de l'alumnat a posteriori i també en el sentit que donen a l'acte de reconeixement (Saballa, 2019).

En segon lloc, pel que fa als **altres significatius** Saballa (2019) destaca que en la reconstrucció discursiva de les experiències de reconeixement, les persones tenen en compte altres persones, siguin o no presents en la mateixa situació narrada. A les que no estaven presents en la situació Saballa (2019) les anomena "els altres memorats" (p. 210). D'aquestes persones, a algunes se les pot considerar com a altres significatius, és a dir, com a persones amb "significats especials" (Saballa, 2019, p. 211). Segons conclou l'autora, el professorat i els iguals poden no ser altres significatius estrictament però esdevenir referents acadèmics a partir de l'ajut que proporcionen o a altres aspectes com el vincle afectiu que estableixen amb la persona que relata l'experiència de reconeixement⁶.

⁶ Per a més informació sobre la varietat d'aspectes pels quals les persones que reconstrueixen experiències de reconeixement consideren significatives a d'altres persones, consulteu la tesi de Saballa (2019).

En tercer lloc, pel que fa als **objectius i motius d'aprenentatge**, l'estudi de Saballa (2019) mostra que els processos de reconeixement influeixen majoritàriament en la construcció de significats sobre els objectius d'aprenentatge de l'alumnat i en menys mesura en els seus motius d'aprenentatge. Segons l'autora, això pot ser degut al tipus de dades recollides, que eren simultànies o molt properes a la situació d'interacció a l'aula.

A més, segons Saballa (2019), els actes de reconeixement vehiculen l'ajustament de l'alumnat als objectius d'aprenentatge, ja que faciliten la presa de consciència i comprensió sobre aquests objectius, cosa que, al seu torn, pot condicionar els cursos d'acció de l'alumnat en relació a l'activitat. En concret, Saballa (2019) recull que en les experiències de reconeixement l'alumnat pren consciència de sí mateix en relació als propis objectius i motius d'aprenentatge i als objectius de l'activitat, així com als dels altres participants, contribuint al seu ajustament a l'activitat. Tal com ho descriu l'autora:

a partir de un AdR los participantes se sienten confrontados por las exigencias propias de la actividad o las demandas de otro participante, dándoles la oportunidad para reflexionar sobre sus propios objetivos (o motivos, según sea el caso) y los requerimientos de la actividad, con el fin de, por una parte, intentar alinear sus objetivos con los de la actividad y, por otra, darle un sentido tanto a su presencia y participación en la actividad como a la actividad misma. (Saballa, 2019, p. 221).

Un darrer aspecte important que destaca Saballa (2019) és que els tipus d'actes de reconeixement que apareguin a l'aula estaran influenciats no només per tots els aspectes que hem recollit fins ara, sinó també per les subjectivitats de les participants en la situació d'interacció.

4.3. Els agents i la interpel·lació en els processos de posicionament i de reconeixement

Falsafi (2011) parla del reconeixement com un procés recíproc, és a dir com un procés de co-reconeixement amb la potencialitat de constituir un recurs per a l'auto-reconeixement d'una mateixa com a aprenent. Tal com diu l'autora: "Because recognition, positive or negative, always implies co-recognition and is a reciprocal process, the recognition of someone else is a potential source of recognition of oneself." (Falsafi, 2011, p. 96).

Seguint els resultats de Saballa (2019), podem dir que en un procés de reconeixement hi pot haver multitud d'agents que construeixen l'acte de reconeixement i, de fet, Saballa (2019) afirma que no sempre es pot identificar clarament quins són aquests agents. En una situació d'interacció a l'aula, podem esperar trobar actes de reconeixement promoguts pel professorat i l'alumnat i dirigits de tots entre tots, de manera que existiran actes de co-reconeixement amb el professorat i entre els parells (Saballa, 2019). El mateix passarà pel que fa als destinataris dels actes de reconeixement, en el sentit que preveiem que multitud d'agents podran resultar interpel·lats per un acte de reconeixement, més enllà dels que aquest els adreça com a destinataris directes.

En aquesta recerca entenem que els subjectes a qui s'adreça un acte de reconeixement no tenen per què coincidir amb els que efectivament resultin interpel·lats per aquest acte. Per tant, en el marc de la interacció discursiva, allò que ens informa de l'abast que ha tingut un acte de

reconeixement pel que fa a la interpel·lació no serà la intencionalitat o direccionalitat de l'acte sinó les produccions discursives i posicionaments efectius que generi en la conversa.

En aquest apartat voldríem aprofundir en el concepte d'interpel·lació i la seva aplicació a partir de les definicions de procés de reconeixement i posicionament que seguim en aquesta tesi. Com s'ha explicat, els subjectes elaboren de forma diferent els actes de reconeixement, bé sigui en el diàleg intern o de forma externa i pública. En tots dos casos, per a considerar que hi ha hagut efectes de reconeixement, hem d'acceptar que l'acte de reconeixement ha aconseguit interpel·lar el subjecte, de manera que el subjecte elabori significats sobre sí mateix com a aprenent en relació al reconeixement rebut. Ara bé, donat que no sempre hi ha una correspondència clara entre la direccionalitat de l'acte de reconeixement i els agents que en resulten interpel·lats, és certament difícil afirmar si un acte o procés de reconeixement ha produït efectivament efectes de reconeixement en els subjectes i quins ha produït. Partint d'aquesta premissa, hem d'assumir que la interpel·lació és un procés amb resultats incerts i que la seva observabilitat sempre és limitada.

Per introduir-nos en el concepte d'interpel·lació, prenem la proposta d'Althusser (2014) i la interpretació que en fa Butler (2011). Althusser escenifica el procés d'interpel·lació a partir de la crida (*hail*) que una autoritat fa a un vianant i en l'efecte d'aquesta crida en el vianant. Aquest efecte el descriu en l'acció de girar-se de vianant cap a l'autoritat que l'ha cridat, de tal manera que reconeix que la crida era cap a ell o ella (Althusser, 2014). Butler pren aquesta escena com a il·lustració del procés de constitució del subjecte (Butler, 2011). L'autora considera que el procés d'interpel·lació és aquell en què l'individu (un pre-subjecte) és cridat a través d'un nom de manera tal que en respondre a la crida, accepta aquest nom i es subjecta a ell, convertint-se així plenament en subjecte. Segons Hall (2003), aquesta resposta és un procés pel qual el subjecte s'involucra o s'investeix en el propi procés d'interpel·lació.

Si bé en l'escenificació que fa Althusser de la crida és un intent de punició per part de l'autoritat o la llei, Butler i Hall consideren que la interpel·lació no ha de ser necessàriament punitiva (Butler, 2011; Hall, 2003). Això no obstant, per a Butler la interpel·lació és sempre un intent de determinar l'altra per mitjà d'alguna categoria i per tant, de portar a l'altra a sotmetre's a la crida que la du a la identitat. Segons aquesta autora, la clau de l'efectivitat d'aquesta crida es troba en què estableix un marc d'identificació al qual l'individu s'ha de subsumir necessàriament si vol respondre a aquesta crida de forma intel·ligible (Butler, 2011). En aquest sentit, ésser interpel·lat amb un nom, o ésser reconegut de certa forma en relació a certa posició, té els efectes "esperats" quan aquesta interpel·lació produeix una resposta de la persona que és interpel·lada, i no qualsevol resposta, sinó una que és intel·ligible en el marc de la lògica que la mateixa interpel·lació imposa. Ara bé, Butler (2011) assumeix que la resposta de l'individu pot ser incommensurable amb la crida, de manera que la interpel·lació no tingui èxit o almenys, no tingui l'efectivitat esperada. Això, no obstant, es pot deure al desconeixement del subjecte respecte al nom que se li imposa en la crida, a la confusió o també a la voluntat del subjecte de re-significar el nom que se li atorga.

En l'anàlisi que fa Butler (2011) sobre el procés de constitució del subjecte, quan la crida té els efectes esperats el procés d'interpel·lació es du a terme amb èxit i inaugura tant el subjecte com el procés de subjectivació. L'efectivitat de la interpel·lació implica una forma de reflexivitat, segons diu l'autora, "una vuelta sobre uno/a mismo/a que es simultánea a la vuelta en dirección a la ley" (Butler, 2011, p. 129).

En el marc de la present investigació podem interpretar el posicionament i el reconeixement com una forma de crida, és a dir, com un procés pel qual se cerca interpel·lar un subjecte i pel qual s'estableix o es reforça un posicionament i una valoració de forma d'exercir certa posició (a través de la validació o no d'aquesta forma d'exercir la posició en el procés de reconeixement). Així doncs, tant els processos de posicionament com els de reconeixement estableixen marcs d'intel·ligibilitat des dels quals el subjecte cridat pot respondre correctament o incorrectament. Certament, aquests marcs poder ser negociats i co-construïts, però sempre s'acaben establint d'una forma més o menys acabada en cada procés de posicionament i de reconeixement.

Val a dir que en aquest treball no entenem la interpel·lació només com una forma de subjecció com ho fan Althusser (2014) i Butler (2011). Si bé assumim que els processos de posicionament i reconeixement cerquen interpel·lar l'altra (i a una mateixa), i per tant, cerquen una resposta commensurable amb el contingut del reconeixement o amb el posicionament específic, no afirmem que necessàriament hi hagi d'haver una intencionalitat específica de subjecció i imposició darrere d'aquests processos. Per contra, entenem que la cerca d'una resposta commensurable amb els actes i processos de posicionament o de reconeixement pot orientar-se a un procés de negociació i co-construcció d'aquests i, per tant, que l'efectivitat de la interpel·lació no passa només pels efectes de subjecció unidireccional.

Donat que normalment en els contextos formals d'ensenyança i aprenentatge existeixen posicions diferenciades i asimetries de poder, es probable que trobem reproduïdes aquestes asimetries tant en la capacitat dels agents de promoure i distribuir actes i processos de posicionament i de reconeixement com en el tipus d'actes de reconeixement que cada agent pugui promoure efectivament. De fet, Falsafi (2011) assenyala que en un context escolar el professorat tindrà un estatut preferent a l'hora de proveir de reconeixement. Concloem per tant que tant els processos de reconeixement com els de posicionament es podran donar de forma simètrica o asimètrica en el context d'interacció interpersonal a l'aula en funció de la capacitat o legitimitat de cada agent per a promoure i distribuir aquests processos.

Per una altra banda, tot i que Althusser (2014) descriu i escenifica el procés d'interpel·lació en el marc d'una relació diàdica entre dues persones, una que interpel·la i una que és interpel·lada, en la present investigació partim de la idea que la interpel·lació pot depassar la diada i tenir efectes en múltiples subjectes. Considerem que el ventall de persones que poden esdevenir interpel·lades en els processos de posicionament i reconeixement no es pot determinar a priori ni per l'adreçament de l'acte, ni per les intencions declarades de qui el promou. Tal com hem exposat anteriorment, un subjecte pot resultar interpel·lat encara que el reconeixement o posició no anés adreçat a ell o ella en primer instància. A més, entenem que tant en els processos de posicionament com en els de reconeixement, l'acte de crida pot tenir efectes vicaris, transferint-se a d'altres subjectes que no han estat adreçats ni explícita ni implícitament. Pensem en els subjectes que es puguin considerar "del mateix tipus" que el subjecte interpel·lat o simplement que se senten interpel·lats pel contingut o el procés de posicionament o reconeixement. Alternativament, un subjecte pot haver estat adreçat explícitament per un acte de reconeixement i no resultar efectivament interpel·lat per aquest, o bé respondre a la crida de forma incommensurable i intel·ligible.

Finalment, voldríem desenvolupar una mica més l'efecte del desconeixement del subjecte en l'eficàcia de l'operació d'interpel·lació (Althusser, 2014). El desconeixement és l'àmbit en el qual

el subjecte no entén o no coneix exactament les exigències de la interpel·lació, de manera que imagina quin és el significat que té el nom o la categoria amb la qual se l'interpel·la o què s'espera d'aquell nom. Segons Butler (2011), és en aquest àmbit del desconeixement on la interpel·lació pot tenir efectes inesperats i fins i tot promoure re-significacions dels noms o categories amb què s'és cridada de forma inintencionada. Això reforça la idea que aquests processos poden tenir efectes inesperats, ja sigui pel desconeixement dels subjectes interpel·lats sobre els noms i predicats que se'ls apliquen, per les expectatives diverses dels i les receptors del reconeixement o per la varietat de les seves elaboracions subjectives en dels subjectes.

Per tancar aquest apartat, Butler (2011) explica que l'efectivitat de la interpel·lació no es troba en la pròpia crida ni en un poder propi de l'autoritat que fa la crida, sinó en la vulnerabilitat dels individus a respondre. Segons l'autora, "La vuelta en dirección a la voz de la ley indica cierto deseo de ser contemplado por la cara de la autoridad y quizás también de contemplarla" (p. 125-126). Aquesta cerca i desig d'ésser vist, s'explica en termes de la consciència prèvia que els individus adquireixen a través dels aparells ideològics de l'Estat, els quals produeixen i regulen al subjecte-ciudadà. Aquesta consciència representa un conjunt de regles i actituds que "otorgan o deniegan el respeto" (Butler, 2011, p. 130) i, segons Althusser, s'adquireixen en el procés ideològic d'aprenentatge d'habilitats com la llengua o el *bien parler* (Althusser, 2014, p. 99). Segons Althusser, "la escuela (...) enseña ciertos tipos de 'saber hacer', pero de manera que aseguren *el sometimiento a la ideología dominante* o el dominio de su 'práctica'". (Althusser, 2014, p. 100). Si seguim aquesta definició, podem pensar que existeix una vulnerabilitat del subjecte aprenent per a respondre a les interpel·lacions en el marc de processos de posicionament i reconeixement de sí com a aprenents, la qual hauria estat apresada en el marc de les pràctiques escolars i educatives, entre d'altres institucions educatives com la família. Aquestes pràctiques estarien assumides i naturalitzades i establirien el que ha de fer el subjecte i com ha de respondre a en ésser adreçat en el context escolar.

4.4. Vincles entre el posicionament i el reconeixement en la construcció de la identitat d'aprenent

Al llarg dels apartats anteriors, hem afirmat que els processos de reconeixement i posicionament són elements clau per a la construcció d'identitats d'aprenent. Hem afirmat també que en el marc de l'activitat al centre escolar i a l'aula l'alumnat és sistemàticament posicionat com a alumne i aprenent en relació a certs predicats i valorat en relació a aquests predicats al llarg del temps i a través de les ocasions d'interacció.

En els processos de reconeixement, aquestes posicions es reconeixen o no com a valuoses i mereixedores d'estima, o bé simplement no es reconeixen en absolut. Com hem vist en la proposta teòrica de Honneth (1995), el reconeixement assigna valor a les posicions i a les formes de d'exercir aquestes posicions dels subjectes. Així doncs, és necessari ocupar una posició o reclamar una posició perquè un procés de reconeixement tingui sentit. Per tant, podem afirmar que el procés de reconeixement implica un posicionament previ, sigui pressuposat o bé produït simultàniament al procés de reconeixement. Donat això, en aquesta recerca considerem que ambdós processos es troben íntimament relacionats.

El posicionament com a alumne, alumna, aprenent o estudiant, no només atorga el dret de ser participant legítim de l'activitat educativa i de la comunitat de pràctica, sinó que també habilita els processos de reconeixement del subjecte en relació a aquestes posicions. En aquest sentit, aquest posicionament, comporta una vulnerabilitat a ésser interpel·lat o interpel·lada pels processos de reconeixement en relació a aquestes posicions. En definitiva, ostentar una posició o ésser posionat d'alguna forma es considera una condició necessari per a poder ésser reconegut o reconeguda en relació a tal posició. Alhora, sostenim que els processos de reconeixement contribueixen a produir i reforçar els posicionaments a l'aula. Això equival a dir que els fenòmens del posicionament i del reconeixement no es poden desvincular, de manera que podem esperar que ambdós processos es donaran en el sí les mateixes produccions discursives i per tant, caldrà analitzar-los conjuntament.

En aquest marc de comprensió, els processos de posicionament tindran a veure amb l'assignació de posicions i de predicats no només en relació a les posicions sinó també en relació a la forma d'exercir-les, mentre que en els processos de reconeixement descriuen determinats posicionaments i certa forma d'exercir-los com a valuosos o com a no valuosos i com a desitjables o no desitjables, i per tant, com a mereixedors o no d'estima.

Els resultats de l'estudi de Saballa (2019) sembla que confirmarien això mateix en mostrar que els actes de reconeixement estableixen posicions disponibles en el context de la interacció, les quals poden ser negociades, reforçades i redefinides al llarg d'un episodi o de diversos episodis. Els posicionaments i les negociacions sobre els posicionaments podran estar vehiculats per processos de reconeixement a l'aula de manera que, segons Saballa (2019), un acte de reconeixement:

actúa como dispositivo simbólico que llama la atención del participante y le permite hacerse consciente y tomar posición, como la de su contraparte, en un curso de acciones; en otras palabras, una experiencia de reconocimiento como aprendiz tiene lugar cuando un emisor confiere a otro -intencionada o fortuitamente- el reconocimiento de cierta posición y, de paso, se ubica a sí mismo como contraparte. (p. 246).

Per tot això, podem dir que tant en els processos de posicionament com en els de reconeixement s'assignen posicions als subjectes i que això es fa a través d'un procés en què els i les participants negocien els significats, s'alineen amb ells o els rebutgen, contribuint així a construir aquests processos.

Com hem vist anteriorment, tant els processos de posicionament com els de reconeixement es poden configurar dins un mateix esdeveniment o bé en diferents esdeveniments al llarg del temps. Segons explica Saballa (2019), en les reconstruccions d'experiències d'aprenentatge i de reconeixement s'observa que els i les alumnes transiten per varies posicions al llarg de diferents esdeveniments o episodis discursius, redefinint aquestes posicions al llarg del temps. Tenint això en compte, considerem que serà necessari analitzar aquests processos a partir de les implicacions mútues dels processos de posicionament i reconeixement en diferents esdeveniments i sessions a l'aula. La qüestió clau per als objectius d'aquesta tesi és poder observar els processos de consolidació de determinats posicionaments i reconeixements, així com dels models d'identitat d'aprenent tal com es donen al llarg del temps, i en específic, analitzar les formes com els processos de reconeixement consoliden determinats posicionaments i viceversa.

5. Eines conceptuals i metodològiques per a l'anàlisi dels processos de posicionament i reconeixement

5.1. L'anàlisi dels elements constitutius de la identitat d'aprenent

Els elements de l'activitat conjunta tal com es defineixen dins la teoria de la interactivitat per part de Coll i col·laboradores (Coll et al., 1992; Colomina et al., 2014), són aquells elements que estructurin l'activitat educativa i per tant, que influeixen en el conjunt de pràctiques i accions que es donen a l'aula. Els tres elements principals de l'activitat educativa segons Coll i col·laboradores són la tasca o contingut, la finalitat educativa i els patrons d'actuació de les persones participants, així com les relacions interactives entre tots aquests elements (Coll et al., 1992; Colomina et al., 2014). Segons les autores, per entendre i interpretar l'organització de l'activitat conjunta també és necessari identificar la dimensió temporal de l'activitat d'aprenentatge, la qual ens permet situar la interpretació dins el curs d'acció de l'activitat.

En el model de Coll, Falsafi i col·laboradores (Engel i Coll, 2021; Falsafi, 2011), els elements de l'activitat conjunta es recullen com a part dels elements definidors de les experiències d'aprenentatge i de reconeixement dels i les aprenents com a aprenents, de manera que es conceben com un dels elements o blocs constitutius de la identitat d'aprenent. Concretament, aquests elements s'inclouen en el bloc constitutiu relatiu a les característiques de l'activitat, el qual inclou els participants, el tipus de continguts d'aprenentatge, el programa d'activitats, els resultats esperats, la duració o el context socio-institucional de l'activitat, entre d'altres elements possibles (Engel i Coll, 2021; Falsafi, 2011).

Tots aquests elements són analitzats com a part del context de rellevància dels esdeveniments discursius que s'analitzen en aquesta investigació. Dins la tradició d'anàlisi del discurs amb la que treballem en aquesta tesi, tots els elements de l'esdeveniment discursiu s'analitzen i es tenen en compte en la investigació quan els i les participants els fan rellevants en la conversa (Potter, 1998; Wiggins, 2017). Això vol dir que tots aquests elements no es pressuposen rellevants a priori sinó que s'interpreten com a rellevants a partir de les orientacions dels i les participants en la interacció.

Els continguts i tasques, i en general tot el que envolta la pràctica d'ensenyança i aprenentatge, són elements omnipresents i rellevants a l'aula. En aquest sentit, podem esperar que la negociació i la construcció discursiva al voltant d'aquests elements tindrà rellevància en la interpretació tant del les accions dels i les participants com en la identificació i interpretació dels processos constructius de la identitat que s'analitzen en aquesta recerca. Pel que fa als i les participants, en apartats anteriors hem vist que els processos de posicionament i de reconeixement es fan possibles en accions comunicatives i relacionals, per tant, l'anàlisi dels agents i les seves interaccions a l'aula és imprescindible per a comprendre aquests processos. En relació al context socio-institucional, hem exposat que és un element clau en la comprensió del tipus de posicions que s'ostenten a l'aula i del tipus de pràctiques que s'hi duen a terme.

Al llarg de l'anàlisi també es tenen en compte els elements que Falsafi (2011) i altres autores (Coll i Falsafi, 2011; Engel i Coll, 2021) inclouen com a elements constituents del model d'identitat d'aprenent. A més de les característiques de l'activitat d'aprenentatge, es proposen altres elements com els objectius de l'activitat i els motius i objectius dels i les participants per a participar-hi, els actes de reconeixement, els aspectes emocionals, els altres significatius, els

discursos socioculturals, el tipus d'experiències d'aprenentatge narrades en els relats d'identitat i els vincles que té la construcció de la identitat d'aprenent amb altres identitats. Els actes de reconeixement en aquesta recerca els analitzem com a actes i processos de reconeixement i els vincles amb altres identitats els analitzarem com a part de l'anàlisi dels processos de posicionament.

Els motius i objectius dels i les participants per a participar a l'activitat d'aprenentatge poden fer part del context de rellevància necessari per a interpretar les construccions discursives de la identitat d'aprenent. En la perspectiva d'anàlisi del discurs que seguim, els motius són constructes psicològics àmpliament estudiats dins la psicologia discursiva i es considera que són construïts pels i les participants en la interacció (Potter, 1998; Wiggins, 2017). Com s'ha explicat anteriorment, l'elaboració discursiva i la negociació dels objectius de l'activitat per part dels i les participants és un element important en els contextos d'activitat educativa, de manera que podem esperar que emergiran com a rellevants en l'anàlisi de les dades.

Pel que fa a les emocions, sigui que es mostrin indirectament com a mostres d'afecte o que es denotin explícitament per mitjà de categories d'emoció, en el marc de l'anàlisi les incloem com a part dels dispositius discursius que s'analitzen a les dades.

Els discursos socioculturals i la seva versió específica en el context local d'interacció, també seran analitzats com a part del context de rellevància sempre que siguin rellevants per a la construcció de processos de posicionament o reconeixement, la construcció de models d'identitat d'aprenent o de formes normatives d'exercir com a aprenent.

Per altra banda, podem esperar que al llarg de les dades d'interacció es donin narracions d'experiències passades d'aprenentatge que es puguin relacionar amb els processos constructius de la identitat que estudiem en aquesta recerca, les quals incloguin per exemple experiències clau de d'aprenentatge (Valdés, Coll i Falsafi, 2016). Així mateix, els agents que apareguin en tals narracions o bé en les mateixes interaccions a l'aula podran presentar-se com a altres significatius o com a referents acadèmics (Saballa, 2019).

Al llarg de l'anàlisi sempre es tindrà en compte l'ordre temporal dels esdeveniments i dels torns. Aquest aspecte és una clau metodològica bàsica per a la interpretació dels significats i l'acció social en les tradicions d'anàlisi conversacional i d'anàlisi del discurs dins la psicologia discursiva amb les que treballem en aquesta tesi (Potter, 1996; Schegloff, 1997) i també té a veure amb l'anàlisi de les construccions de la identitat al llarg dels esdeveniments (Wortham i Reyes, 2015).

Per últim, segons la teoria de la interactivitat de Coll i col·laboradores és necessari identificar les regles o les estructures de participació que segueixen els i les participats, ja que influeixen en les seves pràctiques comunicatives i en la seva forma de participar i de relacionar-se a l'aula. Colomina, Onrubia i Rochera (2014) n'assenyalen dues: l'estructura de participació social, que té a veure amb els drets i obligacions comunicatives dels i les participants; i l'estructura de la tasca acadèmica, que condiona la participació en relació a la seqüència de continguts. Aquestes dues estructures són especialment rellevants per a l'anàlisi de l'acció dels i les participants i també per a interpretar els ordres normatius a l'aula (per exemple, l'ordre dels torns de paraula, o les expectatives de participació en relació a les diferents activitats o moments de les activitats que es donen a l'aula). Tal com hem vist anteriorment, el conjunt de normes i expectatives normatives en relació a que l'alumnat pot fer i dir a l'aula pot estar

associat a certes posicions i relacionar-se amb determinats posicionaments i reconeixements de l'alumnat en tant que alumnes i aprenents. L'anàlisi dels drets i deures de participació dels i les participants en la interacció son àmpliament estudiats tant en la tradició d'anàlisi conversacional com en l'anàlisi del discurs, no només en relació als patrons normatius i socials de la conversa en sí mateixa (la institució de la conversa), sinó també en relació a l'organització i definició de l'activitat educativa (la institució en la conversa).

5.2. Anàlisi del discurs

En aquest treball seguim la proposta metodològica d'anàlisi del discurs elaborada en el marc la psicologia discursiva (Edwards i Potter, 2005; Potter, 1996; Potter i Wetherell, 1987; Wiggins, 2017) i també ens recolzem en alguns elements de la metodologia proposada per Wortham i col·laboradores (Wortham, 2006; Wortham i Reyes, 2015), autores aquestes que treballen des de l'anàlisi del discurs en la branca de l'antropologia lingüística.

L'anàlisi del discurs engloba diverses tradicions que estudien el llenguatge en el seu ús com a fenomen situat (Bucholtz, 2003). Les diferents tradicions d'aquest tipus d'anàlisi tenen una perspectiva teòrica i metodològica semblant, si bé posen el focus en aspectes diferents del discurs. La tradició de l'anàlisi conversacional únicament analitza converses en situacions naturals d'interacció o la parla en interacció (talk-in-interaction). Aquest tipus d'anàlisi es caracteritza per ser altament detallat en relació als torns i al seu ordre i organització, als aspectes prosòdics d'entonació, ritme, etc., i de vegades també als elements para-lingüístics, com els moviments o la gestualitat (Potter, 1998).

L'anàlisi del discurs dins la psicologia discursiva també realitza una anàlisi detallada de la conversa i l'ordre dels torns (Potter, 1996), però té un interès específic en l'anàlisi dels usos de constructes i termes psicològics o "tesaurus psicològic" en la parla i els textos en general (Edwards i Potter, 2005). Per tant, s'estudia com es construeixen els temes psicològics en les converses ordinàries, institucionals i d'altres textos sobretot a partir de descripcions (Edwards i Potter, 2005). A més, aquesta versió de l'anàlisi discursiva té especial interès en analitzar els aspectes retòrics del llenguatge (Wiggins, 2017) i la construcció de versions de la realitat en les interaccions interpersonals.

L'anàlisi del discurs dins la psicologia discursiva parteix de les perspectives teòriques i metodològiques de l'etnometodologia, l'anàlisi conversacional, la semiologia, la teoria dels actes de parla d'Austin i el post-estructuralisme (Wetherell i Potter, 1988). En correspondència amb la teoria dels actes de parla d'Austin, el discurs no es concep com un mitjà passiu pel qual els i les parlants representem pensaments o transmetem continguts, sinó com una acció social que aconsegueix funcions en el marc de la interacció i el context on es produeix (Wiggins, 2017). Accions com culpar, justificar-se o saludar, comporten conseqüències pràctiques en la situació d'interacció i, per tant, són part del que les persones fem en el marc de la pràctica discursiva. En aquesta versió de l'anàlisi del discurs, tots els recursos semiòtics que s'utilitzen i les accions que s'acompleixen en la interacció, s'estudien en relació a les conseqüències pràctiques o productives que tenen en el context d'interacció (Wiggins, 2017).

Una característica comuna de les tradicions de l'anàlisi conversacional i l'anàlisi discursiva és la perspectiva contextualista del significat. Segons aquesta perspectiva, el significat és un acompliment dels i les parlants en relació al context discursiu. S'afirma que les propietats

semàntiques del llenguatge per sí soles no són suficients per explicar el significat, donat que aquest es produeix per mitjà de la indexació d'elements del context específics en cada ocasió de parla. De fet, les diverses tradicions d'anàlisi del discurs en part es diferencien per les diferents formes que tenen de concebre què compta com a context i com cal interpretar-lo. Més endavant s'aprofundirà en aquest aspecte diferencial.

En les tradicions d'anàlisi que hem esmentat, la importància que es dona a la indexicalitat dels signes respecte al context de parla deriva en una comprensió específica de les formes com es construeix el significat a les interaccions. Segons aquestes tradicions, el significat a les converses és seqüencial o "con-seqüencial" (*consequentiality*). Això vol dir que el context necessari per interpretar un torn de paraula és proporcionat pels torns de paraula anteriors, de manera que els torns es pressuposen entre ells de forma ordenada. En la següent cita Heritage (2004) descriu aquest aspecte seqüencial segons la tradició d'anàlisi conversacional (CA en anglès):

CA embodies a theory which argues that sequences of actions are a major part of what we mean by context, that the meaning of an action is heavily shaped by the sequence of previous actions from which it emerges, and that social context is a dynamically created thing that is expressed in and through the sequential organization of interaction. (p. 223)

Per tant, els torns anteriors es consideren part del context de rellevància que cal tenir en compte per a interpretar qualsevol torn.

En el marc de la psicologia discursiva es comparteix aquest mateix principi de comprensió del significat en les interaccions. Així ho il·lustra Potter (1996) en la següent cita:

In most cases, a turn of talk is based on and displays some sort of analysis of the sense of the previous turn of talk. A turn may be responded as a question, a criticism, an invitation and so on -and in responding to it in this way speakers display their own understanding. Then, if the displayed understanding is faulty, various repair mechanisms can be brought into play during the next turn in order to sort things out. (p. 133)

Com veiem a la cita de Potter tot just reproduïda, es parteix de l'assumpció que hi ha un conjunt d'estructures i procediments conversacionals compartits socialment, regulars i normatius, que possibiliten i constreixen la pràctica social de la conversa i el desenvolupament d'accions en el seu sí (Heritage, 2004). S'afirma, per tant, que les estructures conversacionals existeixen socialment i de forma prèvia a les seves ocasions d'ús, tot i que es configuren de formes específiques en les ocasions conversacionals.

Així doncs, aquest tipus d'anàlisi pressuposa que les estructures que organitzen i defineixen la conversa estan lligades a certa normativitat, i per tant, que en tota conversa hi ha expectatives normatives sobre allò que els i les participants diran i faran (Potter, 1998). Un exemple d'això són els parells adjacents, els quals són parells d'accions discursives vinculades entre sí de tal manera que l'aparició d'una de les accions regularment comporta l'aparició de l'altra acció del parell. Per exemple, quan una persona saluda a una altra, molt probablement l'altra li tornarà la salutació. L'assumpció és que, en cas que l'intercanvi no ocorri d'aquesta manera, podrà explicar-se a partir d'alguna característica del context d'interacció o bé constituirà una transgressió que pot tenir diferents conseqüències en la conversa i pels i les participants.

L'interès d'aquestes tradicions d'anàlisi en aquestes estructures, no és tant trobar les regularitats en sí mateixes sinó analitzar com les expectatives normatives i la desviació dels i les participants respecte a l'acció esperable pot derivar en certs judicis o valoracions (Potter, 1998).

En general, les dues tradicions presentades analitzen la pràctica discursiva en relació productiva amb les accions socials que aquesta permet accomplir. A diferència de la tradició d'anàlisi del discurs, en la psicologia discursiva se cerca interpretar les accions com a funcions socials que es realitzen en el discurs, com ara el retiment de comptes, les atribucions de culpa, les descripcions que produeixen la realitat, etc. (Potter, 1996). Una altra diferència entre ambdues tradicions és que la psicologia discursiva té interès en desenvolupar una crítica social a partir de l'anàlisi del discurs, mentre que aquest no és un dels objectius de l'anàlisi conversacional (Potter, 1998). Per altra banda, la línia amb més influència post-estructuralista dins la tradició de la psicologia discursiva, anomenada psicologia discursiva crítica (Critical Discursive Psychology), es focalitza en cercar les pràctiques normatives i els valors (Benwell i Stokoe, 2006) per mitjà d'analitzar l'acompliment d'accions com la culpa, la responsabilitat, el retiment de comptes i altres accions legítimes o deslegítimes determinats cursos d'acció (Potter, 1996).

Una altra de les diferències entre les tradicions de l'anàlisi conversacional i de la psicologia discursiva és la forma d'analitzar el context de referència o de rellevància. Les dues tradicions estableixen que per a interpretar el context de rellevància cal partir de les orientacions dels i les participants de la interacció cap a aquest context a partir dels tornos (Potter, 1998). La diferència es troba en l'enfocament que s'adopta en cada cas per a analitzar el context. L'anàlisi conversacional considera que aquestes orientacions han de ser estrictament endògenes a la interacció, de manera que no es considera vàlid incloure elements del context que vagin més enllà del context intern a la situació d'interacció (Wetherell, 1998). L'èmfasi de l'anàlisi conversacional en aquest aspecte, sovint es tradueix en la necessitat de que les orientacions dels i les participants cap al context es donin de manera explícita al llarg dels tornos. Això segons algunes autores de la tradició de la psicologia discursiva, suposa alguns problemes d'interpretació quan a les converses hi ha referències implícites a elements del context sociocultural més ampli (Wetherell, 1998; Wiggins, 2017). En les línies més estrictes de l'anàlisi conversacional (Schegloff, 1992a, 1997), s'argumenta que interpretar allò que passa a la conversa més enllà dels referents seqüencials dels tornos i de les seves conseqüències dins de la conversa, suposa orientar l'anàlisi a partir d'assumpcions a priori que no es poden fonamentar empíricament. Des de la psicologia discursiva crítica, en canvi, s'entén que la indexicalitat i la seqüenciació dels tornos, opera tant dins la conversa com en referència a contextos més amplis. De fet, es considera que el contingut ideològic, les relacions de poder i els elements estructurals de les converses, moltes vegades només es poden interpretar a partir de la referència a contextos externs o distals (Wetherell, 1998). En definitiva, dins una perspectiva crítica de l'anàlisi del discurs, es té en compte el marc social i ideològic i el context cultural i històric de les pràctiques discursives que, segons els i les autores s'hi alineen, és imprescindible per la intel·ligibilitat de qualsevol interacció social (Benwell i Stokoe, 2006; Bucholtz, 2003; Wiggins, 2017).

Finalment, certes línies de l'anàlisi del discurs dins la psicologia discursiva inclouen la perspectiva foucaultiana del discurs, des de la qual s'entén el discurs com a sistema de producció i reproducció del coneixement, el saber i el poder. El concepte de discurs que proposa Foucault no té a veure directament amb l'anàlisi de la interacció, sinó que versa sobre les formes de

producció i reproducció cultural de discursos amb determinades funcions socials (Bucholtz, 2003). Tot i així, des de la línia foucaultiana de la psicologia discursiva, s'entén que per a analitzar les subjectivitats cal partir del fet que els subjectes es constitueixen a partir de certs atributs i categories intel·ligibles, vàlides i desitjables dins de "règims de veritat" que s'articulen a través de discursos (Miller, 2008).

5.2.1. El context de rellevància

Dins una visió contextualista del significat, s'entén que aquest es produeix de forma situada i en relació tant al context local d'ocurrència com al context sociocultural de més gran abast (Agha, 2007; Edwards i Mercer, 1987; Potter, 1998; Wiggins, 2017). En aquesta perspectiva, per a poder comprendre el significat d'un signe o expressió, és necessari conèixer el context en què es dona.

Així doncs, en una visió contextualista la producció de significat no té a veure amb una funció semàntica del llenguatge sinó amb la construcció del significat dins el procés de pràctica discursiva. S'entén per tant que la intersubjectivitat l'aconsegueixen els i les parlants quan negocien i aconsegueixen establir un context comú de referència (Goodwin i Duranti, 1992). Aquesta negociació equival al procés de contextualització (Silverstein, 1992).

Donat que establir contextos de rellevància és una operació de negociació entre els i les parlants, els contextos de referència o de rellevància no són fixos i donats d'una vegada per totes. De fet, segons Goodwin i Duranti (1992), molts malentesos i interpretacions en lluita que es donen en les situacions d'interacció tenen a veure amb la necessitat d'establir quin és el context de referència i amb els interessos divergents entre les persones participants en la interacció. En paraules dels autors:

As strategic actors, individual participants can actively attempt to shape context in ways that further their own interests. This does not mean that context is created from scratch within the interaction so that larger cultural and social patterns in a society are ignored. (...) miscommunication and active challenges to a proposed redefinition of the situation are very real possibilities. (Goodwin i Duranti, 1992, p. 6)

Tenint en compte el que s'ha exposat, en un marc d'anàlisi del discurs l'interès interpretatiu no rau en trobar la veritat o falsedat de les proposicions lingüístiques, sinó en comprendre com els i les parlants aconseguim establir quin és el context de rellevància i quines pràctiques socials i discursives constitueixen aquest procés.

Tal com s'ha explicat anteriorment, en diverses tradicions d'anàlisi del discurs, i especialment en l'anàlisi conversacional, se sosté que per tal d'analitzar el context d'una situació d'interacció, cal partir de la perspectiva o les orientacions de les persones que el construeixen (Edley, 2001; Goodwin i Duranti, 1992). Dins l'anàlisi conversacional, es creu que per interpretar el context de rellevància, les persones participants hi ha de fer referència de manera explícita, de manera que s'han de poder identificar traces del context en els signes utilitzats dins els torns (Edley, 2001; Wetherell, 1998). Autores de la línia de l'anàlisi del discurs dins la psicologia discursiva, opinen que s'ha de poder interpretar el context de manera que puguem captar les pressuposicions que operen de manera implícita en el discurs, sobretot quan aquestes estan fortament naturalitzades. Wetherell (1998), anomena aquestes pressuposicions implícites les "formes institucionals d'intel·ligibilitat", referint-se als contextos sociohistòrics i culturals.

Donat el caràcter sociohistòric i cultural de les pràctiques discursives i dels recursos semiòtics que s'utilitzen en el marc de la conversa, el context potencialment rellevant d'un intercanvi discursiu pot ser molt ampli. Segons Goodwin i Duranti (1992), la tasca d'analitzar el context sociocultural de rellevància no només implica conèixer aquests contextos, sinó també interpretar quin és el coneixement cultural de què fa ús la persona participant en la interacció.

Segons Wortham i Reyes (2015), el context de rellevància en esdeveniments d'interacció on es construeixen identifications o identitats es pot configurar en tres nivells: en primer lloc, pot tenir a veure amb els signes i les operacions d'indexació en el nivell mínim de la proposició. En segon lloc, amb els models locals d'identitat configurats al llarg del temps pel grup de parlants que s'estudia. Per últim, pot relacionar-se amb models institucionalitzats d'identitats, és a dir, models més amplis i socioculturalment vigents en les institucions o contextos culturals on es dona la interacció. A més, justament perquè els contextos no venen donats a priori, sinó que es construeixen en el marc de la interacció, no podem definir-los d'una vegada per totes, de manera que hem d'acceptar el caràcter indeterminat del context de rellevància (Wortham i Reyes, 2015).

En síntesi, els elements contextuals que prenen rellevància per poder interpretar una interacció discursiva interpersonal són plurals i canviants i es configuren de forma específica en els esdeveniments d'interacció, però no són aleatoris ni inintel·ligibles. Aquests contextos es produeixen al llarg de la interacció a partir de les orientacions dels i les participants i varien en funció dels seus interessos i dels processos de negociació que es donen en la seva configuració.

5.2.2. Anàlisi del context institucional de la interacció

Els dos casos analitzats en aquesta tesi se situen en espais institucionalitzats d'aprenentatge, és a dir, en un context institucional d'interacció. Això té implicacions per a l'anàlisi del context de referència. Anteriorment hem assenyalat que el context socio-institucional forma part dels elements que configuren la interactivitat a l'aula. Podem afirmar que tant l'organització pràctica de l'activitat com les conductes dels i les participants a l'aula prenen sentit dins el marc institucional específic.

Tot i assumir el caràcter institucional del context on es donen els esdeveniments discursius que analitzem, aquest caràcter no necessàriament determina la conversa a priori. Schegloff (1992a, 1992b) alerta de que el context institucional de la conversa no implica que l'acció desenvolupada en el seu sí necessàriament tingui relació amb aquest context institucional. Per tant, no podem importar un context institucional a la conversa si aquest no respon a les orientacions dels i les participants i si no podem demostrar que té conseqüències per a la interacció (Miller i Fox, 2004; Potter, 1998).

Tot seguit exposem la diferència entre l'ordre institucional *de* la interacció i els ordres institucionals i socials *en* la interacció (Heritage, 2004). La tradició de l'anàlisi conversacional parteix de la premissa que la conversa és una institució en sí mateixa, la qual funciona a partir d'un ordre normatiu o institucional. Goffman (1983), afirma que l'ordre *de* la interacció es refereix a la sèrie de drets i obligacions que tenim les i els parlants en la interacció i que podem seguir, rebutjar o negociar. Per exemple, com hem exposat anteriorment, hi ha certes formes socials de respondre a una pregunta que els i les parlants competents d'una llengua sabem

interpretar i aplicar de forma regular. La desviació respecte a aquestes formes normatives de la conversa, suposa conseqüències tant en la conversa com per a les persones que s'hi desvien.

Per una altra banda, els ordres institucionals que intervenen *en* la interacció, en certa manera són preexistents a situació local d'interacció malgrat que s'evoquin i es configurin de formes específiques en cada ocasió. Tal com ho descriu Heritage (2004):

there are also social and institutional orders in interaction. The social world of the corporation and the classroom, of medicine law, etc., are evoked and made actionable in and through talk. But though their reality is invoked in talk- "talk into being" (Heritage, 1984) in interaction- their reality is not confined to talk. These institutional realities also exist in and as documents, buildings, legal arrangements, and so on. The conversation analytic study of institutional talk is concerned with how these institutional realities are evoked, manipulated, and even transformed in interaction. (p. 223)

En el marc d'aquesta recerca considerem necessari tenir en compte els dos elements tot just descrits. Per una banda, cal interpretar com les persones participants segueixen i es desvien de certs patrons d'interacció discursius. Per una altra banda, és necessari conèixer i tenir en compte les característiques institucionals del context escolar per poder interpretar què és el que s'està dient i fent a l'aula i posar-ho en relació amb les regularitats i normativitats de la pràctica educativa a l'aula. Ambdós nivells d'anàlisi són imprescindibles per poder analitzar l'acció que ocorre en els esdeveniments i interpretar com es duen a terme els processos constructius de la identitat d'aprenent a l'aula.

En definitiva, el context institucional estableix un marc sobre allò que pot ser dit de forma legítima o il·legítima, allò que es pot negociar, el significat de dur a terme certes accions, d'utilitzar un cert tipus de llenguatge, etc. Això no obstant, és important tenir en compte que el caràcter institucional del context de la interacció no sempre serà rellevant.

Tot seguit se sintetitzen els sis aspectes proposats per Heritage (2004) per a l'anàlisi d'interaccions en contextos institucionals:

1. L'organització dels torns de paraula: la qual pot ser específica del context institucional que analitzem.
2. L'organització estructural de la interacció: que implica identificar fases o seccions en la interacció, la qual cosa ens portarà a determinar l'activitat o activitats cap a les quals s'orienta la interacció. En aquesta anàlisi es pot identificar si hi ha una sola activitat o objectiu o més d'un, quins participants avancen en la realització de la tasca i quins no i si entenen aquest avenç de la mateixa manera, així com si les transicions d'una secció a la següent són clares per part de tots els participants o d'alguns, entre d'altres coses.
3. L'organització de seqüències: la qual es basa en identificar quins cursos d'acció s'inicien, es desenvolupen i conclouen i quins no es desenvolupen, es retenen o no conclouen.
4. El disseny dels torns de paraula: el qual implica conèixer l'acció que les persones parlants volen desenvolupar i com, en funció del context d'interacció, dissenyen la seva intervenció en la parla. També es basa en analitzar els mitjans que seleccionen les persones participants per a dur a terme l'acció d'entre la varietat de mitjans que podrien seleccionar.
5. El lèxic utilitzat: el qual té a veure amb fixar-se en els termes descriptius que els i les parlants fan servir.

6. Les asimetries epistemològiques i d'altres tipus: poden ser, entre d'altres, les asimetries de participació, les asimetries de coneixement de la institució i del patró d'interacció, les asimetries de coneixement i les asimetries relacionades amb el dret al coneixement.

5.3. Indexicalitat i models metapragmàtics

Tal com hem anat avançant en els apartats anteriors, en les tradicions d'anàlisi del discurs presentades la indexicalitat es considera un element clau per a la producció de significat i de l'acció (Agha, 2007; Wiggins, 2017) i també per a la interpretació del context de rellevància (Silverstein, 1992).

La indexicalitat (Estrada i Rodrigo, 2009) o indexicitat (Gimeno-Simó, 2019) es refereix a que el contingut proposicional d'un enunciat i per tant, el seu significat, és depenent del context.

La indexicalitat es produeix quan els signes lingüístics indiquen o indexen determinats elements del context. A aquests signes els podem agrupar sota el nom d'expressions indèxiques (Pérez, 2008) o expressions indexicals (Estrada i Rodrigo, 2009). Les expressions indexicals inclouen els dítctics i altres signes i expressions el significat local de les quals, només es pot interpretar en relació al context de referència (Silverstein, 1993), el qual inclou el context immediat d'ocurrència i el context sociocultural més ampli. Segons el Diccionari de la llengua catalana de l'Institut d'Estudis Catalans, els dítctics són "elements lingüístics que assenyalen el lloc, el moment, o les persones d'una situació comunicativa, de manera que el seu significat és determinat per la situació específica de l'enunciació" (s.d.). Exemples de dítctics són "allò", "l'alumnat", "avui", "tu" o alguns determinants com "aquest" o "aquell", entre molts d'altres.

Els fenòmens indexats pel conjunt de signes o expressions indexicals, poden fer referència a fenòmens pragmàtics com les persones, el lloc o el temps del context d'ocurrència o a fenòmens meta-pragmàtics. Els signes que funcionen de forma meta-pragmàtica indexen propietats del llenguatge en relació amb les formes de parlar, les quals poden associar-se, entre d'altres, a les identitats socials (Agha, 2007; Wortham i Reyes, 2015). Segons Agha (2007), les funcions meta-pragmàtiques del llenguatge permeten interpretar els registres lingüístics com la parla "informal", la parla de "les dones" o de "les persones novingudes", a partir de la vinculació sociocultural que existeix entre els signes i els tipus socials o estereotips en un context determinat. Per això, els fenòmens pragmàtics que es troben indexats en els indexicals meta-pragmàtics són altres signes. Exemples clàssics de signes que funcionen de forma meta-pragmàtica són els anomenats *verba dicendi*, els verbs sobre la parla, com "insultar", "ordenar", "etzibar", etc. Agha (2007) descriu aquests signes com:

a special case of pragmatic signs: what is special about them is a functional relationship to other signs. In other words, pragmatic signs function metapragmatically insofar as they convey information about other pragmatic phenomena (their 'objects' of typification) such as signs that have occurred earlier, or elsewhere, or the effects of such signs. (...) To say that a sign functions metapragmatically is merely to say that some particular embodied sign occurs as a perceivable (audible, visible, etc.) message and that its occurrence tells us something about another pragmatic phenomenon, its object, typifying it in some way. (p. 28)

Un exemple d'expressió indexical amb un funcionament meta-pragmàtic en l'estudi de Wortham i Reyes (2015) és l'expressió "throw out", utilitzada per una mestra per referir-se a la forma com parla una alumna en el marc d'una activitat a classe. En aquest cas, les autores interpreten que aquesta expressió podria estar indicant un judici de la mestra sobre la manca de formalitat o de disciplina acadèmica d'una alumna (Wortham i Reyes, 2015). Aquesta expressió pot estar fent referència implícitament a un tipus de persona o un tipus d'aprenent, és a dir, a un model d'identitat. Per tant, els models meta-pragmàtics són els models socioculturals a partir dels quals els i les parlants associem certs signes meta-pragmàtics a certs tipus socials i per tant, a certes identitats (Wortham, 2006).

En síntesi, els signes que funcionen de forma meta-pragmàtica i els models - a partir dels quals interpretem aquests signes, són especialment importants en l'estudi dels processos discursius de construcció de les identitats, ja que s'utilitzen per a descriure o assignar certes categories i predicats a les persones i poden referir-se a tipus socials. En conseqüència, considerem que aquests signes i models ens permetran interpretar els processos constructius de la identitat d'aprenent a l'aula.

Cal apuntar que no hi ha patrons establerts a priori pels quals podem interpretar la correspondència entre determinats signes i determinats models meta-pragmàtics, de manera que la indexicalitat sempre està subjecta a la interpretació de les persones participants i analistes (Wortham i Reyes, 2015). A més, donat que en una situació d'interacció els signes poden indexar altres signes usats anteriorment, de vegades no en fem prou en analitzar una proposició tota sola per deduir un model meta-pragmàtic, sinó que necessitem analitzar les pressuposicions mútues entre els indexicals al llarg de diferents torns en un mateix esdeveniment o en diferents esdeveniments discursius. Per tant, una expressió indexical accepta millor unes interpretacions o unes altres en funció dels significats que atribuïm a signes anteriors i posteriors en el mateix esdeveniment d'interacció o en d'altres esdeveniments (Wortham i Reyes, 2015).

5.4. Principis per a l'anàlisi de la identitat en el discurs

Bucholtz i Hall (2005, 2010) proposen una sèrie de principis per a analitzar la identitat des del que anomenen la "lingüística sociocultural". Aquesta perspectiva d'anàlisi cerca unir les tècniques i els principis de la sociolingüística, l'antropologia lingüística, la psicologia discursiva, l'anàlisi conversacional i l'anàlisi crítica del discurs. La proposta s'alinea amb les escoles d'anàlisi del discurs que se segueixen en aquesta investigació i sintetitza molt bé alguns dels elements que estem presentant en aquest capítol. Els principis que proposen per a l'estudi de la identitat són els següents:

- El principi d'emergència: segons el qual tota identitat es constitueix en el sí de pràctiques semiòtiques ocasionades, per tant, no és anterior a aquestes sinó que es construeix de forma emergent a partir d'aquestes. Aquest principi rebutja la idea de la identitat com a realitat mental individual que es reflexa en el llenguatge. Les autores formulen el principi en els següents termes: "Identity is viewed as the emergent product rather than the pre-existing source of linguistic and other semiotic practices and therefore as fundamentally a social cultural phenomenon." (Bucholtz i Hall, 2010, p. 19).
- El principi de posicionament: el qual postula que la identitat no es redueix a la identificació dels subjectes amb les categories sociològiques clàssiques (com l'edat, el

sexe o la classe social), o d'altres macro-categories etnogràfiques. S'assenyala que aquestes categories no són suficients per a entendre la varietat de posicionaments que es configuren en el context local d'interacció. Les autores estableixen tres nivells en l'anàlisi de la identitat: "Identities encompass (a) macrolevel demographic categories; (b) local, ethnographically specific cultural positions; and (c) temporary and interactionally specific stances and participant roles." (Bucholtz i Hall, 2010, p. 21)

- El principi d'indexació: el qual estableix que les identitats es configuren en la interacció a partir d'expressions lingüístiques indexicals. Aquestes, adquireixen el seu significat en relació a referents contextualment rellevants dins el context d'interacció específic o en contextos discursius més amplis. Els díctics, per exemple, són expressions d'aquest tipus. A més, la indexació també permet als i les parlants establir vincles semiòtics entre les formes lingüístiques que utilitzen en l'ocasió d'interacció i els significats socioculturals que circulen en el context d'interacció. Tal com exposen les autores a la següent cita, aquestes expressions poden ser de diferents tipus:

Identity relations emerge in interaction through several related indexical processes, including: (a) overt mention of identity categories and labels; (b) implicatures and presuppositions regarding one's own or others' identity position; (c) displayed evaluative and epistemic orientations to ongoing talk, as well as interactional footing and participant roles; and (d) the use of linguistic structures and systems that are ideologically associated with specific personas and groups. (Bucholtz i Hall, 2010, p. 21)

- El principi de relació: segons el qual els significats que configuren les identitats en el context d'interacció es defineixen relacionant-se entre ells, de manera que les identitats o posicions mai es configuren independentment de les altres identitats o posicions. Segons diuen les autores, "Identities are intersubjectively constructed through several, often overlapping, complementary relations, including similarity/difference, genuineness/artifice and authority/delegitimacy." (Bucholtz i Hall, 2010, p. 23)
- El principi de parcialitat: aquest principi estableix que les identitats són sempre presentacions parcials, que no són totalment coherents ni tampoc necessàriament elaborades de forma conscient pels subjectes. Les autores expliquen aquest principi de la següent manera:

Any given construction of identity may be in part deliberate and intentional, in part habitual and hence often less than fully conscious, in part an outcome of interactional negotiation and contestation, in part an outcome of others' perceptions and representations, and in part an effect of larger ideological processes and material structures that may become relevant to interaction. It is therefore constantly shifting both as interaction unfolds and across discourse contexts. (Bucholtz i Hall, 2010, p. 25)

En aquesta tesi també ens acollim als principis per a l'estudi de la identitat d'Antaki i Widdicombe (1998). Les autores proposen cinc principis per a estudiar la identitat, els quals s'ubiquen dins les tradicions de l'anàlisi del discurs i l'anàlisi conversacional. Molts d'aquests principis coincideixen amb els de Bucholtz i Hall (2005, 2010) que tot just s'han exposat.

Per evitar repetir continguts, destacarem només alguns elements de la proposta d'Antaki i Widdicombe (1998). En primer lloc, les autores afirmen que tenir una identitat es relaciona amb

ésser classificat en categories que són riques en inferències. Aquest tipus de categories són conceptualitzades com a dispositius de categorització de la pertinença o categories de pertinença, tal com les anomenem de forma resumida en aquesta tesi. Aquestes categories les definirem més endavant.

Les autores també estableixen certs principis metodològics per a l'anàlisi de la identitat. Per exemple, que la identitat la configuren i la fan rellevant els i les participants a través de les seves accions en les situacions d'interacció. Segons afirmen les autores, els i les parlants som els que, en la interacció, determinem que "such-and-such an identity is at hand, under discussion, obvious, lurking or 'relevant to' the action in whatever other way." (Antaki i Widdicombe, 1998, p. 4-5). També destaquen el principi segons el qual l'acompliment d'identitats es realitza i és observable analitzant l'exploració que els i les parlants fan de les estructures de la conversa. Aquest principi té a veure amb les regularitats i els aspectes normatius de la pràctica conversacional que hem descrit en altres apartats, com per exemple, que una pregunta pressuposa una resposta i que els i les parlants es comporten en relació amb aquesta estructura, ja sigui que la respectin o que la transgredeixin. En coherència amb això, Antaki i Widdicombe (1998) s'alineen amb el principi de que el significat a les interaccions es construeix de forma seqüencial (*procedural consequentiality*). Aquest principi assenyala que cal analitzar l'acompliment de la identitat en la interacció a partir dels efectes o conseqüències que aquesta té per a les accions o per a la definició de la situació d'interacció al llarg dels torns. A més, les autores assumeixen que sovint les identitats es donen per fetes o són naturalitzades, operant de forma implícita en la situació d'interacció (Antaki i Widdicombe, 1998).

6. Normativitat en la construcció de la identitat d'aprenent

6.1. La dimensió normativa en els processos constructius de la identitat d'aprenent a l'aula

Tal com hem exposat en apartats anteriors, en el marc dels processos de reconeixement s'assigna determinat valor o vàlua a determinades posicions i a la forma amb què els subjectes les exerceixen. També hem afirmat que el valor que s'atorga a les identitats o posicions té a veure amb l'estatus de què gaudeix certa posició o la forma com aquesta posició s'exerceix en un context determinat. Per tant, el reconeixement pren sentit en un marc de valor o d'estatus i, alhora reconstrueix aquest marc de valor.

Donem per fet que en els contextos educatius existiran models d'aprenent i certs predicats sobre les formes d'exercir com a aprenent que gaudiran d'un estatus superior i inferior, i per tant, d'un nivell d'estima en correspondència. Donat que aquesta vàlua es troba vinculada a un marc de valor, també es vincularà a un marc d'expectatives normatives sobre les formes com cal ser i fer d'aprenent. Dins d'aquest marc on el subjecte es presenta de certa forma com a aprenent i ret comptes sobre la seva forma de participar com a alumne o alumna en l'activitat d'aprenentatge.

Partint d'aquests supòsits, entenem que els processos de reconeixement produeixen i reproduïxen normativitat, en el sentit que en la seva enunciació distribueixen criteris de valor en relació al conjunt de formes de realitzar la posició d'aprenent. Per tant, podem dir que en els processos de reconeixement es construeixen i reconstrueixen aquelles formes d'exercir la posició d'aprenent considerades bones, desitjables, normals, lloables, etc. així com aquelles

que funcionen com a alteritat constitutiva d'aquestes, les quals seran marcades com a bones, no desitjables, desviades, repressibles, etc.

Tal i com hem vist que defensa Butler, en la citació o enunciació mateixa de la norma el procés pot generar efectes que sobrepassen la norma enunciativa, convertint-se en una ocasió per modificar els seus significats. La normativitat implicada en els processos de reconeixement i en qualsevol altre procés discursiu per tant, no es troba sobredeterminada. Per contra, la seva enunciació produeix un context d'intel·ligibilitat a partir del qual la pròpia norma pot ésser deformada o transformada a través de la seva mateixa enunciació i dels diversos efectes que suscita en el context de producció.

Per tal de concretar les idees que s'han presentat fins ara, tot seguit s'exposen les conclusions de l'estudi de Cavada-Hrepich (2019) on es mostra que en els contextos d'interacció educativa i escolar es distribueixen expectatives normatives sobre què és aprendre de la forma "correcta" i quin és el perfil "ideal" de l'aprenent. Cavada-Hrepich (2019) afirma que una part important del context d'aprenentatge distribueix formes de realitzar (*perform*) el rol d'alumne.

L'autora investiga la trajectòria d'un alumne participant en activitats de lectoescriptura i en la transició entre l'escola infantil i el primer any de primària (Cavada-Hrepich, 2019). Segons explica, en el context de l'escola infantil i primària que estudia existeix una forma normativa de realitzar (*perform*) la posició d'alumne, la qual és adquirida per l'alumnat en el sí de les pràctiques socials i a partir de les demandes del professorat i del context institucional de l'escola. En aquest estudi s'identifica que l'alumnat és repetidament posicionat en funció de si aconsegueix o no cert repertori de pràctiques socials esperades i reclamades per part dels agents que controlen l'activitat a l'aula (Cavada-Hrepich, 2019). Aquestes expectatives normatives, no només inclouen la realització (*performance*) adequada de la pràctica social, sinó també l'expectativa d'internalització d'aquest repertori de pràctiques per part de l'alumnat. A més, es concreta que aquestes expectatives tenen a veure amb les definicions i valors socials (o macro-culturals) vigents sobre l'aprenentatge, els quals es tradueixen en pràctiques i mecanismes de reconeixement específics al centre i a l'aula (Cavada-Hrepich, 2019). En relació als requeriments relatius a la realització adequada de la posició d'aprenent, Cavada-Hrepich (2019) explica:

The normative aspect of this performativity has to do with the expectation that all children should internalize a rigid and limited repertoire of actions and guide themselves accordingly during their school life, where academic achievement is reduced to feedback by numbers and compared positions. As was shown, these demands are in direct relation to the societal values and ideas that exist towards learning: an individual performative activity where the learner has to learn from the instructor. This becomes reified in an academic achievement system of scores and marks that orients not only teachers but also children in relation to their peers and themselves. (p. 180)

Com es desprèn d'aquest fragment, l'autora vincula la distribució de la normativitat a l'aula amb les exigències, posicionaments i formes de reconeixement a l'escola (com per exemple a partir de les formes de retorn i d'avaluació de l'èxit educatiu), les quals estableixen el repertori d'accions que l'alumnat cal que dugui a terme. En el mateix estudi, Cavada-Hrepich (2019) observa que l'objectiu de les activitats d'aprenentatge analitzades no era tant la lectoescriptura

sinó la sèrie d'objectes relacionats amb la realització (*performance*) normativa de la posició d'alumne. Tal i com ho descriu l'autora:

The introduction of literacy learning activities from SLT creates an activity setting in which the goal is that children learn how to use the different artefacts of school life (pencils and workbooks) and interpret disciplinary signs as the smiley faces, complete a certain task in a certain period of time, sit with their backs straight, work in silence, learn to take turns and so on. These I argue are the actions that compose the normative performativity of being a pupil, which is a key aspect of the demands that children encounter in learning activity settings. (Cavada-Hrepich, 2019, p. 180)

L'autora conclou que, en el context estudiat, l'alumnat desenvolupava un major interès en realitzar (*perform*) la posició d'alumne correctament que en les actituds en relació a l'aprenentatge (Cavada-Hrepich, 2019).

Els resultats d'aquest estudi suporten algunes de les afirmacions que s'han fet fins ara sobre la distribució de normativitat a l'aula. En primer lloc, que els processos de posicionament de l'alumnat i algunes pràctiques típiques dels contextos educatius com els feedback del professorat o els artefactes que s'utilitzen per a mesurar i assignar resultats acadèmics, poden vehicular processos de reconeixement de l'alumnat en relació a la seva capacitat d'aprenentatge. Les conclusions de l'estudi també reforcen la idea de Saballa (2019), segons la qual els processos de reconeixement tenen efectes en la regulació del comportament de l'alumet i conseqüències en les seves decisions respecte als seus cursos d'acció.

Partint del que s'ha exposat en aquest apartat, podem esperar que els i les participants a l'aula produiran accions discursives, posicionaments i reconeixements dirigits als altres o a una mateixa que alinearan o desviaran l'alumnat dels requeriments normatius en relació a les formes d'exercir la posició d'aprenent. Aquests processos podran reforçar o transformar aquests requeriments normatius en relació a com cal exercir la posició d'aprenent a l'aula.

6.2. Normativitat en la interacció interpersonal

Tal com s'ha exposat en apartats anteriors, en l'àmbit de l'anàlisi conversacional es proposa que l'ús del llenguatge en la conversa implica formes normatives d'ordenar els torns de paraula. En el marc de la comunicació interpersonal, existeix un marc normatiu que estableix allò que s'espera que passi en el curs de la interacció, la transgressió del qual té conseqüències per a aquells que s'hi desvien. Heritage (2004) ho anomena la institució *de la* conversa, entenent que la conversa és una pràctica social amb unes característiques, normes i procediments específics. L'autor afirma que en el marc de l'ús del llenguatge en la conversa, "one can be held morally accountable both for departures from their use and for the inferences which their use, or departures from their use, may engender." (Heritage, 2004, p. 224). Com s'ha exposat en apartats anteriors, l'autor també destaca que hi ha un tipus d'ordre institucional que es construeix *en* la interacció, el qual té a veure amb les posicions i relacions normatives que existeixen dins les institucions i que es tradueixen en ordres normatius que s'apliquen als torns de la conversa.

Heritage (2004) posa l'exemple paradigmàtic de quan un alumne o una alumna és castigada per parlar mentre parla el mestre o la mestra. Segons explica, aquesta sanció cal analitzar-la en relació a com s'organitzen normativament els torns en l'espai de l'aula. Segons la teoria del posicionament, en aquest cas aquesta organització dels torns tindria a veure directament amb els drets i deures de què gaudeixen els subjectes segons la posició que ocupen (Harré i van Langenhove, 1999), per tant, es relacionaria amb les expectatives normatives sobre com cal realitzar (*perform*) les posicions d'alumne/a i de professor a l'aula. Donat que aquesta organització constitueix una expectativa normativa, el fet de desviar-se té implicacions valoratives sobre el subjecte, el qual pot ser reconegut de forma negativa en relació al "compromís deòntic" (Coll et al., 1992, p. 225) al que està subjecte, arribant a tenir conseqüències disciplinàries.

Tal com expliquen Heritage i Greatbatch (1991), en general en els contextos institucionals existeixen determinades posicions i convencionalismes o normes formals en la interacció, les quals inclouen restriccions en els recursos lingüístics que cada agent pot utilitzar. Aquests convencionalismes normalment es justifiquen des d'un punt de vista organitzacional i la seva força sol relacionar-se amb la sanció a què s'exposen els i les participants en desviar-s'hi (Heritage i Greatbatch, 1991). En paraules de Heritage i Greatbatch (1991):

These institutionalized reductions and specializations of the available set of conversational options are, it should be stressed, conventional in character. They are culturally variable; they are sometimes subject to legal constraints; they are always vulnerable to processes of social change; they are discursively justifiable and are often justified by reference to considerations of task, efficiency, fairness, and so on in ways that the practices making up the conversational "bedrock" manifestly are not. (p. 96)

Heritage i Greatbatch (1991), expliquen que aquesta estructuració institucionalitzada de la conversa podria relacionar-se amb el fet que les interaccions a les aules siguin molt homogènies internament, és a dir, que hi hagi poques excepcions en l'estructura formal d'organització dels torns de paraula.

Les idees que s'acaben de presentar, les podem relacionar amb el concepte de marc de referència (*frame*) d'Erving Goffman (2006). Segons aquest autor, un dels objectius en qualsevol interacció és el d'establir quines són les expectatives normatives que els i les participants han d'acomplir en aquella interacció. Constituir aquest marc permet als i les participants conèixer quines conductes es poden esperar i exhibir en la interacció, i per tant, quines conductes són reprovables o susceptibles d'ésser considerades desviades. Segons explica Goffman (2006), a partir d'aquesta comprensió compartida, les persones que participen en una interacció adquireixen una sèrie de compromisos i s'esforcen en mantenir la competència per a participar en la situació i per a corregir les possibles incorreccions.

En síntesi, per tal d'analitzar com apareixen i es construeixen formes normatives d'exercir la posició d'aprenent a l'aula, considerem que serà necessari identificar els requeriments normatius que operen en les interaccions, tant pel que fa als convencionalismes o regularitats normatives de la pròpia estructura d'interacció com pel que fa als convencionalismes o formalitats que operen el context local i institucional de la interacció.

6.3. Moralitat, interacció i construcció de la identitat

Allò que els individus fem i diem en els contextos socials en què vivim és contínuament avaluat en relació al conjunt de normes de caire moral que apliquen en cada context. Amb la consciència de viure en un marc moral, les persones ens comportem de maneres que podem explicar i justificar públicament. Això implica que en les situacions d'interacció assumim i mostrem responsabilitat respecte a les formes de cooperar i de comportar-nos socialment (Garkinfel, 1967). Per tant, al llarg de les interaccions interpersonals els individus ens atribuïm mútuament responsabilitats i produïm explicacions i justificacions en relació a aquestes responsabilitats. Aquest tipus de produccions discursives són un punt d'entrada per a l'estudi de la moralitat en les interaccions i, segons considerem, podrien ser un element d'interès per a l'estudi de les expectatives que circulen a l'aula en relació a les formes de participar dels i les aprenents en el context de l'aula.

Bergmann (1998) proposa dos nivells pels quals la moralitat s'articula en les pràctiques discursives. Per una banda hi hauria l'ordre moral *de* la interacció, és a dir, el conjunt de drets i deures que entren en joc en els processos d'interacció. Per una altra banda, hi hauria l'ordre moral *en* la interacció, que segons l'autor serien els temes morals o "the moral worlds evoked and made actionable in talk." (Heritage i Lindström, 1998, p. 397). En la pràctica de la interacció interpersonal, l'ordre moral *de* la interacció es troba vinculat amb l'ordre moral *en* la interacció o, el que és el mateix, amb els ordres socials del context on es produeix la interacció. A partir de la proposta de Bergmann (1998), podem destacar tres aspectes bàsics sobre la relació entre la moralitat i la interacció que ens poden orientar en l'anàlisi de la construcció de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent a l'aula.

En primer lloc, tal com hem vist desenvolupat en la teoria del posicionament (veure per exemple Harré i van Langenhove, 1999), el comportament que els i les parlants mostren en les interaccions està marcat per drets i obligacions en relació a les posicions que ocupen. Com hem vist en apartats anteriors, aquests drets i obligacions estan relacionats amb una base moral, de manera que potencialment es relacionaran amb atribucions de moralitat i responsabilitat als i les participants de la interacció. Al seu torn, hi haurà acusacions, peticions d'explicacions i aportacions d'explicacions, excuses, justificacions i tot una sèrie d'accions discursives relacionades amb aquesta sèrie de drets i deures.

En segon lloc, en tota interacció interpersonal els temes morals apareixen com a part implícita o explícita del contingut de què es parla (Bergmann, 1998; Jayyusi, 1991). Alguns temes que típicament tenen càrrega moral i que fàcilment contenen discursos morals i/o moralitzadors són els estils de vida, la sexualitat, el caràcter, els èxits o acompliments, la mort o la religió (Bergmann, 1998). Altres temes d'aquest tipus podrien ser l'estètica, la malaltia o la maternitat (Stokoe i Edwards, 2015). Si bé en alguns casos els temes morals apareixen en la interacció explícitament i amb relativa consciència dels i les parlants en relació a la seva càrrega moral, en la majoria de les ocasions apareixen com a part d'un coneixement comú i familiar entre els membres d'una societat (Bergmann, 1998; Garfinkel, 1967) o comunitat moral (Jayyusi, 1991).

En tercer lloc, la moralitat és constitutiva de les formes que adoptem socialment per a relacionar-nos comunicativament amb sentit, és a dir intel·ligiblement i de forma intersubjectiva (Goffman, 1971). Això equival a dir que la moralitat és intrínseca a l'organització

de la conversa i la interacció. Més endavant desenvoluparem aquest punt amb major profunditat.

Les formes per les quals negociem la responsabilitat moral amb les altres persones no són aleatòries o casuals. Per contra, existeixen formes socials i discursives de construir i negociar la presa i l'atribució de responsabilitat (Gergen, 1985). La declaració d'una persona acusada en un judici o en un interrogatori policial en seria un exemple. Així doncs, les formes de la moralitat són socials i culturals i es configuren sobre la base de pràctiques sociohistòriques. Aquesta premissa implica que els valors morals són públics i intersubjectius (Jayyusi, 1991). Això, al seu torn, comporta situar les orientacions morals de les persones fora de la ment i de la "veu interna" de la consciència (Bergmann, 1998, p. 282) o, en paraules de Jayyusi (1991), suposa que les orientacions morals, "are not locked into the heads of persons, not secreted in a hidden space in the actor's subjectivity" (p. 243).

L'omnipresència de la moralitat en el camp de les relacions socials i comunicatives entre les persones, va lligada al conjunt de normes morals que existeixen a nivell social (Bergmann, 1998). Segons explica aquest Garfinkel (1967), els membres d'una societat interpreten i responen als esdeveniments a través d'"esquemes d'interpretació" comuns (p. 36) i de formes específiques de raonament (en el pla cognitiu) orientades a respondre a aquestes normes o expectatives socials de comportament, és a dir, a produir un comportament acceptable en el context moral específic. Per tant, les orientacions cap a aquest comportament són de caire normatiu (Garfinkel, 1967). Per tant, aquest conjunt de normes morals d'una comunitat social es poden observar en les expectatives morals que els membres exhibeixen en les pràctiques socials (Garfinkel, 1967). Així doncs, tenint en compte la naturalesa cultural dels fenòmens morals, per interpretar significats en aquest àmbit haurem de fer ús del coneixement que ens aporta la pertinença a una comunitat moral (*moral membership*) (Jayyusi, 1991, p. 247).

Malgrat que el caràcter moral d'allò que fem i diem tingui una base cultural, es configura específicament de forma local en els esdeveniments d'interacció discursiva (Bergmann, 1998). És a dir, és la formulació d'allò que fem i diem i la resposta moralitzadora de l'entorn com es constitueix pròpiament la moralitat de certa acció, comportament, etc. Tenint en compte tot això, en l'observació i anàlisi d'aspectes morals caldrà que ens fixem primàriament en les conseqüències socials i morals de les accions en la interacció. Aquesta anàlisi no és una tasca senzilla, ja que les implicacions morals d'una situació sovint no són explícites i, si ho són, no són les úniques rellevants per entendre allò que està passant. A més, si bé en general podem observar amb relativa facilitat elements morals en converses sobre qualsevol temàtica, Stokoe i Edwards (2015) assenyalen que cal evitar sobre-interpretar les interaccions en termes morals. Segons Potter i Hepburn (2012), hi ha molts termes que poden ser interpretats en relació a la moralitat comportant "the flattening of difference between the wide range of practices involving notions such as good and bad, right and wrong, virtue and evil, worthiness and worthlessness, disappointment, lying, deceit, worry, upset and so on." (p. 82). Per tant, segons aquestes autores cal garantir que els elements morals que interpretem en la conversa responguin a les orientacions morals dels i les participants i no als objectius teòrics o a interpretacions fonamentades culturalment.

Passem tot seguit a descriure alguns dels temes i eines analítiques de què podem fer ús per a l'anàlisi dels aspectes i expectatives morals en les interaccions.

En primer lloc, anteriorment hem esmentat que per a identificar l'ordre moral en la interacció podem fixar-nos en les formes d'adquirir i atribuir responsabilitat dels i les parlants (Garfinkel, 1967). Aquestes es concreten en accions com les explicacions, les justificacions, les atribucions de responsabilitat o bé el rebuig de la responsabilització, entre d'altres. En concret, el retiment de comptes o les explicacions ("accounts" en anglès), són accions discursives que han estat àmpliament estudiades en relació a l'articulació dels ordres socials i morals en el marc de la interacció i la conversa (Evaldsson, 2007; Garfinkel, 1967; Scott i Lyman, 1968; Sterponi, 2003). De fet, Garfinkel (1967) afirma que en la vida diària l'ordre moral opera principalment en les pràctiques de retiment de comptes o "accountability" que els membres utilitzem en les interaccions.

En la tradició d'anàlisi conversacional, els "accounts" o explicacions es conceben com, "the overt descriptions and explanations (or accounts) which actors provide for their actions" (Heritage, 1988, p. 128).

Per altra banda, Scott i Lyman (1968) els defineixen de la següent manera:

An account is a linguistic device employed whenever an action is subjected to evaluative inquiry. Such devices are a crucial element in the social order since they prevent conflicts from arising by verbally bridging the gap between action and expectation. Moreover, accounts are "situated" according to the statuses of the interactants, and are standardized within cultures so that certain accounts are terminologically stabilized and routinely expected when activity falls outside the domain of expectations. (Scott i Lyman, 1968, p. 46)

Aquests autors distingeixen la "explanation" de l'"account". Segons afirmen, l'explicació (explanation) no necessàriament fa la funció de mitigar les possibles conseqüències negatives d'un comportament no esperat o no adequat, sinó que pot tenir una funció merament descriptiva. En canvi, l'"account" o el retiment de comptes tal com el traduiríem en català, sí que tindria aquesta funció reparadora de la relació. A més, aquests autors proposen que les justificacions i les excuses són els dos dispositius principals que els i les parlants utilitzem per a produir explicacions (exemples d'estudis fets des d'aquests dispositius discursius són els d'Evaldsson, 2007 i Sterponi, 2003). En coherència amb el que s'afirma en el marc de la teoria del posicionament (Harré i van Langenhove, 1999), la identitat o posició que s'ocupa en un esdeveniment d'interacció condiona les possibilitats i formes en què hom pot produir una explicació o "account" i respondre a una petició d'explicació legítimament. És per això que, segons Scott i Lyman (1968), "Every account is a manifestation of the underlying negotiation of identities." (p. 59).

En aquesta tesi utilitzarem el terme "explicació" per fer referència a la definició més general que hem vist d'"account" (Garfinkel, 1967; Gergen, 1985; Heritage, 1988) i que per a Scott i Lyman (1968) seria una "explanation". Per altra banda, farem servir els termes justificació i excusa per fer referència a les accions discursives que per a Scott i Lyman (1968) desenvolupen la funció reparadora o mitigadora de l'"account".

Com hem explicat anteriorment, les pràctiques de retiment de comptes sovint s'orienten a mitigar un possible trencament de les expectatives de comportament adequat i de les implicacions morals i socials que comporta (Bergmann, 1998; Garfinkel, 1967; Niemi, 2016) o del "contracte" entre els i les participants (Hazel i Mortensen, 2017). Partint d'aquesta premissa,

diverses autores i autors afirmen que en una situació d'interacció es pot observar l'ordre moral quan hi ha trencaments o transgressions d'aquest ordre o conjunt d'expectatives (Bergmann, 1998; Goffman, 1971; Jayyusi, 1991; Stokoe, 2003). Per exemple, quan apareixen judicis o avaluacions al respecte (Hazel i Mortensen, 2017).

Els parells adjacents són un exemple de patró normatiu d'organització de la conversa que es relaciona amb la necessitat de produir explicacions. Com s'ha explicat anteriorment, els parells adjacents són accions que projecten o requereixen accions específiques de resposta. La regularitat dels parells adjacents, respon a un patró normatiu de conducta social i, justament en virtut d'aquesta regularitat, el trencament d'aquest patró sol tenir conseqüències en la situació d'interacció. Són exemples de parells adjacents les salutacions, les preguntes o les invitacions, totes les quals impliquen un torn subsegüent de salutació, de resposta o d'acceptació o rebuig de la invitació respectivament.

Altres formes discursives d'articular aspectes morals en la conversa segons Jayyusi (1991) serien les següents:

The ways agreements and disagreements are organized, generated, displayed and managed, and the activities they are constituents of; what counts as a reasonable warrant for certain sorts of action ascription; how particular action ascriptions are tied into responsibility ascriptions, and to the activities of blaming or praising; how factual disagreements are productive of different moral accountings (different verdicts, outcomes, interactional upshots); how different descriptions of an action can provide for different interactional tasks; how moral standards themselves can be interactionally assessed in consequential ways, etc. (p. 234-235)

Cal apuntar que l'objectiu d'aquesta tesi no és investigar la construcció de l'ordre moral a l'aula, sinó indagar sobre els aspectes morals i deòntics que puguin estar relacionats amb la construcció de processos de posicionament, de reconeixement i de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent a l'aula. Per fer-ho, podem fixar-nos almenys en dos elements del discurs a l'aula.

En primer lloc, en l'ús de categories d'identitat i en les descripcions sobre els subjectes en relació a les formes com s'orienten a l'aprenentatge i en relació a les seves característiques com a aprenents. Per exemple, podem fixar-nos en les descripcions que construeixen disposicions dels subjectes que s'atribueixen al caràcter (Edwards, 1995) o en les descripcions i valoracions sobre el comportament dels i les aprenents. Vinculat a les descripcions, analitzarem les atribucions als subjectes de les categories de pertinença (Sacks, 1992). Com s'ha explicat en apartats anteriors, l'atribució als subjectes de categories de pertinença implica l'expectativa que aquests subjectes realitzin determinades activitats, accions, motius, drets i deures entre d'altres aspectes, de forma normativa. Podem dir que aquestes categories recullen les expectatives que socialment atribuïm als individus que encarnen determinades identitats. Sobre la base d'aquestes expectatives, els i les parlants en la interacció produïm valoracions i judicis morals en referència a la persona a qui s'atribueix la (Stokoe i Edwards, 2015), ja sigui per a jutjar la seva identitat o bé la seva desviació o adequació en relació a la categoria que ostenta.

Un exemple d'anàlisi d'aquest tipus el trobem en l'estudi d'Edwards i Stokoe (2015) on les autores mostren com en una reunió de veïns i veïnes es jutja negativament una veïna a través

de ser categoritzada com a mare. La categorització i valoració d'aquesta mare es produeix a partir de la descripció de les seves activitats habituals i de la consideració que aquestes activitats són impròpies d'una persona que encarna la categoria de mare, atribuint-li una identitat moral negativa. Les autores de l'estudi assenyalen que aquest tipus de judicis morals a escala local tenen una base en un marc sociocultural més ampli, segons el qual tenir atribuïda la categoria de mare implica haver de retre comptes de la pròpia maternitat i estar exposada a ésser descrita com a mare i valorada com a tal (Stokoe i Edwards, 2015).

En conclusió, a partir de l'anàlisi de les categories de pertinença, podem observar si les categories d'alumne/a o aprenent es troben lligades a una sèrie d'obligacions i de deures i si ostentar-les implica certes expectatives normatives sobre el comportament dels subjectes que les encarnen. Donat això, considerem que els posicionaments dels subjectes en relació a aquestes categories poden anar acompanyats de valoracions morals i en general de conseqüències per als estatus morals i les construccions de les identitats dels individus.

7. Metodologia

7.1. Objectius i preguntes de recerca

A l'apartat de Presentació (vegeu l'apartat 1), s'han introduït els objectius de la recerca i les preguntes d'investigació que n'han guiat el desenvolupament. També s'ha considerat la rellevància d'aquests objectius dins el marc de recerca d'aquesta tesi.

Cal apuntar que les preguntes de recerca es van elaborar d'una forma molt genèrica per garantir que el focus d'anàlisi no fos massa reduït a priori.

Objectiu general

Descriure i analitzar processos constructius de la identitat d'aprenent en situacions formals d'ensenyança i aprenentatge.

Objectius específics i preguntes d'investigació

- 1) Descriure com es construeixen els processos de posicionament i de reconeixement de l'alumnat com a aprenent en el marc d'interaccions en activitats d'aprenentatge.
 - Com s'articula discursivament la construcció de processos de posicionament i de reconeixement de l'alumnat com a aprenent en el marc de l'activitat a l'aula?
 - Com es relaciona la construcció de processos de posicionament i de reconeixement de l'alumnat com a aprenent en l'activitat amb les característiques de l'activitat i en general del context d'interacció en què es dona?
 - Com es relaciona la construcció de processos de posicionament i de reconeixement de l'alumnat com a aprenent amb els elements que constitueixen la identitat d'aprenent segons el model de Coll, Falsafi i col·laboradores?
- 2) Identificar i descriure com es construeixen models locals d'identitat d'aprenent en el marc d'interaccions en activitats d'aprenentatge.

- Com s'articula discursivament la construcció dels models locals d'identitat d'aprenent en el marc de l'activitat a l'aula?
 - Com es relaciona la construcció dels models locals d'identitat d'aprenent que es construeixen en l'activitat amb les característiques de l'activitat i en general del context d'interacció en què es dona?
- 3) Identificar i descriure com es construeixen formes normatives d'exercir la posició d'aprenent en el marc d'interaccions en activitats d'aprenentatge.
- Com s'articula discursivament la construcció de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent en el marc de l'activitat a l'aula?
 - Com es relaciona la construcció de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent amb les característiques de l'activitat i en general del context d'interacció en què es dona?

7.2. Enfocament metodològic

L'objecte d'aquesta investigació és el procés pel qual es construeix la identitat d'aprenent a través de pràctiques discursives en el sí d'activitats d'aprenentatge. En concret investiguem dos processos discursius que, segons la literatura, són fonamentals per a la construcció de la identitat de l'alumnat a l'aula i que són els processos de posicionament (Wortham, 2006; Wortham i Reyes, 2015) i els processos de reconeixement dels subjectes com a aprenents en el curs d'interaccions interpersonals i en el marc d'activitats d'aprenentatge (Coll i Falsafi, 2011; Falsafi, 2011; Saballa, 2019).

La recerca analitza les formes conversacionals i interactives amb què es produeixen les construccions dels processos de posicionament i de reconeixement dels subjectes i els models d'identitat d'aprenent a l'aula. En correspondència, en la investigació s'analitzen els textos que produeix l'alumnat i el professorat a través de les seves interaccions discursives en diferents sessions d'ensenyament i aprenentatge a l'aula. En coherència amb els objectius de recerca, els quals es focalitzen en l'anàlisi de les interaccions discursives, la naturalesa textual de les dades i el tipus d'anàlisi discursiva que s'utilitza, es tracta d'una recerca qualitativa que se situa dins del paradigma fenomenològic interpretatiu (Willig, 2013).

Aquesta recerca se situa en una perspectiva sociocultural d'anàlisi de la identitat (Penuel i Wertsch, 1995). Adoptem també les premisses teòriques i metodològiques de la psicologia discursiva, la qual es fonamenta en l'etnometodologia i el construccionisme social (Potter, 1998; Wiggins, 2017). En coherència amb l'enfocament fenomenològic i etnometodològic, la present investigació s'orienta cap a la comprensió de l'experiència humana i dels significats i perspectives dels subjectes a partir de l'estudi dels contextos naturalistes d'activitat (Willig, 2013).

Seguint la proposta elaborada per Penuel i Wertsch (1995) per a l'anàlisi de la formació de la identitat, proposem l'acció social mediada com a unitat d'anàlisi. L'acció mediada ens permet estudiar els fenòmens psicològics i les accions socials tal com es construeixen per mitjà dels recursos semiòtics en contextos d'activitat, és a dir, en el marc de les pràctiques socials que es donen a l'aula. Tal com afirmen els autors, l'objecte que mirem d'analitzar, explicar o analitzar és l'acció humana amb sentit (Penuel i Wertsch, 1995).

La recerca segueix un disseny d'estudi de casos (Stake, 1998). S'analitzen les interaccions discursives a l'aula en dos casos que corresponen a dos grups-classe en una escola i en un institut respectivament. La recollida i l'anàlisi es complementa amb les dades provinents d'una sèrie d'entrevistes individuals i grupals a part de l'alumnat participant. El corpus principal de dades són les recollides en el context natural d'interacció a l'aula, recollides sense cap variable ni codificació prèvia (Willig, 2013). La tècnica d'anàlisi del corpus principal de les dades és l'anàlisi del discurs tal com s'aplica en el marc de la psicologia discursiva i també en la tradició de l'anàlisi conversacional.

Les preguntes que orienten la recerca s'elaboren partint de dues premisses pròpies de l'anàlisi del discurs tal com s'aplica dins la disciplina de la psicologia discursiva i també pròpies de la perspectiva sociocultural de l'anàlisi de la identitat segons Penuel i Wertsch (1995). La primera premissa és que els subjectes construïm els significats i, en específic, els relatius a la identitat, principalment en el marc de les interaccions interpersonals discursives (Antaki i Widdicombe, 1998; Wiggins, 2017), i la segona és que aquestes construccions acompleixen accions socials i funcions personals dels subjectes en el context d'interacció (Potter i Wetherell, 1987). Per tant, ens orientem a la comprensió dels processos constructius de la identitat en relació a les funcions socials i personals que aquests processos acompleixen en el marc de la interacció.

El fet de posar els subjectes participants i els significats i experiències que construeixen en el marc de la interacció en el focus de la recerca, no implica que descartem la premissa de que tota activitat de recerca és un procés constructiu, en què tant la persona investigadora com les eines de recerca juguen un paper productiu (Potter, 1998; Willig, 2013). Per una banda, partim de que els processos de recerca acadèmica es produeixen des d'una cultura acadèmica, la qual, en cada moment sociohistòric estableix la validesa de determinats mètodes i perspectives epistemològiques. Per una altra banda, segons la vessant interpretativa de l'enfocament fenomenològic, assumim que la interpretació dels textos produïts pels subjectes està vinculada a la posició i orientacions de la persona o persones que investiguen i interpreten. Això implica que la "realitat" que observem en part és construïda pel context perceptiu de l'observadora i per les seves orientacions mentals o la seva intencionalitat (Willig, 2013). Pel que fa a la dimensió axiològica de la recerca, hem de considerar que els valors de la investigadora també tenen un paper en el disseny i desenvolupament de la recerca. A més, és necessari mantenir la reflexivitat sobre l'impacte que la subjectivitat i la implicació emocional de la investigadora té en el desenvolupament de la recerca i explicitar-ho amb la major transparència possible.

Tot seguit s'exposen les diferents perspectives epistemològiques i ontològiques que s'han seguit en la investigació.

Aquesta recerca se situa dins l'àmbit discursiu i parteix tant de l'aproximació teòrica i metodològica de l'anàlisi del discurs dins la psicologia discursiva (Edwards i Potter, 2005; Potter, 1996, 1998; Potter i Wetherell, 1987; Wiggins, 2017) com de la psicologia de tall sociocultural (Penuel i Wertsch, 1995; Wertsch, 1993).

Tal com hem exposat anteriorment, la psicologia discursiva se situa en l'estela de l'etnometodologia i utilitza recursos i principis metodològics de la lingüística i l'anàlisi conversacional. A més, segueix els desenvolupaments teòrics sobre el llenguatge i la pràctica discursiva que sorgeixen en l'anomenat "gir lingüístic", rebent influències de l'obra tardana de Wittgenstein, de la teoria dels actes de parla d'Austin, de l'obra de Foucault (Bucholtz i Hall, 2005) entre d'altres. En coherència amb aquesta perspectiva, es rebutja la idea que el

llenguatge reflecteix o representa els objectes o els estats mentals i es considera que el significat és una construcció dels subjectes que es relacionen per mitjà de l'ús del llenguatge i altres recursos semiòtics en el marc d'activitats pràctiques socials (Willig, 2013). Dins aquesta perspectiva, la funció principal del llenguatge no és la de representar sinó la de constituir i coordinar l'acció social (Shotter, 1991).

La psicologia discursiva rebutja el punt de vista realista segons el qual hi hauria una realitat singular i constant, que a més constitueix l'objecte del coneixement i que pot ser coneguda com a entitat independent de les pràctiques socials per les quals construïm el coneixement. Per contra, s'entén que hi ha versions de la realitat, i que no podem determinar si n'hi ha alguna de correcta (Wiggins, 2017). El món es construeix socialment a partir, entre d'altres elements, de les pràctiques discursives situades en contextos i moments sociohistòrics determinats, de manera que el discurs és constructiu del món. Dins d'aquesta perspectiva, i en coherència amb la psicologia sociocultural, el Jo no pot ser una construcció merament cognitiva intrapsicològica sinó principalment relacional, o interpsicològica. En relació amb les idees de Hegel a la Fenomenologia de l'Esperit, això implica que el Jo es forma en processos de reconeixement, i per tant, en relacions interpersonals on es donen "demandes mútues" (Solomon, 1983, citat per Packer i Goicoechea, 2009, p. 233). Això guarda relació directa amb la indagació sobre el conjunt d'expectatives morals o normatives en el sí de les quals els subjectes ens relacionem en la interacció discursiva i semiòtica.

En coherència amb les premisses teòriques que es troben a la base tant de l'etnometodologia, com de la psicologia discursiva, com del socioconstructivisme, en aquesta tesi ens acollim als pressupòsits ontològics i epistemològics propis del construccionisme social (Berger i Luckmann, 1998; Gergen 1996).

Gergen (1996), distingeix una sèrie de principis bàsics pels quals ens podem aproximar al món des de la perspectiva del construccionisme social. En primer lloc, proposa que els termes en els quals descrivim el món i a nosaltres mateixes no designen els objectes ni els subjectes. En segon lloc, i en relació amb el primer principi, afirma que els termes amb els que mirem de comprendre el món i a nosaltres mateixes són artefactes socials i situats socio-històricament. En referència al dialogisme de Bakhtin (1981), Gergen (1996) explica que les paraules són interindividuals, cosa que implica que "alcanzar la inteligibilidad es participar en una pauta reiterativa de relación, o, de ser lo suficientemente amplia, en una tradición." (p. 45). En aquest sentit, afirma que cal investigar l'ús semiòtic dels signes tal com es dona en les formes de relació. En tercer lloc, l'autor determina que dins una perspectiva epistemològica construccionista, les explicacions del món i del jo al llarg del temps no tenen a veure amb una validesa objectiva d'aquestes exposicions sinó amb els processos socials en els que es donen. Això implica que els consensos que existeixen en les comunitats científiques no poden garantir cap mena d'objectivitat en la comprensió del món, ja que són productes de moments sociohistòrics concrets. Per últim, l'autor proposa un principi en relació al significat que segueix els desenvolupaments teòrics del segon Wittgenstein. Segons explica, el sentit de les proposicions no s'estableix per correspondència amb determinats referents per virtut d'una propietat designativa del llenguatge, sinó a través de pràctiques referencials, les quals són socials i situades de forma sociohistòrica. Per tant, la pregunta principal que ens hem de fer quan interpretem textos és com construïm significats en un marc relacional. En aquest marc, a més, no se cerquen les intencions o emocions "reals" dels subjectes sinó les formes de relació i de vida que es construeixen i reconstrueixen a través de l'ús dels recursos semiòtics.

Des d'un punt de vista teòric, la psicologia discursiva es caracteritza per rebutjar les explicacions cognitives de l'acció dels individus, de manera que s'évita explicar les accions socials com a conseqüència o expressió de processos o estats mentals. Per tant, el discurs no es concep com una expressió de pensaments, intencions, motius, estructures cognitives, etc., sinó que constitueix el lloc mateix on es construeixen tots aquests fenòmens de la realitat (Edwards i Potter, 2005; Potter i Wetherell, 1987). En coherència amb aquest anti-cognitivism, es rebutja atribuir intenció o consciència als subjectes en relació a les conseqüències de les seves accions, de manera que principalment es formulen hipòtesis sobre les finalitats i conseqüències que els subjectes acompleixen en a través de l'ús del llenguatge en un context específic (Wetherell i Potter, 1988). A més, es considera que la identitat, la intenció o els motius es construeixen a partir de l'ús de constructes psicològics en la parla, però també de forma indirecta per mitjà d'altres recursos semiòtics (Potter i Wetherell, 1987). Donat que tota realitat és construïda en el discurs, es diu que aquest produeix una construcció epistèmica (Wetherell i Potter, 1988). Això constitueix una alternativa a la concepció del discurs com a forma de construcció ontològica, la qual és pròpia de les teories "constructivistes" (en oposició a les construccionistes), les quals afirmarien la realitat d'objectes mentals construïts discursiva i socialment (Edwards i Potter, 2005; Potter, 1996). Tal com ho descriu Wiggins, el focus es troba en la psicologia, "as it is lived by people in everyday life – for example, how people make the minds, identities or emotions of others relevant in interaction – by their practices and social interactions rather than their individual thoughts or experiences. It therefore starts with social practices rather than psychological states." (Wiggins, 2017, p. 4).

Podem afirmar que la psicologia discursiva proposa una re-especificació dels temes clàssics de la psicologia en termes de pràctiques discursives (Edwards i Potter, 2005), la qual cosa, a nivell metodològic passa per l'estudi de les formes com els subjectes construïm els constructes i fenòmens psicològics en la situació de pràctica discursiva.

Malgrat les discordances que hem vist entre el constructivisme i el construccionisme pel que fa a la concepció del discurs com a productor de realitats mentals, entre les bases teòriques de la psicologia discursiva també hi ha la perspectiva sociocultural de la psicologia (Wetherell, 2010). Aquesta perspectiva, amb Vigotski com a precursor, assumeix el paper constitutiu dels recursos semiòtics i de la pràctica social en els processos psicològics (Wertsch, 1988, 1993). De fet, la proposta de Penuel i Wertsch (1995) parteix de la premissa que l'estudi de la formació de la identitat cal fer-la a través de l'anàlisi de les interaccions discursives en el marc d'activitat on els subjectes realitzen accions socials.

En el marc de la psicologia discursiva s'entén que les accions semiòtiques per les quals co-construïm els significats són sobretot retòriques. A més, en aquesta tradició s'assumeix que no hi ha un "jo individual i real" que expliqui les construccions d'identitat en els usos discursius, sinó que les identitats són produïdes en la interacció (Wiggins, 2017). En la mateixa línia, Penuel i Wertsch (1995) assenyalen el caràcter retòric de la construcció de la identitat en la interacció. En paraules dels autors:

we suggest that identity be conceived as a form of action that is first and foremost rhetorical, concerned with persuading others (and oneself) about who one is and what one values to meet different purposes: express or create solidarity, opposition, difference, similarity, love, friendship, and so on. It is always addressed to someone, who is situated culturally and historically (p. 91)

Incloure l'aspecte retòric de la formació de la identitat suposa comprendre que en les pràctiques discursives construïm determinades versions de la realitat en funció de diversos aspectes contextuais i subjectius. Un dels elements importants que s'assenyalen en les perspectives epistemològiques construccionistes és que la formació de les versions de realitat en el discurs té a veure no només amb la forma en què parlem, sinó amb la forma en què hem de parlar dins de les activitats i pràctiques socials en què participem. Per una banda hem de presentar-nos de forma intel·ligible socialment i per una altra banda hem de retre comptes de la nostra conducta social dins un marc d'expectatives normatives i morals. En funció de com ens alineem amb aquest conjunt d'expectatives normatives, els subjectes som posicionats com a determinats tipus de persones i reconeguts de certes formes o no reconeguts en absolut. Tal com diu Shotter (1985):

our understanding and our experience of our reality is constituted for us, very largely, by the ways in which we *must* talk in our attempts (to put the matter almost tautologically) to account for it -where our experience and understanding of ourselves is a part of that reality. I say *must* because there is a morally coercive quality to the situations in which we use such talk: In accounting for ourselves we must always meet the demands placed upon us by our status as responsible members of our society, that is, we must talk in ways that are both intelligible and legitimate to others, in ways that make sense to them and relate to interests in which they can share. If we do not meet these demands we will be sanctioned; we will fail to maintain our status as autonomous persons, able to give satisfactory justifications for our actions when requested to do so; we will be treated as socially incompetent in some way. (p. 186)

Els elements normatius que operen en les interaccions discursives i els seus contextos d'activitat, són la base de la qual partim per investigar tant els elements normatius de la interacció que tenen un paper en la construcció dels processos de posicionament i reconeixement de l'alumnat com a aprenent, com el caràcter normatiu que acaben tenint els models d'identitat d'aprenent i en general les formes normatives d'exercir la posició d'aprenent que es construeixen a l'aula.

En aquesta recerca també ens hem acollit a la vessant focuaultiana de la psicologia discursiva, la qual indaga en el paper dels discursos o les narratives culturals hegemòniques per a configurar posicions disponibles dels subjectes que preexisteixen i s'instancien i es reconstrueixen en els contextos locals d'interacció (Wiggins, 2017). Les comprensions sobre la identitat i els processos pels quals es forma de què partim en aquesta tesi, tenen un vincle teòric important amb les corrents de pensament post-estructuralista. Aquesta vessant analítica ens ha estat útil per a l'anàlisi dels processos de construcció de models d'identitat locals i també per l'anàlisi dels ordres morals i normatius implicats en els processos de reconeixement i posicionament, o el que és el mateix, com s'estableixen repertoris de posicions i identitats normatives a l'aula i com això afecta a les construccions d'identitats d'aprenent en l'activitat.

Per últim, l'ús de tècniques d'anàlisi del discurs desenvolupades des de les disciplines de l'anàlisi conversacional (Heritage, 2004, 2012), la psicologia discursiva (Wiggins, 2017) i l'antropologia lingüística (Wortham, 2006; Wortham i Reyes, 2015) ens han aportat una base àmplia i validada de tècniques d'anàlisi que són coherents amb les línies teòriques, epistemològiques i ontològiques que tot just hem exposat. Aquestes tècniques ens han permès analitzar amb detall els usos dels recursos semiòtics tal com es donen de forma natural a l'aula

i fer-ho tenint en compte el conjunt d'elements normatius que operen a les converses i als contextos d'activitat on es donen.

7.3. Disseny de la investigació

Hem optat per un estudi de casos amb la finalitat d'analitzar la singularitat i complexitat de dos grups-classe a través de les seves interaccions interpersonals al llarg d'uns mesos. L'objectiu és poder comprendre l'activitat d'aquests grups en els contextos i circumstàncies específics de cada cas (Stake, 1998). Els grups-classe poden constituir casos d'estudi ja que es poden investigar com a objectes específics que formen un sistema amb uns límits i unes parts constituents estables al llarg del temps.

L'estudi de cas és instrumental, de manera que la selecció dels casos es fa amb la finalitat d'analitzar les interaccions i formes discursives dels subjectes en general i no de forma específica per a cada grup-classe seleccionat. Això no vol dir que en cada cas es puguin trobar particularitats rellevants. A més, l'anàlisi es du a terme en relació a un tema general, els processos constructius de la identitat d'aprenent, el qual no és específic o únic de cada cas seleccionat, sinó que potencialment es pot donar en qualsevol altre grup-classe que s'estudii. Per tant, ens interessa la dinàmica d'interacció específica dels grups-classe seleccionats no tant pels grups en sí mateixos, sinó en relació als contextos d'activitat, les formes interactives i els usos discursius que es poden donar en altres casos semblants.

En coherència amb els objectius de la recerca, la finalitat de l'estudi de casos és aproximar-nos al fenomen de la construcció de la identitat d'aprenent en el marc d'activitats i pràctiques educatives en institucions formals d'ensenyança i aprenentatge. Investigar en aquest marc, ens permet observar activitats d'aprenentatge intencionals i que són representatives de pràctiques educatives socioculturalment majoritàries. La intencionalitat de les activitats d'aprenentatge implicava que el context d'investigació seria especialment propici a l'aparició de processos de construcció de significats dels subjectes sobre sí mateixes com a aprenents.

Si partim de la relació d'activitats de construcció de la identitat d'aprenent relació que proposa Falsafi (2011), els casos estudiats se situen en contextos d'activitat orientats a l'aprenentatge. Segons Falsafi (2011), en aquest tipus d'activitats es donen experiències d'aprenentatge dels subjectes, les quals es consideren la matèria prima de la construcció de significats sobre una mateixa com a aprenent.

També es va valorar l'extens nombre de referents teòrics i empírics de qualitat existents en relació a l'anàlisi de la interacció, del posicionament i del reconeixement en contextos d'interactivitat a l'aula i en el marc institucions formals d'ensenyança i aprenentatge (vegeu Attenborough i Stokoe, 2012; Benwell i Stokoe, 2002; Eriksson i Aronsson, 2005; Renold, 2010; Saballa, 2019; Sickinghe, 2016; Stokoe, 1998; Wortham, 2006; Wortham i Reyes, 2015).

7.3.1. Estudi de casos

Per tal de desenvolupar la recerca empírica, s'opta per dur a terme un estudi de dos casos que corresponen respectivament als dos grups-classe estudiants. Es decideix que els casos es focalitzin en l'etapa d'educació primària i d'educació secundària respectivament i en dos centres educatius diferents.

L'interès en recollir dades en una escola de primària i en un centre de secundària respon a la voluntat de tenir en compte les característiques educatives i institucionals pròpies dels diferents centres i etapes de l'educació obligatòria. Vam valorar que això ens podia permetre analitzar diferències que poguessin aparèixer en relació al centre, l'edat, l'etapa educativa i el grup-classe. Tot i això, a priori no es pressuposava que les possibles diferències entre els dos casos haguessin de ser rellevants al llarg de l'anàlisi de les dades. Per contra, es partia de la idea que calia observar a les dades si aquestes variables emergien o no com a rellevants en relació als processos constructius de la identitat d'aprenent.

7.3.2. Selecció i característiques de la mostra

La selecció de la mostra és intencional. En els dissenys amb estudis de casos no se cerca la representativitat de la mostra ni la generalització del coneixement sinó que es valoren les característiques específiques que fan interessant l'estudi en profunditat del cas (Stake, 1998). A més, en els estudis que utilitzen l'anàlisi del discurs com a tècnica d'anàlisi de dades, l'interès es focalitza en l'ús dels recursos discursius en el context específic d'interacció i no necessàriament en la varietat o tipus de parlants, de manera que es considera que amb mostres petites de subjectes es pot obtenir una riquesa d'usos del llenguatge per a l'anàlisi (Potter i Wetherell, 1987). El valor i nivell de generalitat que puguin tenir estudis com aquests, es basa en l'interès que els resultats poden tenir pels lectors i lectores, per al desenvolupament de certes àrees de recerca (Potter i Wetherell, 1987) i també per la potencialitat que tinguin de poder relacionar-se amb altres casos "semblants". En aquest sentit, hem considerat útil seleccionar casos amb una certa tipicitat pel que fa a que es tracta de grups-classe en un context típic d'activitat escolar, almenys en les institucions formals d'ensenyança i aprenentatge a Catalunya.

7.3.2.1. Selecció i característiques dels centres educatius

i) Criteris de selecció dels centres

Es van establir diferents criteris de selecció dels centres educatius on es va dur a terme l'estudi.

En primer lloc, l'escola i l'institut se seleccionen amb el criteri d'accés de la investigadora als centres. Després de dur a terme reunions amb el personal directiu dels centres en la fase de preparació de la recollida de dades, s'estableix que els centres estan disposats a col·laborar en la recerca i que els horaris lectius dels grups-classe són adequats a la disponibilitat horària de la investigadora. Inicialment no es té en compte la titularitat pública o privada dels centres educatius ni tampoc la composició social del centre. Sí que es té en compte que es tracti d'una escola mixta per tal d'obtenir una mostra equilibrada pel que fa a la diversitat de gèneres.

Un segon criteri de selecció dels centres educatius és el coneixement que té la investigadora de les característiques socials, culturals i educatives del municipi on es troben els dos centres.

ii) Característiques dels centres estudiats

Ambdós centres reben alumnat majoritàriament resident al municipi on s'ubiquen, pertanyen a la xarxa pública de titularitat de la Generalitat de Catalunya i al 2017 tots dos són considerats centres de màxima complexitat pel Departament d'Ensenyament.

El centre d'educació primària té més de quaranta anys d'existència. Es tracta d'un centre no confessional d'educació infantil i primària de dues línies. Entre el personal docent de l'escola hi ha professionals de la integració social i de l'educació especial.

L'escola està fortament segregada ja que la composició social del centre no correspon a la composició social del municipi ni dels barris que són a prop de l'escola. La majoria dels progenitors de l'alumnat ha nascut al Marroc, a països de l'Àfrica Subsahariana, a països de Llatinoamèrica o de l'Àsia. Les llengües majoritàries de les famílies són l'àrab, el sarahule i l'amazic. El nivell socioeconòmic de la gran majoria de les famílies és baix. Segons el projecte educatiu de centre⁷, hi ha un índex d'atur molt elevat entre les famílies. A més, entre les famílies que treballen de forma assalariada hi ha una forta precarietat laboral. Els dos factors, el migratori i el socioeconòmic, resulten en una elevada mobilitat de les famílies i, per tant, de l'alumnat. Això es relaciona amb un nombre elevat d'incorporacions tardanes i també amb baixes d'alumnes al llarg del curs.

L'escola acull infants amb necessitats educatives de suport específic (NESE), incorporacions tardanes al sistema educatiu i alumnat amb necessitats d'acollida lingüística i educativa. Segons el Pla d'acollida del centre, l'alumnat nouvingut que s'incorpora al centre assisteix a l'aula d'acollida regularment segons un Pla individualitzat, ja sigui a les hores de llengua o bé en altres hores, sempre vetllant perquè no es perdi la relació amb el grup de l'aula ordinària. En altres casos, les professionals de l'aula d'acollida fan suport a l'aula.

Els principis pedagògics de l'escola tenen relació directa amb la necessitat d'atenció a la diversitat. Es considera important diversificar les metodologies per tal de respectar els ritmes d'aprenentatge i això es tradueix en potenciar el treball per projectes. L'any acadèmic que es realitza aquesta recerca el treball per projectes encara no s'ha implantat a tot el Cicle mitjà i Superior, tot i que els i les mestres ja treballen puntualment amb aquesta metodologia. Es treballa també amb matemàtica manipulativa i per problemes. L'art és un dels eixos de treball principals a l'escola. També s'estableix una mirada crítica i transformadora. Es potencia la igualtat de gènere, el respecte a la diversitat cultural i confessional, la cultura de pau, la sostenibilitat ambiental i la participació. Es dona molta importància al tutor o tutora referent del grup i a l'acció tutorial. També es valora molt l'espai setmanal d'assemblea d'aula per promoure la convivència al grup-classe i a l'escola.

L'escola té un posicionament pel que fa als deures. Es considera que han de ser tasques voluntàries i es garanteix que l'alumnat pugui tenir els recursos per poder treballar a casa, a la biblioteca i a d'altres equipaments del barri, en aquelles activitats que els siguin motivadores. S'assumeix, per tant, que no ha de caldre l'ajut de les famílies per fer aquestes tasques. La no realització de tasques voluntàries no implica cap sanció, però hi ha "contractes" entre les mestres i l'alumnat en relació a les tasques a les que l'alumnat es vol comprometre al llarg d'un mes per tal de planificar-ne la seva realització. L'alumnat de Cicle Superior (inclosos el grup de sisè que participa en aquesta recerca) té tres activitats obligatòries amb data fixa de presentació.

El centre d'educació secundària és un institut no confessional amb una mica més de trenta anys d'història i ubicat al mateix municipi que l'escola. L'etapa d'educació secundària té quatre

⁷ No se citen els Projectes Educatius de Centre dels centres escolars per preservar l'anonimat de les dades relatives als centres educatius.

línies. Donada la proximitat geogràfica que té amb l'escola del Cas u, és un centre de destinació comuna pels i les alumnes de l'escola investigada, de manera que també es caracteritza per una forta concentració d'alumnat amb necessitats educatives de suport específic i una concentració de famílies amb trajectòries migratòries i amb nivells socioeconòmics baixos. Val a dir que tant a l'escola com a l'institut estudiats la concentració de la població amb aquestes característiques és més elevada que la de la que es mostra en la composició social dels barris, la qual cosa vol dir que es tracta de centres que pateixen segregació escolar.

L'institut ofereix l'Ensenyament Secundari Obligatori (ESO), els estudis de batxillerat i diversos graus formatius de grau mitjà i superior, i compta amb professionals amb diversos perfils, com les orientadores del centre, de l'EAP, una tècnica d'absentisme, una educadora d'educació especial i una coordinadora LIC.

El centre promou una educació integral i democràtica a partir de l'educació en valors. La coeducació i l'atenció a la diversitat. L'educació per a la salut i per a la sostenibilitat ambiental també són eixos rectors del projecte educatiu. El centre també promou que l'alumnat adquireixi habilitats de recerca i fomenta l'ús de les noves tecnologies

A nivell metodològic es recalca la necessitat d'establir metodologies adients per a l'atenció a la diversitat de necessitats educatives de l'alumnat i per a adaptar les metodologies a cada grup i, en la mesura del possible, a l'alumnat de forma individual. També es proposa realitzar intervencions complementaries per a compensar dificultats de l'alumnat en l'assoliment dels objectius finals d'etapa i es recalca que l'ensenyament ha de ser actiu, de manera que es promogui la iniciativa, la creativitat i l'autonomia de l'alumnat.

Tot i que la composició social dels centre estudiats no era una variable a tenir en compte pels objectius de la recerca, partint de les descripcions dels dos centres estudiats, hem de considerar que pot emergir com un aspecte rellevant al llarg de l'anàlisi de les dades. Concretament, el factor migratori pot ser rellevant tant en l'aspecte lingüístic com sociocultural. L'aspecte sociocultural es considera que pot influir en el tipus de continguts tractats a l'aula, sobretot pel que fa al fet que l'escola i l'institut són institucions educatives on la llengua vehicular és el català i que tenen pràctiques socioculturals pròpies de les institucions formals d'ensenyament i aprenentatge del sistema educatiu de Catalunya. Pel que fa a l'aspecte lingüístic, s'estableix que en alguns casos pot condicionar el tipus de participació de l'alumnat a l'aula. Per exemple, al grup-classe de l'escola s'identifiquen dos alumnes que no poden expressar-se fluidament en català perquè fa poc temps que han estat escolaritzats en aquesta llengua i no és la llengua materna de la seva família. A l'institut no es detecta cap alumne o alumna amb dificultats per expressar-se en la llengua vehicular de la classe, que és el castellà, tot i que és molt possible que part de l'alumnat del grup-classe no hagi cursat tota la Primària a un centre educatiu que tingués el català com a llengua vehicular i d'instrucció.

7.3.2.2. Selecció i característiques dels grups-classe

i) Criteris de selecció dels grups

S'estableix que el Cas u sigui un grup-classe del curs més alt de l'educació primària, és a dir, de sisè de primària. Aquesta decisió té a veure amb el nivell maduratiu de l'alumnat, amb les seves capacitats comunicatives i reflexives i amb la seva experiència escolar. La capacitat comunicativa i reflexiva i el nivell maduratiu del grup, eren un aspectes a tenir en compte donat

que consideràvem que la riquesa de les dades tindria a veure directament amb la riquesa dels intercanvis comunicatius i reflexius dels i les participants del grup-classe. A més, dur a terme la recerca en el context escolar suposa poder investigar com les pràctiques educatives en aquests contextos vehiculen certs significats sobre els i les aprenents en tant que aprenents. En aquest sentit, es va considerar que l'alumnat de més edat podria tenir més temps d'experiència escolar i per tant, més domini d'aquestes pràctiques culturals, per exemple en forma d'un exercici més competent de la posició d'alumne o alumna tal com es troba disponible en els discursos i pràctiques escolars.

El segon cas correspon a un grup-classe que cursava el primer curs d'Educació Secundària Obligatòria. Aquest cas té característiques pròpies i es pot analitzar de forma independent al Cas u.

La decisió de seleccionar un grup de primer d'Educació Secundària Obligatòria per al Cas dos respon a tres motius. En primer lloc, es volia tenir en compte la situació de transició entre etapes educatives i entre centres educatius de l'alumnat participant en el Cas dos. En segon lloc, es volia poder analitzar si les diferències entre els contextos i activitats educatius dels dos casos podien emergir com a rellevants en relació als processos constructius de la identitat d'aprenent en l'activitat. Això no constituïa una hipòtesis de treball, sinó una variable potencialment rellevant a tenir en compte en l'anàlisi de les dades. En tercer lloc, es valorava poder obtenir dades de dos grups-classe amb edats diferents per poder observar si existien diferències en el tipus d'intercanvis comunicatius.

Per altra banda, es va valorar que el grup-classe seleccionat pel Cas dos inclogués subjectes de la mostra del Cas u per tal de poder conèixer trajectòries més llargues de participació dels subjectes coincidents a les dues mostres. Es va considerar que la informació contextual sobre les trajectòries d'aquests subjectes coincidents a les dues mostres podia enriquir l'anàlisi. De forma secundària, també es considerava interessant poder analitzar les transicions entre etapes educatives i centres educatius de manera més específica per a aquests subjectes si les dades ho permetien. Hi ha dos subjectes coincidents entre les dues mostres, els quals havien participat a les entrevistes grupals i individuals fetes a una petita mostra d'alumnat del Cas u al final de la primera etapa de recollida de dades.

Es va establir que les activitats principals dels grups-classe incloguessin els elements típics de l'activitat conjunta segons teoria de la interactivitat per part de Coll i col·laboradores (Coll et al., 1992; Colomina et al., 2014) i també els elements de les activitats educatives en contextos formals d'ensenyament i aprenentatge. La importància atorgada a l'estructura i elements de les activitats d'aprenentatge s'alinea amb els referents teòrics que seguim en aquesta tesi pel que fa a la comprensió de la identitat d'aprenent (Engel i Coll, 2021; Falsafi, 2011; Falsafi i Coll, 2011). A més, es va considerar que el fet que el context d'activitat tingués les característiques típiques de les activitats educatives en contextos formals d'ensenyança i aprenentatge ens podia aportar informació valuosa sobre la forma com els elements típics d'aquests contextos es podien relacionar amb els processos constructius de la identitat d'aprenent en l'activitat.

Les sessions gravades a l'escola del Cas u no tenen una estructura determinada a priori més enllà de l'activitat de l'assemblea, que és l'activitat principal en quasi totes les sessions gravades. En el Cas dos, les sessions corresponen a unitats didàctiques de l'assignatura de castellà en què es treballa una sèrie de continguts determinats sempre per la professora. Aquestes sessions tenen una estructura variable però inclouen certs tipus d'activitats que són

recurrents al llarg de les sessions, per exemple l'explicació de continguts per part de la professora, la realització de tasques de forma autònoma o conjunta o la correcció conjunta de les tasques. Per tant, l'únic element que homogeneïtza totes les sessions gravades en els dos casos és que es tracta de sessions d'interacció en un grup-classe en contextos d'activitat educativa que inclouen els elements bàsics de l'activitat conjunta és a dir: la tasca o contingut d'aprenentatge, el patró d'actuació dels i les participants, i/o la finalitat educativa (Coll, 2014; Coll et al. 2008, Colomina et al., 2014). La noció d'activitat conjunta es refereix al marc en el qual es pot interpretar el sentit d'allò que ocorre en un procés d'ensenyament i aprenentatge (Coll et al., 1992).

Partíem de que els objectes principals de les activitats d'aprenentatge d'ambdós grups tindrien a veure amb l'aprenentatge escolar, ja fos en relació a determinats continguts d'unitats didàctiques com en el cas de les sessions de l'assignatura de castellà, o bé en processos de reflexió i diàleg sobre les dinàmiques relacionals i d'aprenentatge a l'aula, com en el cas de les sessions d'assemblea. Ambdós tipus d'activitats ens resultaven interessants per a l'anàlisi dels processos constructius de la identitat d'aprenent en tant que es tractava d'activitats orientades a l'aprenentatge, per tant, susceptibles de promoure experiències d'aprenentatge, de posicionament i reconeixement de l'alumnat com a aprenent (Falsafi, 2011).

En relació a les activitats d'aprenentatge també es va valorar que els grups seleccionats tinguessin dinàmiques comunicatives verbals riques, donat que les dades que volíem analitzar serien principalment intercanvis verbals.

També es va donar importància a que les activitats poguessin incloure els elements corresponents als blocs constitutius de la identitat d'aprenent que proposa Falsafi (2011). Segons aquest model, els blocs bàsics de la identitat d'aprenent són les característiques de l'activitat on es dona l'experiència d'aprenentatge, els motius i objectius de l'alumnat, les emocions i sentiments que es donen en aquesta experiència i els sentits de reconeixement que resulten dels tres elements anteriors, a més dels actes de reconeixement, els quals es donen en bona mesura en les construccions *en* l'activitat, és a dir, en el marc d'interaccions interpersonals en la situació d'ensenyança i aprenentatge. En principi les interaccions comunicatives a l'aula havien d'incloure molts d'aquests elements, tot i que es preveia que alguns d'ells probablement no apareixerien amb gaire freqüència, sobretot aquells que se solen construir en activitats discursives amb objectius més reflexius, que no són massa comuns en l'activitat d'aprenentatge en curs. Per exemple, es considerava que els motius a llarg termini de l'alumnat per a participar en activitats d'aprenentatge, els sentits de reconeixement, els quals són elaborats en narracions retrospectives, o les emocions i sentiments lligats a les experiències d'aprenentatge probablement no apareixerien amb gaire freqüència a les dades d'interacció.

Per últim, es va valorar que les activitats educatives habituals dels dos casos fossin anàlogues o semblants als tipus d'activitats analitzades en estudis referents sobre els processos d'identificació, posicionament i reconeixement de l'alumnat a l'aula com els de Saballa (2019), Wortham (2006) i Wortham i Reyes (2015).

Es va procurar que els grups fossin estables i tinguessin un temps d'antiguitat per assegurar que a l'aula hi havia unes dinàmiques relacionals i d'interacció més o menys habituals o consolidades abans de l'entrada de la investigadora. Els dos grups-classe dels dos casos

d'estudi tenien com a mínim quatre mesos d'antiguitat i continuïtat de la gran majoria dels seus membres.

Vist tot això, podem afirmar que la unitat de recollida de dades té sentit pels objectius de la recerca en tant que es tracta d'un grup de persones estable en una aula d'una institució formal d'ensenyança i aprenentatge actuant en un mateix espai i temps en el marc de l'activitat conjunta a l'aula.

Finalment, malgrat que no es podia garantir que tot l'alumnat dels dos casos hagués estat escolaritzat en una institució escolar catalana durant tota l'educació primària, sí que es podia preveure que la majoria de subjectes complia amb aquesta condició i també que tots i totes les participants havien estat escolaritzats amb anterioritat a la seva participació a la recerca.

ii) Característiques dels grups estudiats

Tal com hem explicat, les classes a l'escola en el Cas u corresponen a l'hora setmanal d'assemblea, tot i que hi ha sessions en què s'inclouen activitats educatives que no són l'assemblea i en una de les sessions (la número 6), l'activitat no és la d'assemblea. A l'assemblea hi participa tot el grup-classe (19 alumnes i una mestra). En relació als objectius de la recerca, es va valorar que la sessió d'assemblea podia ser un espai altament comunicatiu, que propiciés el diàleg i la discussió de temes educatius i relacionals, els quals potencialment inclourien construccions i reconstruccions de significats sobre l'alumnat com a aprenent. Després de que la investigadora assistís com a observadora a dues sessions prèvies a la gravació, es va confirmar que el tipus d'activitat que es duia a terme a l'aula era adequat als fins de la recerca i es va seleccionar definitivament el grup.

Les classes observades a l'institut d'educació secundària corresponen a una de les hores setmanals de l'assignatura de castellà. El grup-classe és la meitat d'un grup regular (13 alumnes). A l'institut on s'ubica el grup-classe algunes sessions de determinades assignatures, com la de castellà, es fan amb la meitat del grup regular. La investigadora va assistir a una sessió d'aquesta classe com a observadora i va valorar que les dinàmiques comunicacionals del grup eren suficientment riques perquè poguessin incloure processos de posicionament i de reconeixement de l'alumnat com a aprenent. A més, l'ordre en la dinàmica comunicativa i el fet que es tractés d'un grup reduït tenia avantatges per a la comprensió de les intervencions dels subjectes i, per tant, també per a la transcripció acurada de les dades.

El grup-classe del Cas dos compta amb dues alumnes de la mostra del Cas u. Es va valorar la inclusió a la mostra de l'alumna amb el pseudònim Fina donada la riquesa comunicativa i reflexiva que s'havia observat en les seves intervencions a les sessions de l'escola del Cas u. Tal com s'ha explicat, es valorava que la coincidència d'aquests dos subjectes entre els dos casos podia contribuir a l'exploració dels processos de construcció de la identitat d'aprenent en l'activitat al llarg de més temps i de transicions educatives. Es va valorar que aquest aspecte podia aportar un element comparatiu entre els dos casos i que podia ser d'interès si emergia com a rellevant durant l'anàlisi.

7.4. Disseny i procediment del treball de camp

7.4.1. Etapes de l'entrada al camp

El treball de camp s'ha desenvolupat en dues etapes, una de preparació i una de recopilació de dades. Aquesta segona etapa s'ha desenvolupat en dues fases, una per a cada cas d'estudi.

L'entrada al camp es va dissenyar des d'un enfocament etnogràfic, de manera que es preveia que tingués una durada relativament llarga, com a mínim de tres mesos amb cada grup-classe. La disponibilitat horària de la investigadora era limitada i no va permetre l'observació i registre de diverses sessions setmanals ni la seva participació en activitats o sessions dels centres més enllà de les classes observades.

La premissa bàsica que seguïem per fer una recollida al llarg del temps era que les dades fossin prou riques per a poder comprendre el context de rellevància del grup humà estudiat. Vam considerar que per a poder analitzar els processos posicionament i de reconeixement, així com la construcció de models locals d'identitat d'aprenent a l'aula, havíem de tenir prou temps d'entrada al camp per poder conèixer com es configuraven les relacions interpersonals del grup al llarg del temps, també per poder identificar quins eren els models culturals i socials que circulaven a l'escola i a l'aula i per poder dur a terme una anàlisi dels signes d'identitat que apareguessin recurrentment i de forma connectada al llarg de les sessions. Segons els marcs de la recerca etnogràfica, els "mons socials" locals s'organitzen en espais temporals llargs i no en esdeveniments discrets, de manera que es promou que els estudis tinguin una continuïtat i una durada més llarga (Peräkylä, 2004). A més, diverses autores assenyalen que les identitats no es construeixen en esdeveniments singulars sinó en la participació dels subjectes en trajectòries d'esdeveniments (Antaki, 1996; Wortham, 2006, 2012). El treball de Wortham i col·laboradores (Wortham, 2006; Wortham i Reyes, 2015) on s'analitzen els processos d'identificació i posicionament a l'aula, mostra convincentment la rellevància d'analitzar els esdeveniments discursius que es donen a l'aula de forma connectada al llarg del temps.

7.4.1.1. Etapa de preparació

La fase de preparació abans de la recollida de dades inclou diversos aspectes organitzatius, administratius i científics.

Abans de l'entrada a l'escola i l'institut es programen reunions amb el personal directiu de cada centre per informar de la temàtica i objectius de la recerca, informar sobre els aspectes de protecció de dades i sol·licitar la participació d'algun dels grups-classe dels cursos d'interès per a la recerca.

Posteriorment, els centres escolars van informar el professorat i l'alumnat dels grups per determinar quins estaven interessats a participar a la recerca i la investigadora es va reunir amb el professorat corresponent a cada grup per conèixer-ne les característiques. En els dos casos es decideix assistir en qualitat d'observadora a una o dues sessions prèvies per determinar quins grups se seleccionen definitivament per participar a la recerca. En el Cas u es van observar dues sessions prèvies a la gravació només en el grup-classe estudiat. En el Cas dos es va assistir a una sessió prèvia corresponent a tres assignatures diferents amb dos grups-classe diferents. En aquestes sessions la investigadora va observar les interaccions i dinàmiques dels grups per

valorar si era d'interès per la recerca. Finalment només dues d'aquestes tres assignatures van accedir a participar a la recerca.

Al Cas dos inicialment es van seleccionar les dues assignatures que s'havien proposat a col·laborar a la recerca, la de castellà i la d'anglès, ambdues amb el mateix grup-classe. Tot i que al llarg del treball de camp es van registrar les sessions corresponents a les dues assignatures, les sessions corresponents a l'assignatura d'anglès es van descartar per dos motius. En primer lloc perquè el clima de participació en aquestes classes feia molt difícil si no impossible una transcripció acurada de les dades, i en segon lloc perquè els intercanvis comunicatius en anglès entre l'alumnat no tenien la riquesa comunicativa necessària pels objectius de la recerca.

L'assistència a les sessions de preparació prèvia a l'inici de la gravació a l'aula va servir per habitar el grup a la presència de la investigadora.

Un cop seleccionats els grups per a l'estudi, l'escola i l'institut es proposen com a responsables d'informar i demanar permís a les famílies de l'alumnat sobre la seva participació a la recerca i es procedeix a l'acord i la signatura del conveni de col·laboració entre les dues organitzacions (la universitat i els centres educatius) per a dur a terme aquesta recerca específica (veure el model de conveni a l'annex 1).

Les tasques de preparació informatives i administratives van tenir una durada d'uns tres mesos per a cada centre, concretament d'octubre a desembre del 2017 amb el centre escolar i d'octubre a desembre del 2018 amb l'institut d'educació secundària. Les primeres sessions observades ja es duen a terme al gener del 2017 i al gener del 2018 respectivament.

7.4.1.2. Etapa de recopilació de dades

L'etapa de recollida de dades té una durada total d'un any i mig aproximadament i la podem dividir en dues fases. La primera fase constitueix la recollida de dades del Cas u a l'escola i la segona fase la recollida de dades del Cas dos a l'institut d'educació secundària.

Pel que fa a la primera fase de recollida, el període complet amb l'assistència a les classes prèvies d'observació es du a terme de gener a juny de 2017. La gravació de les sessions té lloc al llarg de cinc mesos, del febrer al juny de 2017. En aquesta fase es grava una classe a la setmana a un grup-classe de sisè d'una escola d'educació primària. Les entrevistes es duen a terme al llarg de les darreres setmanes de gravació a l'aula o un cop finalitzada aquesta gravació segons el cas.

Pel que fa a la segona etapa de recollida, les sessions inicials i l'observació i gravació es du a terme al llarg de sis mesos (del gener al juny de 2018). Durant aquest període s'observa i es grava una classe setmanal a un grup de primer d'ESO a un institut de secundària de la mateixa localitat on s'ubica l'escola. Un cop finalitzat aquest període de gravació es du a terme una entrevista amb una de les alumnes participants als dos casos estudiats. En el Cas dos es podrien haver observat i gravat dues classes setmanalment però per qüestions de disponibilitat horària de la investigadora només es va poder recollir una sessió setmanalment.

Al llarg de totes les sessions observades i gravades, la investigadora va prendre notes de camp.

7.4.2. Recollida de dades i instruments

Les dades recollides en el marc de la recerca són empíriques i qualitatives, per tant, són dades textuais que poden ser accions i esdeveniments (Strauss, 1967). El corpus de dades recull els registres de les interaccions naturals en el marc d'activitats educatives a l'aula en els dos grups-classe (un dels grups en una escola i l'altre en un institut d'educació secundària), les entrevistes fetes a l'alumnat dels dos casos i les notes de camp de la investigadora mentre feia observació no participant al llarg de totes les sessions gravades i les entrevistes. Els subjectes d'estudi són l'alumnat i el professorat participant a les sessions d'ensenyança i aprenentatge a l'aula.

Podeu consultar la relació de les sessions registrades a l'aula i a les entrevistes a l'annex 2.

7.4.2.1. Observació i gravació de sessions a l'aula

La unitat de recollida de dades és la sessió de classe o d'assemblea a l'aula. Es va valorar que aquesta unitat de recollida podria garantir que a les dades s'hi donarien pràctiques educatives, discursives i interactives entre els i les participants a l'aula. Com s'ha exposat anteriorment, les activitats d'ensenyança i aprenentatge que es donen en el sí de pràctiques educatives, potencialment inclouen processos de posicionament reconeixement de l'alumnat com a aprenent (Falsafi, 2011; Saballa, 2019).

Com s'ha explicat anteriorment, l'entrada al camp es va dissenyar perquè tingués continuïtat al llarg d'uns mesos, procurant que les sessions fossin properes en el temps. Es va assistir setmanalment a una sessió de cada grup-classe sempre que va ser possible segons la disponibilitat del grup. La freqüència setmanal era desitjable per no perdre l'habitació del grup a la presència de la investigadora i també per aconseguir una continuïtat que permetés interpretar esdeveniments connectats entre diferents sessions.

En fer referència al caràcter naturalista de les situacions naturals d'interacció a l'aula, el que indiquem és que el context en què es dona la interacció no ha estat influenciat per la investigadora en cap sentit (Potter, 1996; Willig, 2013). Per poder garantir això, la investigadora s'asseia sempre al final de la sala o en un lloc on no fos vista fàcilment per l'alumnat i no tenia cap intervenció al llarg de les sessions de classe. Només en dues ocasions al llarg del Cas u i en una ocasió al llarg del Cas dos, les docents es van adreçar a la investigadora en el marc de la sessió, però en cap dels dos casos va influir ni en el desenvolupament de la sessió ni en la dinàmica relacional entre els agents participants a la recerca.

Tal com s'ha explicat anteriorment, a la fase de preparació la investigadora va assistir com a observadora a una o dues sessions amb cada grup sense participar i sense gravar. Això va contribuir al procés d'aclimatació (Potter, 1996) de l'alumnat a la situació d'observació i també va servir per poder comprovar si hi havia hagut canvis en la dinàmica d'interacció pel fet d'introduir la gravadora a l'aula. En ambdós casos s'observa que al llarg de la recollida de dades el grup es comporta de manera estable i coherent. A més, en una conversa informal entre la investigadora i la professora del Cas dos, aquesta va confirmar a la investigadora que al llarg de les sessions registrades el grup s'havia comportat de forma habitual.

Al llarg de les sessions, la investigadora observava la situació i prenia notes de camp. Les notes de camp són apunts per registrar l'assistència dels subjectes a cada sessió, aspectes sobre

comunicació no verbal o paralingüística dels subjectes, la identificació dels subjectes que parlen i la informació contextual que podia servir per a l'anàlisi i per a la comprensió de diferents aspectes de les activitats. Aquestes notes de camp s'inclouen posteriorment en les transcripcions de les sessions.

En aquesta recerca es va optar per recollir principalment dades d'àudio per dos motius. El motiu principal era el context sociocultural dels centres estudiats. En converses amb el personal dels centres i segons el coneixement de la investigadora sobre el context d'estudi, es va valorar que gravar la imatge de l'alumnat veuria afectada negativament la disposició de l'alumnat i de les seves famílies per a participar a la recerca. Per altra banda, en un marc de l'anàlisi del discurs, i seguint altres recerques referents per a aquest treball, es va valorar que l'anàlisi del comportament verbal de l'alumnat podia ser suficient per poder desenvolupar els objectius de recerca. Malgrat això, hem hagut d'assumir que l'àudio no captaria amb tanta exhaustivitat tots els aspectes verbals que apareixen en una situació d'interacció amb un grup nombrós de persones.

Totes les dades es van transcriure detalladament seguint el model de Gail Jefferson (2004) amb diverses adaptacions elaborades per Wortham (2006), Wortham i Reyes (2015), Wiggins (2017) i Hepburn i Bolden (2012). Malgrat el detall amb què s'han transcrit les dades, cal tenir en compte les limitacions del material auditiu en comparació amb l'audiovisual pel que fa a la captura dels d'elements no verbals que apareixen en una situació d'interacció.

Posteriorment, les dades es van analitzar seguint les tècniques que s'utilitzen en la línia d'anàlisi del discurs dins la psicologia discursiva (Wiggins, 2017).

7.4.2.2. Entrevistes

En les dues fases de recollida de dades, ja fos posteriorment o en les últimes setmanes de gravacions de les classes, es van dur a terme entrevistes semi-estructurades grupals i individuals a l'alumnat que va accedir a participar-hi.

Al llarg del maig de 2017 es va fer una entrevista individual i tres entrevistes grupals amb un total de 8 subjectes de la mostra del Cas u. Al mes de juny del 2018 es va fer una entrevista individual a una de les alumnes que coincideix a la mostra del Cas u i del Cas dos. Es va convidar a tots i totes les alumnes a participar a les entrevistes individuals o grupals que volguessin, de manera que la mostra d'alumnat no va respondre a cap més criteri que el de l'accés als i les participants.

Aquestes entrevistes es fan dur a terme amb l'objectiu de conèixer alguns elements educatius del context de la recerca, de manera que no es pretenia que enriquíssim o validessin l'anàlisi de les dades a les situacions d'interacció a l'aula. Per tant, se cercava que les entrevistes poguessin ser útils per a fonamentar i contrastar algunes de les interpretacions de les dades d'interacció a l'aula.

L'entrevista es va elaborar amb l'objectiu d'obtenir informació sobre les següents temàtiques:

Objectiu general de l'entrevista	Temes generals tractats a l'entrevista.
Recollir informació sobre els processos i	Concepcions generals sobre l'aprenentatge (què és aprendre i com s'aprèn)

contextos d'aprenentatge de l'alumnat que participa a la recerca.	Descripcions generals sobre el procés d'aprenentatge, les tasques educatives, el centre escolar, l'aula, els parells i el professorat.
	Concepcions generals sobre les posicions de l'alumnat en el procés d'aprenentatge (posició d'aprenent i identitats socials).
	Actituds i disposicions de l'alumnat en el procés d'aprenentatge, les tasques educatives, el centre escolar, els parells i el professorat.
	Recursos i agents de suport a l'alumnat en relació a l'aprenentatge (familiars, parells, professorat, recursos comunitaris, etc.).
	Significats associats a la transició educativa entre l'escola i l'institut.

Taula 1. Objectiu i temes tractats a les entrevistes

Donat que les entrevistes es van realitzar després de cinc o sis mesos d'entrada al camp, la investigadora coneixia de primera mà alguns esdeveniments que havien ocorregut a l'aula així com aspectes sobre les dinàmiques relacionals del grup-classe. Aprofitant aquest coneixement, a les entrevistes es va preguntar sobre les interpretacions dels i les alumnes en relació a alguns dels esdeveniments ocorreguts a l'aula i també en alguns casos es va aprofitar aquest coneixement per a poder contextualitzar altres preguntes. Per tant, algunes preguntes i respostes a les entrevistes reconstrueixen esdeveniments viscuts a l'aula.

En el cas de l'entrevista feta després de la segona fase de recollida de dades, com que l'alumna ja havia estat entrevistada després de la primera fase de recollida, es va aprofundir en la descripció dels processos d'aprenentatge a l'institut i en temes relacionats amb la transició de l'escola a l'institut.

L'entrevista va ser dirigida, ja que s'orientava als objectius de la investigació i hi havia una sèrie de temes que es volia tractar, però les preguntes específiques que s'hi feien i el seu ordre no es van determinar a priori. Per tant, es va preferir no elaborar preguntes específiques sinó identificar temes que es volia que apareguessin (Willig, 2013). La investigadora disposava d'una guia sobre les temàtiques generals que es volia que apareguessin (Taylor i Bogdan, 1987) i formulava les preguntes en funció de les respostes anteriors, de vegades en funció dels papers que els subjectes entrevistats havien tingut en els esdeveniments de l'aula a què es feia referència al llarg de les entrevistes. Amb això es volia aconseguir adaptar les preguntes al context discursiu i dialògic present en l'entrevista i també evitar una excessiva rigidesa de l'entrevista, la qual pot provocar respostes estereotipades (Taylor i Bogdan, 1987). Seguint aquesta perspectiva, es va procurar que les entrevistes tinguessin un format més proper al diàleg informal que a l'entrevista, de manera que els continguts poguessin aparèixer d'una forma natural i fluida per part de la persona o persones entrevistades (Willig, 2013).

En tot moment es va procurar que no hi hagués una inducció a les respostes. Quan s'ha detectat que alguna resposta podia haver estat influenciada per les preguntes de la investigadora, aquell contingut de l'entrevista s'ha invalidat i no s'ha inclòs a la recerca.

Quan la persona entrevistada no responia a una pregunta, si el context ho permetia la investigadora la tornava a formular, però no s'insistia més de dues vegades per preservar el respecte a la voluntarietat de la persona o persones en la seva participació a la recerca.

Al llarg de l'entrevista es van formular preguntes dirigides a confirmar aspectes de les respostes de l'alumnat. La investigadora va utilitzar algunes tècniques de recapitulació, síntesi o especificació de les respostes quan aquestes no eren prou clares segons la investigadora. També es van formar preguntes dirigides a confirmar el significat de categories o paraules utilitzades per part de l'alumnat.

L'entrevistadora va procurar en tot moment utilitzar un llenguatge adaptat a les edats i contextos socioculturals dels i les participants i es va evitar utilitzar termes acadèmics o excessivament abstractes. Sempre que va ser possible es van utilitzar els mateixos termes en què s'expressava l'alumnat amb el doble objectiu d'evitar la utilització de terminologia no coneguda per l'alumnat i d'evitar la utilització de la terminologia pròpia o preferida de la investigadora.

En els casos en què la investigadora va considerar que les respostes de l'alumnat no s'alineaven amb els objectius de l'entrevista i la recerca o bé que podien faltar a algun aspecte ètic de la recerca, aquestes es redirigien cap a d'altres temes, tot procurant que l'alumna o alumne pogués expressar-se sense tallar en sec la seva exposició. Quan les respostes inclouen dades o judicis no rellevants sobre terceres persones, aquests continguts es descarten i no es transcriuen.

Al llarg de les entrevistes es va facilitar l'aparició de reconstruccions d'experiències d'aprenentatge i relacionals de l'alumnat entrevistat. Les experiències reconstruïdes no sempre van fer referència a esdeveniments registrats a les sessions gravades a l'aula. La investigadora també va dur a terme reconstruccions espontànies d'experiències d'aprenentatge en primer persona per il·lustrar fets o fenòmens, de vegades amb l'objectiu de facilitar la comprensió del contingut pel qual es preguntava i de vegades simplement per situar-se en una posició igualitària i més propera a la de la persona entrevistada.

Posteriorment, les entrevistes es van transcriure seguint principalment el model de Gail Jefferson (2004) amb diverses adaptacions elaborades per Wortham (2006), Wortham i Reyes (2015) i Wiggins (2017) i Hepburn i Bolden (2012). Un cop transcrites, les dades de les entrevistes es van analitzar de forma descriptiva per mitjà d'una anàlisi temàtica amb el suport del programa de processament de dades qualitatives ATLAS.ti.

7.4.2.3. Documentació i coneixement del context institucional

Al llarg de la recerca es van recollir els projectes educatius de centre i algunes dades estadístiques sobre la composició social dels centres estudiats. A les reunions de preparació també es van recollir documents amb les dades de l'alumnat i els horaris de les classes per tal de fer la selecció dels grups. La resta d'informació sobre les assignatures i continguts impartits a cada grup-classe s'obtenen a través de la participació de la investigadora a l'aula, en les trobades de preparació amb els docents del centre, en converses informals i a les entrevistes. Les dades recollides a l'aula inclouen molts aspectes institucionals explicitats per part dels i les participants de la interacció, però quan no s'ha conegut algun aspecte institucional rellevant per a la interpretació fiable de les dades, s'han fet les consultes pertinents.

No es va valorar que fos necessària la recollida de més documentació per tal de garantir l'exhaustivitat del corpus de dades ni la fiabilitat de l'anàlisi. Per una banda perquè la investigadora ja coneixia moltes de les característiques institucionals dels centres educatius.

Per una altra banda, segons la perspectiva d'anàlisi del discurs en situacions naturals d'interacció que seguim a la recerca, es va considerar que no era necessari conèixer amb exhaustivitat tots els aspectes de l'organització social i institucional dels centres per tal de garantir la fiabilitat de l'anàlisi (Peräkylä, 2004).

7.4.3. Organització de les dades

Cada arxiu d'àudio va ser emmagatzemat en format MP3 i codificat segons el sistema de codificació que consta a l'annex 2. En aquest mateix annex es pot consultar el resum de dades que es van recollir i analitzar organitzades segons les sessions que van ser gravades i transcrites.

Cada entrevista o sessió gravada a l'aula es va transcriure en un document de Word amb l'extensió .rtf i cada document va ser codificat degudament seguint el sistema de codificació específic que consta a l'annex 2.

En general el sistema de codificació inclou informació sobre la el tipus de dades que conté el fitxer, si són àudios o transcripcions, el número consecutiu de cada entrevista o sessió, la data de la sessió o entrevista, un codi referent al cas o bé als subjectes entrevistats segons si es tracta de dades recollides a l'aula o en entrevistes. Els fitxers de dades recollides a l'aula també inclouen un codi sobre el tipus d'activitat i un sobre el tema general de la sessió. Si l'entrevista o la sessió està gravada en dos arxius, la codificació ho especifica.

7.4.4. Triangulació

La triangulació és la combinació de diferents mètodes o fonts de dades en una recerca (Denzin, 1978) i consisteix en obtenir perspectives de diferents subjectes i utilitzar tècniques diferents de recollida de dades (Taylor i Bogdan, 1987).

Pel que fa a la varietat de mètodes de recollida de dades, es va considerar que la documentació, les notes de camp, les converses formals i informals de la investigadora amb el personal docent del centre en l'etapa de preparació i al llarg de les sessions a l'aula i les entrevistes amb l'alumnat serien suficients per a garantir aquest aspecte de la recerca.

Donat que la recerca consisteix en l'anàlisi de les pràctiques discursives endògenes als dos grups-classe estudiats, es va valorar que la recollida de dades de la mateixa mostra i en el mateix context al llarg del temps podia permetre contrastar les interpretacions. En específic, es va considerar que la recollida al llarg del temps en el mateix context permetria fer contrastos entre les interpretacions de diferents esdeveniments i moments de la interacció, tant en relació a l'activitat com als subjectes que la desenvolupen. De tota manera, no hem considerat que això sigui estrictament una forma de triangulació, sinó que és un element que ens permet interpretar de forma més consistent el context de rellevància, que és l'aspecte central de les tècniques d'anàlisi del discurs que utilitzem en aquesta tesi.

Tal com hem explicat en els apartats anteriors, les dades obtingudes per mitjà de les entrevistes a l'alumnat no tenien per objectiu atorgar validesa a les interpretacions de les dades d'interacció a l'aula, sinó aportar informació del context d'aprenentatge de l'alumnat. Tot i això, al llarg de les entrevistes es van reconstruir alguns esdeveniments que s'havien viscut a l'aula,

i en alguns casos aquestes reconstruccions van permetre contrastar elements de la interpretació de les dades d'interacció. D'entrada, es va considerar que fer entrevistes puntuals a alguns i algunes alumnes al final del curs com s'havia previst no aportaria suficient informació per a garantir que aquestes dades premissin contrastar la gran quantitat de detalls i d'informació que apareixien a les sessions d'interacció. Considerem que si l'objectiu de les entrevistes hagués estat validar les interpretacions de les dades d'interacció, aquestes s'haurien d'haver plantejat amb una mostra i una freqüència molt més elevada i ajustada als esdeveniments específics de cada sessió. Assumint que aquesta opció hagués estat una possibilitat desitjable, la disponibilitat de temps de la investigadora no era suficient per a poder plantejar una recollida d'aquest tipus.

També es va valorar que les reconstruccions retrospectives d'esdeveniments viscuts a l'aula, en ser narracions d'experiències viscudes, serien dades d'una naturalesa diferent a les dades recollides en els contextos naturals d'interacció. Es va valorar que les dades d'entrevistes retrospectives podien aportar informació sobre els marcs interpretatius i posicionaments de l'alumnat entrevistat *sobre l'activitat (on-activity)* (Falsafi, 2011) en el moment de l'entrevista, però que aquestes descripcions i posicionaments a posteriori no necessàriament coincidirien o suportarien aquells que s'identifiquen a les dades d'interacció a l'aula.

En general, en recerques que utilitzen l'anàlisi del discurs i l'anàlisi conversacional hi ha una tendència a utilitzar únicament dades naturals. Això no vol dir que es qüestionï la tècnica de l'entrevista per a la recerca en psicologia en general, sinó que el que es qüestiona és la validesa de l'ús d'entrevistes com a forma de triangulació en recerques amb dades naturals. Tal com afirma Potter (1996): "[interviews] are conceptualized as an arena for identifying and exploring participants interpretative practices and not as an instrument for accessing a veridical account of something that happened elsewhere, or a set of attitudes and beliefs." (p. 134-135). Malgrat això, considerem que conèixer les pràctiques interpretatives dels i les participants pot tenir una utilitat en el marc de recerques com aquesta, en el sentit que certes intervencions de l'alumnat i dels i les docents a l'aula poden tenir trets o patrons característics que potencialment podríem identificar a les entrevistes. Considerem que la identificació de patrons d'aquest tipus podria aportar consistència a certes interpretacions i potser també podria contribuir a descartar-ne d'altres. Cal apuntar que al llarg de les dades d'interacció a l'aula també hi trobem algunes reconstruccions d'experiències passades que es connecten amb esdeveniments ocorreguts a l'aula.

Amb això no volem dir que l'estudi de la construcció d'identitats d'aprenent *en l'activitat* només pugui fer-se a partir de dades d'interacció natural en l'activitat d'aprenentatge (vegeu un exemple de recerca que combina les dues modalitats de construcció de la identitat d'aprenent *en l'activitat* i *sobre l'activitat* a Saballa, 2019). Per contra, el que volem posar de relleu és que la triangulació com a forma de validació metodològica i en específic, analítica, en recerques que versen sobre les construccions de la identitat *en l'activitat* suposa un repte metodològic. En aquesta recerca s'accepta aquesta dificultat metodològica i es mira de compensar utilitzant les tècniques de validació de l'anàlisi del discurs pròpies de les metodologies d'anàlisi conversacional i d'anàlisi del discurs i també fent ús d'aquelles dades de les entrevistes que hem considerat que poden donar més consistència a les interpretacions.

Per últim, no s'han utilitzat diaris o altres tècniques retrospectives de tipus narratiu i/o reflexiu amb l'alumnat perquè s'ha valorat que aquesta combinació de tècniques tenia més sentit en

estudis que versen sobre les relacions entre les construccions d'identitats d'aprenent *en i sobre* l'activitat. Tot i que no és el tema d'aquesta investigació, indagar sobre les relacions entre les construccions *en* l'activitat (*in-activity*) i *sobre* l'activitat (*on-activity*) tal com són proposats per Falsafi (2011) té molt d'interès per a avançar en l'estudi de les formes constructives de la identitat d'aprenent.

7.5. Disseny i procediment d'anàlisi de les dades

7.5.1. Unitat d'anàlisi

Per tal d'orientar l'anàlisi hem tingut en compte diverses propostes genèriques d'unitat d'anàlisi que són commensurables amb el tipus d'anàlisi que duem a terme, com ara l'acció discursiva (Cubero et al., 2008), l'acció mediada (Wertsch, 1993; Penuel i Wertsch, 1995), la pràctica (Bucholtz, 1999) o l'acció social (Wortham i Reyes, 2015; Wetherell i Potter, 1988) per estudiar com es donen els fenòmens socials i psicològics en la unió entre l'acció i el discurs. hem considerat que la noció d'acció mediada que proposen Penuel i Wertsch (1995) en la seva proposta d'estudi de la identitat, podia sintetitzar els diferents tipus d'unitats d'anàlisi tot just mencionats, ja que en totes aquestes propostes es pretén analitzar accions mediades per l'ús en la pràctica de recursos semiòtics, per tant, accions discursives (lingüístiques o no) en el marc de pràctiques o activitats socials.

La unitat d'anàlisi específica d'aquest estudi són els processos de posicionament i de reconeixement de l'alumnat com a aprenent a l'aula. Segons la comprensió de la identitat que hem exposat a la revisió teòrica, hem considerat que aquesta unitat d'anàlisi ens permetrà investigar de forma operativa les formes de construcció discursiva de la identitat d'aprenent al llarg de la interacció interpersonal a l'aula inclosos els models d'identitat d'aprenent i les formes normatives d'exercir la posició d'aprenent que es construeixin per mitjà dels posicionaments i reconeixements

7.5.2. Etapes de l'anàlisi

L'anàlisi de dades es fa en quatre etapes. L'etapa de transcripció de les dades, l'etapa d'anàlisi de les dades d'entrevistes, l'etapa d'anàlisi de les dades d'interacció i l'etapa de síntesi, les quals es van produir en aquest ordre. Quan parlem de "dades d'interacció" natural o a l'aula, ens referim a les dades recollides en situacions naturals d'interacció a l'aula, i quan parlem de "dades d'entrevistes" ens referim a les dades recollides a les entrevistes en ambdós casos estudiats. Les "dades principals" de la recerca són les recollides en situacions naturals d'interacció a l'aula donat que l'objectiu de la recerca és l'anàlisi dels processos constructius de la identitat d'aprenent en el curs de l'activitat d'aprenentatge.

Les entrevistes s'han analitzat a través d'una anàlisi temàtica (Braun i Clarke, 2006) a partir de la codificació de cites i de la identificació dels temes i subtemes amb què s'han organitzat aquests codis.

Les dades d'interacció a l'aula s'han analitzat a través de metodologies d'anàlisi del discurs principalment basats en la psicologia discursiva (Edwards i Potter, 2005; Potter, 1996; Potter i Wetherell, 1987; Wiggins, 2017) i l'antropologia lingüística (Wortham, 2006; Wortham i Reyes, 2015).

7.5.2.1. Etapa de transcripció de les dades

Es va procurar que la transcripció fos el més acurada possible a les característiques expressives dels àudios recopilats, de manera que a les transcripcions s'han recollit els elements verbals i també la prosòdia i entonació (vegeu les convencions de transcripció que s'han seguit a l'annex 3). Tots els noms de les persones participants van ser anonimitzats per mitjà de pseudònims i codificats per evitar ocupar massa espai a les transcripcions. Podeu consultar el llistat de pseudònims i els codis de cada pseudònim tal com consten a les transcripcions a l'annex 4.

Les convencions de transcripció utilitzades són adaptacions del model de Gail Jefferson (2004) elaborades per Wortham (2006), Wortham i Reyes (2015), Wiggins (2017) i Hepburn i Bolden (2012).

La transcripció es va dur a terme utilitzant diferents versions del programa f4transkript, el qual es va valorar que oferia funcionalitats adequades per al model de transcripció que s'havia escollit.

Els àudios han estat de prou qualitat per a permetre transcriure amb detall i fiabilitat els intercanvis verbals dels esdeveniments discursius estudiats. Les convencions de transcripció utilitzades han permès indicar les ocasions en què els àudios tenien menys qualitat i també els fragments on la investigadora ha tingut dubtes sobre els continguts a transcriure. Els aspectes de la interacció rellevants que tenen a veure amb la gestualitat i altres esdeveniments no verbals que ocorrien a les sessions a l'aula, es van recollir a les notes de camp durant la observació no participant i s'han inclòs a les transcripcions, de manera que s'analitzen conjuntament amb la resta de dades.

7.5.2.2. Etapa d'anàlisi de les dades de les entrevistes

Les entrevistes es van analitzar a partir d'una anàlisi de contingut, concretament d'una anàlisi temàtica (Braun i Clarke, 2006; Willg, 2008). Utilitzem aquest tipus d'anàlisi com a metodologia qualitativa situada dins un paradigma constructivista i interpretatiu. A través de l'anàlisi temàtica podem identificar i analitzar temes o patrons temàtics a les dades (Braun i Clarke, 2006) sense quantifica-les, sinó cercant el sentit del text. Aquest sentit és no és un descobriment d'alguna "realitat" del text sinó una producció de la recerca que té una base cultural (Braun i Clarke, 2006).

En totes les fases de l'anàlisi temàtica es va utilitzar el software de recerca qualitativa ATLAS.ti, actualitzat a la versió 23. Es va crear una Unitat hermenèutica amb els cinc documents corresponents a les cinc entrevistes, les quals es van analitzar conjuntament.

Les entrevistes número u, dos, tres i quatre (E1, E2, E3 i E4) corresponen al Cas u, i l'entrevista número cinc (E5) correspon al Cas dos, tot i que l'alumna entrevistada coincideix amb la mostra del Cas u i també va ser entrevistada de forma individual al llarg del Cas u, a l'entrevista dos (E2). D'entrada es va valorar construir dues Unitats hermenèutiques, una per a cada cas d'estudi. Tenint en compte que al Cas dos només havíem obtingut una entrevista i havent valorat els avantatges i inconvenients de fer una anàlisi per separat, es va decidir que es podien analitzar les dades de totes les entrevistes en una mateixa Unitat hermenèutica sense perjudici dels objectius que tenia aquesta anàlisi per la recerca. En primer lloc, es va valorar que la

codificació i anàlisi de totes les dades en una mateixa Unitat hermenèutica no anava en detriment de l'objectiu que tenia l'anàlisi de les entrevistes per a la recerca, el qual era poder utilitzar aquestes dades per a donar suport a algunes interpretacions de les dades d'interacció. En segon lloc, es va considerar que l'anàlisi d'una sola entrevista de forma aïllada no aportava una informació prou rica per poder ésser considerada una unitat d'interpretació en ella mateixa. El nombre de cites obtingudes en una sola entrevista i la impossibilitat de contrastar els continguts amb altres fonts de dades no permetien fer una cerca suficient de patrons temàtics, prevalences i relacions significatives a les dades. En tercer lloc, es va valorar que el context general d'aprenentatge que ens interessava recollir a partir dels codis, temes i subtemes identificats es podia descriure conjuntament pels dos casos, ja que era molt semblant entre els dos casos. A més, a través de les cites podíem discriminar si hi havia diferències rellevants en les dades codificades en cada cas, de manera que aquestes diferències podien recollir-se a la redacció dels resultats sense necessitat de construir dues Unitats hermenèutiques diferenciades. A l'informe de resultats, en tot moment s'especifiquen els aspectes rellevants que tenen a veure amb el Cas u o amb el Cas dos, sobretot pel que fa a les característiques del procés d'aprenentatge a l'escola i a l'institut i al moment de transició educativa. A més, també s'especifiquen les diferències rellevants que identifiquem en les dues entrevistes que es van fer a la mateixa alumna en el Cas u (E2) i en el Cas dos (E5).

L'objectiu que perseguim analitzant els temes que apareixen a les entrevistes individuals i grupals és poder recollir aquells aspectes que les persones participants van expressar en relació als objectius de l'entrevista i de la recerca. Com hem explicat anteriorment, les entrevistes no tenien l'objectiu d'estudiar un fenomen específic en profunditat, sinó el d'aportar informació descriptiva de suport a la interpretació de les dades d'interacció a l'aula. Per tant, l'anàlisi pretenia fer una descripció rica dels temes apareguts a les entrevistes i no una anàlisi detallada de les dades en relació a un aspecte específic.

La identificació de temes a les entrevistes ens ha permès destacar aquells aspectes que apareixien a les entrevistes de forma més regular i significativa, aportant informació de context que en alguns casos ha estat rellevant per a la interpretació de les dades d'interacció a l'aula.

El procés d'anàlisi es fa per categorització i consisteix a organitzar la informació a partir d'etiquetes o codis aplicats a grups de cites que tenen significats propers. La categorització ens ha ajudat a organitzar els codis per temes i subtemes.

En primer lloc es van codificar el 10% de les dades de les entrevistes. El 90% restant es van codificar partint d'aquests primers codis trobats. A mesura que avançava l'anàlisi, els codis inicials es modificaven i s'ampliaven, de manera que les dades que ja havien estat codificades anteriorment es re-codificaven si era necessari.

Simultàniament a la codificació, es van generar temes i subtemes temptatius que s'anaven revisant a mesura que avançava el procés de codificació. La revisió dels codis i els temes i subtemes es va fer de forma simultània, en un procés d'anada i tornada tant als codis com als temes. En les darreres etapes de l'anàlisi es va fer la revisió de la categorització per temes. Al llarg d'aquest procés es van fer recodificacions i es van modificar alguns temes.

Els criteris per definir la regularitat i rellevància dels temes apareguts van ser la prevalença i la significativitat. La prevalença es dona quan els temes apareixen en una diversitat de parlants, d'entrevistes i de preguntes que versen sobre el mateix tema general. La significativitat té a

veure amb la coherència i consistència dels significats en relació a les preguntes d'investigació, a les preguntes de l'entrevista i als temes i categories aparegudes anteriorment i en global durant l'anàlisi (Braun i Clarke, 2006).

Les fases que hem seguit en aquesta anàlisi es basen en la proposta de Braun i Clarke (2006).

Fase 1. Preparació

Posteriorment a la transcripció es procedeix a la lectura i escolta de les dades per tal de familiaritzar-nos amb les dades escrites i sonores.

Un cop feta la primera revisió, s'estableixen una sèrie d'elements de codificació per orientar la fase dos de l'anàlisi, els quals responen a l'objectiu de l'entrevista i els temes que s'hi van tractar. Aquests elements són:

- i) Significats sobre l'aprenentatge en general que l'alumnat entrevistat s'atribueix a sí mateix, a terceres persones o a institucions.
- ii) Descripcions sobre el procés d'aprenentatge a l'aula i al centre escolar i els seus elements principals.
- iii) Descripció d'actituds i disposicions de l'alumnat en relació al procés d'aprenentatge (en general o en qualsevol context d'aprenentatge específic).
- iv) Menció i descripcions sobre les posicions d'aprenent, alumne/a, estudiant i professor/a. S'inclouen els predicats, activitats, emocions, estats i sentiments associats a aquestes posicions, siguin en general o en relació a individus específics dels quals parla l'alumnat.
- v) Descripcions relacionades amb les experiències de transició educativa de l'alumnat entrevistat.

Al llarg del procés de familiarització amb les dades, s'apunten les primeres notes que van orientar l'elaboració dels primers codis.

Fase 2. Procés de codificació i primera categorització per temes

A l'inici de l'anàlisi es partia d'una sèrie dels temes principals dels quals havíem partit per a realitzar les entrevistes (vegeu els temes principals de l'entrevista a la Taula 1 al subapartat 7.4.2.2). Donat que les entrevistes es van dissenyar per fer-se de forma no estructurada, es preveia que les respostes de les persones entrevistades podien depassar els temes de què es partia inicialment.

El procés d'anàlisi es va iniciar amb la selecció de cites a les dades. Les cites se seleccionaven i es codificaven a través del programa ATLAS.ti. Els codis són els segments significatius més bàsics de l'anàlisi. Partint del contingut dels codis, vam poder deduir o confirmar la rellevància de les categories temàtiques que es van fer rellevants al llarg de l'anàlisi.

No es va determinar cap codi a priori sinó que es van elaborar tots de forma inductiva a partir de les dades, modificant-los a mesura que avançava l'anàlisi. Es va procurar en la mesura del possible que els noms dels codis coincidissin amb expressions o paraules dites per les pròpies persones entrevistades. L'objectiu d'això era mirar d'assolir certa correspondència amb la terminologia i amb els significats específics que suggereixen els mots utilitzats de forma natural

pels i les parlants. Tot i això, en alguns casos el codi ha estat creat ad hoc per part de l'analista. Alguns codis són generalitzacions del contingut de diverses cites, de manera que s'han generat per part de l'analista des de la interpretació de l'equivalència o semblança del contingut de les cites en relació a un fenomen o aspecte significatiu de la realitat relatada. A aquests codis els anomenem "codis interpretatius". Amb això no volem suggerir que la resta de codis no hagin estat produïts per l'analista o que no siguin fruit d'interpretacions. Considerem que són codis interpretatius simplement quan el nom d'un codi no recull el contingut mínim explícit de les cites sinó que interpreta el fenomen general del qual parlen aquelles cites.

La primera etapa de codificació es va fer a màxims, mirant de cobrir tants aspectes rellevants a les dades com fos possible, preveient que posteriorment es podrien reduir en temes de més gran abast (Braun i Clarke, 2006). Un cop feta la primera ronda de codificació s'extreuen 287 codis, 7 temes i 9 subtemes en brut. A part de l'anàlisi també es fa una codificació del contingut relacionat amb els subjectes d'estudi que apareixen mencionats a les dades (20 codis). Aquesta codificació es considera que pot ser d'utilitat posteriorment en l'anàlisi de les dades d'interacció però no forma part de l'anàlisi temàtica de les entrevistes.

Seguidament es va procedir a fer una revisió exhaustiva de tots els codis en relació a les cites. En la revisió dels codis es va tenir en compte el nivell d'arrelament de les cites de cada codi (nombre de cites per codi) i l'especificitat del significat de les cites en relació al codi. A resultes d'aquest procés, alguns codis s'uneixen en un de sol quan les cites que incloïen no tenien diferències significatives en relació als objectius de l'anàlisi. En aquest moment també es revisen i refinen les definicions de cada codi. Al final d'aquesta revisió s'obtenen 164 codis agrupats en 8 temes i 9 subtemes. Dels 164 codis no repetits, n'hi ha un que coincideix en dos temes, concretament el codi "Desvinculació alumnat" que forma part del subtema 1.2 "Orientació de l'alumnat envers l'educació i l'aprenentatge" i del tema 3.1 "Posició d'aprenent". A més, el codi del subtema 1.3 "Suport i altres significatius" agrupa els codis "Suport parells", "Suport professorat" i "Família en relació a aprenentatge", els quals també fan part d'altres temes i subtemes. En concret, el codi "Suport parells" pertany també al subtema 3.2 "Activitats alumnat-aprenents-estudiants", el codi "Suport professorat" al subtema 4.2 "Activitats professorat" i el codi "Família en relació a l'aprenentatge" al tema 8 "Miscel·lània".

De forma paral·lela a la codificació, es valorava la pertinença de cada codi a cada tema dels proposats inicialment o bé es generava un tema o subtema nou de forma temptativa. En els casos en què no era possible ubicar un codi en un tema, es reservava el codi ubicant-lo en el tema "Miscel·lània" provisionalment i a l'espera de generar un nou tema o modificar-ne un dels existents en la fase 3 de l'anàlisi.

Fase 3. Cerca, revisió i definició dels temes i subtemes

El procés de cerca dels temes parteix dels que s'havien elaborat inicialment per a dur a terme a l'entrevista i dels temes i subtemes creats al llarg de la fase 2 de l'anàlisi. En aquesta tercera fase d'anàlisi, la cerca de temes no es va ampliar, si bé sí que es van refinar els noms i descripcions de cada tema i subtema.

El criteri seguit en la revisió dels temes va ser que existís un nivell adequat i significatiu d'homogeneïtat interna i d'heterogeneïtat externa entre els temes i subtemes. La revisió es va fer en dos nivells. Un primer nivell va consistir en fer la revisió de les cites per a confirmar la

coherència entre aquestes i el tema al qual s'havien subsumit. Un segon nivell de revisió, de caràcter més global, va consistir a valorar si el mapa temàtic resultant representava les dades tractades en relació als objectius d'anàlisi (Braun i Clarke, 2006). Posteriorment es van definir definitivament els temes, descrivint i refinant les definicions específiques de cada tema. Es va cercar que les definicions tant dels temes com dels codis, preservessin la seva especificitat i alhora fossin coherents i es relacionessin amb la resta de temes i codis rellevants en cada cas. Finalment es van codificar els temes, els subtemes i els codis (vegeu el llistat de temes, subtemes i codis obtinguts a l'annex 6).

Fase 4. Redacció de resultats

Donat que es tracta d'una anàlisi descriptiva, els resultats no pretenen fer una interpretació intencionada de les dades sinó només fer-ne una descripció que podés ser útil per a complementar l'anàlisi de les dades provinents de les interaccions interpersonals entre els i les participants a l'aula. Tot i així, cal tenir en compte que cap descripció és "només" una descripció, sinó que sempre és també una operació analítica i interpretativa.

Finalment, dels 164 codis obtinguts es van seleccionar els que tenien almenys 5 cites i es va generar una taula de co-ocurrències entre aquests codis amb l'ajust del programa ATALAS.ti. Les co-ocurrències entre codis es donen quan un mateix fragment de text citat conté més d'un codi. Les co-ocurrències més rellevants per nombre van servir per orientar la fase final de l'anàlisi i escriure'n els resultats. Ara bé, el criteri principal que es va seguir per a la selecció dels codis i extractes en l'escriptura dels resultats va ser la significativitat de la informació i no el component quantitatiu de què informen les co-ocurrències.

La presentació dels resultats de l'anàlisi es fa per grans temes, tot i que la multitud de vincles entre els codis, els subtemes i els temes, fa que la informació estigui distribuïda entre diferents apartats, de manera que és necessària una lectura global de l'informe per copsar la riquesa de cada tema i subtema (vegeu una relació entre els temes preguntats a les entrevistes i els temes i subtemes resultants de l'anàlisi a la taula 4 a l'apartat 8.1).

7.5.2.3. Etapa d'anàlisi de les dades d'interacció a l'aula

L'etapa d'anàlisi de les dades consta de tres fases. La primera fase és la segmentació de les dades, la segona és l'anàlisi i la tercera la redacció dels resultats.

Fase 1. Segmentació de les dades i unitat d'interpretació

La primera fase en l'anàlisi de les dades d'interacció és el procés de segmentació, el qual consisteix en dividir el corpus de dades en segments que poden ser analitzats com a unitats amb sentit. La segmentació o la identificació i selecció d'unitats d'anàlisi empírica i d'interpretació, és una de les tasques necessàries en l'anàlisi del discurs (Jefferson, 1978). L'objectiu de la segmentació és obtenir unitats d'interpretació que siguin coherents amb la unitat d'anàlisi, en el cas d'aquesta recerca, amb els processos interpersonals discursius que vehiculen la construcció d'identitats d'aprenent en l'activitat.

En la tradició de l'anàlisi del discurs, l'anàlisi conversacional, l'antropologia lingüística i altres línies de recerca vinculades a l'anàlisi del discurs, la segmentació de les dades va dirigida a

identificar esdeveniments discursius o de parla (*speech event*) (Goffman, 1981; Sacks et al., 1974; Silverstein, 1992). En el marc d'aquesta tesi utilitzarem el concepte d'esdeveniment discursius o de parla per referir-nos als segments que constitueixen les unitats d'interpretació de les dades principals. Cal apuntar que en la proposta d'anàlisi que hem pres principalment en aquesta investigació (Wiggins, 2017), no s'utilitza el concepte de segmentació sinó el de codificació.

Segons Wortham i Reyes (2015), recollint les propostes de Goffman (1981) i altres autors i autores, un *speech event* constaria dels següents elements: les persones participants, els missatges, algun tipus de codi que permet la comunicació per canals diversos, algun tipus d'organització de l'episodi comunicatiu més o menys complexa i un context que inclou un espai físic i un espai social amb certes normes.

Per altra banda, segons Harré i van Langenhove (1999), un episodi en un context d'interacció és una seqüència d'esdeveniments amb algun tipus de principi unitari, el qual va més enllà del comportament visible. Segons aquests autors són les unitats que ens ajuden a entendre la sèrie de normes, drets i obligacions que operen en un context determinat.

Com hem exposat quan hem descrit les premisses que se segueixen en les tradicions de l'anàlisi conversacional i del discurs, les normes, els drets i les obligacions dels i les participants en les ocasions d'interacció constitueixen una part important d'allò que es diu i que es fa en una situació d'interacció. Aquestes normes estructuren la participació (Alemany i Majós, 2000; Colomina et al., 2014; Harré i van Langenhove, 1999). Donat això, aquestes estructures són molt rellevants per a interpretar tant les accions socials i discursives que vehiculen els processos de posicionament i reconeixement a l'aula, com per a estudiar l'impacte que tenen els ordres normatius o expectatives normatives de la interacció en la construcció d'aquests processos. Aquest aspecte específicament correspon al tercer objectiu d'aquesta investigació.

En aquesta recerca, la segmentació de les dades s'orienta a identificar les accions socials i discursives que es desenvolupen al llarg dels esdeveniments. Segons Wortham i Reyes (2015), per tal d'analitzar com l'alumnat s'identifica socialment a l'aula, el criteri bàsic que demarca l'esdeveniment de parla és que aquest impliqui algun tipus d'acció social, és a dir, que tingui conseqüències socials per a les persones que hi participen. Un exemple d'acció social per a aquestes autores podria ser la inclusió o l'exclusió d'una alumna d'una activitat a la classe. En el marc de la psicologia discursiva, l'acció o accions socials també són el focus principal d'anàlisi i el criteri de segmentació o codificació (Wiggins, 2017; Potter, 1998).

Donat que entenem que la identitat es vehicula principalment a partir del posicionament d'una mateixa i les altres (Bucholtz i Hall, 2005) i també del reconeixement (Honneth, 1995), en el marc d'aquest treball ens interessen especialment aquelles accions socials i discursives que impliquen posicionaments i reconeixements de les persones participants respecte a sí mateixes i respecte a les altres. Cal tenir en compte que la cerca de les accions socials per a segmentar el corpus de dades es fa en relació a la unitat d'anàlisi que hem proposat en aquesta recerca, de manera que els límits dels esdeveniments no responen a cap realitat objectiva del text o de la situació d'interacció, sinó als interessos de la recerca.

Per tant, pels objectius d'aquesta tesi s'ha partit de la premissa que un esdeveniment discursiu aconsegueix una o més accions socials (Wiggins, 2017; Wortham i Reyes, 2015) i per tant, discursives, que permeten entendre un o més processos de posicionament i/o reconeixement

de l'alumnat com a aprenent. Donat això, els segments contindran intercanvis discursius on els i les participants acompleixen aquest tipus d'accions amb sentit des d'un punt temporal de la interacció fins a un altre punt temporal de la interacció. Els límits dels segments poden ser fluids al llarg de l'anàlisi (Wortham i Reyes, 2015) i es determinaran en el moment en què s'hagi pogut confirmar que el segment en qüestió dins els seus límits permet interpretar els processos de posicionament i/o reconeixement que s'hi inicien i s'hi completen amb sentit. Vegeu el Protocol de segmentació i anàlisi de les dades d'interacció a l'aula a l'annex 7 per més informació sobre el procés de segmentació .

Per tant, l'interès en treballar amb esdeveniments discursius definits per l'acció social i discursiva respon a dues necessitats bàsiques. En primer lloc, a la necessitat de seleccionar fragments de les dades en què es donin processos que puguin estar relacionats amb la configuració d'identitats d'aprenent. En segon lloc, els fragments s'identifiquen per poder fer una anàlisi de les dades a través dels mètodes d'anàlisi del discurs que hem decidit utilitzar, els quals han estat àmpliament utilitzats en multitud de recerques que han treballat en la construcció d'identitats en situacions d'interacció lingüística.

Des de l'estudi dels mecanismes d'influència educativa, Coll i col·laboradores proposen la segmentació de les dades en unitats d'anàlisi segons corresponguin a segments d'activitat conjunta (Coll, 2014; Coll et al. 2008, Colomina et al., 2014). Segons aquesta proposta, els elements analítics que cal tenir en compte per entendre no només la influència educativa, sinó qualsevol procés interpsicològic a l'aula són, bàsicament: els i les participants en el procés d'ensenyança i aprenentatge, els continguts i tasques de l'activitat, la dimensió temporal del procés d'ensenyament i aprenentatge, el context més ampli de l'activitat conjunta i l'estructura de participació (Colomina et al., 2014). Les dades no s'han segmentat en funció dels elements de l'activitat conjunta, però aquests elements han estat analitzats com a part de l'anàlisi dels processos de posicionament i reconeixement a l'aula. A més, els rols, drets i obligacions comunicatives de les i els participants que fan part de les estructures de participació en gran mesura són el que permet l'anàlisi del tercer objectiu d'aquesta investigació. En qualsevol cas, tots els esdeveniments discursius segmentats s'insereixen d'alguna manera en segments d'interactivitat (Coll, 2014).

Per últim, cal tenir en compte que per a analitzar els processos pels quals es configuren els models locals d'identitat d'aprenent i els processos de posicionament i de reconeixement de l'alumnat com a aprenent a l'aula, és important analitzar les dades al llarg de diferents esdeveniments discursius. Segons Wortham i Reyes (2015): "The relevant unit of analysis for social identification is not an individual event or an individual mind. Analysts must follow individuals' trajectories across events to see how individual modes of participation and social constraints help produce social identities." (p. 48). Per tant, l'anàlisi pot ampliar-se a una sèrie d'esdeveniments discursius o fragments quan les accions socials i els constructes psicològics s'impliquen mútuament entre els esdeveniments a analitzar.

Fase 2. Anàlisi de les dades

L'anàlisi del discurs en el marc de la psicologia discursiva no és un mètode d'anàlisi específic, sinó una metodologia de recerca i un marc teòric. Per això, no existeix un procediment estandarditzat d'analitzar les dades dins d'aquesta disciplina (Wiggins, 2017). Tenint en compte la multiplicitat de recursos analítics disponibles a la literatura, en aquesta tesi s'ha pres

principalment la proposta de Wiggins (2017), la qual s'emmarca plenament dins la psicologia discursiva, i de forma secundària, la de Wortham i Reyes (2015), que s'emmarca dins l'antropologia lingüística.

Les dues propostes són coherents amb el concepte teòric d'identitat de què es parteix, així com amb el principi construccionista i anti-mentalista en relació a l'anàlisi dels processos psicològics i constructius de la identitat. A més, aquestes propostes són commensurables amb l'anàlisi dels elements de la interactivitat educativa tal com els formulen Coll i col·laboradores (Coll et al., 1992, Colomina et al., 2014), i amb l'anàlisi dels blocs constituents de la identitat d'aprenent tal com els formulen Falsafi i col·laboradores (Engel i Coll, 2021; Falsafi, 2011; Falsafi i Coll, 2011).

Les propostes de Wiggins (2017) i de Wortham i Reyes (2015), tenen força semblances pel que fa a l'orientació de l'anàlisi a l'acció social i també en algunes de les eines d'anàlisi que proposen. Així mateix, ambdues assumeixen el caràcter iteratiu i la no linealitat del procés analític.

Tot seguit, resumim les tasques analítiques que s'han dut a terme en les diferents etapes de l'anàlisi de les dades d'interacció, les quals parteixen de la proposta de Wiggins (2017). La proposta de Wiggins és totalment inductiva mentre que en aquesta tesi, tant la segmentació com l'anàlisi de les dades s'han fet en relació a les preguntes d'investigació, de manera que l'aproximació a les dades ha estat condicionada per aquestes preguntes i per la unitat d'anàlisi. Per tant, les etapes que resumim tot seguit són una adaptació que hem fet de la proposta de Wiggins (2017, p. 115) a les característiques d'aquesta investigació.

1. Escoltar la gravació de l'extracte seleccionat i llegir la transcripció per a refinar-la i familiaritzar-nos amb l'episodi d'interacció.
2. Descriure les dades en relació al què, el com i el quan de la situació d'interacció partint del text i sense fer interpretacions.
3. Identificar de forma temptativa les accions socials i discursives en els fragments, en específic, aquelles que puguin articular processos de posicionament i de reconeixement de l'alumnat com a aprenent o la construcció de models d'identitat d'aprenent. Vincular aspectes contextuais que apareguin als fragments amb significats que hagin aparegut a les entrevistes sempre que sigui possible. Identificar els dispositius discursius, els elements de la interactivitat educativa i els elements i blocs constitutius de la identitat d'aprenent.
4. Vincular els elements analitzats en diferents instàncies de processos de posicionament i reconeixement de l'alumnat com a aprenent, de processos constructius de models d'identitat d'aprenent a l'aula i de processos de construcció de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent. Vincular les diferents instàncies als dispositius discursius, als elements de la interactivitat i als elements constitutius de la identitat d'aprenent identificats i contrastar aquestes instàncies entre elles. Consolidar les interpretacions fetes a l'etapa 3.
5. Identificar patrons, variacions i casos desviats en les diferents instàncies identificades i refinar l'anàlisi començant l'escriptura de resultats.

Podeu consultar la descripció completa de les etapes d'anàlisi al Protocol de segmentació i anàlisi de les dades d'interacció a l'aula a l'annex 7.

Segons Wortham i Reyes (2015), la identificació de patrons de pressuposició entre els signes atorga robustesa i validesa a les interpretacions. Les darreres dues etapes de l'anàlisi inclouen la cerca de regularitats i patrons en les formes com es construeixen els processos de posicionament i reconeixement i també els models d'identitat d'aprenent i les formes normatives d'exercir la posició d'aprenent.

En relació amb això, dins un mateix cas d'anàlisi pot haver-hi diversos fragments susceptibles de ser interpretats de forma vinculada. Això és coherent amb la idea que les identitats es construeixen a través de trajectòries d'identificació dels individus al llarg del temps (Wortham i Reyes, 2015). La perspectiva comparativa que proposa Wiggins (2017) i que hem adoptat en l'adaptació que hem fet de les seves etapes d'anàlisi, ens ha permès identificar i analitzar aquestes connexions i pressuposicions entre els signes d'identitat i la consolidació dels seus significats a través dels fragments. Això ha facilitat la identificació d'algunes trajectòries de posicionament i reconeixement a les dades.

La identificació dels dispositius discursius és clau per al procés l'anàlisi de les dades. Aquests dispositius són el conjunt de característiques del discurs i formes de parla i d'escriptura utilitzats pels i les parlants (Wiggins, 2017). Es tracta d'eines discursives que els i les parlants utilitzem de forma sistemàtica per tal de desenvolupar l'acció social en els contextos d'interacció.

Per a dur a terme l'anàlisi de les dades, s'ha partit d'un recull de dispositius discursius que hem elaborat a partir de l'adaptació de bona part dels dispositius que proposa Wiggins (2017), dels elements discursius que proposen Wortham i Reyes (2015) de molts altres dispositius utilitzats en diferents recerques en l'àmbit de l'anàlisi conversacional i l'anàlisi del discurs dins la tradició de la psicologia discursiva. A l'annex 8 hi figuren tots els dispositius discursius de què hem partit amb una breu descripció dels seus usos i les referències bibliogràfiques. Cal dir que al llarg de l'anàlisi no tots els dispositius han estat identificats i només alguns s'han mostrat rellevants per a la construcció de processos de posicionament i reconeixement, per a la construcció de models d'identitat d'aprenent a l'aula així com per a la construcció de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent.

Un exemple d'aquests dispositius és el de *Canvis en els pronoms* (Wiggins, 2017), tal com el recollim al llistat de dispositius discursius, el qual s'orienta a interpretar els canvis en certs díctics. En apartats anteriors hem vist que l'anàlisi del discurs té a veure en gran mesura amb la interpretació dels significats tal com es construeixen en relació al context de rellevància en les ocasions de parla.

Un altre exemple és el discurs citat o reportat. El discurs reportat és un recurs lingüístic que els i les parlants fem servir per reproduir i descriure allò que s'ha dit o fet de forma directa o indirecta. Analitzant la forma com se selecciona i s'expressa allò que ha passat o que s'ha dit, els reports ens informen sobre com les parlants elaborem i interpretem la realitat o els fets ocorreguts. A més, aquestes formes discursives són especialment interessants per a l'anàlisi de la identitat perquè en reportar discursos i accions, siguin propis o d'altri, els i les parlants sovint duem a terme caracteritzacions i posicionaments propis o de les persones de qui es parla (Wortham i Locher, 1996; Wortham i Reyes, 2015). Per exemple, en l'enunciat "la Sandra li va etzibar que callés", el verb metapragmàtic o *verba dicendi* "etzibar", caracteritza la forma com va parlar la Sandra i, per tant, interpreta alguna cosa sobre l'acció de la Sandra. El verb etzibar no és neutre i pot indicar que la Sandra va ser directa o ruda en la seva forma de demanar-li a

la interlocutora que callés. Per tant, la caracterització d'aquesta forma de parlar, per exemple podria contribuir a descriure la Sandra com una persona molt directa o ruda. Cal tenir en compte que en esdeveniments d'interacció discursiva, la interpretació dels significats que suggereix l'ús de dispositius discursius com aquests es fa en relació a la interpretació dels torns previs i posteriors i del context general de la conversa.

Fase 3. Redacció dels resultats

La cinquena etapa de la fase d'anàlisi contempla una primera redacció en esborrany dels resultats en el qual es refinen certes interpretacions. En base a aquesta primera redacció, es va procedir a redactar els resultats definitius. L'escriptura dels resultats de l'anàlisi de cada fragment inclou la descripció dels torns i la seva interpretació en relació principalment a les formes com es construeixen els processos de posicionament i reconeixement de l'alumnat com a aprenent a l'aula. Els resultats també inclouen la identificació i anàlisi de les formes com es construeixen certs models d'identitat d'aprenent i certes formes normatives d'exercir la posició d'aprenent. La descripció i anàlisi dels fragments s'organitzen separadament per a cada cas d'estudi. Quan s'han utilitzat les dades de les entrevistes per a complementar interpretacions de les dades d'interacció, es fa referència als fragments de les entrevistes on apareixen aquests continguts. Quan els fragments es troben reproduïts als resultats de l'anàlisi temàtica de les entrevistes s'hi fa referència només amb el codi, sense tornar a reproduir el fragment. Quan aquests fragments no han estat reproduïts als resultats de l'anàlisi temàtica de les entrevistes, es reproduïx cada fragment rellevant de l'entrevista en el peu de pàgina del text que conté l'anàlisi del fragment d'interacció.

Els resultats del cas u inclouen la identificació i anàlisi de 18 fragments, dels quals el número onze i setze són fragments de suport per a l'anàlisi d'altres fragments. Els resultats del cas dos inclouen la identificació i anàlisi de 14 fragments. Cada fragment està codificat amb un número de fragment i amb el número de sessió gravada al costat entre parèntesi (vegeu l'annex 5).

Els fragments del cas u es presenten per ordre consecutiu d'aparició a les dades (tant en l'ordre de les sessions gravades com en l'ordre consecutiu d'aparició de cada fragment dins d'una sessió, a excepció dels dos fragments de suport). El motiu d'això és que aquesta organització permet una lectura clara i contextualitzada de les interpretacions de cada fragment i de les relacions trobades entre fragments.

En canvi, els continguts i relacions trobades entre els fragments del Cas han suggerit que era millor presentar-los agrupats per temes. Considerem que aquesta agrupació facilita la lectura de certes relacions temàtiques trobades entre els fragments sense dificultar una lectura contextualitzada dels continguts en relació a l'ordre d'aparició dels fragments o les sessions a l'aula.

7.5.2.4. Etapa de síntesi

L'etapa de síntesi consisteix a organitzar tots els aspectes rellevants analitzats en els fragments d'interacció en relació a les preguntes d'investigació.

En aquesta etapa es van redactar els resultats finals de la recerca en base als resultats de l'etapa d'anàlisi de les dades d'interacció, els quals integren aquells aspectes recollits a les entrevistes

i tots els elements del context institucional recollits que van ser rellevants en per a l'anàlisi. El tipus d'anàlisi del discurs que hem fet no redueix les dades, sinó que cada fragment segmentat s'analitza de forma íntegra. Donat això, als resultats obtinguts en l'etapa de síntesi es fa referència contínua als continguts analitzats als fragments. Tot i que al llarg del text es reproduïen alguns torns o parts de torns per il·lustrar els continguts dels fragments que es descriuen, recomanem fer la lectura dels resultats de la recerca tenint propers els resultats obtinguts de l'anàlisi dels fragments de les dades d'interacció.

Els resultats sintetitzats s'han estructurat de manera que es pogués identificar la correspondència de cada apartat al desenvolupament de cada pregunta d'investigació. Alhora, s'han incorporat apartats que hem considerat que feien referència general a totes les preguntes d'investigació o que anaven més enllà d'aquestes preguntes inicials.

En específic, els apartats A i B corresponen a la primera pregunta d'investigació i versen sobre les formes com es construeixen els processos de posicionament (apartat A) i els de reconeixement (apartat B). L'apartat C correspon a la segona pregunta d'investigació i inclou les descripcions sobre el tipus de models d'identitat d'aprenent que es van identificar i les formes com es construïen a l'aula. L'apartat D correspon a la tercera pregunta d'investigació i recull els aspectes discursius i en general normatius que es donen a l'aula i que s'ha identificat que van contribuir a la construcció de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent. Els apartats E i F recullen aspectes que s'ha identificat que contribueixen a la construcció de processos de reconeixement i posicionament i a la construcció de models d'identitat d'aprenent que tenen a veure bàsicament amb els discursos i les característiques de l'activitat, ambdós elements constitutius de la identitat d'aprenent segons el model de Falsafi i col·laboradores (Engel i Coll, 2021; Falsafi, 2011; Falsafi i Coll, 2011). Aquests dos aspectes tenen a veure amb totes les preguntes d'investigació i s'han recollit en apartats diferenciats perquè es van mostrar especialment rellevants al llarg de l'anàlisi de les dades. Tot i això, als apartats A i B es recullen altres elements constitutius de la identitat d'aprenent segons Falsafi i col·laboradores com el paper que tenen els motius i objectius d'aprenentatge o les emocions en la construcció de processos de posicionament i reconeixement a l'aula. A més l'apartat B.12, tot i que s'inclou dins l'apartat dedicat als processos de reconeixement, descriu les trajectòries de posicionament i de reconeixement identificades al llarg de les dades. Es va decidir fer-ho així perquè en aquest cas separar el contingut entre l'apartat A i B implicava repetir continguts sense que això facilités la comprensió específica del fenomen que es descrivia. De fet, al llarg de l'anàlisi hem identificat que els processos de posicionament i de reconeixement a l'aula sovint es donen de forma simultània i indistingible pel que fa a la seva forma discursiva. A causa d'això, en diversos subapartats dels apartats A i B es repeteixen alguns continguts, si bé orientats cadascun al tema de l'apartat. Malgrat el risc de repetició que suposava aquesta forma d'organització de la síntesi, es va decidir que presentar les dades dels dos processos de forma separada oferia més claredat de cares a reflectir els processos de posicionament o reconeixement que s'havien identificat a les dades i també amb vistes a una millor comprensió de les característiques que distingeixen la construcció de cada tipus de procés.

7.6. Reflexivitat

El procés de recerca està necessàriament influït per la subjectivitat i pel conjunt de valors i creences de la persona que investiga i en certa manera del context acadèmic i sociocultural

des d'on ho fa. En aquest sentit, els investigadors i les investigadores hem d'assumir que la nostra posició i perspectiva té un impacte en la recerca (Willig, 2013). Tot seguit descrivim alguns dels aspectes relacionats amb aquests aspectes que considerem que poden haver influït en la recerca més enllà del disseny metodològic.

En primer lloc, cal posar de relleu que els temes de la recerca són rellevants per a la pròpia investigadora en part perquè tenen a veure amb l'experiència personal d'haver estat alumna i aprenent en diferents processos d'aprenentatge i centres educatius.

En segon lloc, cal apuntar que la investigadora s'ha sentit identificada en alguns dels processos de posicionament i de reconeixement que s'analitzen en aquesta recerca, de manera que les emocions i projeccions de la investigadora poden haver tingut un paper en la interpretació dels esdeveniments discursius que s'han analitzat. Per altra banda, aquests processos tenen a veure amb elements de formació de la identitat, la qual és, en sí mateixa, un aspecte profundament personal i sensible per a les persones, i la investigadora no n'és una excepció.

Un altre aspecte a tenir en compte en recerques etnogràfiques és el nivell de distanciament que cal mantenir entre als subjectes i institucions investigades i la investigadora. El contacte humà que implica la presència a les aules al llarg dels mesos, ha generat certa implicació emocional de la investigadora amb les persones participants, la qual pot haver estat projectada en la recerca (Arnaus i Contreras, 1995).

Com s'ha explicat en els apartats anteriors, es va cercar garantir que el procés de recollida de dades inclogués el menor nivell possible d'intervenció i participació de la investigadora a l'aula, de manera que la dinàmica d'interacció natural entre l'alumnat i la docent no es veiés influïda en cap moment per la situació d'investigació. El caràcter naturalista del procés de recollida a l'aula va fer viable mantenir la distància física i emocional entre la investigadora i els i les participants. No podem dir el mateix de l'activitat de l'entrevista, on mantenir la distància física és impossible, i on és necessària certa implicació afectiva per a oferir un espai comunicatiu còmode per a les persones entrevistades.

Per altra banda, el fet de que dos dels subjectes del primer cas coincidissin amb els subjectes del segon cas és un element que ha pogut esbiaixar la mirada de la investigadora, ja sigui pel coneixement més extens d'aquests subjectes per part de la investigadora o pels motius que justifiquen haver seleccionat aquests dos subjectes per a la seva participació al Cas dos. Les formes de comunicar-se i d'actuar d'aquestes alumnes i el fet que participessin a les entrevistes al final de la primera fase de recollida de dades va determinar en part la selecció del grup-classe participant al Cas dos, per tant, ja es partia d'una valoració sobre les característiques preferents d'aquestes dues alumnes per a participar a la recerca.

Per altra banda, les característiques de la investigadora poden haver influït en sentir més properes unes experiències que d'altres. Per exemple, el gènere, el tipus de comportament a l'aula, els valors que expressen l'alumnat i les docents o l'estil d'aprenentatge poden ser elements amb què la investigadora s'ha pogut identificar amb alguns subjectes més que amb d'altres. L'estil de docència i personal de la mestra i la professora també ha pogut influir en el mateix sentit. Tot i això, la investigadora ha mantingut el compromís per mantenir el distanciament possible i necessari respecte a aquest aspecte per garantir el menor nivell de biaix possible en la interpretació de les dades.

Per últim, la identificació personal de la investigadora amb temes i situacions concretes que apareixen en les converses de l'alumnat i en les intervencions de les docents també ha pogut influir en la interpretació que s'ha fet de les dades. Com dèiem, les dades representen situacions a l'aula que la investigadora pot identificar amb la seva pròpia trajectòria escolar com alumna, però també en la seva trajectòria professional com a docent.

Al llarg de la recerca s'ha procurat mantenir la transparència en relació a tots aquests aspectes. També s'ha procurat indicar els elements de les dades que es descarten per incloure implicacions personals o biaixos d'algun tipus i s'han descrit les tècniques de fiabilitat en a la recollida i anàlisi de les dades.

7.7. Consideracions ètiques i protecció de dades

Al llarg de la recerca es van tenir en compte els diversos aspectes ètics a tenir en compte en les diferents etapes de la recerca.

Al llarg de la recerca es van seguir els principis generals que han de regir l'activitat científica segons el Codi de bones pràctiques de l'escola de doctorat de la Universitat de Girona (UdG, 2012). En relació a les limitacions a la llibertat de recerca, s'ha procurat protegir les persones i institucions implicades en aquesta investigació. En concret, s'ha cercat el consentiment de totes les persones i organitzacions participants en la recerca, un cop informades dels seus objectius, dels procediments de recollida i tractament de dades, de les mesures de confidencialitat seguides, dels possibles riscos i incomoditats que la recerca i els seus resultats els podia causar, de la voluntarietat de la seva participació, del dret a abandonar la recerca en qualsevol moment i del dret a rebre més informació sobre la recerca.

Per altra banda, s'han seguit les normes ètiques d'aplicació al present estudi recollides als codis de conducta per a la integritat en la recerca nacionals (CRUE, 2015) i internacionals (ALLEA, 2017). També s'ha seguit el principi de seguretat i protecció, específicament en matèria de protecció de dades i confidencialitat. La investigadora ha seguit en tot moment el principi de responsabilitat, fent-se càrrec de que la investigació sigui rellevant i contribueixi a millorar les condicions de vida de les persones en el futur. En la recerca també s'ha respectat la propietat intel·lectual

Així mateix, s'ha promogut el principi de transparència, de manera que la investigadora es compromet a retre comptes de la present recerca a totes les persones i agents que així ho demanin. Finalment, la investigadora es compromet amb el principi de difusió i explotació dels resultats de la recerca per tal que les seves contribucions arribin i siguin aprofitades pels agents rellevants i la ciutadania.

Les gravacions a l'aula es van començar a fer amb el permís explícit dels dos centres educatius. Aquest permís es formalitza amb la signatura d'un Conveni de col·laboració entre el Departament de psicologia de la Universitat de Girona i el centre educatiu i inclou una part informativa i una part relativa al consentiment per a la participació a la recerca (vegeu-ne el model a l'annex 1). El conveni estableix la voluntat de la Universitat i el centre educatiu de col·laborar en les tasques de recerca d'aquesta tesi i estipula les clàusules principals que han de seguir totes les parts per a complir amb el conveni. Així mateix, les parts declaren conèixer la normativa vigent en matèria de protecció de dades de caràcter personal i es comprometen

a complir amb les exigències derivades d'aquestes normatives per a l'obtenció i tractament de les dades personals de les persones participants directa o indirectament a la recerca⁸.

Donat que les dades es recullen en l'àmbit de responsabilitat dels centres educatius, s'estableix que el conveni cobreix l'autorització informada de les organitzacions on es recullen les dades, i els requeriments necessaris de protecció de dades per a tots els i les participants a la recerca. En compliment dels termes en els quals s'acorda la participació de la investigadora als centres, la investigadora, juntament amb la mestra de cada grup participant, informen l'alumnat sobre la temàtica de la recerca i els seus procediments i sobre els possibles riscos i incomoditats, la possibilitat d'abandonar la recerca i el dret a rebre més informació, així com de recollir la seva voluntarietat de participar a la recerca. Els centres decideixen autònomament assumir la tasca de gestionar la informació sobre la recerca i els consentiments de les famílies, un cop informades de les condicions de participació dels seus fills i filles a la recerca. A través d'aquest procés es va garantir que la participació de tot l'alumnat i professorat fos voluntària i informada.

La confidencialitat és un dels elements més importants de protecció de dades en una investigació. Tot i que la recerca en principi no necessitava fer ús de cap dada personal, la gravació a l'aula en una situació natural d'interacció podia implicar la recollida de dades com noms o cognoms, i també algunes altres dades dels i les participants i d'altres persones que apareguessin de forma espontània en el marc de la participació a l'aula. Per tal de garantir el nivell de confidencialitat en els termes que s'havien acordat amb els centres, totes les dades es van pseudoanonimitzar durant el procés de transcripció i posteriorment es van anonimitzar. L'anonimització permet convertir les dades en informació anònima, de manera que ja no sigui necessària la protecció de les dades personals (Canimas i Bonmatí, 2021).

Tot seguit es concreta el tipus de dades personals que es van recollir i tractar al llarg de la recerca:

Eina de recollida	Tipus de dades personals
Gravacions d'entrevistes	Noms i cognoms reals i altres dades personals de l'alumnat i docents dels grups-classe participants a la recerca. Eventualment, dades personals de terceres persones que apareguin espontàniament a l'entrevista.
Gravacions de sessions a l'aula	Noms i cognoms reals i altres dades personals de l'alumnat i docents dels grups-classe participants a la recerca. Eventualment, dades personals de terceres persones que apareguin espontàniament a les sessions a l'aula.
Notes de camp	Noms i cognoms reals i altres dades personals de l'alumnat i docents dels grups-classe participants a la recerca. Eventualment, dades personals de terceres persones que apareguin espontàniament a les sessions a l'aula.

⁸ En el moment de signatura dels convenis és d'aplicació la Llei orgànica 15/1999, de 13 de desembre, de protecció de dades de caràcter personal i el Reial decret 1720/2007, de 21 de desembre, pel qual s'aprova el Reglament de desenvolupament de la Llei orgànica 15/1999, de 13 de desembre.

Taula de correspondència entre els noms dels subjectes i els pseudònims utilitzats en l'anonimització	Noms i cognoms reals de l'alumnat i de les docents dels grups-classe participants a la recerca.
---	---

Taula 2. Tipus de dades personals recollides

L'objectiu del procés d'anonimització és que no sigui possible establir vincles entre les dades i les persones i organitzacions que participen a la recerca. En la present recerca es va utilitzar la pseudoanonimització⁹ de les dades per garantir que les dades personals que es mantinguessin a la transcripció no poguessin ser identificadores de les persones sense utilitzar informació addicional. Tot seguit es concreten les dades que es van anonimitzar i suprimir i les dades que no es van anonimitzar a les transcripcions:

Tipus de dades	Anonimització a partir de pseudònims	Dades que no s'anonimitzen	Supressió de dades a les transcripcions
Dades personals de les persones participants	Noms i cognoms, municipi, barri, noms i ubicació dels habitatges on resideixen les persones que apareixen a les dades.	Gènere i afiliació religiosa de les persones que apareixen a les dades.	Dades personals que no siguin rellevants per als objectius de la recerca i dades sobre característiques singulars i pròpies d'una persona que puguin permetre identificar-la sense conèixer-ne el nom o altres dades personals anonimitzades.
Dades personals de terceres persones	Noms i cognoms, municipi, barri, noms i ubicació dels habitatges on resideixen les persones que apareixen a les dades.	Gènere de les persones.	Dades personals que no siguin rellevants per als objectius de la recerca i dades sobre característiques singulars i pròpies d'una persona que puguin permetre identificar-la sense conèixer-ne el nom o altres dades personals anonimitzades.
Tipus de dades	Anonimització a partir de pseudònims o de l'ús de noms genèrics	Dades que no s'anonimitzen	Supressió de dades a les transcripcions

⁹ Procés d'anonimització pel qual les dades personals no poden vincular-se a una persona, de manera que no permeten identificar-la sense utilitzar informació addicional.

Dades dels centres educatius i d'altres organitzacions o equipaments que puguin permetre la identificació del municipi on es du a terme la recerca	Nom oficial i no oficials dels centres educatius, organitzacions i equipaments del municipi i nom del municipi, barri o zona on s'ubiquen.	Cap que sigui susceptible de permetre la identificació dels centres o del municipi on s'ubica.	Característiques singulars dels centres, organitzacions o equipaments que puguin permetre identificar els centres o el municipi on s'ubiquen.
--	--	--	---

Taula 3. Dades anonimitzades, no anonimitzades i suprimides

La persona investigadora i responsable de la recerca és la única que va consultar i que consultarà la taula de correspondència entre els noms reals de les persones i organitzacions participants i els pseudònims utilitzats en les transcripcions. Aquesta taula es conserva només durant el temps que dura el procés de transcripció de les dades originals i després es destrueix.

El procés d'anonimització implica que al llarg de la recerca en tot moment s'han utilitzat pseudònims per fer referència a les dades personals de les persones que hi apareixen excepte en el cas del gènere i l'afiliació religiosa, comptant que aquestes dues dades de forma aïllada no permeten la identificació dels subjectes. Al llarg de la recerca també s'han canviat o suprimit els noms i elements identificadors dels centres escolars, organitzacions o equipaments que podrien permetre la identificació del municipi on s'ubiquen els centres educatius.

La investigadora va ser la única persona present en el procés de recollida de dades i es va fer càrrec de tot el procés de gestió, emmagatzematge i custòdia de les dades. El procés de transcripció i anàlisi també el va fer la investigadora de forma individual, garantint així el compromís de confidencialitat en la major mesura possible.

En la fase d'informació i en tot moment de la recerca es va garantir que els i les participants coneixien quina era la persona responsable de l'obtenció, tractament i guarda de les dades i que tenien la informació necessària per contactar-hi.

Les dades originals no anonimitzades han estat destruïdes un cop transcrits i anonimitzades en la seva totalitat.

La investigadora es va comprometre a publicar els resultats de la recerca i a lliurar exemplars del treball a les organitzacions i participants a la recerca.

8. Resultats

8.1. Resultats de l'anàlisi de les entrevistes

Tot seguit s'exposen els resultats que hem obtingut de l'anàlisi de les entrevistes organitzats per grans temes. Com que molts dels codis es relacionen entre ells en diferents subtemes, per evitar la repetició de continguts no sempre s'han exposat tots i cadascun dels codis que correspondrien a cada subtema segons la taula dels temes, subtemes i codis obtinguts que es troba a l'annex 6, sinó que s'han anat exposant segons la rellevància que tenien en cada subtema i amb la finalitat de garantir la comprensió del text en general.

A la següent taula s'hi troba una relació entre els temes que es van proposar a les entrevistes i els temes i subtemes resultants de l'anàlisi de les dades obtingudes (per consultar la taula amb els temes, subtemes i codis resultants de l'anàlisi vegeu l'annex 6).

Relació entre els temes de l'entrevista i els temes i subtemes resultants de l'anàlisi	
Temes generals tractats a l'entrevista.	Relació amb els temes resultants de l'anàlisi
Concepcions generals sobre l'aprenentatge.	Temes i subtemes 1.1 i 8.
Descripcions generals sobre el procés d'aprenentatge i les tasques educatives, el centre escolar, l'aula, els parells i el professorat.	Temes i subtemes 1.2, 1.3, 5, 6 i 8.
Concepcions generals sobre les posicions de l'alumnat en el procés d'aprenentatge.	Temes 2, 3 i 4.
Actituds i disposicions de l'alumnat en el procés d'aprenentatge, les tasques educatives, el centre escolar, els parells i el professorat.	Principalment en el subtema 1.2.
Recursos i agents de suport a l'alumnat en relació a l'aprenentatge (familiars, parells, professorat, recursos comunitaris, etc.).	Principalment en els temes i subtemes 1.3, 5 i 8.
Significats associats a la transició educativa entre l'escola i l'institut.	Tema 7.

Taula 4. Relació entre els temes de l'entrevista i els temes i subtemes resultants de l'anàlisi

1) Aprenentatge

Com figura a la taula de l'annex 6, el tema 1 titulat Aprenentatge, conté tres subtemes; en primer lloc el subtema Concepcions genèriques sobre l'aprenentatge i el coneixement, en segon lloc el subtema Orientació de l'alumnat vers l'educació i l'aprenentatge i en tercer lloc el subtema Aspectes sobre el procés d'aprenentatge. Les cites i codis corresponents a tots aquests subtemes s'han seleccionat a partir de les descripcions de l'alumnat sobre els seus processos educatius, ja fossin viscuts en primera persona, viscuts per altres persones (parells o familiars), o bé fossin interpretacions fetes sobre les paraules dels i les mestres i altres agents. El nombre de cites més elevat el trobem al codi "Aprenentatge=esforç". S'han seleccionat multitud de cites que destaquen la necessitat de l'esforç en el procés d'aprenentatge, en la constància i en la superació de les dificultats d'aprenentatge. N'és un exemple el torn d'en Iago en el següent extracte:

Fragment 1.1 (E3)

#00:15:31-4#

- 1 Lau: i creieu que algú:: (.) quan pensa algú que algo és massa
 2 difícil (0.3) perquè ho pugui fer (.) és veritat? o sigui
 3 realment (1.2) una persona pot no ser capaç de fer una
 4 cosa?
 5 Iag: no (.) si si s'esforça ho pot fer (0.3)

6 Lau: i tu què [creus?
7 Iag: [jo pensava que eren molt més difícils les
8 competències però al final ho he fet

#0:15:55-0#

En el següent fragment, el comentari valoratiu de la Dolores suggereix que una altra persona a la que es refereix té dificultats d'aprenentatge a causa de la manca d'esforç.

Fragment 1.2 (E1)

#00:35:28-4#

1 Dol: ella també li costen algunes coses (.) perquè ella no s'ha
2 esforçat des de:l principi
3 Lau: ah vale (.) pot ser que li costin més les coses (0.3) i per
4 no fe:r l'es- bueno (.) com que li costen més les coses ha
5 de fer més esforç i sigui massa per ella?
6 Dol: però ella (.) té que fer esforç però ella no el fa (.) com
7 (.) el té que- el fa una mica però- té que fer-ho més
8 perquè ella fa (.) després juga fa després juga fa després
9 juga (.) i al final (0.5) no servirà per res

#00:35:41-8#

Pel que podem interpretar del darrer torn de la Dolores, per tal que l'esforç "serveixi per alguna cosa" en relació a l'aprenentatge, aquest ha de ser constant. Si l'esforç és intermitent i es combina amb el joc sembla que no és útil per a reeixir en l'aprenentatge.

En algunes ocasions, la constància es presenta com una forma de superar les dificultats per poder aprendre. En el següent fragment, la Dolores reporta les paraules de la mestra del Cas u (Magda) per defensar aquesta idea. L'alumna sembla expressar que el criteri per a valorar l'èxit del procés d'aprenentatge no és el temps que es tarda en aprendre sinó els resultats finals.

Fragment 1.3 (E3)

#00:40:33-3#

1 Dol: sí (.) per això estem estudiant d'aquelles (.) i diu la
2 Magda "pos a mi m'han costat (.) m'ha costat (.) de: (0.3)
3 un any estudiant l- les les >les divisions< però al final
4 (0.3) què he après? (.) que: jo ho he sapigut (.) no
5 importa quan he tardat (.) sinó importa que al final (.) ho
6 he aconseguit"

En el fragment següent, la Dolores reporta novament el discurs de la Magda associant la constància i la superació de les dificultats d'aprenentatge amb l'aplicació d'estratègies d'aprenentatge. L'estratègia que presenta en aquest cas és començar per estudiar de la forma més fàcil.

Fragment 1.4 (E1)

#01:05:20-9#

1 Dol: perquè si tu (.) ha dit (.) ha dit la Magda (.) "jo m'he
2 quedat un any (.) estudiant les divisions (.) però al final
3 (.) (ah de una xifra) al final (.) he après algo" no com no
4 com "ai jo no vull fer-ho d'aquella manera perquè costa" i

5 no ho faig (.) ni d'aquesta manera (.) ni de l'altra
6 Ala: ia
7 Dol: si jo (.) lo que havia dit (...) que si jo primer ho
8 estudio de la fàcila (.) després puc intentar fer-ho de
l'altra manera

#01:05:36-5#

El vincle entre l'esforç i la superació de les dificultats d'aprenentatge també el trobem relacionat amb les orientacions i disposicions de l'alumnat en relació a l'aprenentatge. En l'extracte següent sembla suggerir-se que l'interès per l'aprenentatge (en la frase "perquè ells volen estudiar" a la línia 5) és el motiu que explica que l'alumnat duguin a terme l'esforç necessari per aprendre.

Fragment 1.5 (E1)

#01:04:21-1#

1 Dol: s'a: s'avergonyaria (.) ai però ha dit la Magda que- si tu
2 (0.3) si és com diu la (...) la ((nom d'una alumna)) li
3 costa perquè acaba de venir a cinquè i:: però la ((nom de
4 la mateixa alumna)) fa el seu esforç pr- i el ((nom d'un
5 alumne)) perquè ells volen estudiar

En el següent fragment la constància en l'esforç al llarg del temps semblen vincular-se de nou. Segons la Dolors, el procés d'aprenentatge no és exitós si l'esforç comença en una edat avançada, de manera que cal començar "des del principi" (línia 3). Del discurs d'aquesta alumna en el següent extracte interpretem que si no hi ha una orientació a esforçar-se per aprendre des d'una edat primerenca, l'alumne més endavant ja no tindrà la motivació per estudiar ja que les dificultats de fer-ho seran massa grans.

Fragment 1.6 (E1)

#00:13:05-3#

1 Dol: ya però (.) e: si te costa n: (.) no pots fer res saps? és
2 com dir (.) no t'has esforçat per al principi però si no
3 t'esforces des del principi (.) quan ets gran ja no te dona
4 ganes de- d'estudiar perquè (.) per exemple l'altre gent
5 sap mates (.) sap re- (.) i sap mates i sap restes (.) sap
6 multiplicacions (.) si jo vinc i: no sé ni mates ni
7 multiplicacions ni restes per venir a dividir (.) me
8 costarà molt (.) perquè encara no sé (aquelles) coses

En el següent fragment, el valor d'estudiar apareix vinculat a les expectatives vitals. Els motius de gran abast o d'ordre superior projectats en el temps serien els que orientarien la disposició a l'estudi i l'aprenentatge. No pensar en el futur (línies 11 i 12) o no ser conscients de les conseqüències de no estudiar en la seva trajectòria vital (línia 14) són explicacions que la Dolors i la Naiara donen al fet que determinat alumnat estigui desvinculat del seu procés d'aprenentatge.

Fragment 1.7 (E1)

#00:29:49-1#

1 Dol: ya (.) i no i:: (.) i no els hi agradarà (.) lo que passarà
2 perquè ara se pensen que: (.) no fe:r no fe:r aquestes
3 coses no estudia:r i això és millor (.) però (.) de grans
4 no (.) no no [podran tenir els seus estudi:s (.) cotxe:: i
5 aquestes coses °per això°
6 Nai: [no (.) s'arrepentiràn molt (.) diràn
7 Lau: i creieu realment que: pensen que és millor no estudiar?
8 Ala: no
9 Mon: no és que [pensen
10 Lau: [no?
11 Dol: no és que no pensin millor que estudiar sinó és que (.)
12 ells no: no pensen en el seu futur
13 Lau: no pensen res
14 Nai: no (.) no saben (.) no saben què passarà (0.3) no sé pot
15 se:r pot ser que: quan sigui gran (.) que es rep- (.) que
16 es repenteixi molt
17 Dol: dirà "per què de [petits no hem fet això?"
18 Nai: [sí sí

#00:30:32-5#

Justament en relació a les expectatives educatives i vitals, en el següent fragment la Isa exposa que seguir estudiant i fer estudis superiors és la via per aconseguir el futur laboral desitjat.

Fragment 1.8 (E2)

#00:04:09-6#

1 Lau: i per què vols seguir estudiant? (0.3) [perquè t'ho han
2 dit?
3 Isa: [m:: per- per
4 treu- no per treure una carrera
5 Lau: vale (.) i:: la carrera per què la vols? (.) tens alguna
6 idea? (.) has pensat
7 Isa: per (.) pe:r treballar de metge (.) de: policia

#00:04:21-9#

L'atribució a l'alumnat de responsabilitat individual respecte el seu procés d'aprenentatge es mostra en multitud de cites al llarg de les dades. En l'extracte que es reproduïx tot seguit, la Dolors afirma que realitzar els comportaments que condueixen a l'èxit en els resultats educatius depèn d'una mateixa o d'un mateix. A més, aquesta alumna vincula el bon comportament amb la sort i associa l'esforç en una edat primerenca amb l'obtenció de bones notes. De la mateixa manera, el mal comportament, la mala sort i la manca d'esforç s'associen amb la possibilitat de no tenir bones notes en el futur.

Fragment 1.9 (E1)

#00:49:13-3#

1 Dol: ets tu (.) si te portaries bé pos te: (.) tindries bona
2 sort si te portes m:: malament (.) pos tens mala sort depèn
3 de tu (.) és com lo de (.) si t'esforces de petit podràs
4 tenir bones notes i si no t'esforces de petit (.) potser no
5 tindràs bones notes (.) de gran

També en relació amb la responsabilitat individual de l'aprenent en l'aprenentatge, en el següent fragment sembla expressar-se la idea que l'entorn o altres elements de tipus estructural no influeixen en la consecució de bons resultats d'aprenentatge. En aquest cas, la Mònica expressa que les característiques de l'escola no són tan influents com ho és la voluntat d'estudiar de l'alumnat.

Fragment 1.10 (E3)

#00:37:32-1#

1 Mon: jo crec que::: vagis on vagis (.) si vols estudiar (.) ho
2 seràs (.) si no vols estudiar
3 Iag: ya
4 Mon: com a lo- com lo que passa amb la- amb: l'escola (.) diuen
5 ((nom de l'escola)) no: estudien bé no sé què no sé què (.)
6 li he dit "si vols estudiar (.) estudiaràs en l'escola que
7 sigui no:: no fa falta"

#00:37:39-1#

El procés d'aprenentatge sovint està marcat per les dificultats per aprendre. Donat que l'alumnat entrevistat tenia una experiència recent dels Exàmens de competències bàsiques i que les entrevistes incloïen preguntes al respecte, les dificultats associades a aquests exàmens apareixen recurrentment a les dades. Cal afegir que els exàmens en general i els Exàmens de mínims de secundària també apareixen com a font de dificultat en l'aprenentatge. Els resultats que presentem tot seguit esbossen algunes d'aquestes dificultats.

En general, el fet que una tasca o àmbit d'aprenentatge "costi", s'associa amb significats relacionats amb una manca de coneixement en relació a un contingut, dificultats de comprensió, dificultats de concentració i amb l'obtenció de pitjors resultats d'aprenentatge. Tal com es mostra en el fragment següent, segons la Dolors la dificultat es fa patent quan, tot i cercar l'esforç i concentració per a executar una activitat, la concentració no és prou i el resultat de l'aprenentatge no és òptim.

Fragment 1.11 (E1)

#00:05:44-2#

1 Lau: perquè us anava a preguntar a les dues (.) què:: que és una
2 cosa (.) o sigui què vol dir que una cosa és difícil? O
3 que::
4 Nai: que te:: (.) que te costa
5 Dol: que: (.) és com (.) te vols esforçar (.) però (.) no: no
6 te: concentres i (.) no estàs (.) n:o sé (.) no te surt

#00:05:53-3#

Altres exemples de dificultats d'aprenentatge que apareixen a les dades són: saber llegir i escriure, no ésser capaç de fer divisions o de fer els percentatges, determinats àmbits del coneixement com l'anglès, les mates, les llengües no maternes, naturals, socials, la geometria o el moviment, entre d'altres.

El següent fragment il·lustra la dificultat i facilitat que percep la Fina en relació a diferents àmbits del saber. L'alumna també associa la dificultat en l'aprenentatge amb una menor confiança en sí mateixa.

Fragment 1.12 (E4)

#00:02:52-3#

1 Lau: i: a tu d'on et ve aquesta confiança
2 Fin: sí
3 Lau: tan gran? (.) te l'ha ensenyat algú? (.) te l'ha transmès
4 algú? (.) sempre l'has tingut? (.) en algun moment no l'has
5 tingut i després sí?
6 Fin: alguns dies sí (.) però alguns dies no (.) quan (.) és
7 algo d'escriure (.) o de pensar (.) sí (.) però si és algo
8 de moure's (.) de vegades no

#00:03:03-4#

Acabar d'arribar al país d'acollida o a l'escola també s'associa amb experimentar certa dificultat en el procés d'aprenentatge. Relacionat amb l'aspecte migratori i l'aprenentatge de les llengües d'acollida, en el següent fragment la Dolors expressa que els exàmens de llengües no maternes suposen un repte.

Fragment 1.13 (E1)

#00:03:30-0#

1 Dol: al: al dia (.) el divendres són els que crec que a mi me
2 cos- m'han costat més el de català el de castellà (.) i el
3 d'anglès
4 Lau: °vale°
5 Dol: perquè és la:: les llengües que: (.) que: no:: parlem tant

#00:03:38-7#

Pel que fa als exàmens, la dificultat sembla relacionar-se no només amb els continguts sinó també amb la memòria i amb el temps, és a dir, amb la rapidesa o lentitud amb la que l'alumne o alumna és capaç de dur a terme la prova. La dificultat també s'associa a la situació intrínsecament estressant de l'examen. En el següent fragment, i en específic en la intervenció de la Mònica, s'estableix una relació entre estar nerviosa per l'examen, la dificultat de no saber com fer la tasca encomanada i la incapacitat per recordar els continguts necessaris per completar-la.

Fragment 1.14 (E1)

#00:02:57-2#

1 Lau: llavors si ja ho has fet per què: penses que no ho sabràs
2 fer?
3 Mon: perquè: potser en aquell moment estàs tan tan nerviosa
4 que no saps com ho has de fer (.) no te'n recordes

#00:03:01-0#

Els exàmens sovint generen projeccions negatives sobre la seva possible dificultat. En el següent fragment, l'alumna descriu aquesta projecció i també el fet que no s'acaba complint.

Fragment 1.15 (E2)

#00:01:25-7#

1 Isa: al principi quan (.) més per arribar a la classe el primer
2 dia que ma-que teníem que fer (.) les competències de mates
3 (0.3) aq- vaig posar nerviosa però quan ens van posar al
4 davant (.) e::l (.) els exàmens (.) les competències (.) ja
5 se'm va anar
6 Lau: °vale° (.) i com és que se te'n va anar? Que per què creus
7 que [(...)]
8 Isa: [perquè: només per veure la llibreta m:'ho vaig veure
9 molt fàcil
10 Lau: vale (.) ho vas veure molt fàcil? vale (2.0) ahm:: com és
11 que ho vas veure fàcil? què et va semblar que era fàcil?
12 Isa: perqu- (.) perquè sense volguer ho vaig veu- (.) no no ho
13 vaig (.) no ho vaig obrir però (.) per:: no sé per la
14 llibreta (.) se'm va veure fàcil (.) és com que ja ho: ja
15 ho tinc al cap tot (.) i que ja ho vaig veure aquesta amb
16 llibreta moltes vegades que-

#00:01:56-1#

En aquest cas la percepció de que l'examen és fàcil passa per adonar-se de la capacitat de recordar o "tenir-ho tot al cap" de la Isa. Això relaciona la memòria o la capacitat de recordar i la percepció de dificultat o facilitat en la realització d'exàmens. Sembla que confiar en la pròpia memòria és un aspecte que determina la forma com s'afronta un examen.

Les incerteses pròpies de la transició educativa i dels cursos posteriors al que s'està cursant, generen un imaginari i certes projeccions negatives en relació a la dificultat de les tasques i continguts amb què l'alumnat es trobarà en el futur. Així ho assenyala en Samuel en el següent extracte quan imagina l'institut de forma especialment negativa, preveient les dificultats d'aprenentatge que s'hi pot trobar.

Fragment 1.16 (E3)

#00:05:59-3#

1 Sam: no sé (0.5) perquè ara m'estic imaginant ara mateix (.) que 2
el meu cap està en el institut (0.5) i:: molts examen cada
3 setmana examen molts de deures (h) f: molts companys i:
4 (0.5) tot això
5 Lau: i no creus que ho puguem fer però?
6 Sam: ((fa un gest com de no saber què respondre))
7 Lau: per què? (.) per què no (...)?
8 Sam: perquè aquest any no m'estic esforçant gens
9 Lau: i per què no l'any que ve? (.) quina diferè- o sigui: (.)
10 per què lo que has fet aquest any ha de ser lo mateix que
11 l'any que ve?
12 Sam: és que:: l'institut és molt difícil

#00:06:24-2#

La Isa exposa una projecció negativa semblant en l'extracte següent però en relació al nivell d'exigència de Segon d'ESO.

Fragment 1.17 (E5)

#00:29:16-2#

1 Isa: jo mirar el futur (.) no miro tant
2 Lau: haha
3 Isa: però:: jo lo- a mi em fa por anar al segon de la ESO perquè
4 diu- m'han dit que molta gent (.) que: a primer d'ESO (.)
5 ha aprovat
6 Lau: mh
7 Isa: però:: an- anava molt bé però al segon d'ESO ha ha començat
8 a (.) a empitjorar
9 Lau: a empitjorar vale (0.3) i::: tu creus que pots (0.3) et pot
10 passar això a tu
11 Isa: °sí°
12 Lau: vale
13 Isa: però:: jo no jo (.) a m- jo- ((fa un so com indicant que no
14 li surten les paraules))
15 Lau: haha
16 Isa: jo no jo::: ((fa petar la llengua)) (0.4) jo estic segura
17 que no em passarà això però::: (.) tinc por
18 Lau: °vale°
19 Isa: que em passi això

#00:29:51-8#

La dificultat o facilitat per aprendre també la trobem en diverses cites associada a estar en un grup de nivell o ajustat al nivell educatiu de l'alumne o alumna. Per exemple, en el següent fragment en Samuel i en Iago expressen la seva voluntat d'anar al grup de nivell B i C a l'institut respectivament. Aquesta preferència té a veure amb el nivell de dificultat o facilitat que perceben que suposaria cada grup de nivell.

Fragment 1.18 (E3)

#00:05:46-0#

1 Lau: a quina classe voleu anar?
2 (0.5)
3 Iag: B jo a la B jo a la B (.) a la A és molt molt molt difícil
4 (.) i la C és molt fàcil
5 Sam: jo vull anar a la C
6 Iag: jo vull anar a la B
7 Lau: per què vols anar a la C?
8 Sam: perquè és més fàcil

#00:05:57-5#

En diverses ocasions al llarg de les dades l'alumnat expressa que és possible resoldre les dificultats que sorgeixen en el procés d'aprenentatge. En el següent fragment, la Naiara expressa que es poden resoldre les dificultats i que l'aprenentatge sigui més fàcil.

Fragment 1.19 (E1)

#00:06:27-4#

1 Lau: °vale° (.) i que una cosa sigui difícil vol dir que: no es
2 pot fer? o com deies tu ara (.) en pots aprendre o sigui la
3 idea que teniu és que en podeu aprendre? (0.3) i que pot
4 deixar de ser difícil algun dia? (.) o: quan una cosa és
5 difícil sempre serà més o menys igual de difícil?

6 Nai: no (.) es pot resoldre i: fer més fàcil

#00:06:40-6#

A les dades també s'ha trobat que l'alumnat relaciona la millora de l'aprenentatge amb l'aplicació d'estratègies d'aprenentatge i amb el suport del professorat.

En el fragment següent, la percepció de millora en els coneixements es relaciona amb sentiments de benestar en l'alumna i es vincula una autopercepció positiva respecte a les habilitats acadèmiques.

Fragment 1.20 (E1)

#00:05:30-5#

1 Lau: vale (.) i què tal és? que com ho veus això de::: de que
2 amb els any- o sigui (.) com te fa sentir el fet de que amb
3 els anys (.) en sàpigues més?
4 Nai: bé (.) perquè: aixís puc ser més llesta

#00:05:39-1#

En l'extracte següent, en Iago interpreta el procés de millora del seu aprenentatge en funció d'un canvi en la seva actitud. L'alumne reflexiona sobre la seva disposició i orientació a l'aprenentatge a través d'una valoració i autoavaluació de la seva actitud i nivell de compromís en portar els deures.

Fragment 1.21 (E3)

#00:20:43-4#

1 Iag: jo:: jo sempre estava bé (.) però no els portava els deures 2
(.) ara els port- a- ara els porto els deures però (0.5) al
3 principi d'aquest curs estava molt malament d'actitud (0.3)
4 a:l:: (0.4) i després al segon trimestre (.) ja no tant
5 però seguia estant amb mala actitud (0.3) i al tercer de
6 moment vaig bé

L'avaluació i l'autoavaluació són aspectes omnipresents en els processos d'aprenentatge. En el context d'interacció a l'aula, les accions d'avaluar i d'autoavaluar-se poden comportar l'atribució a l'alumnat de predicats respecte a la seva posició d'aprenent. Tal i com veurem a l'anàlisi de les dades d'interacció, les avaluacions i autoavaluacions contribueixen a la producció de les posicions d'aprenent que circulen a l'aula i també ajuden a determinar les formes normatives d'exercir aquestes posicions, de manera que poden ser rellevants per a la construcció de la identitat d'aprenent de l'alumnat. A les dades observem que les avaluacions a l'aula poden donar-se de diferents formes, per exemple a través d'un resultat o una nota, d'un retorn sobre una activitat o de comentaris valoratius sobre el comportament, el nivell d'esforç, etc. Tot seguit reproduïm dos exemples de descripcions que contenen avaluacions en forma de comentaris valoratius de la mestra cap a l'alumnat:

Fragment 1.22 (E1)

#00:46:12-8#

1 Dol: ofenden (.) però és com la Magda la ((nom d'una mestra de
2 l'escola)) diu (.) "aquella persona se tindria (.) que

3 portar més bé" o algo així i després aquella persona (.)
4 s'ho sap perquè ella ho fa

Fragment 1.23 (E1)

#01:05:55-4#

1 Dol: poden que ser més llestos (.) perquè (...) ara ara (.)
2 bueno (.) no és que siguin mo- és que en ((nom d'un
3 alumne)) no: no fa els seus però la Magda li ha dit que::
4 (.) que ell també pot ser que: al final de curs (.) e: que
5 no li agrada la seva nota

En el següent fragment, la Dolores valora que la mestra pugui avaluar quin alumnat porta fetes les tasques i quin no.

Fragment 1.24 (E4)

#01:30:23-1#

1 Dol: jo i ella vam escriure lo de: no ens agradava les tasques
2 voluntàries perquè:
3 Ala: per què?
4 Dol: perquè aixís (.) a: les mestres ens pot mirar si (.) ens
5 es- (.) per una- (.) per una part sí que mola perquè: (.)
6 hi ha gent que ho fa (.) i l'altra no (.) i es veu qui
7 s'esforça (.) pos això també es veu però: (.) diu- diu-
8 diuen que:: que mola més que els (.) que fagin tots (.)
9 perquè aixís participem quan coneixem el: la- els

#01:30:35-2#

Al fragment 1.24 podem interpretar que sota la petició de les alumnes de fer tasques obligatòries¹⁰, hi pot haver una expectativa de reconeixement positiu per part de la mestra. En aquest sentit, l'avaluació de la mestra acompliria una funció en la construcció de la identitat d'aprenent.

A les dades hem identificat que l'avaluació i els resultats d'aprenentatge es troben vinculats. Les notes i tot el que s'hi associa, així com la percepció de l'alumnat d'estar millorant o empitjorant els resultats, són aspectes que mantenen relació amb els processos de reconeixement, els quals seran presentats en detall més endavant.

Els continguts i activitats educatives són altres elements que apareixen repetidament al llarg de les dades i que fan part dels processos educatius. S'observa que els continguts i tasques de vegades es qualifiquen d'"avorrits" o "divertits" per part de l'alumnat. L'avorriment en fer una activitat pot vincular-se a que l'activitat sigui més fàcil que el nivell que pot assumir l'alumne o alumna a qui se li encomana. A les dades observem que l'avorriment també es vincula a la llargada de les activitats, a la realització d'exàmens, al professorat o a una assignatura en concret. Per exemple, en el següent fragment en Samuel assenyala el caràcter avorrit de fer exàmens i d'escriure moltes pàgines durant l'examen:

¹⁰ La proposta de les alumnes de fer deures obligatoris apareix a la segona sessió d'assemblea gravada del Cas u. Vegeu els fragments 2.6 i 2.8.

Fragment 1.25 (E3)

#00:00:59-5#

1 Sam: perquè f:: (.) demà toca competències (.) quin dia més
2 avorrit i::
3 Lau: perquè et pensaves que era- seria un dia avorrit o perquè
4 estaves nerviós?
5 Sam: avorrit
6 Lau: avorrit? en serio?
7 Sam: sí (0.3) a competències tu tens que fer allà: (0.4) quatre
8 pàgines o més de:: (0.5) d'examen

#00:01:11-5#

En el següent fragment, en Iago opina que estudiar és una activitat avorrida.

Fragment 1.26 (E3)

#00:06:52-6#

1 Iag: ya i també no: (.) no fan coses molt divertides com ((nom
2 de l'escola)) sinó (0.3) tot el rato estudiar estudiar (.)
3 la profe diu (.) "pàgina cinquanta cinc (0.3) va comenceu"
4 (0.3) i quan acabes t'il·lusiones (.) però et diuen l'altra
5 pàgina

Al llarg de les dades també apareixen activitats divertides com jugar, pintar, fer dinàmiques i cosir. Per exemple, en el següent fragment la Fina contraposava l'avorriment de fer anglès amb el caràcter divertit dels jocs que es fan en aquesta mateixa assignatura.

Fragment 1.27 (E4)

#00:07:09-5#

1 Fin: a l'anglès (0.3) bueno: és una:: (0.3) °és un::° és que no
2 sé com:: (.) com:: (0.5) a vegades és (0.3) un avorriment
3 (.) a vegades (0.3) és divertit quan fem jocs (.) però la
4 majoria és un avorriment

Com s'exposarà més endavant amb més detall, l'alumnat entrevistat del Cas u considera de forma generalitzada que les classes amb la Magda són divertides.

Els exàmens i els deures són dues de les activitats que apareixen repetidament a les dades i que formen part del procés educatiu. Anteriorment ja s'han presentat alguns aspectes relacionats amb els exàmens, i en especial amb els de competències bàsiques. També hem vist el vincle que hi ha a les dades entre els exàmens i l'estat de nerviosisme de l'alumnat, vinculant-ho a la capacitat de recordar, de saber o no saber un contingut o de poder aconseguir fer la tasca en el temps indicat. A més, hem exposat que els exàmens normalment comporten una percepció de dificultat i de vegades de facilitat en la seva realització.

A través de les paraules de la Dolors en l'extracte següent, interpretem que per a la Magda els exàmens no són sensibles a les situacions personals o atzaroses que viuen els alumnes, de manera que sembla que aquesta mestra no n'és partidària.

Fragment 1.28 (E1)

#00:21:42-2#

1 Dol: sí: i que no: no fa lo possible (.) però: la Magda ens
2 havia dit que: (.) que a ella no li agrada fer exàmens (.)
3 a la nostra senyoreta que no li agraden els exàmens (.)
4 perquè: diu (.) és com un nen de la- de la nostra classe
5 que aquell dia: (.) li va fer mal de panxa i que: no se
6 sentia bé (.) i: que: no va pode:r bueno va: fe:r sol el de
7 mates i de català (.) però no va venir el dia següent (.) i
8 diu que: ells (.) diran (.) ells no diran que aquell dia ha
9 tingut mala so:rt o estava malalt (.) diran que no els ha
10 fet (.) això (.) ella va dir que no els hi agrada perquè
11 pot ser que aquell dia tinguis bona sort però pot ser que
12 tinguis mala sort

A les dades, els deures apareixen relacionats amb esdeveniments d'avaluació i d'autoavaluació. Hem trobat dues formes contraries de concebre els deures. Si bé e en Samuel i en Iago els hi resulten estressants (E3), algunes alumnes expressen que voldrien tenir deures obligatoris per poder corregir-los entre tot el grup-classe i com a forma de poder ser avaluades per la mestra (vegeu el fragment 1.24). En tot cas, portar o no portar els deures sembla ser un factor d'avaluació important per a l'alumnat del Cas u.

Per exemple, a les entrevistes es va fer una pregunta relacionada amb la proposta que va fer una alumna en una de les sessions d'assemblea en relació a que la mestra donés una oportunitat a l'alumnat del grup de nivell A¹¹. En el fragment següent, en Iago interpreta el tema de donar oportunitats en termes de si l'alumnat fa o no fa els deures.

Fragment 1.29 (E3)

#00:17:25-4#

1 Iag: jo si: si hi ha gent que (.) que sempre fa els deures (.) i
2 una vegada o dos no els porta sí (0.3) pero si tot el rato
3 no els porten és normal que no li donin oportuni[tats
4 Jor: [ya

#00:17:37-1#

A les dades s'observa que hi ha un canvi important en la quantitat de deures que es posen a l'institut del Cas dos respecte a l'escola del Cas u. Si bé a l'escola a penes es posaven deures i molts eren de realització voluntària, a l'institut es descriu el contrari. No només hi ha molts més deures sinó que són "molt llargs". L'única entrevistada del Cas dos així ho expressa en la següent cita.

Fragment 1.30 (E5)

#00:00:49-1#

1 Lau: com eren els deures a ((nom de l'escola))?
2 Isa: ah: no hi havia res bueno sí ens: teníem una llibreta que
3 teníem que fe::r com: (2.0) com:: (3.0) bueno si ens
4 avorrim sí (.) fèiem com una historia un conte [un:
5 dibuixet

¹¹ Vegeu el fragment 2.9.

6 Lau: [aha
7 vale (.) a ((nom de l'escola)) només això
8 Isa: °sí°
9 Lau: però en canvi a ((nom de l'institut)) com:: com han sigut
10 els deures aquest any?
11 Isa: exercicis (0.3) a:: estudiar (1.8) sí exercicis molts
12 exercicis
13 Lau: molts exercicis=
14 Isa: =molt llargs
15 Lau: molt llargs
16 Isa: sí
17 Lau: setmanals no?
18 Isa: sí

#00:01:24-2#

Els deures s'associen a processos d'avaluació. Al Cas u ho hem vist en la petició de les alumnes de fer deures obligatoris, al fragment 1.24. Pel que fa al Cas dos, les conseqüències d'avaluació per fer o no fer els deures es materialitzen en la nota final. Així ho explica la Isa al següent fragment.

Fragment 1.31 (E5)

#00:53:22-8#

1 Isa: si no fas els deures (.) sí: et fiquen una falta dels
2 deures (.) però si els fas (.) és bo perquè:: (0.4) si no
3 els fas et baixa com un: una nota (.) una dècima crec

A l'escola del Cas u, el fet de no portar els deures també comporta sancions i mesures disciplinàries. En el següent fragment en Iago relata un procés de canvi que ha viscut com a aprenent en termes a passar de no portar els deures a portar-los. Segons explica, el trànsit en el seu cas ve motivat per les majors conseqüències disciplinàries que comporta no portar els deures a partir de cinquè de primària.

Fragment 1.32 (E3)

#00:19:09-5#

1 Lau: com és que vas can-viar això (.) o com va canviar? no sé
2 què va passar?
3 Iag: no ho sé perquè (.) ya a tercer com que no ens donaven
4 molts deures (.) no li donava importància (0.3) però ara
5 com:: (.) com a cinquè (.) o sisè com que ja eren (0.5) més
6 males les conseqüències he començat a portar-los més
7 Lau: haha quines conseqüències hi havia?
8 Iag: no sé quedar-se a l'hora del pati (.) quedar-se sense
9 partit (0.5) si: mai els portes truca als teus pares

#00:19:32-4#

Al darrer torn, en Iago fa referència a mesures disciplinàries. Aquest és un altre dels elements del procés educatiu que apareix repetidament a les dades. A partir de les diferents cites de l'alumnat a les entrevistes, podem definir les mesures disciplinàries com el conjunt de recomanacions, directrius, normes, etc., que es donen en el context d'aprenentatge i l'incompliment de les quals comporta una acció disciplinària més o menys punitiva.

Les mesures disciplinaries descriuen o apliquen mesures que ajuden a establir els límits en relació al que cal fer i al que no, com cal comportar-se i com no, què està bé i què està malament, etc. Aquests límits contribueixen a configurar el conjunt de predicats i activitats que s'associen a les posicions d'alumne, alumna o aprenent i, alhora, estableixen aquells que són desitjables i valorats i aquells que no ho són o no ho són tant. Per al desenvolupament del tercer objectiu d'aquesta recerca, al llarg de l'anàlisi de les dades d'interacció hem conclòs que l'establiment d'aquests límits normatius contribueixen a configurar formes normatives d'exercir la posició d'aprenent.

A les dades les mesures disciplinaries apareixen en diferents contextos d'activitat i en diversos tipus d'accions discursives des de la predicció d'una conseqüència negativa a l'amenaça d'un càstig o l'aplicació directa d'una mesura. En coherència amb les jerarquies que solen existir entre els agents de l'institució escolar, s'observa que l'únic agent que exerceix l'aplicació de mesures disciplinaries és el professorat, essent aquestes mesures sempre dirigides a l'alumnat. En diverses ocasions s'observa com l'alumnat avala, naturalitza i justifica aquestes mesures. Per tant, l'alumnat no sempre es resisteix sinó també combrega amb la dinàmica disciplinaria a l'aula. Al llarg de les entrevistes, l'aula és l'espai on les mesures disciplinaries es donen en major mesura, si bé també les trobem en el context de les sessions d'Exàmens de competències bàsiques i durant l'estona de menjador.

Les mesures disciplinaries prenen diferents formes, essent el càstig la més mencionada a les dades. En general el càstig es vehicula en forma de restricció d'alguna activitat, per exemple de les excursions, de l'hora del pati, de l'hora d'educació física o del partit. A les dades també apareix una situació on la mestra supervisora dels Exàmens de competències bàsiques amenaça l'alumnat que parli de treure-li l'examen, que en definitiva és una altra forma de restringir l'activitat vetant la participació de l'alumnat. Altres mesures que apareixen a les dades són trucar a la família, l'expulsió o copiar. A l'institut del Cas dos també es posen incidències, les quals repercuteixen en la nota final.

El canvi de l'alumnat a un grup de nivell més baix en diverses ocasions també es presenta com una amenaça de tipus disciplinari. El fragment que reproduïm tot seguit il·lustra aquest cas.

Fragment 1.33 (E4)

#00:36:44-3#

1 Fin: hi ha: hi ha gent que bueno (.) està com: castigada (0.3)
2 entre cometes (.) com castigada (.) tindria que canviar-se
3 de grup (0.3) però: (.) és millor que ens barregem i ja
4 està i tornem a fer-ho (...) per exemple (.) aquí hi ha (.)
5 deu persones que es porten malament i dos que no es porten
6 bé (.) a: que es porten bé (0.4) això no seria just que es
7 porten bé (.) i que els hi fagin castigar a tots (.) i que
8 no fessin (.) els hi deixin fer (.) anar a en
9 ((nom de persona)) a preguntar-li coses de la Guerra Civil
10 (.) i que no els hi deixin fer res
11 Ala: i anar a la:: biblioteca
12 Lau: que castiguin als que:: als que sí que estan responent bé o
13 que estan fent [o sigui
14 Mon: [i també al grup B també hi ha:: una o dos
15 persones que [es porten (.) malament
16 Fin: [que es porten malament (.) i a: al grup B
17 també hi ha dos o tres persones que es porten malament i
18 també i ens fan=

19 Ala: =i es poden canviar=
20 Fin: =i ens poden (.) i ens fan coses bones

#00:37:24-0#

Com veiem al fragment, la Fina i altres alumnes expliquen que les persones "castigades" haurien de canviar-se de grup (línies 1 i 2) i que les persones del grup B que es porten malament també podrien arribar a canviar.

A la classe del Cas u existeixen dos subgrups, el grup A i el grup B, els quals treballen de forma separada en algunes sessions. Hem anomenat aquests dos subgrups "grups de nivell", ja que a les dades l'alumnat i la mestra sovint els descriuen en termes dels nivells diferencials que té l'alumnat de cada grup en l'assoliment dels continguts i tasques d'aprenentatge. El grup de nivell A és el menys afavorit, el que va més lent i té menys temps per fer activitats alternatives com anar a la biblioteca. Com s'interpreta en el fragment 1.33, les mesures disciplinàries aplicades a la totalitat d'un grup de nivell per l'actitud de certs membres del grup poden resultar en la percepció d'injustícia per part d'aquella membres que sí que compleixen amb les expectatives de comportament. La injustícia que viu l'alumnat del grup de nivell A que es porta bé es troba descrita repetidament per part dels i les entrevistades del Cas u i també a l'assemblea (vegeu el fragment 2.9).

Al llarg de les dades el motiu principal que motiva els càstigs sol ser el mal comportament, sigui parlar a classe quan no és adient, cridar, malmetre l'equipament escolar, insultar o barallar-se amb les companyes i companys. A l'institut del Cas dos, portar els deures té repercussió en la nota i per tant es pot interpretar com una mesura disciplinària.

Algunes accions del professorat queden entre la mesura disciplinària i el comentari valoratiu. Es tracta d'accions que destaquen el mal comportament de l'alumnat, que l'emplacen a "pensar bé" en allò que està fent (com veiem en el següent fragment), o que preveuen una situació futura indesitjable per a l'alumne o alumna, però que no necessàriament apliquen una mesura disciplinària concreta. Trobem un exemple d'això en el següent fragment.

Fragment 1.34 (E3)

#00:11:40-9#

1 Jor: no (.) quan vaig- (.) quan vaig d'excursió i després (.) em
2 preparo i després i si
3 Sam: te castiguen (.) a mi per poc m'ha dit la Magda que- (.)
4 "que te (.) que te pensis bé (.) lu que estàs fent"

#00:11:46-4#

Podem dir que les mesures disciplinàries construeixen el caràcter desitjable o no desitjables de les accions i comportaments de l'alumnat i estipulen quins comportaments i accions són reprovables i susceptibles de ser punits i reprimits.

Lligat amb els aspectes normatius que es construeixen en el context educatiu, hem elaborat un codi anomenat "Cosas que s'han de fer o no s'han de fer a classe". També els codis "Actitud cap a les tasques" i "Actitud a l'aula", que recullen continguts semblants. En el següent fragment en Iago i en Jordi defineixen què entenen per mala actitud en termes de generar conflictes o agressions físiques.

Fragment 1.35 (E3)

#00:21:13-3#

1 Lau: i què vol dir mala actitud? que::
2 Jor: picava i tot això
3 Lau: picaves a la gent Iago?
4 Iag: am: (.) feia molt (.) moltes bromes a la gent
5 (2.0)
6 Jor: i tu Jordi?
7 Iag: i també em barallava

#00:21:24-7#

En l'extracte següent enfadar-se, cridar, no fer cas, respondre malament, "no fer coses per estudiar" o gastar cola o pintura quan no és l'ocasió de fer-ho a l'aula per a la Dolors equivalen a "fer coses que no es tenen que fer a classe".

Fragment 1.36 (E1)

#00:34:09-4#

1 Dol: però quan s'enfada: (.) perquè quan s'enfada la Magda amb
2 ella (.) ella comença a crida:r i: no li fa ca:s [i comença
3 Ala: [i li
4 respon (...)=
5 Dol: =i li respon malament(.) és com no l'interessa els estudis
6 (.) perquè (.) per exemple les competències (.) [ella no
7 les ha fet
8 Nai: [ella a la
9 classe vol fe:r lo que: ella vol [(.) no vol fer coses per
10 estudiar i això
11 Mon: [(...) nosaltres quan per
12 exemple nosaltres quan estem a: a la classe de vegades està
13 gastant fi:l o cola: [o pintura
14 Dol: [ia (.) gasta de tot (.) agafa com:
15 com: (.) nica
16 Ala: (...) nica?
17 Dol: bosses (.) bosses petites (.) tenim unes [bosses petites
18 per
19 Mon: [fica cola (.)
20 m:: molta cola (.) després fica pintura (.) després [(...)
21 Dol: [i
22 comença a fer com si fossin Henna i això (.) fer coses que
23 no es tenen que fer a la classe
24 Lau: coses que no::
25 Ala: no (.) no tenen sentit

#00:34:53-9#

Jugar quan el context de l'aula no és de joc, en ocasions l'alumnat l'associa a no esforçar-se (E1) o a no donar importància a la feina (E2), de manera s'interpreta com una actitud negativa. Portar-se malament, no treballar i xerrar, a l'entrevista 1 s'associen a anar al grup de nivell menys afavorit de l'escola del cas u (el grup A), de manera que són accions relacionades amb un reconeixement negatiu de l'alumnat com a aprenent. Segons explica la Isa en el següent fragment, discutir amb el professorat o no disciplinar-se constitueix una mala actitud associada al mal comportament.

Fragment 1.37 (E5)

#00:53:54-3#

1 Lau: què és una bona actitud per tu i què és una mala actitud
2 (.) a classe? ((el torn comença abans))
3 Isa: bona actitud que si et portes bé i mala és malament
4 Lau: i què és portar-se bé i portar-se malament? (0.3) °per tu°
5 Isa: portar-se bé és que:: no fas coses dolentes i malament que: 6
fas coses dolentes (.) que no tindries que fer
7 Lau: °vale° (.) que no (.) que no tindries que fer (.) quines
8 coses dolentes se t'acudeixen (.) que no s'han de fer a
9 classe?
10 Isa: dis- a veure ehm: discutir amb el professor (1.8) e: quan
11 diuen calla i no calles

#00:54:11-6#

La Isa, en una altra cita destaca que ser "xula" i "no tenir respecte a la gent" és una mala actitud en relació al procés d'aprenentatge (E5).

No disciplinar-se, o "no fer el que diu la senyoreta", torna a aparèixer en el següent fragment per explicar el fet de no assolir els objectius d'aprenentatge, de necessitar un suport extra del professorat, de no poder fer els Exàmens de competències bàsiques i, en definitiva, de tenir atribuïda l'etiqueta de "no ser llesta".

Fragment 1.38 (E1)

#01:12:08-3#

1 Dol: perquè (.) tu no t'agradaria (.) tu t'agradaria ser com
2 tothom (.) t'agradaria ser una (...) saber (.) saber mates
3 (.) i no vagis amb ((nom d'una professora que els fa
4 reforç)) ni: amb la ((nom d'una altra professora que els fa
5 reforç)) lo que va amb la- (.) i quan nosaltres (.)
6 nosaltres hem fet competències ella també perquè la Mari-
7 la ((nom d'una alumna)) (.) li va dir la Magda (.) e:: tu
8 no ho faràs (1.3) tu no ho faràs i ella i ella (.) ella li
9 sap greu perquè (.) és com li diu "tu no ets llesta i tu
10 no" saps? (...) i va dir "si si io ho faré io ho faré io ho
11 faré" però ((nom d'un alumne)) quan li ha dit (.) no ha dit
12 res (.) és que- ella: la veritat (.) ella (.) ella li
13 agradaria (.) però:: (0.7) e- ella li agradaria però no pot
14 (.) és que (.) ella ha començat així (.) ella ha començat
15 fent (.) no fent lo que diu: la: senyoreta (.) que (.)
16 bueno (.) ha acabat així ia

El suport de la família, dels parells i del professorat són altres aspectes que apareixen al llarg de les dades. El suport del professorat és el que apareix en més ocasions. Aquest suport es pot donar de múltiples formes. Algunes de les que es descriuen a les entrevistes del Cas u són: fer el possible per a apujar l'alumne o alumna de grup de nivell, donar oportunitats a l'alumnat per esmenar el seu comportament, animar-lo i ajudar-lo a realitzar determinades activitats o a comprendre millor els continguts. Algunes alumnes del Cas u reporten que durant una sessió dels Exàmens de competències bàsiques, la mestra supervisora no els contestava les preguntes que li feien, de manera que descriuen la manca de suport del professorat. El suport del

professorat es pot dirigir a l'ajut a l'estudi fora de classe. La Isa també descriu com a l'institut, un professor l'ajudava a estudiar pels Exàmens de mínims a l'hora de menjador (E5).

El suport del professorat té efectes a diferents nivells, tant en la millora del procés d'aprenentatge de continguts o de realització de tasques com en el pla emocional i en l'establiment de relacions de confiança entre l'alumnat i el professorat. És el cas que es descriu en el següent fragment.

Fragment 1.39 (E2)

#00:12:17-0#

1 Isa: si t'atreveixes a dir-ho per exemple jo al primer trimestre
2 (.) i al segon:: m'ho quedava a dins però no estava bé però
3 ara: ho trec tot
4 Lau: el què et quedaves a dins?
5 Isa: els probleme::s em feia vergonya també contar-ho
6 Lau: (...)
7 Isa: sí
8 (0.7)
9 Lau: vale (.) i ara: ara: (.) a la classe vols dir o amb la
10 Magda només?
11 Isa: amb la classe (.) però amb la Magda: (.) li:: li conto tot
12 (.) li:: li explico tot lo que passa (.) perquè ella sempre
13 està amb mi: i m'ajuda

#00:12:39-2#

En el següent fragment les alumnes atribueixen a la mestra del Cas u (categoritzada com "la pallerassa") la causa de que una alumna hagi millorat la seva capacitat per expressar-se.

Fragment 1.40 (E3)

#00:58:43-7#

1 Mon: no jo no (0.4) e::: més apagada
2 Lau: apagada
3 Mon: no::: (0.3) no m: parlava molt no feia:: (.) interès a casi
4 res
5 Lau: no t'interessava casi res (0.3) oh que interessant
6 Mon: però a cinquè haha
7 Lau: a cinquè se't va obrir el món
8 Mon: sí
9 (1.0)
10 Dol: per la culpa de la pallerassa no?
11 Mon: hahaha pallerassa

#00:59:04-2#

En el cas que descriu la Isa a continuació, identifiquem que el suport del professorat pot tenir a veure amb la defensa de les oportunitats de l'alumnat d'expressar-se a l'aula.

Fragment 1.41 (E5)

#00:50:13-3#

1 Lau: quan et calles (0.3) però llavors no dius lo que vols dir
2 (2.0) no?
3 Isa: no perquè després la professora (.) veu que (.) m'he callat
4 i:: (0.3) va ca- va °a la gent que parla° i diu que diu que

5 la Isa ha de parlar
6 Lau: vale (0.3) la professora et defensa (0.3) sempre et
7 defensen les professores quan tu vo:ls
8 Isa: de vegades sí

#00:50:33-9#

El suport del professorat de vegades és cercat activament per part de l'alumnat, com fa la Isa en el següent fragment.

Fragment 1.42 (E5)

#00:30:28-2#

1 Isa: aniria al professorat i li explica- és lo que fèiem abans
2 a:: primer d'ESO a mates sobretot (.) quan no entenia algo
3 anava a:: quan (.) era l'hora de pati (.) anava a la ((nom
4 d'una professora)) i:: li deia que no no ho entenc
5 Lau: °vale° (.) i ella t'ajudava
6 Isa: sí

#00:30:44-2#

El suport dels parells no apareix tant freqüentment citat a les dades com el del professorat. Tot i amb això, les cites mostren que, entre l'alumnat, el suport es dona en forma d'ajuda mútua en relació a les tasques i processos acadèmics, a nivell emocional i de companyonia. En el següent fragment el suport acadèmic dels parells va acompanyat del suport emocional, en el sentit d'evitar la mofa o la ridiculització de les companyes.

Fragment 1.43 (E1)

#01:07:56-5#

1 Nai: io ara si si:: algú (.) io ara (.) si li dic (.) si me'n
2 ric de: de la: de la: (.) és un exemple eh no: (.) si me'n
3 ric de la Mònica=
4 Lau: =haha avui la Mònica és l'exemple de tot
5 Nai: i la i li:: i li dic "haha no:: no saps dividir" (.) i ella
6 em diu "em podries ajudar" (.) no de riure
7 Lau: mh:
8 Nai: si em podries ajudar sí que sabria dividir o:: multiplicar
9 o: alguna cosa

#01:08:17-4#

La família a les dades també apareix com a agent vinculat al procés d'aprenentatge, tot i que només en dos casos es relaciona amb el suport acadèmic. Per exemple per ajudar a fer els deures, com és el cas que explica en Samuel en el següent fragment:

Fragment 1.44 (E3)

#00:10:21-9#

1 Lau: ah:: perquè tens els deures (.) saps que quan arribes a
2 casa la mama:: hahaha
3 Sam: em diu "fes els deures" i s'assenta aquí al meu costat "no
4 aixís no (.) aixís"

#00:10:27-9#

En altres ocasions l'ajut es dona en el sentit contrari, dels i les filles cap als progenitors. Ni el català ni el castellà són llengües maternes de les famílies de l'alumnat entrevistat, de manera que en ocasions els progenitors demanen ajut als fills i filles, per exemple per entendre una carta o una factura (E4).

A les dades hi ha algunes mencions en relació a les expectatives educatives que la família té respecte a la trajectòria educativa dels fills i filles, per exemple quan els transmeten que un examen és important (E2), que estudiar és important per saber les llengües del país d'acollida i treballar (E3), o bé preguntant-los regularment com va l'escola (E5).

Finalitzem la presentació de resultats del primer gran tema sobre l'aprenentatge en general exposant les dades relacionades amb el codi "Grups de nivell", que ja l'hem introduït mínimament. Amb aquest codi ens referim a la informació que apareix a les dades en relació a les particions de grup per nivells que existeixen tant a l'escola com a l'institut estudiats. Les mencions a les entrevistes i a les dades d'interacció en relació a aquests grups sovint fan referència directament als grups de nivell que existeixen al centre. En el Cas u, a més, també fan referència a grups de nivell hipotètics que inventa la mestra que supervisa els Exàmens de competències bàsiques.

En cadascun dels centres estudiats existeixen particions dels grups-classe que, segons explica l'alumnat, representen diferents nivells de dificultat acadèmica, rendiment acadèmic, comportament, etc.

A les entrevistes del Cas u, la caracterització dels grups de nivell es relaciona principalment amb el comportament de l'alumnat i la seva disposició per a l'estudi i el procés d'aprenentatge (l'esforç, el treball, etc.), amb la lentitud o rapidesa en el treball de l'alumnat, amb el tipus d'activitats més o menys lúdiques que poden fer uns grups o altres (fer sortides, anar a la biblioteca o fer excursions pel municipi entre d'altres) i també amb la capacitat cognitiva dels seus membres (vegeu el fragment 2.9). A les entrevistes del Cas u també hi apareixen un grups de nivell hipotètics, concretament un grup anomenat "Zeta" i altres grups de nivell que l'alumnat s'imagina que hi haurà a l'institut. El grup Zeta es descriu en relació a la capacitat cognitiva i acadèmica dels seus membres (vegeu els fragments 1.61, 1.74 i 1.85) i els grups de nivell que l'alumnat imagina que hi haurà a l'institut es descriuen en funció de la dificultat de les activitats i tasques de cada grup (vegeu el fragment 1.18).

A l'entrevista corresponent al Cas dos, els grups de nivell es relacionen amb la major o menor dificultat de les tasques en funció del grup i amb la major o menor capacitat i habilitat acadèmica dels seus membres.

En aquest treball no tenim en compte si els grups de nivell són fortuïts o si han estat constituïts per política del centre educatiu. Només es consideren i s'analitzen les diferències entre grups de nivell quan aquestes es fan rellevants en els intercanvis comunicatius dels i les participants a les entrevistes i les interaccions a l'aula. Segons observem a les entrevistes i a les dades d'interacció, a l'escola estudiada aquestes diferències es fan patents de forma continuada. Pel que fa a l'institut, les diferències només afloren a l'entrevista amb la Isa (E5) però no apareixen mai en el marc de l'aula.

Al Cas u, els dos mitjos grups (A i B) fan algunes sessions de forma separada, tot i que a les dades que es recullen en les sessions d'assemblea sempre hi ha tot el grup sencer. A les entrevistes es fan rellevants distincions de nivell tant entre les particions del grup-classe, és a

dir, els dos mitjos grups A i B, com entre els dos grups-classe de les dues línies que existeixen a l'escola (els grups-classe A i B a sisè de primària). Les diferències entre els dos grups-classe només apareixen a les entrevistes, per tant no es fan rellevants a les dades d'interacció a l'aula. Al grup-classe estudiat en el Cas u el grup A és el que se situa sistemàticament en un nivell inferior en relació al rendiment acadèmic, el comportament, etc. El mig grup B es caracteritza de forma contrària, destacant-ne la rapidesa, el bon comportament i l'esforç de l'alumnat que hi pertany.

A l'institut del Cas dos existeixen quatre grups de nivell: l'u, el dos, el tres i el quatre. Segons explica la Isa, el grup u és el més avançat acadèmicament i el que realitza més deures i té un major nivell de dificultat. Aquestes quatre particions es fan per a cada grup-classe de les quatre línies que existeixen (A, B, C i D). Els grups de nivell operen només per algunes assignatures, com castellà o mates entre d'altres. En algunes sessions, com la de castellà dels divendres que analitzem, el grup u es troba subdividit en dos mitjos grups, de manera que s'observa només mig grup u. Les úniques referències que trobem en el Cas dos sobre les distincions entre grups de nivell tenen a veure amb les particions de nivell del grup-classe i mai entre els diferents grups-classe.

Grups de nivell de l'escola

En els següents fragments hi trobem algunes de les descripcions que fa l'alumnat entrevistat en relació als mitjos grups de l'escola del Cas u.

Fragment 1.45 (E2)

#00:19:30-4#

1 Isa: fem: meitat classe i meitat (0.3) la meitat A i la meitat B
2 (.) que la A (.) va mo::lt entretenida va molt lent sí (.)
3 i el B (.) esta:n (.) se estan (.) com es digu=
4 Lau: =ralentint
5 Isa: que van:: més lluny (.) que s'estan delantant molt
6 Lau: ah vale al contrari que estan anant més ràpid

#00:19:48-2#

Fragment 1.46 (E1)

#00:47:19-1#

1 Lau: jo me'n recordo un dia:: en una assemblea (.) que sortia lo
2 dels grups (.) i algú deia (.) sí perquè la Dolors (.)
3 precisament deien de tu (.) la Dolors podria anar a l'altre
4 grup i i:: s'està avorrint en aquest grup perquè va molt
5 lenta i la Dolors por anar (.) no?
6 Ala: ah:: lo del lo del A i el B
7 Dol: sí perquè (.) és com: hi ha gent que:
8 Ala: el A no s'esforça (...)
9 Dol: és que el B van a la biblioteca a agafar els llibres van
10 amb el ((nom d'una persona)) a preguntar-li lo de
11 Ala1: com sisè A i sisè B?
12 Ala2: sí que: dius que no:: treballen
13 Dol: no o és que no treballen (.) és que no: (.) van molt
14 le::nt[s i-
15 Nai: [es porten molt malame:nt i això=
16 Dol: =però l'altra classe fa totes les coses divertides i per

17 això io li vaig dir a la Magda si (.) l'altre (.) li vaig
18 dir que si me pot canviar però al fina:l °no°

#00:47:52-8#

Grups de nivell de l'institut

A continuació reproduïm alguns fragments on es descriuen les particions de grups de nivell a l'institut estudiat en el Cas dos.

Fragment 1.47 (E5)

#00:02:51-0#

1 Isa: tinc dos grups un de la meua classe i un altre del meu
2 nivell
3 Lau: vale (0.5) del teu nivell vols di:r
4 Isa: el u

#00:02:57-5#

Fragment 1.48 (E5)

#00:20:18-0#

1 Lau: vale (.) i:::, i el grup u quina diferència hi ha entre el
2 grup u i la D? (0.5) no ho entenc haha
3 Isa: a l'u (0.4) fan: com:: deures i exercicis (0.3) però a: la
4 D (0.6) tants exercicis no fan (0.5) sinó: parlem: i (0.5)
5 per parlar

#00:20:24-2#

Com hem vist en el fragment 1.33, a l'escola del Cas u l'alumnat pot canviar de grup de nivell si el professorat així ho considera, sigui o no a petició de l'alumnat. Per exemple, en el fragment següent la Fina reporta les paraules de la mestra, segons la qual aquells que no "funcionen bé" són els que han d'anar al grup de nivell A.

Fragment 1.49 (E4)

#00:06:07-1#

1 Fin: bueno (.) no sé (.) crec que sí
2 Lau: sí?
3 Fin: però alguns (.) a la Magda ha dit que alguns a: (.)
4 tindrien que estar al grup B (.) hi ha alguns al de:l grup
5 B que: (0.3) no funcionin bé (.) tindrien que estar al grup
6 A

#00:06:12-5#

En coherència amb el que explica la Fina en el fragment 1.49, en el següent extracte es recull que la mestra del Cas u ha proposat que hi hagi canvis en l'alumnat del mig grup A que es porta millor cap al mig grup B i viceversa, del grup B, que és el grup del Iago, cap al grup A. També trobem referències a aquest tema en els fragments 2.9 i 2.10.

Fragment 1.50 (E3)

#00:14:01-1#

1 Lau: me'n recordo que la Magda deia hi ha algú que surt perdent
2 perquè està al grup A perdó (.) està al grup A [i no sé què
3 Iag: [sí 4
[sí que::
5 Jor: [la Dolors i la Mariana=
6 Iag: =que la Dolors i la Mariana (.) elles surten perdent perquè
7 elles se porten molt bé (0.3) al grup A (.) i::: i que hi
8 ha (0.5) un- un o dos alumnes de:: (.) del nostre grup (.)
9 que se porten malament (.) i la Magda pensava en canviar-
10 los perquè:: (.) perquè ells (.) ells es porten malament
11 del grup B però encara així te- (.) tenen sortides (.) i
12 les que es porten bé del grup- (.) del grup A (.) no tenen
13 sortides (.) és per això que la Magda (.) ho volia canviar
14 però al final han canviat els seus comportaments

#00:14:07-4#

En aquest fragment s'identifica la mateixa "injustícia" que trobàvem en el fragment 1.33. Aquell alumnat del mig grup B que es porta malament poden fer les sortides i activitats que se solen fer en aquest grup de nivell, mentre que les alumnes que es porten bé del mig grup A es queden sense poder fer aquestes altres activitats de manera que, com diu la Magda en el fragment 2.9 i com recull en Iago al fragment 1.50, hi surten perdent.

Com es mostra en els següents fragments, a l'institut l'alumnat també pot canviar de grup de nivell.

Fragment 1.51 (E5)

#00:12:55-7#

1 Isa: hi ha una nena (.) que es diu ((nom de la nena)) (.) que
2 estava al tres (1.2) però només un dia (.) va fer un examen
3 de mates i:: directament ja es va passa:r a: l'u
4 Lau: vale (1.0) ja van veure que=
5 Isa: =perquè es van equivocar crec

#00:13:08-8#

Fragment 1.52 (E5)

#00:11:26-2#

1 Lau: vale (.) i:: sé que hi ha: vària gent de la: de la classe
2 (.) del teu grup u que ha marxat al grup dos
3 Isa: sí=
4 Lau: =per què creus que han marxat al grup dos?
5 Isa: perquè: segurament (.) li costaria e: per ella seria més
6 difícil
7 Lau: estar al grup u
8 Isa: sí
9 Lau: i a:l revés ha passat? (.) gent al grup dos que ha volgut
10 [anar al grup u?
11 Isa: [sí (.) ha passat dos: (.) dos nenes

#00:11:44-9#

És d'interès recollir els sentiments i la motivació que l'alumnat associa a pertànyer a un o altre grup de nivell. Al proper apartat sobre el tema "Reconeixement", aquests aspectes s'exposen amb més profunditat. Valgui de moment comentar el següent fragment corresponent al Cas dos, en el qual la Isa descriu que fer part del grup difícil li fa sentir-se intel·ligent.

Fragment 1.53 (E5)

#00:48:30-5#

1 Lau: °per què sí que t'agradaria: (.) anar al nivell u?°
2 Isa: em sento intel·ligent però: (.) no perquè és (.) molt
3 difícil

#00:48:33-7#

Tal com hem introduït anteriorment, a l'escola del Cas u les diferències de nivells també s'apliquen entre grups-classe (A i B). Com veiem als següents fragments, fer part de cada grup-classe suggereix comparacions relacionades amb la intel·ligència, el rendiment o la capacitat de treballar (en contraposició a jugar).

Fragment 1.54 (E3)

#00:36:42-4#

1 Mon: això no m'importa (0.5) això ho vaig (0.5) no vol dir que:: 2
buena (.) els de l'altra cla- alguns de l'altra classe diu
3 que els de l'A són els més intel·ligents i els del B són
4 més:: (0.3) més °tontos°

Fragment 1.55 (E4)

#00:26:52-2#

1 Dol: sí (.) estave:n dos nenes de la classe de sisè: A
2 Lau: vale
3 Dol: i: (.) una li tocava fer agent cívic amb mi i l'altre sol
4 estava amb mi perquè és la: meva: amiga
5 Lau: val
6 Dol: després estàvem allà (.) i:: me va començar a dir que
7 nosaltres no treballem bé (.) sol juguem (.) perquè ens van
8 dir perquè vosaltres teniu moltes pintures

#00:27:00-9#

2) Reconeixement

El reconeixement és un dels processos socials i comunicatius implicats en la construcció de la identitat en general (Honneth, 1995) i també de la identitat d'aprenent (Engel i Coll, 2021; Falsafi, 2011; Falsafi i Coll, 2011; Saballa, 2019). En aquesta tesi, quan fem referència al reconeixement dels i les aprenents com a aprenents, ens referim a l'estatus i la valoració que obtenen les posicions d'aprenent que els subjectes ostenten i de com les exerceixen.

En primer lloc, cal apuntar que a les dades la menció al reconeixement mai és directa ni explícita. Això és normal tenint en compte que es tracta d'un terme acadèmic, el qual no és d'ús quotidià per part de l'alumnat. El terme "reconeixement" tampoc va ser utilitzat

directament per formular preguntes a les entrevistes, justament amb l'objectiu d'evitar utilitzar terminologia acadèmica amb l'alumnat.

La investigadora ha inferit la presència de significats relacionats amb el reconeixement a partir de descripcions que apareixen a les dades i que s'ha considerat que remetien al fenomen del reconeixement dels i les aprenents com a aprenents. Les cites que es codifiquen en aquest tema fan referència a la vàlua d'una mateixa o de les altres persones com a aprenents. Tal com hem vist en la distribució dels temes resultants de l'anàlisi, el tema del reconeixement es relaciona principalment amb tres codis: "Reconeixement positiu", "Reconeixement negatiu" i ""Anar a la Zeta"". Al seu torn, aquests codis, i particularment el codi ""Anar a la Zeta"", es relacionen amb els codis relatius als grups de nivell, que són: "Grups A i B" i "Grups de nivell". Aquests codis s'han recollit a l'exposició de l'apartat anterior.

Les referències als grups de nivell apareixen sovint a les cites que s'han seleccionat sota el tema Reconeixement. A les dades s'evidencia que els i les alumnes assumeixen l'existència d'aquests nivells diferenciats i configuren relats sobre sí mateixos i posicionaments com a aprenents en relació a aquesta diferenciació. Els grups de nivell es poden relacionar tant amb el reconeixement negatiu com amb el positiu, tot i que en general les valoracions de caire negatiu apareixen en major mesura.

La menció al grup "Zeta" per part d'una mestra supervisora dels Exàmens de competències bàsiques il·lustra especialment el cas dels grups de nivell, sobretot en el seu sentit negatiu. Aquest concepte apareix en el marc d'una acció discursiva que pren la forma de la predicció o amenaça d'"anar a la zeta". En concret, la docent que supervisa la sessió explica a l'alumnat que aquells que no tinguin bons resultats en aquests exàmens aniran al grup Zeta a l'institut. La possibilitat d'"anar a la zeta" funciona com una amenaça de reconeixement negatiu, i per tant, de desvaloració de l'aprenent en tant que aprenent (vegeu l'anàlisi del fragment 2.14 en relació a altres ocasions en què les docents supervisores dels Exàmens de competències bàsiques formulen amenaces de reconeixements negatius futurs cap a l'alumnat).

A les entrevistes, l'alumnat interpreta la referència al grup Zeta com una metàfora de la qua fa ús la mestra per transmetre que l'alumnat que pertanyi a aquest grup té un nivell molt i molt baix d'habilitats acadèmiques, no s'esforça i té un mal comportament, formes totes elles d'exercir una posició d'aprenent poc valorada. Com veiem en el fragment tot seguit, malgrat el caràcter negatiu de l'ús del concepte "anar a la zeta" i el context en què apareix, una alumna interpreta que la mestra utilitza aquest terme com una forma d'impel·lir l'alumnat a concentrar-se per l'examen i a esforçar-se.

Fragment 1.56 (E1)

#00:12:12-7#

1 Dol: io: (.) ens ha dit (.) io crec que ens ha dit allò de la
2 zeta (.) perquè (.) ens concentrem més
3 Lau: °vale°
4 Dol: perquè (.) si: si ens ha dit que anireu a l'A (.) ia crec
5 que (.) que: si hi hauria alguns nens i algunes nenes de no
6 fe (.) de: la nostra classe ens di- ens dirien (...) no ens
7 esforcem tant (.) però- (.) si e- si ens han dit allò de la
8 zeta potser pensariem (.) i diríem que ens tenim que
9 esforçar

#00:12:22-2#

En el següent fragment, les implicacions que té "anar a la Zeta" per l'estatus d'aprenent que s'ostenta públicament són clarament negatives. Aquest predicat no només pot suscitar burles sinó que implica un reconeixement negatiu de la pròpia posició com a aprenent.

Fragment 1.57 (E3)

#00:07:38-2#

1 Lau: i què passa si un està a la zeta? o sigui quin problema hi
2 ha amb que un estigui al C o al B o a l'A o-
3 Sam: que: (.) pot ser que se riguin de tu
4 Lau: se'n riguin de tu?
5 Sam: sí que:::: (0.4) que: te costi més (1.1) o que vagis a
6 la::
7 Iag: jo (0.3) crec que (.) anar a la: a la C (.) a- o a::: a
8 la:: a la a la C o a la D (.) jo crec que: (.) que: a la
9 (.) és per nens que: n::o s'esforcen gaire
10 Jor: i el [seu comportament
11 Sam: [io soc un

#00:08:10-2#

Com hem vist a l'apartat anterior, l'esforç i el comportament són dos dels aspectes que defineixen els grups de nivell.

D'entre els elements que vehiculen el reconeixement negatiu, en destaquem la manca d'habilitats acadèmiques i de coneixement, la manca d'esforç, el mal comportament, la mala actitud i la manca de treball i dedicació en el procés d'aprenentatge. El següent extracte és il·lustratiu de l'associació que existeix entre aquests significats.

Fragment 1.58 (E1)

#00:21:22-1#

1 Dol: que: e ens va dir la senyoreta que- (.) si nosaltres portem
2 bon a: bona nota en aque:ll a: les competències (.) que:
3 (.) ells sabran (.) per exemple diran (.) "mira aquella
4 noia (.) és la que ha portat bones notes" (.) i: o: diran
5 "mira aquell noi el que: (.) no s'esforça" >i no sé què no
6 sé quantos<
7 Nai: i que es porta fatal=
8 Dol: =sí: i que no:: no fa lo possible

#00:21:42-2#

En el següent fragment veiem un exemple de que els comentaris valoratius en negatiu del professorat sobre el comportament de l'alumnat en l'àmbit públic de l'aula, vehiculen el reconeixement negatiu, el qual pot ser motiu d'ofensa o de vergonya per part de l'alumnat.

Fragment 1.59 (E1)

#00:46:12-8#

1 Dol: ofenden (.) però és com la Magda la ((nom d'una mestra de
2 l'escola)) diu (.) "aquella persona se tindria (.) que
3 portar més bé" o algo així i després aquella persona (.)
4 s'ho sap perquè ella ho fa

5 Lau: ella ja ho sap=
6 Dol: =i l'ofèn (.) da igual que no (0.3) que no (.) digui
7 aquella persona però (.) ella sap que ho fa
8 Lau: mh (0.4) [i tu creus que
9 Dol: [i no li agrada=
10 Lau: =potser li sap greu
11 Dol: sí=
12 Mon: =sí
13 (0.4)
14 Lau: ia
15 Dol: perquè (.) ho sap tota la classe ((fa un so amb la
16 llengua)) i ella (.) és com dir [(0.5) me fa vergonya saps?
17 Ala: [(...)]

#00:46:40-6#

Com veiem en aquest fragment, el reconeixement negatiu pot comportar conseqüències emocionals per a l'alumnat.

En el següent fragment, fer tonteries o tenir un comportament considerat com a negatiu es relaciona amb la pertinença a un grup de nivell inferior. El reconeixement negatiu en aquest cas passa per "no pintar res" (línia 1) al grup de nivell més avançat acadèmicament.

Fragment 1.60 (E3)

#00:12:51-9#

1 Sam: però el Jordi no: pinta res al B
2 Lau: no pinta res al [B?
3 Sam: [no
4 Lau: per què [no pinta res?
5 Jor [no pinta (...)
6 Lau: [per què?
7 Sam: [però no pinta
8 Lau: per què?
9 Iag: sí que pinta
10 Lau: sí que pinta?
11 Ale: ha
12 Sam: perquè el Jordi lo que fa a la classe si ho veus te (0.4)
13 [te petaves de riure
14 Iag: [és que si ia ho veu (0.5)
15 Sam: sol els divendres
16 Iag: bueno (.) quan tu no estàs tu: (.) fa unes tonteries
17 Lau: i què passa que la gent al grup B no fa tonteries?
18 Iag: bueno:: poques
19 Jor: avui (.) la Magda s'ha rigut
20 Lau: s'ha rigut?
21 Jor: sí
22 Iag: amb mi (.) que li estava dient el "nano::
23 (6.0) ((en Samuel marxa de l'entrevista, no es reproduueix
24 la conversa))
25 Lau: per què per què el (.) tu dius que sí que pinta en- (0.3)
26 tu dius que ell sí que pinta (.) al B
27 Iag: sí (.) perquè:: (.) encara que fagi poques tonteries
28 treballa
29 (2.0)
30 Lau: i al grup B la gent treballa (.) vols dir
31 Iag: sí

#00:13:46-8#

En Iago relativitza el mal comportament com a factor definitori de la pertinença a un o altre grup de nivell. En canvi, destaca l'actitud de treball o el rendiment a l'aula com a criteri per fer part d'un grup de nivell amb major estats. Tot i que el fragment accepta aquesta interpretació, és possible que en Iago busqui rebaixar el component del reconeixement negatiu dirigit a en Jordi amb la seva explicació (línies 27 i 28). Com hem vist anteriorment, la pertinença a un o altre grup de nivell no només s'associa amb el comportament en general sinó també el rendiment o el treball a l'aula.

Tal com hem explicat anteriorment, el reconeixement negatiu que es relaciona amb pertànyer a un grup de nivell considerat inferior té a veure amb l'atribució a l'alumnat que hi pertany d'una escassetat d'habilitats cognitives, de capacitat per comprendre i per saber. En el següent fragment, aquestes atribucions arriben al punt d'atribuir patologies a l'alumnat que pertany a l'hipotètic grup Zeta.

Fragment 1.61 (E3)

#00:05:34-1#

1 Sam: perquè si (.) a la zeta (0.5) aquella classe estaria (.)
2 nen:s (.) malalts del cap
3 Lau: malalts del cap
4 Sam: que no entenen res

#00:05:43-5#

Un altre exemple d'això el trobem en el següent extracte de l'entrevista amb la Isa en el marc del Cas dos (E5). L'alumna associa la pertinença de l'alumnat de cada grup de nivell a les categories mútuament excloents "llestos" i "tontos".

Fragment 1.62 (E5)

#00:03:46-5#

1 Isa: sí per- (.) io primer vaig entrar al nivell u i deia que: a
2 veure si el nivell u és de tontos (.) perquè (.) després
3 em vaig fi- fixar la gent (.) i veia que hi havia una nena
4 de la meva classe (.) la:: ((nom de l'alumna que no forma
5 part del grup mostra))
6 Lau: mh
7 Isa: etcètera (.) eren intel·ligent (.) i io (.) io crei (.) e:
8 quan vaig- e:: ((so amb la llengua)) quan: vaig veure
9 aquestes nenes deia: es- (.) segurament estic en e:l: grup
10 de llestos
11 Lau: vale (0.8) i com et sents estant a:l grup de llestos? (0.5)
12 t'agrada és una cosa=
13 Isa: sí=
14 Lau: =et fa sentir bé? o::
15 Isa: sí (.) em fa sentir bé
16 Lau: per què? per què et fa sentir bé quan: estàs en aquest grup 17
u?
18 Isa: perquè és com que (.) eh: (1.0) em sento intel·ligenta

#00:04:23-3#

En el fragment tot just reproduït, observem també que els processos de reconeixement susciten determinats sentiments en l'alumna. La Isa afirma que estar en el grup "de llestos" la fa sentir bé i li agrada. Podríem pensar que aquest fragment il·lustra les conseqüències que un

reconeixement positiu de la identitat pot tenir per a l'autoestima o l'autovaloració d'una mateixa (Honneth, 1995), en aquest cas en relació a la pròpia identitat d'aprenent.

Observem que pertànyer al grup de nivell considerat inferior es relaciona amb sentiments de tendència més aviat negativa en l'alumnat i viceversa. El següent extracte il·lustra que fer part del grup A, d'estatus inferior, s'interpreta com un motiu per "sentir-se malament", mentre que pertànyer al grup B, que gaudeix d'un millor estatus a l'aula, es relaciona amb sentiments positius i amb la voluntat dels seus membres de seguir estant en aquell grup.

Fragment 1.63 (E3)

#00:14:46-3#

1 Lau: però com creus que se sent algú del grup A (.) quan:: quan
2 hi han aquestes converses de que sembla que algo passi
3 (...)
4 Iag: no sé malament no?
5 (2.0)
6 Lau: vosaltres us sentiu bé d'estar al grup B?
7 Iag: sí
8 Lau: us sentiu afortunats? d'estar al grup B?
9 Als: sí
10 (1.0)
11 Jor: ningú vol canviar

#00:15:06-8#

En el següent fragment, la Isa descriu la preocupació que sentiria si anés al grup de nivell tres o quatre en el context del Cas dos. Això seria coherent amb la correspondència que observem entre anar als grups d'estatus inferior i sentir-se malament.

Fragment 1.64 (E5)

#00:10:10-5#

1 Lau: i::: tu em deies jo em sento més: (.) potser més motivada
2 o::: (.) o més bé perquè::: perquè em sento com
3 intel·ligent estant al grup u (.) i com penses que es poden
4 sentir la gent del si estiguessis al grup dos (0.5) e:t
5 sentiries menys (.) creus que et sentiries menys
6 intel·ligent o:
7 Isa: no
8 Lau: no (.) vale
9 Isa: però al tres i al quatre ja: començaria
10 Lau: el tres i el quatre et preocuparies?=
11 Isa: =sí

#00:10:37-6#

La ubicació de l'alumnat a un grup de nivell inferior sembla associar-se també amb l'interès i disposició de l'alumnat per aprendre, tot i que en menor mesura que amb els altres factors destacats. En trobem un exemple en el següent fragment.

Fragment 1.65 (E1)

#00:14:44-8#

1 Dol: però el problema d'això és que depèn de la persona (0.3)
2 si: la persona (.) e:: l'importa els seus estudis (.)

3 ella:: (.) farà lo possible perquè: (.) pugui (.) però si
 4 aquella persona no l'interessa els estudis no- no farà lo
 5 possible per (.) què pugui de classe
 6 Lau: °vale° (.) llavors anar a la C anar a la zeta per dir algo
 7 (.) té més a veure (.) amb saber coses? o no saber-les? O
 8 té més a veure (.) a:mb:: amb tenir ganes de saber-les? (.)
 9 o no tenir ganes de saber-les?
 10 Dol: jo crec en aix- lo de: (.) a la segona

#00:15:17-6#

Dels torns de la Dolors en el fragment tot just reproduït, sembla que se segueix que l'interès de l'alumnat en els seus estudis i la seva disposició a l'aprenentatge estan relacionats amb la possibilitat de rebre un reconeixement positiu en forma de "pujar" de grup de nivell. En canvi, una actitud de l'alumnat poc orientada als estudis s'associa amb seguir al grup de nivell inferior, cosa suposaria una forma de reconeixement negatiu. A més, sembla que l'alumnat és qui es "guanya" la pertinença a determinat grup de nivell, en el sentit que el professorat pot decidir canviar l'alumnat de grup en funció de com actui.

Finalment, el reconeixement tant positiu com negatiu el podem relacionar amb les pràctiques d'avaluació i especialment amb els actes i processos de reconeixement que tenen a veure amb la puntuació de l'alumnat. En el marc de les avaluacions, determinades accions de l'alumnat es premien o bé es penalitzen a través principalment de les notes, però també de les mesures disciplinaries i les restriccions de determinades activitats que l'alumnat considera divertides o d'oci. Per exemple, en el següent fragment, fer deures o participar a l'aula són exemples de comportaments que són premiats numèricament i per tant valorats:

Fragment 1.66 (E5)

#00:39:56-0#

1 Isa: sí que l'aixeco però (.) a mi lo que em fa (.) em fa ràbia
 2 és que: m:: (0.5) el professor de- el ((nom del professor))
 3 em diu que: haig de participar més (0.3) i- i: jo ara
 4 participo (.) però: no me (.) no fa res (.) i jo m'he
 5 queixat i dic (.) he participat a classe (.) que m'has de
 6 pujar la nota no?
 7 Lau: mh:
 8 Isa: perquè m'ho ha di- m'ho va dir al Moodle (0.2) que he de
 9 participar

#00:40:15-7#

Fragment 1.67 (E5)

#00:52:47-8#

1 Isa: si has fet els deures et fica com un punt més
 2 Lau: et fica un punt més de la nota final per exemple o hi ha
 3 [alguna manera de: de valorar-ho no?
 4 Isa: [sí

((tall a la reproducció del fragment))

5 Isa: si no fas els deures (.) sí et fica una falta dels deures
 6 però si els fas (0.5) és bo perquè:: (0.3) si no els fas et
 7 baixa com un:a nota (.) una dècima crec

#00:53:22-8#

Pel que fa al reconeixement positiu, observem que els actes i processos de reconeixement que ressalten les capacitats i bons resultats de l'alumnat, poden tenir efectes positius en la disposició de l'alumnat per aprendre i viceversa.

Per exemple, en el següent fragment les entrevistades expliquen que per a aconseguir que l'alumnat que està fent tasques adaptades es vinculi amb el seu procés d'aprenentatge caldria que els parells ressaltessin allò que fa bé.

Fragment 1.68 (E1)

#01:06:30-0#

1 Mon: (...) després després amics diguent "no no tu mo::lt (.) tu
2 ets molt tonto" no sé què=
3 Lau: =perquè ho estàs fent d'una manera més fàcil
4 Als: sí
5 Dol: però la veritat la ((nom d'una alumna)) i el ((nom d'un
6 alumne)) no li (hem) dit res (.) perquè si ells se volen
7 esforçar
8 Lau: °clar°
9 Dol: [nosaltres no li podem (...)]
10 Ala: [(...) li podrieu ajudar=
11 Dol: =sí (.) li podríem ajudar en ves de: dir "ai tu no sé i tu
12 no i tu fas en aquella manera més fàcil (.) i tu: no sé
13 què" és millor ajudar-la perquè ella si no- nosaltres li
14 diem coses- (.) [que elles no li agrada
15 Ala: [és millor ajudar-la que (...)]=
16 Dol: =ell dirà (.) ell dirà "ja està jo no faré ni d'aquesta
17 manera ni d'aquesta manera" però sí: (.) però si tu li
18 dius: "molt bé Manela" i això (.) ella: li li agradarà
19 Mon?: s'anima- s'animarà
20 Dol: sí s'animarà

#01:07:11-1#

Segons s'explica en el fragment, si bé l'acció discursiva de recalcar que l'activitat adaptada és més fàcil podria provocar una reacció de desvinculació de l'alumna amb les tasques, el reconeixement positiu en forma de frases com "molt bé Mariana", tindria efectes positius en l'estat d'ànim de l'alumna.

Els mateixos elements que serveixen per dur a terme processos de reconeixement en negatiu, poden servir per a dur a terme el reconeixement en positiu. En el següent fragment l'actitud (o la "bona" actitud), l'atenció i el fet de no fer tonteries, es relacionen amb el reconeixement positiu. Aquests mateixos elements poden anar associats al reconeixement negatiu si l'alumnat els realitza en l'altre sentit dicotòmic.

Fragment 1.69 (E2)

#00:11:14-7#

1 Lau: vale (.) i::: m::: (.) quan una persona (.) et valora
2 com a alumna (.) què valora de tu? què creus que valora?
3 Isa: m:: (.) si a veu- l'actitud (.) si estic atenta (.) si :
4 si:: si no faig tonteries

#00:11:23-3#

Un altre element de reconeixement positiu és la valoració positiva de l'habilitat i els resultats acadèmics de l'alumnat, per exemple quan l'alumnat puja de nivell a partir dels bons resultats acadèmics. Podem observar-ho en el següent fragment en l'entrevista del Cas dos.

Fragment 1.51 (E5)

#00:12:55-7#

1 Isa: hi ha una nena (.) que es diu ((nom de la nena)) (.) que
2 estava al tres (1.2) però només un dia (.) va fer un examen
3 de mates i:: directament ja es va passa:r a: l'u
4 Lau: vale (1.0) ja van veure que=
5 Isa: =perque es van equivocar crec

#00:13:08-8#

Observem també que atorgar a l'alumnat determinats càrrecs o responsabilitats pot articular processos amb efectes de reconeixement positiu. N'és un exemple la decisió de la Magda de nomenar la Fina com a delegada del grup-classe del Cas u. Com veiem en el següent exemple, les alumnes entrevistades reconeixen que atorgar a la Fina aquest càrrec ve motivat per la capacitat i el caràcter responsable d'aquesta alumna.

Fragment 1.70 (E4)

#00:10:58-8#

1 Mon: han decidit (.) una persona que (.) que: (.) que- sigui:
2 que sigui bueno (.) llesta (.) i que: (.) pugui fer una
3 cosa que li (...)
4 Fin: responsable
5 Mon: [sí (0.3) això responsable
6 Lau: [vale
7 (0.5)
8 Lau: qui ho ha decidit però?
9 Als: la Magda

#00:11:14-1#

Com hem pogut veure en l'anàlisi que tot just hem exposat, existeix una àmplia varietat d'accions discursives i de pràctiques socials que vehiculen el reconeixement a l'aula. Per exemple, ubicar l'alumnat en grups de nivell, comparar aquests grups de nivell en relació a determinats predicats assignats a l'alumnat o premiar l'alumnat en relació a determinats comportaments o habilitats a l'aula, són actes que vehiculen processos de reconeixement en positiu o en negatiu. Aquests actes de reconeixement tenen efectes de reconeixement que es fan evidents en les converses, en les formes de sentir-se de l'alumnat i en les configuracions d'identitats dels i les aprenents en tant que aprenents. A més, aquests processos de reconeixement s'associen amb predicats, sovint dicotòmics, que s'atribueixen a l'alumnat (funcional o no funcional, llest o "tonto", que sap o que no sap, que està "bé" del cap o "malament" del cap, etc.). També s'associen amb les activitats que són paradigmàtiques de cada tipus d'aprenent (per exemple fer els deures o no fer-los, estar o no atent, portar-se bé o malament, etc.) i amb els sentiments i emocions que l'alumnat experimenta sobre sí mateix com a aprenent (sentir-se llesta, sentir-se bé, tenir vergonya). A l'apartat següent desenvolupem aquests aspectes amb més profunditat.

3) Posició d'aprenent

En el marc d'aquesta tesi utilitzem el concepte de "posició d'aprenent" per referir-nos a la posició o identitat bàsica que estem estudiant. Cal apuntar que es tracta d'un concepte acadèmic i que no apareix utilitzat com a tal a les entrevistes. Per tant, sota aquest tema hi hem agrupat els codis que recullen aspectes sobre la posició d'aprenent en general, és a dir, els que codifiquem cites que descriuen allò que són i que fan els i les aprenents. En altres paraules, hem codificat els predicats que s'atribueixen a les categories d'aprenent, alumne/a o estudiant. Cal apuntar que les entrevistes es fan a una petita part de l'alumnat dels grups-classe, de manera que la informació que es recull serveix per tenir una idea general i per poder recolzar, si és necessari, alguna de les interpretacions que es fan de les dades d'interacció.

Seguint el concepte de dispositiu de categorització de la pertinença (*Membership Categorization Device*) proposat per Sacks (1972b, 1992) i desenvolupat per diverses autores (veure per exemple Schegloff, 2007a, 2007b), hem cercat per una banda els predicats que s'associen repetidament a la categoria d'alumne o alumna, estudiant i aprenent, i per altra banda les activitats i accions que s'atribueixen als subjectes que ostenten aquestes categories. Hem considera que aquesta informació ens podia servir per a contrastar i potser confirmar algunes activitats, accions i predicats que apareguin associats a les categories d'aprenent i alumne o alumna o estudiant a les dades d'interacció.

Certes emocions, sentiments i altres fenòmens psicològics també poden vincular-se a determinades categories de pertinença (Widdicombe, 1998). En línia amb els elements constitutius de la identitat d'aprenent en el model de referència (Falsafi, 2011; Saballa, 2019), també hem inclòs la cerca d'emocions i sentiments associats amb les categories d'alumne, alumna, aprenent o estudiant.

La majoria dels codis s'han creat prenent de forma quasi literal les cites codificades. Per exemple, es va codificar amb el codi "estudiar" totes les ocasions en què aparegués aquest verb vinculat a l'activitat dels i les aprenents. Es va decidir fer-ho així per preservar en la major mesura possible l'acció, activitat o predicat descrit per part dels i les entrevistades.

Entrant ja a la descripció dels resultats de l'anàlisi, un aspecte interessant que apareix a les dades és la distribució i posicionament dels i les aprenents en relació a grups. La pertinença a cada grup de nivell, la pertinença a un o altre grup-classe i les descripcions generalitzades sobre grups d'aprenents solen implicar construccions de determinats "tipus" o models d'identitat d'aprenent. Als apartats anteriors hem vist molts dels predicats que s'associen a l'alumnat segons cada grup de nivell dels dos casos estudiats, i també a cada grup-classe en el Cas u.

Per posar un exemple, en el següent fragment en Samuel descriu l'alumnat del grup de nivell A com un alumnat que parla molt i que tarda molt i el compara amb l'alumnat del grup B, que és ràpid. La caracterització de l'alumnat funciona a partir de predicacions, valoracions i comparacions.

Fragment 1.71 (E3)

#00:12:31-9#

1 Sam: sí (.) i que parlem mo:::lt (.) el tardem mo:::lt (.) però
2 ells (.) són tan ràpids (.) que poden fe:::r (.) se queda:

3 temps lliure per nosaltres no (.) casi mai acabem (.) ells
 4 van molt avançats que nosaltres=
 5 Iag: =i nosaltres fem excursions bueno (.) passejàvem per ((nom
 6 del municipi)) (.) ells no (.) perquè (...)
 7 Sam: i nosaltres a la classe

#00:12:47-6#

Els predicats relacionats amb l'habilitat són molt presents en les descripcions del procés d'aprenentatge i sovint s'associen al tipus d'aprenent que s'és. Aquests predicats defineixen els posicionaments dels i les aprenents tant en el sentit positiu com en el negatiu. A més, sovint es tracta de predicats dicotòmics, de manera que si un predicat del binomi és reconegut positivament, el predicat contrari es reconegut negativament. Identifiquem que aquest és el cas dels predicats que es relacionen amb l'habilitat acadèmica. Per exemple, poder o no poder fer una tasca o activitat, saber o no saber un contingut, anar o no a l'aula d'acollida o a l'aula d'educació especial o a determinat grup de nivell, ser llest, llesta o intel·ligent o per contra no ser-ho, o bé ser "tonto" o "tonta", funcionen com a parells de predicats dicotòmics en relació amb l'habilitat acadèmica que es reforcen mútuament. En els següents fragments veiem exemples d'ús d'aquest tipus de predicats.

Fragment 1.72 (E1)

#01:12:08-3#

1 Dol: perquè (.) tu no t'agradaria (.) tu t'agradaria ser com
 2 tothom (.) t'agradaria ser una (...) saber (.) saber mates
 3 (.) i no vagis amb ((nom d'una professora que els fa
 4 reforç)) ni: amb la ((nom d'una altra professora que els fa
 5 reforç)) lo que va amb la- (.) i quan nosaltres (.)
 6 nosaltres hem fet competències ella també perquè la (...)
 7 la ((nom d'una alumna)) (.) li va dir la Magda (.) e:: tu
 8 no ho faràs (1.3) tu no ho faràs i ella i ella (.) ella li
 9 sap greu perquè (.) és com li diu "tu no ets llesta i tu
 10 no" saps? (...) i va dir "si si io ho faré io ho faré io ho
 11 faré" però ((nom d'un alumne)) quan li ha dit (.) no ha dit
 12 res (.) és que- ella: la veritat (.) ella (.) ella li
 13 agradaria (.) però:: (0.7) e- ella li agradaria però no pot
 14 (.) és que (.) ella ha començat així (.) ella ha començat
 15 fent (.) no fent lo que diu: la: senyoreta (.) que (.)
 16 bueno (.) ha acabat així ia

Fragment 1.73 (E3)

#00:36:42-4#

1 Mon: això no m'importa (0.5) això ho vaig (0.5) no vol dir que::
 2 bueno (.) els de l'altra clas- algú de l'altra classe diu
 3 que (.) els de l'A són els més intel·ligents i els del B
 4 són més:: (.) més tontos

En el següent fragment, de nou l'habilitat i la capacitat són criteris definidors de la posició d'aprenent, els quals s'assignen a l'alumnat en funció del grup de nivell al qual pertany. En aquest cas, "anar a la Zeta" implica que l'aprenent així categoritzat és posicionat a través d'atribuir-li baixes habilitats acadèmiques i cognitives.

Fragment 1.74 (E3)

#00:05:06-4#

1 Sam: que serveix per tota la vida si vols anar a l'institut
2 (0.5) te diuen "mira aquest noi que no ha fet les
3 competències bé i te posen a l'altra classe" (.) després hi
4 ha un grup de gent que sempre està sota de tot
5 Lau: que sempre està a sota de tot (.) algú va dir el grup (.)
6 zeta [o algo així va dir no?
7 Sam: [sí (.) zeta (.) va dir [que:: (.) en ves d'anar a
8 la:: C aniràs a la zeta
9 Iag: [sí (.) és lo que ens va dir
10 la professora
11 Jor: sí? (.) existe zeta?
12 Iag: no
13 Sam: no (.) se l'acaben d'inventar d'una mala manera
14 Iag: sol és una manera de dir
15 Lau: per què d'una mala manera?
16 Jor: el aula (.) es el aula
17 Sam: perquè si (.) la zeta (0.5) aquella classe estaria (.)
18 nen:s (.) malalts del cap
19 Lau: malalts del cap
20 Sam: que no entenen res

#00:05:43-5#

Aquestes associacions es reforcen en el següent extracte.

Fragment 1.75 (E3)

#00:07:07-8#

1 Lau: ((el torn comença abans)) però (.) quan has dit això del
2 grup zeta estan malament del cap a veure (.) què vol dir
3 això de que estan malament del cap? què què vols dir? (.)
4 com [t'ho imagines (...)?
5 Iag: [que:: que no [serveixen::
6 Jor: [discapacitats
7 Sam: io- és lo que he dit (.) sí

#00:07:23-2#

Hem identificat també que determinades activitats atribuïdes a l'alumnat es relacionen amb una posició d'aprenent menys valorada o desitjable. En el següent fragment, fumar és vist com una activitat pròpia d'alumnes que es porten malament i que, segons s'extreu de la intervenció de la Dolors, seria contrària a l'activitat d'estudiar.

Fragment 1.76 (E3)

#00:37:52-9#

1 Dol: com nosaltres (.) ara tenim que anar a l'institut (.) pos
2 diuen que:: al ((nom de l'institut)) també diuen que: no sé
3 què (.) que hi ha gent [que: (...) que fuma i no sé què=
4 Mon: [que fuma i no sé què
5 Dol: =i després jo he dit que (.) si tu vols estudiar (.) passes
6 d'aquella gent (0.3) tu vas per estudiar no vas per: (.)
7 mirar la gent (.) mira si io (.) si io vaig per- (.) per
8 ser com aquella persona sí que: (.) però si tu vas per
9 estudiar por no t'importa [no la gent com se porta

10 Mon: [no t'importa (0.5) no has
11 de ser com ells

#00:38:10-9#

Pel que interpretem del fragment, l'actitud desitjable de l'alumnat que vol estudiar seria ignorar o "passar" (línia 5) d'aquells que duen a terme l'activitat de fumar i per tant, no "ser com ells" (línia 11). En aquest fragment veiem que les activitats de fumar i estudiar es construeixen de forma contraposada en relació a la forma d'exercir la posició d'aprenent.

Ser xerraire és una altra de les formes no desitjables d'exercir la posició d'aprenent. En general, xerrar és una activitat penalitzada o limitada dins de l'aula i es relaciona amb l'aplicació de mesures disciplinàries i de judicis sobre el comportament de l'alumnat. En el següent fragment, la Mònica, en un acte d'autoavaluació, es proposa xerrar menys a classe per estar més atenta. L'atenció i la distracció, en totes les ocasions que apareix a les dades, funcionen com a parells dicotòmics. Si bé l'atenció (lligada a la concentració i a l'escolta) és considerada una acció positiva en relació a l'aprenentatge, la distracció obté el valor contrari.

Fragment 1.77 (E3)

#00:55:34-7#

1 Mon: bueno (.) †no perquè (.) perquè: quan m'he sentit a mi
2 misma que quan estic en taula estic més:: més (parladora)
3 però estic quan estic sola ma callo més (.) i vull callar
4 me més perquè: estem mo::lt=
5 Sam: =io també [vull
6 Lau: [en serio? (.) o sigui te n'has anat sola per-
7 per estar més concentrada [amb la feina?
8 Mon: [sí (.) perquè estic mo:lt (.)
9 xerraire (.) i no m'a:ntero casi:: (0.7) per això he
10 estat (.) sola (0.5) una- en una una temporada

#00:55:48-3#

En el següent fragment, les alumnes entrevistades al Cas u descriuen i determinen diferents grups d'alumnat del grup-classe. Les alumnes distingeixen tres grans grups en funció del gènere (nens/nenes), l'habilitat cognitiva o acadèmica ("tontos"/"llestos") i el color de la pell (pell blanca/pell fosca). Tot i que en el fragment de l'entrevista aquests predicats no es relacionen amb cap posicionament de l'alumnat com a aprenent, podem dir que els grups relatius a les categories "tontos" i "llestos", són predicats sobre els subjectes com a aprenents.

Fragment 1.78 (E4)

#00:21:40-3#

1 Lau: quins grups trobeu (.) que hi ha?=
2 Fin: =nens nenes
3 Lau: nens i nenes està diferenciat?
4 Fin: tontos llestos
5 Lau: tontos llestos
6 Dol: pell blanca[::=
7 Fin: [pell fosca=
8 Dol: =les nenes (.) tenen com (.) una penya de: pell fosca (.)
9 i nosaltres tenim una penya de (.) pell
10 Lau: les nenes
11 Dol: [sí

12 Lau: [dintre de les nenes hi han les nenes de pell [més blanca
13 [i de pell (...)
14 Fin: [sí
15 Dol: [sí (.) seria com quatre grups [(.) serien els nens
16 Nai: [ens ajuntem però: no tant
17 Fin: i els nens de:=
18 Lau: =us ajunteu però no tant=
19 Fin: =i els nens fan (.) de pell fosca i pe:::ll (.) [blanca
20 Mon: [blanca
21 (.) [no però ells també s'ajunten
22 Lau: [estan més junts?
23 Fin: [s'ajunten
24 Mon: [no però ells també s'ajunten (.) els nens sí que s'ajunten
25 Fin: sí que s'ajunten
26 Nai?: els nens sí

#00:22:09-6#

Al Cas u, la llengua també apareix com un dels factors que influeix en l'establiment tant dels grups d'alumnat com de les relacions que estableixen els i les alumnes entre ells. En els fragments on identifiquem aquest tema, la llengua no apareix relacionada explícitament amb predicacions sobre els i les aprenents com a aprenents, però sí que sembla condicionar en certa mesura les formes de relacionar-se de l'alumnat a l'aula.

En quasi totes les sessions observades l'aula del Cas u està distribuïda amb diferents taules on hi ha de dos a quatre alumnes per taula. En els següents fragments, es descriu que algunes alumnes utilitzen les seves llengües maternes a la taula, cosa que de vegades genera malentesos o situacions de conflicte amb altres persones que no les entenguin.

Fragment 79 (E4)

#00:23:50-9#

1 Dol: això (.) i: per exemple nosaltres a la taula som
2 Mon: ignorem
3 Dol: som: quatre::
4 Mon: nenes
5 Dol: nenes (.) no quatre nenes no (.) quatre:: marroquines
6 Lau: aha
7 Dol: i: una de pell fosca
8 Lau: vale (.) a la taula de la classe classe
9 Dol: lo que sigui
10 Lau: a la taula de la classe classe vols dir
11 Dol: sí (.) som quatre marroquins (.) bueno quatre: nens i una
12 (.) hi ha un nen i [(...)
13 Mon: [i a la taula de la: pos a la taula de
14 la Fina son tots de pell fosca menys el Iago (.) ves

#00:24:25-6#

Fragment 1.80 (E4)

#00:24:33-7#

1 Dol: per això (.) nosaltres parlem (.) nosaltres parlem (.) jo:
2 jo i una companya (.) jo i la Naiara com que ens assentem
3 juntes (.) o jo i la Natàlia (.) quan parlem àrab (.) pos
4 (.) s'enfada la companya africana
5 Lau: clar perquè no us entén no?
6 Dol: sí (.) perquè [es pensa

7 Nai: [es pensa que estem parlant d'ella
8 Dol: però:: [perquè es pensa
9 Lau: [ah es pensa que esteu parlant [d'ella
10 Dol: [sí (.) nosaltres no
11 estem parlant d'ella
12 Lau: (...)
13 Dol: hi ha gent que no és això (.) però:: diuen perquè (.) si no
14 és de mi (.) per què es par- (.) no:: parleu junts?
15 Lau: clar
16 Fin: o parleu en català
17 Nai: és que no li mirem a ella (.) però sempre jo i ella estem
18 parlan: amb àrab [(.) no li (.) no li
19 Fin: [però lu normal és que no parlis
20 Nai: no li hem mirat a no li mirem a ella (.) i ens diu (.) "per
21 què esteu parlant de mi per què esteu parlant de mi"
22 Fin: però a la classe es parla en català

#00:24:58-1#

Els predicats que s'assignen als aprenents com a aprenents també poden tenir a veure amb l'escola on estudien i amb la seva nacionalitat. En els següents fragments es reproduïxen certs discursos segons els quals s'atribuirien certs predicats a l'alumnat en funció de l'escola a la que assisteix i en relació als tipus socials que predominen a cada escola del municipi.

Fragment 1.81 (E3)

#00:38:14-8#

1 Lau: però:: això de que a ((nom de l'escola)) no estudien bé
2 què [qui ho diu?
3 Mon: [és això (.) bueno diuen que::=
4 Dol: =que diuen que és molt, hi ha molts
5 (32.0)((interrupció externa a l'entrevista))
6 Lau: què vol dir que a ((nom de l'escola)) no estudien bé què
7 què què vol dir això?
8 Dol: jo crec que: diuen és com: lo que deien de: un institut que
9 es diu: ((diu el nom d'un institut que es troba al mateix
10 municipi que l'escola)) que té com cases
11 Lau: mh
12 Dol: és com pisos però de::
13 Lau: ah:: barra[cons
14 Mon: [com barracons (.) [això
15 Dol: [sí barracons això (.) i diuen
16 que també vas a estudiar pos aquí també (.) nosaltres crec-
17 (.) crec que com nosaltres a: a les altres escoles hi han
18 mo:lt espanyo::ls i això (.) pos crec que diuen que: no
19 estudiem bé i no sé què
20 Mon: diu ((nom de l'escola)) que no estudien bé: (.) ensenyen
21 malame::nt que (.) bueno coneixo a una nena que:: no li
22 faig cas (.) diu que (.) nosaltres (.) que vaig a "jo vaig
23 a cinquè i ia sé les multipli- les (.) divisions de sis- de
24 sis xifres" li dic "a mi no m'importa (.) que:: sàpigues
25 de:: mil xifres"
26 Dol: és que tampoc tens que ser tan bu bu com una:: (.)
27 com una calculadora tíó tampoc cal estar a la vida bum bum
28 bum bum bum bum

#00:39:36-7#

Segons aquest fragment, no ser "espanyol" estaria relacionat amb "no estudiar bé" o amb l'atribució a l'alumnat no espanyol d'un mal rendiment acadèmic i, per tant, amb un reconeixement negatiu com a aprenent. A més, l'escola sembla obtenir un o altre estatus en relació al nivell d'ensenyament i la nacionalitat del seu alumnat. Segons reporta la Mònica, això resulta en comentaris valoratius i comparatius d'"una nena" (línia 21) d'una altra escola en relació al nivell de coneixements de l'alumnat del Cas u. A propòsit d'aquests discursos i opinions negatives sobre l'alumnat de l'escola del Cas u, tant la Mònica com la Dolors miren d'elaborar reconeixements positius envers les seves posicions d'aprenents. És interessant que la Dolors no defensi la qualitat de l'escola sinó una visió de l'aprenentatge més relaxada i habitable que no passa per haver d'aconseguir ser "com una calculadora" (línia 27).

En el fragment següent, es reproduïxen altres discursos que circulen sobre l'escola del Cas u. En aquest cas ser "de pell fosca" sembla tenir implicacions valoratives i comprometre la qualitat de l'escola del Cas u.

Fragment 1.82 (E3)

#00:50:50-7#

1 Lau: vale (.) i:: (.) ja que heu dit això de ((nom de l'escola))
2 diuen que no (.) i que als altres hi ha molts d'espanyols
3 (.) què té que veure ser espanyol amb:: [(...)
4 Dol: [hi ha gent que:
5 (.) pensa malament
6 Mon: [ah sí (.) i sí
7 (.) i també diuen que que: bueno diuen que a:: la ((nom de
8 l'escola)) hi han molts de pell fosca (.) i diu que
9 encomanen (.) això (.) això també m'ho han dit (.) que
10 encomanen polls no sé què (.) que t'infecten la (.) Évola
11 (.) això també m'ho han dit
12 Lau: °oi oi oi°
13 Mon: he dit (.) a mi no (...)
14 Dol: diuen coses que no s'entenen
15 Mon: no sé van dir que: (.) t'encomanen polls i no sé què

#00:51:16-4#

Els estigmes que reproduïx l'alumnat en aquest fragment, versen específicament sobre l'alumnat a qui s'atribueix la pertinença al grup de "pell fosca". Com hem vist al fragment anterior, el racisme i la segregació escolar es vinculen en discursos que impliquen l'atribució de certs predicats tant a l'alumnat com a l'escola del Cas u. Per una banda, aquests discursos configuren prejudicis sobre la mala qualitat docent o en general acadèmica de l'escola en funció de les procedències i nacionalitats atribuïdes a la majoria de l'alumnat que hi assisteix i, per una altra banda, posicionen l'alumnat com a aprenent en relació a la seva pertinença al centre escolar. Aquests posicionaments semblen implicar un reconeixement negatiu de l'alumnat en relació a la seva identitat d'aprenent i també a les identitats socials que se'ls atribueix.

Un altre aspecte que apareix a les dades i que podem vincular a la posició d'aprenent és la confiança de l'alumnat en sí mateix. En el següent fragment, la Fina expressa que la causa que els i les aprenents pensin que no poden executar alguna tasca acadèmica és que no tenen confiança en sí mateixos.

Fragment 1.83 (E4)

#00:02:39-7#

1 Lau: si ho tinc jo aquí ho faig aquí ja està (.) però (.) això
2 li passa a tothom (.) si tinc aquí ho faig aquí però (.)
3 uns pensen potser que ho poden fer
4 Fin: ia=
5 Lau: =llavors (.) hi ha gent que pensa que no pot?
6 Fin: sí: perquè no tenen confiança a: ells mateixos però io sí

#00:02:50-1#

Un darrer aspecte que té a veure amb com l'alumnat exerceix la seva posició d'aprenent és la seva autonomia, és a dir, la capacitat de l'alumnat per auto-organitzar-se i prendre decisions de forma autònoma. En el següent fragment, la Fina explica que en el decurs dels Exàmens de competències bàsiques la mestra supervisora havia donat indicacions falses per fer una de les tasques i es reafirma en relació a la decisió que va prendre d'ignorar les indicacions d'aquesta mestra, demostrant que la seva decisió va ser la correcta.

Fragment 1.84 (E4)

#00:28:44-5#

1 Lau: què què vas pensar com et vas sentir tu quan va dir això?
2 (.) va- [o vas fer (...)]
3 Fin: [li vaig ignorar
4 Mon: jo vaig al meu rollo
5 Fin: quan vam fer el d'anglès els hi va dir una mentida que em
6 tenia que fer una de les preguntes [i: no sé què
7 Ala: [ah ia
8 Fin: i jo ho vaig fer al meu rollo jo ho vaig fer bé

#00:28:49-1#

Passem tot seguit a llistar el tipus d'activitats i accions que apareixen relacionades amb les categories d'alumne, alumna, aprenent i estudiant al llarg de les dades. Les activitats i accions recollides han sorgit d'una codificació de les dades a partir de la cerca de verbs i accions que apareixen vinculades a les categories rellevants, de manera que la codificació s'ha fet a l'engròs i no és sensible als matisos que cada verb adquireix en el cada context d'ús. Donat que l'objectiu no era fer una taxonomia d'activitats considerades típiques dels i les aprenents, no es fa una exposició detallada del significat de cada activitat sinó que tan sols s'enumeren. Cal tenir en compte que moltes de les activitats i accions que s'atribueixen a l'alumnat ja han estat analitzades en els temes anteriorment exposats.

Tot i que les dades no s'han analitzat de forma quantitativa, s'ha fet un recompte del nombre de vegades en què apareixia cada acció o activitat amb l'objectiu de tenir una visió general de les activitats que són més i menys freqüents en els discursos de l'alumnat. La freqüència de cada activitat i acció a les entrevistes pot tenir a veure amb multitud de factors, de manera que no s'analitza en cap sentit, sinó que només és una guia que hem seguit per gestionar l'anàlisi i la descripció de les dades obtingudes. Això no suposa un problema o mancança de cares a l'anàlisi de les dades d'interacció per mitjà de les tècniques d'anàlisi del discurs que hem utilitzat. De fet, per utilitzar els dispositius de categorització de la pertinença tal com els proposen els autors i autores revisats (Sacks, 1972b, 1992; Schegloff, 2007a, 2007b; Stokoe, 2009), no és necessari fer una anàlisi prèvia sobre quins predicats, activitats o altres aspectes

s'associen a cada categoria en el context sociocultural. Les referències que en fan els i les parlants en els esdeveniments d'interacció discursiva i la base de coneixement sociocultural de l'analista pot ser suficient per fer una anàlisi exhaustiva dels textos.

Tot seguit llistem les accions i activitats codificades com a mínim amb cinc cites a les entrevistes.

En primer lloc, en les descripcions que els i les alumnes entrevistats fan dels seus processos educatius trobem l'activitat d'estudiar. En segon lloc, les accions que tenen a veure amb el comportament, i que hem codificat com a "Portar-se bé/malament". En tercer lloc, trobem l'acció codificada com "Fer deures" i les referències al verb saber, que inclouen també les referències a no saber. "Fer exàmens" i "Esforçar-se/no esforçar-se" es troben en cinquè lloc. "Xerrar" i "Treballar/rendir" es troben en sisè lloc pel que fa a la freqüència d'aparició a les dades. Tot seguit trobem les accions que tenen a veure amb barallar-se o bé amb el conflicte entre parells. També l'acció d'entendre i de no entendre i les accions i activitats relacionades amb donar suport als parells. La rapidesa o la lentitud de l'alumnat en dur a terme determinades tasques o aprenentatges també s'han categoritzat com a accions, tot i que es tracta més aviat d'una forma en què es du a terme determinada acció, com seria la de fer un examen o la d'aprendre. Seguidament, hem codificat l'acció d'aprendre, la de fer mofa o humiliar els parells i la de disciplinar-se o no fer-ho en relació a les mesures disciplinàries o comentaris valoratius que exhorten a un canvi de comportament. Tot seguit en ordre de freqüència a les dades, apareixen les accions d'expressar-se i també les que es relacionen amb no expressar-se. També apareixen les accions de participar a l'aula, fer cas o no fer cas, callar i concentrar-se o no fer-ho. Finalment, destaquem les accions d'escoltar i de distraure's, i per últim també les accions de llegir, escriure, preguntar i enfadar-se, aquesta darrera normalment relacionada amb emocions d'enuig o de ràbia.

Més enllà de les accions i activitats que es vinculen als i les aprenents, al llarg de l'anàlisi de les entrevistes hem pogut recollir determinades emocions i sentiments de l'alumnat que llistem tot seguit. Les que apareixen més freqüentment són, per ordre de major a menor, estar o posar-se nerviós o nerviosa, normalment en relació amb la realització d'exàmens. En contextos en què es parla dels exàmens o de les transicions educatives, apareix també l'emoció de por, de vegades vinculada a la sensació d'incertesa. L'emoció de la vergonya apareix sovint vinculada al fet de dur a terme tasques adaptades a un nivell més baix d'habilitat i també als comentaris valoratius de les mestres, per exemple sobre el comportament de l'alumnat a l'aula. Amb moltes menys cites codificades també apareix el codi "Sentir-se bé".

4) Posició de mestre/a, professor/a

Les posicions de mestra, mestre, professor o professora, a les entrevistes apareixen vinculades a determinats predicats, accions, activitats, emocions i sentiments que l'alumnat entrevistat atribueix als individus que ostenten aquestes categories. Cal dir que a les dades de les entrevistes el professorat en general es descriu en molta menys mesura que l'alumnat, de manera que els predicats que hem trobat en aquests casos són més aviat escassos.

En primer lloc, destaquem les descripcions de la mestra del Cas u com una mestra "divertida". L'alumnat entrevistat de forma sistemàtica descriu i valora aquesta qualitat de la Magda. Per exemple, en el següent fragment es descriu el caràcter divertit de les classes amb la Magda

tant en la seva forma d'explicar els continguts com en la seva forma de gestionar la classe, que es descriu en oposició a "ser recta".

Fragment 1.85 (E3)

#00:36:54-5#

1 Dol: perquè la (.) la Magda (.) la classe és molt diferent (.)
2 és de: (.) de fer (.) hi ha altres mestres que són així
3 així estudies no sé què (.) i fas les coses de: (.) o fas
4 medi [o fas (...)] però la Magda no
5 Mon: [recta (.) però la Magda és com:: (.) t'ho explica
6 d'una manera: que ho entenguis (.) és més divertida
7 i això i al final

#00:37:07-0#

"Estar boig" o "boja", en alguns casos també s'atribueix al professorat. No obstant, en els tres casos que apareix al llarg de les dades, el sentit de la "bogeria" és diferent. En un cas s'associa al sentiment d'estrès que la Dolors tindria si fos mestra d'alumnat de sisè de primària. Els altres dos casos tenen un sentit més aviat contrari. Si bé en un cas es relaciona amb el caràcter divertit, estrany i poc habitual però positiu de la mestra del Cas u, a l'altre es refereix al caràcter reactiu i ofensiu d'un mestre quan s'enfada, com en el següent fragment:

Fragment 1.86 (E3)

#00:09:17-1#

1 Iag: s'enfada molt ràpid en [(nom del mestre)]
2 Sam: [i se posa vermell (.) i [comença a
3 cridar molt
4 Iag: [i crida
5 insults
6 Lau: ostres
7 Sam: està locu aquell professor

#00:09:25-1#

En el següent fragment es destaca l'excepcionalitat o la no normalitat de la mestra del Cas u a través de comparar-la amb altres mestres. A més, la valoració sobre les característiques de la Magda és positiva, ja que s'associa amb la disposició de la mestra a fer exemples a classe i a portar més material. Aquest aspecte el podríem relacionar amb un predicat que se li atribueix a l'entrevista 4, on es descriu que aquesta mestra és més activa que d'altres.

Fragment 1.87 (E3)

#00:44:59-7#

1 Lau: tots eren iguals els altres? més o menys? ((en referència
2 als altres mestres que no són la Magda))
3 Mon: [bueno eren normals (0.3) no eren com la Magda
4 Dol: [a vegades més (.) a vegades són més com [la Magda perquè a
5 vegades són: una mica::
6 Mon: [no eren com la
7 Magda (0.3) no eren com la Magda (.) no tenen com: (.)
8 perquè: la Magda ens fa exemples (.) ens porta com algo
9 (0.4) i:: anem fent els [altres no
10 Lau: [material vols dir?
11 Dol: sí material

12 Mon: sí (.) més material

#00:45:15-7#

En altres ocasions es descriu el professorat en termes de "estar fart". Aquest predicat apareix en dues ocasions a l'entrevista número 1 per descriure l'estat del professorat quan es troba en una situació límit a causa del mal comportament de l'alumnat.

En una altra ocasió, a l'entrevista 3, la Dolors associa el fet de ser "bona" com a mestra amb el fet de no fer "tants càstigs".

Per últim, en diverses ocasions es descriu el professorat com l'agent que ostenta el coneixement i que l'ensenya a l'alumnat. El següent fragment il·lustra clarament aquesta idea a propòsit de l'ampli coneixement lingüístic de la Magda:

Fragment 1.88 (E3)

#00:47:34-1#

1 Dol: que (.) llegim (.) un tros de text
2 Lau: mh
3 Dol: i després [(.) si: (veiem que no)
4 Mon: [no (.) hi ha una paraula que no entenem=
5 Dol: =però ella ho sap (.) no sé (.) és que dic dic
6 Mon: no sé cómo sabe es com un diccionari ella
7 Lau: ah: sap totes les paraules què volen dir=
8 Dol: =sí: per això (.) dic que quan: sigui gran (.) i me
9 preguntin una paraula que jo tampoc n:o la sabré com:
10 Sam?: quina hora és?
11 Lau: i què passa si no saps una paraula tampoc? o sigui per què
12 és tan bo saber-ho tot?
13 Mon: pe:r ensenyar s'ha de saber

#00:47:53-0#

Tot seguit exposem les activitats i accions que es vinculen a les categories de mestre, mestra, professora i professor. Donat que a les dades hi ha menys referències a aquestes categories, es presenten tots els codis relatius a aquestes accions i activitats.

En primer lloc, trobem aquelles activitats del professorat que vehiculen el suport cap a l'alumnat. En segon lloc, "Castigar", "Posar incidències", "Renyar" i "Enfadar-se amb l'alumnat" són activitats atribuïdes al professorat i que es relacionen d'una manera o altra amb la punició, les valoracions i l'aplicació de mesures disciplinàries a l'alumnat. "Castigar" i "Enfadar-se amb l'alumnat" són els codis que contenen més cites. Els codis "Cridar a l'alumnat" i "Agredir/insultar a l'alumnat", també apareixen com a activitats atribuïdes al professorat. Els codis "Explicar", "Ensenyar" i "Avaluar" són tres tipus més d'accions que apareixen recurrentment executades per part del professorat. "Tenir mania a l'alumnat" apareix en dues ocasions a les dades. Per últim, trobem les accions de "Fer/donar classe", "Donar la paraula a l'alumnat", "Donar exemples", "Posar deures" i "Demandar a l'alumnat que calli".

Finalment, els sentiments i emocions que s'atribueix al professorat al llarg de l'entrevista s'agrupen en dos codis que contenen una sola cita cadascun. El codi "Nerviosisme/estrès professorat", conté una cita on l'alumnat descriu el sentiment de nerviosisme i la sensació d'estrès d'un professor. Per últim, hem codificat el sentiment de culpabilitat, el qual apareix en

una cita en què la Isa explica que la Vera, la professora de l'institut del Cas dos, se sent "malament" per haver posat molts deures a l'alumnat (E5).

5) Transició educativa

A les entrevistes amb la mostra del Cas u, es va preguntar a l'alumnat en relació al procés de transició de l'escola a l'institut. En el moment de l'entrevista l'alumnat es trobava al final de sisè de primària, de manera podien descriure aquelles imatges i expectatives que els suscitava l'institut en aquell moment. Aquestes projeccions sobre l'institut apareixen en diverses ocasions al llarg de les entrevistes, bé són formulades en primera persona per part dels i les alumnes, o bé reportades d'allò dit per mestres, amistats, familiars, etc. L'entrevista del Cas dos es produeix al final de primer d'ESO, de manera que es va preguntar sobre el procés de transició escola-institut a posteriori.

En el fragment següent, l'alumnat reporta el discurs de la professora supervisora d'una sessió dels Exàmens de competències bàsiques.

Fragment 1.58 (E1)

#00:21:22-1#

1 Dol: que: e ens va dir la senyoreta que- (.) si nosaltres portem
2 bon a: bona nota en aque:ll a: les competències (.) que:
3 (.) ells sabran (.) per exemple diran (.) "mira aquella
4 noia (.) és la que ha portat bones notes" (.) i: o: diran
5 "mira aquell noi el que: (.) no s'esforça" >i no sé què no
6 sé quantos<
7 Nai: i que es porta fatal=
8 Dol: =sí: i que no:: no fa lo possible

#00:21:42-2#

Com veiem, la "senyoreta" (línia 1) projecta i descriu a les alumnes el tipus de judicis valoratius que es faran a l'institut del seu estatus com a aprenents en funció de la nota que treguin dels Exàmens de competències. Aquestes valoracions poden resultar en reconeixements positius o negatius de l'alumnat com a aprenent. Es tracta de la mateixa idea que guia l'amenaça d'anar al grup Zeta, la qual ja s'ha descrit anteriorment.

La idea que l'institut és més difícil que l'escola també es va repetint al llarg de les dades. En Samuel s'imagina que "l'institut és molt difícil" (E3) i que allà hi ha molts exàmens i molts deures. A l'entrevista número 2, la Isa expressa la idea que cal preparar-se per l'institut, la qual porta implícita la dificultat de la nova etapa educativa. Segons ella, els Exàmens de competències bàsiques són difícils perquè són "competències d'un institut de veritat" (E2).

Els sentiments que genera a l'alumnat el fet d'anar a l'institut són diversos. Per exemple, la Isa expressa que té il·lusió i ganes d'anar-hi (E2). En canvi, les característiques de l'institut que imaginem en Samuel i en Iago en el següent fragment són més aviat negatives.

Fragment 1.89 (E3)

#00:06:33-8#

1 Sam: ia perquè (.) allà les normes són diferents
2 Lau: mh:
3 Sam: comences a les vuit i:: quinze

4 Lau: mh:
 5 Sam: i acabes a les tres
 6 Iag: i allà no:: no no és com a ((nom de la seva escola)) allà
 7 (.) és com si estiguessis més tancat
 8 Sam: ia perquè ara aquest any nosaltres som els més grans (.)
 9 del cole però (.) en allà serem els més petits i:
 10 Iag: ia i també no: (.) no fan coses molt divertides com ((nom
 11 de l'escola)) sinó (.) tot el rato estudiar estudiar (.)
 12 diu la profe diu (.) pàgina cinquanta cinc (.) va comenceu
 13 (0.3) i quan acabes t'il·lusions però et diuen l'altra
 14 pàgina

#00:06:52-6#

Com veiem, passar de ser els més grans als més petits, estar "més tancat" o una dinàmica d'activitats centrades en estudiar i no tant divertides com a l'escola, són alguns dels aspectes que comparen i projecten en la seva transició educativa.

La incertesa del procés de transició a l'institut, també passa per elaborar imatges sobre el professorat. En el següent fragment, això s'expressa en termes de les diferències que hi haurà entre el professorat de l'institut i el que han tingut a l'escola.

Fragment 1.90 (E3)

#00:59:09-6#

1 Lau: i si- (.) i si algun dia ve un profe que no és >com la
 2 Magda sinó com els [altres< i (...)
 3 Mon: [oh: ojalá que em toqui (.) almenys una 4
 mica a:: a
 5 Dol: no te tocarà no te tocarà (.) segur (.) tranquil·la (.) se-
 6 serà recte (.) serà (.) [com la ((nom d'una professora de
 7 l'escola actual))
 8 Mon: [diu la Magda que: el institut no
 9 és lo mateix que a [l'escola
 10 Dol: [no (.) no no no

#00:59:21-6#

A la segona entrevista feta a la Isa a finals de primer d'ESO (E5), els predicats que atribueix a la Magda contrasten amb els que atribueix globalment al professorat de l'institut. Segons descriu l'alumna, la Magda era divertida i el treball amb ella era tranquil, mentre que a l'institut és al contrari.

Fragment 1.91 (E5)

#00:23:38-7#

1 Isa: l:a Magda
 2 Lau: mh
 3 Isa: la nostra professora (.) era com: (1.0) pija (.) però era
 4 molt feia molta gràcia (.) no era tan avorrida tan: aix-
 5 (.) no era tan directa sinó: tot ho fèiem tranquil·lament
 6 (.) però a ((nom de l'institut)) és el contrari

#00:23:56-6#

En aquesta mateixa entrevista, l'alumna explica que el canvi de l'escola a l'institut no havia estat difícil per ella perquè ja estava acostumada a estudiar, tot i que reconeix que els continguts

són més difícils que a l'escola. Tot i això, l'alumna percep que algunes de les dinàmiques de funcionament a l'institut són molt diferents a les de l'escola. Per exemple, destaca que els deures a l'institut són setmanals i molt llargs, mentre que a l'escola a penes en tenien, i també que a l'institut hi ha moltes més matèries que a l'escola (E5).

6. Recursos educatius

Dins el tema sobre recursos educatius hi hem agrupat les cites que aporten informació de context sobre els recursos i equipaments educatius que menciona l'alumnat. Al llarg de l'exposició de resultats ja s'han mencionat diversos aspectes sobre aquests recursos educatius. Tot seguit, es presenten les característiques de cada centre, recurs educatiu i equipament que poden ser rellevants per a l'anàlisi de les dades d'interacció a l'aula i que no s'han exposat fins ara.

Dos aspectes que encara no s'han exposat sobre l'escola del Cas u es relacionen amb l'aprenentatge de l'àrab i de la religió. En el següent fragment, les alumnes expliquen la diversitat de religions que hi ha a l'escola. El fragment de conversa sorgeix arrel d'una pregunta de la investigadora a la Fina sobre la proposta que havia fet en una sessió d'assemblea per poder fer religió musulmana a l'escola.

Fragment 1.92 (E4)

#00:38:17-3#

1 Fin: sí:: sí són (.) són e: e: perquè en aquesta escola hi ha
2 moltes religions no?
3 Lau: aha
4 Fin: la majoria son els de (.) els de [musulmans
5 Ala: [musulmans=
6 Fin: =i els catòlics i sol fan els catòlics
7 Lau: i només fan catòlica
8 Fin: ia (.) però si ve alguna gent que sigui musulman (.) i ens
9 poguéssim apuntar
10 Mon: però seria casi tota l'escola (.) seria casi tota=
11 Fin: ia ia ia=
12 Mon: =com a molt vint persones
12 Fin: que les seves mares estiguin (.) com::
13 Dol: o cada dia uns
14 Fin: ia alguns
15 Lau: clar (.) a religió cristiana quanta gent hi va a la classe
16 de re[ligió?
17 Fin: [perquè aquí a [((nom de l'escola)) hi ha una persona
18 Mon: [a la nostra escola
19 Dol: [a la nostra classe
20 Lau: [una persona només? [(.) a la classe
21 Fin: [perquè (.) però en total son sis o
22 cinc (.) de l'escola

#00:38:52-3#

En el següent fragment, que continua la conversa del fragment anterior, les alumnes entrevistades responen a la pregunta de la investigadora sobre per què la proposta de fer religió musulmana no provenia de la direcció de l'escola. La resposta de la Dolors és que "no els interessa" (E4). A les línies de la 8 a la 10, la Fina cita el que el discurs i arguments de l'escola per no oferir classes de religió musulmana.

Fragment 1.93 (E4)

#00:40:00-8#

1 Lau: sí però- però- per què no ho diuen: la gent que s'encarrega
2 de dirigi:r l'escola?
3 Fin: no perquè és
4 Lau: que són qui=
5 Dol: =perquè no els interessa=
6 Mon: =perquè ia perquè ia ho saben que: que:: la majoria: són
7 [musulmans
8 Fin: [ia:: ia ho saben diuen "no: som mo:lts que no sé què:
9 que no sé quantos un mal de cap que no sé què que no sé
10 quantos"

#00:40:12-4#

L'escola del Cas u, en canvi, sí que ofereix una hora i mitja d'àrab a la setmana com a activitat extraescolar a partir de les cinc (E4).

En relació a les descripcions de l'institut del Cas 2, els aspectes més importants que apareixen l'entrevista de la Isa ja s'han exposat anteriorment. Hem vist aspectes en relació al tipus i quantitat de deures que posen al grup de la Isa, en relació a la dificultat dels continguts també en els grups on va la Isa, en relació al professorat, a les baralles i a l'organització dels grups de nivell.

L'aula d'acollida i l'aula d'educació especial també apareixen en algunes ocasions al llarg de les entrevistes del Cas u. L'aula d'acollida apareix quan es produeixen descripcions relacionades amb l'alumnat que assisteix a aquestes aules. Segons s'explica, en alguns casos aquest alumnat té un treball adaptat, per exemple no realitzant els Exàmens de competències bàsiques o fent una versió adaptada d'aquests exàmens (E1).

L'aula oberta es menciona en una ocasió, reportant un diàleg que l'alumnat havia mantingut amb la supervisora de l'Examen de competències bàsiques. En aquest diàleg, l'aula oberta té una connotació negativa (E1) ja que es relaciona amb un reconeixement negatiu de l'alumnat com a aprenent.

L'Escola d'adults apareix en una ocasió al llarg de les entrevistes i també a les notes de camp en relació als estudis dels familiars de les entrevistades. En ambdós casos, l'Escola d'adults es relaciona amb l'aprenentatge del català i amb poder interactuar amb "la gent d'aquí" (E1). Donat que la majoria d'alumnat del Cas u pertany a famílies que han passat per processos migratoris, en les referències a l'Escola d'adults es fa palesa la importància de la parla de l'idioma d'acollida.

Per últim, la biblioteca pública apareix en varies ocasions a les entrevistes de la Isa. En totes, la Isa explica que fa ús de la biblioteca per fer deures amb les amigues o companyes de classe que s'hi troba (E2 i E5).

7) Activitats educatives específiques

El tema que porta per títol "Activitats educatives específiques" recull les activitats educatives que apareixen repetidament al llarg de les entrevistes, ja es facin dins l'escola o fora de l'escola. Els codis que es relacionen amb els Exàmens de competències bàsiques i els Exàmens de mínims ja s'han descrit exhaustivament al llarg de l'exposició de resultats.

Sota el codi "Activitats extraescolars", hi trobem diferents activitats que l'alumnat fa regularment fora de l'horari escolar. L'aprenentatge de l'àrab a l'escola del Cas u ja s'ha tractat anteriorment. Una altra de les activitats que apareix a les entrevistes tres i quatre és anar a la Mesquita, activitat que també s'associa amb l'aprenentatge de l'àrab. A l'entrevista tres apareix també l'activitat d'aprenentatge de la religió musulmana fora de l'escola.

Com s'ha exposat anteriorment, a l'escola del Cas u no és possible estudiar la religió musulmana, si bé es poden fer classes de religió cristiana en horari lectiu (E4). Segons expliquen les alumnes a l'entrevista número quatre, en tota l'escola hi ha "sis o cinc" alumnes que fan religió cristiana. Al grup-classe estudiat hi ha un alumne que en fa mentre la resta de classe fa apadrinament lector, que és una activitat consistent en acompanyar la lectura amb nens i nenes més petits de l'escola (E4). Segons el que reporten les alumnes participants a l'entrevista número quatre, a l'institut on aniran sí que és possible estudiar la religió musulmana (E4).

Finalment, també s'han codificat les ocasions on apareixien cites relacionades amb l'activitat de l'assemblea del grup-classe del Cas u. L'assemblea apareix descrita en quatre ocasions per part de l'alumnat i en la majoria d'elles la Fina hi explica el seu paper de delegada. Tal com ho descriu, els i les delegades exposen a les assemblees amb el seu grup-classe allò que s'ha parlat a les reunions de representants (E4). Segons descriu la Fina, els donen un paper després de cada reunió i el presenten a l'assemblea del grup-classe (E4). També trobem una cita on es descriuen les formes que tenen al grup-classe per dinamitzar l'assemblea. A l'entrevista quatre la Fina explica que la Magda ha proposat que tothom de l'aula pugui apuntar les propostes de temes a parlar a l'assemblea en una pissarra de guix. Segons diu la Fina, la majoria de temes que s'hi apunten són crítiques (E4).

8. Miscel·lània

El darrer tema que proposem és la "Miscel·lània", on hi hem agrupat aquells codis que no tenien cabuda dins d'altres temes. Cal apuntar que aquests codis sempre es troben relacionats amb codis d'altres temes. La majoria de continguts rellevants d'aquest tema ja han estat descrits anteriorment però tot seguit n'apuntem alguns més.

Sobre el codi "ser bona persona" podem destacar el següent fragment en què la Dolors nega que hi hagi un vincle entre tenir un bon rendiment en els estudis i ser "bona del cor". Ambdues coses poden o no anar juntes tot i que, segons afirma, sempre "és millor ser bona" (E3).

Fragment 1.94 (E3)

#00:35:18-4#

```
1      Dol: pots pots (.) no vull dir que no ets bona del cor (.) no
2          pots estar igualment bon: estudi però (.) és millor ser
3          bona (.) perquè te vagi bé e:ls estudis (.) bueno (.) crec
4          jo
```

Sota el codi "Racisme" s'hi han inclòs algunes cites on apareixen comentaris que denoten ideologies xenòfobes, sobretot en relació al país de naixement, la nacionalitat o el color de la pell de l'alumnat de l'escola del Cas u i les seves famílies. Anteriorment ja s'ha apuntat al vincle entre els discursos xenòfobs que alguns alumnes reporten a les entrevistes i les opinions valoratives negatives sobre l'escola del Cas u. Tal com hem vist, l'associació entre els dos aspectes genera opinions discriminatòries sobre l'alumnat del centre del Cas u, no només en

relació a les seves identitats d'aprenent sinó també en relació a les seves identitats socials i a les de les comunitats a les quals pertanyen.

Finalment apuntem el contingut del codi "Equitat". En totes les cites així codificades la Fina expressa opinions que hem considerat que promouen l'equitat entre les persones o l'alumnat. En una de les ocasions, la Fina està relatant una pel·lícula que l'alumnat havia vist a classe. A la pel·lícula hi identifica dos grups de personatges: els "bons" i els que només pensen en ells mateixos (E4). L'alumna descriu que després d'haver vist la pel·lícula "estava comentant amb la: la ((nom de la mestra)) que no tenim que pensar en nosaltres, tenim que pensar amb tot, amb tots" (E4). En d'altres ocasions observem que la Fina mostra solidaritat i desig d'aconseguir l'equitat en la distribució de l'alumnat en grups de nivell. En el següent fragment que reproduïm, aquesta alumna elabora una crítica a la proposta de la Magda de canviar l'alumnat del grup A que "no funciona" al grup B. Segons explica, el resultat d'aquest canvi seria que els nivells de cada grup estarien més desequilibrats encara.

Fragment 1.95 (E4)

#00:06:07-1#

1 Fin: bueno (.) no sé °(...)° crec que sí (0.3) però alguns (.) a
2 la Magda ha dit que alguns a: (.) eh a tindrien que estar
3 al grup B (.) i alguns de:l grup B que: (.) no funcionin bé
4 (.) tenen que estar al grup A
5 Lau: °vale°
6 Fin: però jo tindria (.) jo voldria fer que es barreassin una
7 altra vegada
8 Lau: aha
9 Fin: i així (.) estar més equilibrats
10 Lau: més equilibrats (.) mh (.) t'agrada [l'equilibri?
11 Fin: [no
12 Lau: digues
13 Fin: bueno (0.3) quan és necessari sí
14 Lau: quan és necessari si
15 Fin: perquè cadascú té les seves (.) cadascú té algo (.) que sap
16 molt
17 Lau: aha
18 Fin: que sap més (.) per exemple aquest sap més (.) de mates (.)
19 aquest sap més de català (.) aquest sap més de anglès (.)
20 aquest sap més clar si ens barregem no és sol aquest sap de 21
català aquest sap de català aquest sap de català perquè
22 sinó no sortirà bé

#00:06:33-8#

En una altra ocasió, parlant de la formació d'equips, la Fina ressalta el fet que la Magda barreja l'alumnat que li costa entre diferents grups, de manera que puguin arribar tots al mateix nivell d'aprenentatge.

Fragment 1.96 (E4)

#00:05:04-9#

1 Lau: i::m::: (0.3) com t'agrada que siguin els equips doncs?
2 normalment
3 Fin: normalment que siguin (0.3) els mé::s (.) intel·ligents
4 allà i els més- però:: però la Magda sempre els barreja (.)
5 els que li costa és com si (.) ells també no els hi costarà

6 algun dia
7 Lau: vale (.) clar (.) creus que és una: tècnica de la Magda
8 pe:r
9 Fin: sí (0.3) perquè tothom sigui de la mateixa
10 Lau: °vale°
11 Fin: del mateix pensament

#00:05:25-9#

8.2. Resultats de l'anàlisi de les dades d'interacció

Tot seguit es reproduïxen els fragments que s'han segmentat del corpus de dades d'interacció, és a dir, de les sessions d'ensenyança i aprenentatge gravades a les aules dels dos casos estudiats. En primer lloc, es presenten els fragments del Cas u i, seguidament, els del Cas dos.

Els fragments s'han segmentat en funció de la seva rellevància per a la identificació i descripció de processos de posicionament i reconeixement de dels i les alumnes com a alumnes-aprenents. La selecció dels fragments també respon a l'objectiu d'identificar la construcció de models d'identitat d'aprenent i la construcció de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent. Per a més informació sobre el procés de segmentació vegeu l'annex 7 i el subapartat 7.5.2.3.

Els fragments del Cas u es presenten en ordre consecutiu d'aparició a les dades, de manera que primer apareixen els fragments de la primera sessió registrada (S1) per ordre temporal d'aparició, després els de la segona sessió (S2) per ordre temporal d'aparició i així successivament.

Els fragments del Cas dos es presenten ordenats per temàtiques generals, ja sigui en relació a la pràctica principal que es dona en el context d'activitat dels fragments o en relació a la temàtica principal que sorgeix de l'anàlisi.

8.2.2. Anàlisi dels fragments del Cas u

Les converses reproduïdes en els fragments 2.1 i 2.2 i 2.3 es donen a la primera sessió d'assemblea gravada. La conversa a la que refereixen aquests tres fragments, versa sobre com el grup-classe organitzarà l'ofertament d'esmorzars quinzenals al professorat de l'escola. El tema s'inicia al minut 29 de la sessió amb la intervenció de la Mònica que li pregunta a l'Adela quan muntaran "el bar", ja que la proposta del bar originàriament era de l'Adela. El fragment 2.1 comença al minut 35 de la sessió, per tant quan l'alumnat i la mestra porten uns sis minuts conversant al voltant d'aquest tema. Durant els primers minuts, l'alumnat i la mestra discuteixen d'on trauran el menjar, on el cuinaran, si seran plats freds o calents, etc. En Samuel i la Mònica són els encarregats d'apuntar les propostes de menjar que faci l'alumnat al llarg de l'assemblea.

Fragment 2.1 (S1)

#00:35:16-2#

1 Fin: que cada dia també podríem apuntar am un full (.) els
2 dilluns dimarts dimecres el que (.) tinguem que fer

3 Ma/A: però:: vam dir que ho faríem cada dia?=
4 Fin: =no: un dia=
5 Sam: =cada divendres
6 (0.5)
7 Ala: no no [cada mes
8 Ale: [cada quinze dies=
9 Dol: =cada quinze dies
10 Ma/A: cada quinze dies (0.3) però:: vols dir que ja ens podríem
11 pla:nifica:r (0.3) el que:: fem cada::=
12 Fin: =així tindrem més temps de:: fer-ho
13 Ma/A: oh: quina bona idea:: m'agrada [molt això
14 Jor: [↑tinc una idea súper bo-
15 una idea bé
16 Ma/a: això de planificar-me ho trobo (1.0) ho estem apuntant
17 això [que diu la Fina?
18 Ale: [sí (.) sí
19 Ma/A: que seria: (.) bo (.) de fer (.) un horari (.) no?
20 Fin: així sabran quin dia (.) e:: els professors ho pengem per
21 allà
22 Ma/A: oh: sí

#00:35:56-8#

El següent fragment és d'interès perquè hi identifiquem una sèrie de valoracions positives de la proposta que fa la Fina a l'assemblea i un reconeixement positiu de la Fina en tant que autora d'aquesta proposta. També s'analitza una acció d'auto-valoració positiva d'en Jordi i la no-resposta de la Magda a la seva intervenció.

El fragment comença amb la proposta de la Fina de que s'elabori un calendari diari amb el menjar que el grup ofereixi al professorat. A la línia 3 la mestra pregunta per la freqüència amb què oferiran el menjar, mirant de confirmar si havien decidit fer-ho diàriament o no. A la pregunta de la mestra, li segueixen els torns d'uns quants alumnes amb respostes diferents. Un cop aclarida la freqüència, a la línia 10 la mestra recapitula i interpreta la proposta de la Fina dient: "però:: vols dir que ja ens podríem pla:nifica:r" (línies 10 i 11). Tot seguit, a la línia 12 la Fina respon a la mestra dient, "així tindrem més temps de:: fer-ho", implícitament confirmant la interpretació de la Magda i aportant un argument més a favor de la proposta. A continuació, a la línia 13 la Magda inicia explícitament una valoració positiva de la idea de la Fina. A la primera part del torn la Magda diu, "oh: quina bona idea::" (línia 13), construint una valoració formulada com una avaluació objectiva (*object-side assessment*), ja que la valoració de la idea no és l'opinió o gust personal de la Magda sinó que es formula en termes generals. A la segona part d'aquest mateix torn, en canvi, la mestra formula la valoració a través d'una avaluació subjectiva dient "m'agrada molt això" (línia 13), referint-se a la seva preferència personal (Edwards i Potter, 2017). En el següent torn de la mestra, aquesta diu: "això de planificar-me ho trobo" (línia 16), reforçant així el caràcter subjectiu de la seva valoració. Tot seguit, en la segona part d'aquest torn, la mestra fa la pregunta al grup "ho estem apuntant això que diu la Fina?" (línies 16 i 17). Considerem que aquesta pregunta vehicula un reconeixement positiu implícit de la Fina com a autora de la proposta. La pregunta per una banda reforça la valoració positiva de la proposta de l'alumna tot assegurant-se que queda degudament registrada, i per una altra banda vincula la valoració positiva amb l'autoria de la proposta, de manera que es produeix un reconeixement positiu implícit de la Fina en tant que autora. Tot seguit, a la línia 19 la Magda diu: "que seria (.) bo (.) de fer (.) un horari (.) no?". El condicional "seria" acompanyat de l'adjectiu "bo" i abans de "fer", configura un curs d'acció desitjable relacionat amb l'acció proposada per la Fina, reforçant així la vàlua de la proposta.

Finalment, a la línia 20 la Fina ofereix un argument més a favor de la idea, el qual condueix a la resposta de la Magda a la línia 22 dient, "oh: sí", que reitera la valoració positiva de la proposta.

Passem tot seguit a analitzar les intervencions d'en Jordi en el fragment. A les línies 14 i 15, en Jordi diu, "↑tinc una idea súper bo- una idea bé", auto-valorant positivament la seva idea. La intervenció comença amb un to de veu significativament elevat respecte al volum del context, de manera que talla el torn de la mestra a la línia 13. Aquesta forma d'en Jordi de tallar les intervencions d'altres participants és recurrent al llarg de les sessions gravades. Tot i la transgressió de l'ordre de la conversa per part d'en Jordi, la mestra no respon a la intervenció d'en Jordi de cap manera. Per tant, ni el reprèn per haver-la tallat, ni li dona la paraula per fer la proposta que està anunciant. Com veurem en altres ocasions a les dades, quan l'alumnat talla algun participant o produeix algun tipus de transgressió de les normes de participació, en alguns casos les docents no responen ni reprenen la persona, mentre que en d'altres casos sí que ho fan. Els casos en què es produeixen aquestes transgressions i la mestra inicia o continua valoracions positives o reconeixements positius d'altres alumnes tenen un interès específic que veurem en fragments següents.

En el fragment 2.1 que ara s'analitza, veiem que la mestra no respon a en Jordi i continua amb la valoració positiva de la idea de la Fina i el reconeixement implícit de l'alumna com a autora de la proposta. La no-resposta a la intervenció d'un alumne, combinada amb la valoració positiva o reconeixement positiu d'una altra intervenció o d'un altre alumne, podria estar acomplint funcions d'organització de la participació tot focalitzant l'atenció en l'alumnat que respecta l'ordre de la participació i aïllant l'alumnat que produeix la transgressió de l'ordre de la participació o bé que no es comporta adequadament en algun sentit.

En aquest fragment hem identificat un procés de reconeixement positiu implícit cap a la Fina com a autora d'una proposta que ha fet a l'assemblea. Com hem vist, el procés es vehicula a través de les accions discursives de valoració positiva de la mestra cap a la proposta de la Fina, a les quals l'alumna s'hi afilia i hi respon aportant més arguments en pro de la proposta, els quals condueixen a més valoracions positives per part de la mestra. El procés de valoració i reconeixement positius, en aquest cas estan integrats per actes discursius de la Magda com recapitular la proposta de la Fina, valorar-la positivament de forma objectiva i subjectiva o promoure que els parells registrin la proposta de l'alumna. En el fragment no hi identifiquem cap procés de posicionament o reconeixement de la Fina com a alumna o aprenent.

Per altra banda, en el fragment hi hem identificat una auto-valoració positiva d'en Jordi respecte a les seves pròpies idees o propostes. També hem pogut identificar que la mestra no responia a la intervenció d'en Jordi de cap manera malgrat que es produïa transgredint l'ordre de la participació. En l'anàlisi del fragment 2.2 s'aprofundirà en la no-resposta a un o una participant combinada amb la valoració positiva de la intervenció d'un altre participant com a possible estratègia de la mestra per a organitzar la participació de l'alumnat i promoure determinats comportaments a l'aula.

Fragment 2.2 (S1)

#00:38:02-2#

1 Jor: Magda tinc ¡moltes °idees°
2 Ma/A: digues
3 Jor: tinc moltes (.) tinc moltes (.) i que:: (.) podem fe:r a
4 utilitzar (...) per no ser avorrit (.) a:l que sol (.) ho

5 tenim que portar al matí (.) per què no ho fem a: a: eh:
6 esmorzar dinar i:: (.) i berenar?
7 Ma/A: APA (1.0) després sí que tindriem molta feina noi=
8 Ade: =(...) ni esmorzaria pero bueno=
9 Ma/A: =↑començarem amb els esmorzars (.) i:: bueno per què no
10 (.) un dia (0.3) per què no (.) més cap endavant (.) depèn
11 de com veiem com: va
12 Jor: o sinó li portem a les seves classes als mestres (...)
13 Ma/A: no (1.0) no home (.) lo que:: lo que ha dit ella (.) la
14 Fina de penjar un carte:ll allà a la sala de mestres és
15 molt bona idea (0.3) si tenim ganes de fer-ho (.) ja: el
16 primer que hauríem de fer és (.) posar un cartell anun (.)
17 anunciant-ho (.) i dient (.) que a partir del dia
18 ta:l (.) nosaltres els hi oferim esmorzar

#00:38:39-5#

El fragment 2.2 és de continuïtat amb la situació conversacional del fragment 2.1 i comença pocs minuts després. En primer lloc, l'hem seleccionat perquè ens permet aprofundir més en l'anàlisi dels processos de valoració de la mestra i en segon lloc, perquè hi identifiquem un altre cas de no-resposta de la mestra a la intervenció d'una alumna. En aquest fragment també es confirma el reconeixement positiu de la Fina com a autora de la proposta que s'ha identificat al fragment 2.1.

A la línia 1 en Jordi insisteix en que té "↓moltes °idees°". A diferència del que hem vist en el fragment 2.1, en aquest cas, la Magda li dona la paraula a la línia 2. D'entrada l'alumne respon repetint dues vegades més "tinc moltes" (línies 3), reforçant la pertinència de la seva participació a la discussió. Tot seguit, l'alumne proposa que s'ampliï l'oferta d'àpats, fent no només esmorzars sinó també dinars i berenars (línies 3 a 6). La Magda li respon dient, "APA (1.0) després sí que tindriem molta feina noi" (línia 7), valorant negativament la proposta i destacant les conseqüències negatives de la seva possible aplicació. L'ús d'"apa" en català és una forma habitual d'indicar que allò que s'ha dit o que ha passat en un esdeveniment no és raonable o acceptable en algun sentit, com per exemple: "apa aquí!". Tenint en compte que la Magda suggereix que fer tants àpats seria molta feina, aquest "apa" l'interpretem com l'inici d'una valoració negativa. El torn de la Magda culmina amb l'ús de la categoria de gènere i d'edat "noi" per a referir-se a en Jordi sense dir-ne el nom, per tant, d'una forma impersonal i més distanciada de referir-s'hi. En els fragments 2.15 i 2.18 identifiquem que l'ús per part de la Magda de categories com "noi", "noia" o "home", els quals com diem marquen certa distància cap a la persona a qui referencien, se solen donar en el marc de processos de valoració i/o reconeixement negatius cap a la persona a qui es referencia amb aquestes categories. En aquest cas, trobem el terme "noi" en el context d'una valoració negativa de la proposta d'en Jordi.

Més endavant, a través de la pregunta indirecta i retòrica "bueno per què no" (línia 9), la Magda canvia l'orientació del seu discurs cap a la proposta d'en Jordi, passant a considerar-la una possibilitat. Aquest torn no constitueix una valoració positiva clara de la proposta d'en Jordi però estableix condicions favorables per a poder acceptar-la i per tant, la valora més positivament de com ho havia fet anteriorment. El que trobem significatiu en el context de la conversa, és que aquest canvi d'orientació es dona just després del torn de l'Adela a la línia 8, quan l'alumna diu: "ni esmorzaria però bueno" (línia 8). Aquesta intervenció de l'Adela es vincula amb el torn de la Magda a la línia 7. El "ni" de l'inici de la intervenció fa referència a la negativa anterior de la Magda a fer dinars i sopars, de forma que es pot interpretar com que

l'Adela no només no faria dinars i berenars, sinó que ni tan sols faria els esmorzars. Per tant, podem interpretar la intervenció de l'Adela com una acció que la desvincula del projecte del bar que s'està discutint a la conversa. L'acció de l'Adela en certa manera constitueix un boicot, o almenys una actitud de no-col·laboració cap a l'activitat i la conversa que s'està desenvolupant a l'assemblea. Davant d'una acció d'aquest tipus, podria tenir sentit que la Magda optés per suavitzar la valoració negativa de la proposta d'en Jordi re-formulant-la de manera més positiva. Si acceptem aquesta interpretació, el canvi d'orientació positiva de la mestra en relació a la proposta d'en Jordi podria estar fent una funció de sufocar la intervenció no col·laboradora de l'Adela a través de potenciar i valorar l'actitud col·laboradora d'en Jordi. Un indicador d'això podria ser el fet que la Magda no respongui a la intervenció de l'Adela de cap manera. La no-resposta de la mestra podria tenir a veure amb una estratègia d'aïllament de la intervenció d'aquesta alumna que podem relacionar amb la no-resposta que rep la intervenció d'en Jordi en el fragment 2.1. En aquell cas, la intervenció d'en Jordi tallant la de la Magda no tenia a veure amb la desvinculació de l'alumne respecte a l'activitat però sí que transgredia l'ordre de la conversa. En aquests dos casos dels dos fragments, podem interpretar temptativament que les intervencions que obtenen resposta i són valorades positivament per part de la mestra (com la de la Fina en el fragment 2.1 i la d'en Jordi en el fragment 2.2), són les que impliquen actituds col·laboradores amb l'ordre de la conversa i amb l'activitat, mentre que les que no són respostes ni valorades de cap manera per part de la mestra, són les que transgredeixen l'ordre de la conversa (en Jordi en el fragment 2.1) o les que es desvinculen de l'activitat i la conversa (l'Adela en el fragment 2.2). Temptativament, podem proposar que la no-resposta i la no-valoració de les intervencions dels i les participants que transgredeixen o es desvinculen de la conversa i/o l'activitat, quan es donen combinades amb processos de valoració i de reconeixement positius d'aquelles veus i accions que respecten l'ordre de la participació i/o que s'afilien a l'activitat, podrien estar acomplint una funció de regulació de l'activitat i de la participació a l'aula.

Finalment, a la línia 12 en Jordi fa una nova proposta que és valorada negativament per la Magda al següent torn (línia 13). De nou, en la valoració la mestra utilitza la categoria "home", si bé en aquest context d'ús podem interpretar que s'utilitza com una expressió per a mostrar el desacord i no necessàriament marca una distància expressa cap a en Jordi. El torn de la mestra continua confirmant el reconeixement positiu de la Fina en relació a la proposta que ha fet a l'assemblea i que trobem al fragment 2.1.

En l'anàlisi del fragment, s'han identificat dues ocasions de valoració negativa de les propostes d'en Jordi per part de la mestra. També s'ha interpretat temptativament la no-resposta a la intervenció de l'Adela combinada amb una valoració més positiva de la proposta d'en Jordi per part de la mestra com una possible forma d'aïllar l'acció de desvinculació de l'Adela amb i de potenciar i valorar les accions col·laboradores i d'afiliació amb l'activitat d'en Jordi.

Fragment 2.3 (S1)

#00:39:02-5#

1 Jor: quant val?
 2 Ma/A: ah (.) depèn del que fem
 3 Alb: un e (.) un euro cincuenta
 4 Ma/A: a veure (.) perdoneu-me un moment (.) mira és molt bona
 5 pregunta aquesta que acaba [de fer en Jordi
 6 Jor: [tenim que (.) tenim que fe:r=

7 Ma/A: =a: en Jordi diu quant val o (.) quant val
8 Ale1: dos euros
9 Ma/A: [a:~
10 Ale2: [un euro amb cinquanta=
11 Ma/A: =a veure perdona un moment
12 Ade: >ya es lo que anava a [dir eh<
13 Ma/A: [sh:~::~
14 Ale1: [depèn (.) depèn lu que
15 Ale2: dos euros
16 Jor: no (.) depèn del menjar
17 Ade: depèn de quant t'ha valgut el menjar
18 Als: ((riuen i parlen alhora))
19 Alx: hahaha pagamos por cuanto (...)
20 Per: també podríem fe:r [(0.4) descuentos
21 Jor: [↑cal·leu
22 Ma/A: Pere no costa tant aixecar la mà eh (0.3) no passa res per
23 aixecar la mà (0.5) no te passarà (.) res (1.0) a veure (.)
24 per aquí he sentit l'Adela que ara aixeca la mà molt bé
25 Adela (.) has dit una cosa també (.) encara molt més
26 interessant (.) has dit (.) "depèn de lu que ens costi"
27 (2.0) que ella ja sabeu que lo dels dine::~rs
28 Als: =hahaha (...)
29 Fin: la butxaca
30 Ma/A: lu de la butxaca::~=
31 Ale: =madre mía=
32 Ma/A: =ho controla (.) i ↑té raó (1.0) per saber (.) el que hem
33 de fer pagar (.) primer (.) què haurem de saber?
34 Fin: e[ls diners (.) com com-
35 Sam: [el (.) el que agafem
36 Ma/A: [clar
37 Ale: [quant hem gastat
38 Ma/A: quant (.) quant hem gastat (.) quant valia

#00:40:21-2#

El fragment 2.3 comença a continuació del fragment 2.2, de manera que el context de la conversa és el mateix.

El fragment 2.3 l'hem seleccionat en primer lloc perquè inclou processos de valoració positiva i reconeixement de l'alumnat. En segon lloc, perquè conté un discurs disciplinari, valoracions positives i negatives del comportament de l'alumnat i una sèrie de contrastos que configuren un discurs de la mestra sobre quines accions de l'alumnat són o no són desitjables.

A la línia 1 en Jordi pregunta sobre el preu dels productes que s'oferiran al bar. La mestra respon dirigint-se a tot el grup amb una valoració positiva explícita de la seva intervenció dient: "mira és molt bona pregunta aquesta que acaba de fer en Jordi" (línies 4 i 5). Com veiem, en aquesta resposta la mestra reconeix explícitament en Jordi com a autor de la pregunta valorada positivament.

Tot seguit, diversos alumnes intervenen valorant quin seria el preu més adient del menjar i la conversa desemboca en un cert desordre de la participació. A la línia 21 s'inicia una intervenció disciplinària d'en Jordi on l'alumne talla la intervenció d'en Pere i imperativament diu al grup: "↑cal·leu".

Tot seguit, a partir de la línia 22 la Magda inicia un discurs disciplinari adreçant-se a en Pere. Primer li diu, "no costa tant aixecar la mà eh" (línia 22) i segueix amb les frases, "no passa res per aixecar la mà" i "no te passarà res" (línies 22 i 23). En el mateix torn la Magda abandona el

discurs disciplinari i passa a donar la paraula a l'Adela. Per fer-ho, primer reconeix (en el sentit de *acknowledgment*) la veu de l'Adela dient, "he sentit l'Adela" (línia 24) i després diu, "que ara aixeca la mà molt bé Adela" (línies 24 i 25), on descriu i valora positivament l'acció de l'alumna d'aixecar la mà. La descripció i valoració positiva de l'Adela per haver aixecat la mà és significativa tenint en compte la valoració negativa que tot just s'acaba de produir en relació al comportament d'en Pere de no aixecar la mà per parlar. Per altra banda, la descripció de l'acció de l'Adela construeix una valoració positiva del seu comportament per contrast amb un comportament anterior que es pressuposa amb la referència temporal "ara", el qual seria valorat negativament. Per tant, aquí la mestra formula la valoració positiva explícita d'aquesta acció partint de la valoració negativa implícita de l'acció contrària. En aquesta ocasió interpretem que aquests contrastos són un mitjà discursiu pel qual la mestra vehicula valoracions negatives i positives dels comportaments de forma contraposada i complementària. A més, a partir del contrast i de les valoracions de signe contrari la mestra construeix quins comportaments de l'alumnat són desitjables i quins no són desitjables de forma contraposada i complementària.

A continuació, a les línies 25 i 26 la mestra s'adreça a l'Adela dient-li, "has dit una cosa també (.) molt més interessant (.) has dit (.) "depèn de lu que ens costi"". Aquests enunciats reforcen la valoració positiva de la idea de l'Adela fent un report directe de les paraules de l'alumna. Considerem que aquesta frase inicia un reconeixement positiu de l'Adela com a autora de la proposta, tot i que no es desenvolupa en la conversa. No obstant la valoració positiva, després de dos segons de pausa la mestra s'adreça al grup per dir: "que ella ja sabeu que lo dels dine::rs" (línia 27). En aquest punt la Magda inicia un judici sobre la forma que té l'Adela de relacionar-se amb els diners que capgira l'orientació positiva que tenia el discurs cap a aquesta alumna fins a aquest moment. La idea que havia formulat l'Adela i que havia estat valorada positivament uns pocs segons abans és la base des de la qual la Magda emet ara un judici més aviat negatiu cap a l'alumna.

La frase de la mestra, "que ella ja sabeu que lo dels dine::rs", no és completa gramaticalment. La paraula "dine::rs" amb la vocal "e" allargada, suspèn l'acabament de la frase suggerint que el judici no formulat ja és conegut per la resta del grup. Els riures de la línia 28, confirmen que l'alumnat entén que s'ha produït un judici i que l'han interpretat en clau de mofa. A més, el canvi de recipient de la conversa quan la Magda passa a adreçar-se al grup-classe i la consegüent referència a l'Adela en la tercera persona "ella" mentre l'alumna és present a l'aula, suggereix que la Magda no parla per ella sinó exclusivament per a la resta de grup-classe. En aquest context es fa evident que "ja sabeu" fa referència a tota la classe menys a ella, reforçant l'exclusió de l'Adela de la conversa i confirmant que es tracta d'una opinió externa sobre l'alumna, de la qual aquesta no participa.

A continuació de la intervenció de la Magda, la Fina continua el judici sense desenvolupar-lo dient "la butxaca" (línia 29), i la mestra la secunda dient "lu de la butxaca:::" (línia 30), de nou allargant la vocal final, cosa que suggereix que es tracta d'un judici no acabat de formular. A la línia 32, la mestra finalment explicita el judici que anteriorment ha insinuat, que és que l'Adela això dels diners "ho controla" (línia 32). El judici de la Magda, secundat en certa manera per la Fina i pels riures d'alguns i algunes alumnes, contribueix a posicionar l'Adela com algú que té interès pels diners. L'interès de les persones pels diners no és una qualitat que normalment valorem com a positiva i això es mostra tant en la forma insinuada amb què es produeix el judici com en els riures dels i les alumnes, així com en el retard de la mestra per acabar de

formular-lo. La compleció del judici amb les paraules "ho controla", es dona efectivament al cap de tres tornos d'haver-lo començat, un retard significatiu i poc justificat tenint en compte el context de la conversa. Tot i això, en la resta de torn a les línies 32 i 33, la Magda redirigeix el discurs produint una valoració positiva d'aquest interès de l'Adela afirmant, "té raó", i valorant positivament la utilitat de la proposta de l'alumna pel projecte del bar.

Del fragment 2.3 en podem destacar diversos aspectes que s'aniran analitzant en altres fragments. En primer lloc, hem identificat el reconeixement positiu d'en Jordi com a autor d'una proposta. També hem identificat un discurs disciplinari i dos contrastos a partir dels quals la mestra estableix valoracions de signe contrari sobre els comportaments de dos alumnes i hem interpretat que les dues valoracions construeixen aquells comportaments de l'alumnat que són desitjables i aquells no ho són de forma contraposada i complementaria. Tal com anirem desenvolupant al llarg de l'anàlisi, la configuració d'accions desitjables i no desitjables dels i les aprenents en tant que aprenents i/o alumnes, contribueix a construir formes normatives d'exercir la posició d'aprenent. Per últim, destaquem la identificació d'un judici negatiu sobre l'Adela que la posiciona com algú que s'interessa pels diners.

Fragment 2.4 (S1)

#01:04:48-3#

1 Ma/A: ah: (1.5) bueno mira me n'he a- (.) se te hi afegeix una
2 altra història a la teva història perquè=
3 Jor: =quina història?
4 Ma/A: =a- a bueno a::: perdona (.) jo te diré la història que he
5 vist quan has arribat aquest matí
6 Jor: quin matí? (.) a:vui a
7 (0.5)
8 Ma/A: no sé (0.3) [aquest matí
9 Als: [hahahaha ((alumnes riuen i parlen fluix))
10 Jor: [↑quina història vaig fer
11 Als: [°(...)° ((parlen fluix))
12 Ma/A: no (.) pensa-hi una mica amb la Isa (.) com t'has dirigit
13 am la Isa només entrar
14 (1.2)
15 Jor: a mi no m'agrada que me °(...)°
16 Ma/A: a: (.) ↑què és lo que no t'agrada perdona?
17 (1.5)
18 Jor: ja li he dit
19 (0.8)
20 Ma/A: què és lo que no t'ag[rada?
21 Jor: [ja li he dit
22 Ala: (...)
23 Jor: t'importa?
24 Ade: sí sí que ens importa
25 (3.0)
26 Ma/A: i::: què hem dit d'a:aquesta cosa de:l no ma- no: ens agrada
27 això? (1.2) justament (.) repeteixo ahir ho vam estar
28 parlant (2.0) <"no me mires"> (.) <"qué miras"> (0.5) <"no
29 mires qué miras"> (.) "no me señales" (.) "a mí no me
30 gusta que me señalen" (.) dius (.) a vere
31 Jor: jo no (estic) (...)
32 Ma/A: què t'e::stà passant?
33 Ade: estàs boig °t'ha:s tornat boig°
34 (0.5)
35 Ma/A: vols callar si us plau?
36 (0.5)

37 Ade: seh::[°:::°
38 Ma/A: [clar vull dir (.) això ho vàrem: parlar ahir no?
39 (3.0) aquest dematí és el primer que fas (2.8) quan la Isa
40 (.) de totes maneres (0.3) a: veure (.) tenia raó (0.3) has
41 arribat quan ha acabat la música (.) ↑sí (.) o: no? (0.5)
42 és molt fàcil (.) només has de dir (0.4) ↑sí o no
43 (0.8)
44 Jor: havíem (.) ha:ví[e:m:=
45 Ma/A: [↑ HAS ARRIBAT quan ha (.) qua- (.)
46 contestama (0.5) amb un sí o un no (0.3) ↑has arribat quan
47 s'ha acabat la música? (0.3) ja s'havia acabat?
48 (1.2)
49 Jor: quan via entrat a l'escola?
50 (1.5)
51 Alx: aquí dintre=
52 Ma/A: =no (.) a ↑mi m'importa: (.) ↓ben poc a l'hora que has
53 entrat a l'escola (.) jo te veig (.) quan entres a la
54 classe
55 (2.0)
56 Jor: n:o
57 (1.4)
58 Ma/A: no s'havia acabat la música?
59 Jor: sí que s'havia acaba:t=
60 Ma/A: =↓doncs ja està (.) acabáramos (0.4) era el que volia
61 sentir (1.0) digues
62 (0.5)
63 Isa: que era un dima (.) un un dima:rts (.) a la ((nom d'un
64 equipament del municipi)) amb en Iago i en Samuel i en
65 Jordi: (1.0) els hi esta [est- ia estava
66 Jor: [no esto ya- ya sé cu[ando (...)
67 Isa: [calla::
68 (1.0) io estava en una banda: (0.3) i en:: i els tres
69 estaven en un (.) en una altra: (0.4) els estic mirant (.)
70 i em diu en Jordi "↑què mires?" (.) i dic >"lo que tu no
71 mires"< (.) de- m:: des d'allà va em tira una pedra i jo em
72 paro i (.) no sé per què m'ha tirat una pedra eh (0.9)
73 només perquè estic mirant (1.8) °em diu "què miras?"°
74 Als: ((parlen alhora))
75 Jor: tot per una pedra
76 Ma/A: per ↑què no te podem mirar?
77 Jor: (...)
78 Fin: °que no li agrada que el mirin°
79 Alx: sabes que no (.) quiere que [le miren y luego] nesedita que
80 le miren
81 Ala: [(...)]
82 (0.4)
83 Ma/A: ah: (0.3) perquè (.) ↑a mi em dona la sensació a mi perdona
84 (.) a mi em dona la sensació que t'agrada molt que te mirin
85 (0.3) perquè (.) només fas que cridar l'atenció ara per
86 exemple estàs <crident l'atenció> (0.3) et passes el dia
87 (.) crident l'atenció
88 Jor: què he cridat?=
89 Ma/A: =a: a llavors quan un: vol cridar l'atenció vol que el
90 mirin
91 Ade: (...)
92 (0.2)
93 Ma/A: jo crec que no ho has entès això:
94 (1.0)
95 Jor: jo no he cridat l'atenció

#01:08:11-2#

En el fragment 2.4 s'analitzarà un procés de posicionament d'en Jordi a través d'un discurs disciplinari de la mestra. Aquest discurs té a veure amb una reacció reprobable que ha tingut Jordi cap a la Isa per haver estat mirat per aquesta alumna. El fet de que mirin en Jordi i de voler o no voler ésser mirat, és la base sobre la qual la mestra i els parells posicionen en Jordi com una persona que necessita que el mirin i que crida l'atenció. El posicionament i les valoracions que es produeixen cap a en Jordi acaben produint un reconeixement negatiu de l'alumne que també s'analitza tot seguit.

El primer torn del fragment l'inicia la Magda adreçant-se a en Jordi. A les línies 1 i 2 li diu, "se te hi afegeix una altra història a la teva història", en referència al relat que acaba de fer en Jordi abans de l'inici del fragment sobre un conflicte que va tenir amb un alumne d'una altra classe. Aquest altre conflicte es relaciona d'alguna manera amb la "història" a què es refereix la Magda en aquest inici del fragment 2.4. A la línia 12, la mestra impel·leix en Jordi a que pensi, "una mica amb la Isa (.) com t'has dirigit am la Isa només entrar" (línies 12 i 13). La petició a en Jordi perquè pensi o reflexioni sobre allò que ha fet confirma que el discurs de la mestra té un caràcter disciplinari¹² i atribueix a l'alumne una responsabilitat sobre allò ocorregut. També indica que per a la Magda el comportament que ha tingut és reprobable.

En Jordi respon a l'acusació dient: "a mi no m'agrada que me °(...)" (línia 15). Amb aquesta frase, l'alumne dona per fet que l'esdeveniment ha ocorregut i formula una auto-descripció que podem qualificar de defensiva, ja que a compleix una acció de justificació dels seus actes (Heritage i Lindström, 1998). A la línia 16, la Magda inicia una reparació preguntant-li a en Jordi: "↑què és lo que no t'agrada perdona?". Després d'uns quants torns en què en Jordi evita donar una resposta explícita, a la línia 26 la mestra inicia el torn amb una pregunta indirecta que serveix per a aclarir allò que no li agrada, tot resumint el contingut d'una conversa que haurien tingut el dia anterior amb el grup-classe: "i:: què hem dit d'a:questa cosa de:l no ma: no: ens agrada això?" (línies 26 i 27). Tot seguit, a la línia 28 la mestra produeix un report en estil directe que vindria a representar el tipus de frases que sol dir l'alumnat i que són: "no me mires", "qué miras", "no me señales" i "a mí no me gusta que me señalen" (línies 28, 29 i 30). Totes les frases tenen a veure amb evitar o limitar la mirada o senyalament d'altres persones sobre un o una mateixa, aspecte que més endavant es relacionarà amb les formes que té en Jordi de cercar ésser vist i escoltat a l'aula. En aquest torn, per tant, la Magda descriu explícitament les causes o motius que motivarien el comportament d'en Jordi cap a la Isa.

A la línia 32, la mestra torna a adreçar-se a en Jordi directament amb la pregunta: "què t'e::està passant?". En aquest torn el posicionament d'en Jordi com un alumne que té problemes amb que el mirin i que reacciona de forma reprobable es va fent més robust. Tot seguit, l'Adela respon a la pregunta de la Magda adreçant-se a en Jordi i dient-li: "estàs boig °t'has tornat boig" (línia 33). La intervenció de l'Adela és reprimida immediatament per la Magda, demanant-li a l'alumna que calli. En canvi, en Jordi no respon a la pregunta de la Magda, de manera que la mestra prossegueix amb el seu discurs a partir de la línia 38. En aquest torn primerament la Magda dona suport a la Isa afirmant que ella, "tenia raó" (línia 40), i després orienta la conversa cap a la demostració dels fets que la Isa hauria atribuït a en Jordi aquell matí, a saber, que havia arribat tard a classe. Del final de la línia 40 fins a la 61, la conversa continua amb diversos intents de la mestra perquè en Jordi confessi l'acusació de que aquell

¹² Vegeu el fragment 1.34 com a exemple en què la Magda impel·leix a l'alumnat perquè pensi en un context de discurs disciplinari.

matí havia entrat a la classe un cop acabada la música. Pel contingut d'aquest torn podem afirmar que arribar a l'aula un cop acaba la música que sona en el moment d'entrada a l'escola és un fet repreensible en el marc de l'aula. Com es deriva de la situació conversacional, la descripció d'aquest fet sembla que legitima tant allò que va fer o dir la Isa aquell matí com la conversa disciplinaria i la insistència de la Magda perquè en Jordi confessi els fets.

Un cop la Magda accepta la confessió d'en Jordi a les línies 60 i 61, la Isa inicia el relat d'un esdeveniment del passat en què en Jordi hauria actuat amb agressivitat després de que la Isa l'hagués mirat. El relat de la Isa reforça la descripció i el posicionament que s'ha anat construint d'en Jordi com un alumne que reacciona de forma agressiva quan el miren. A més, torna a posar al centre de la conversa el problema d'en Jordi amb la mirada dels i les altres. Conseqüentment, a la línia 76 la Magda li pregunta a en Jordi: "per ↑què no te podem mirar?".

Els comentaris i respostes de la Fina i l'Àlex a les línies 78, 79 i 80, construeixen descripcions i judicis sobre en Jordi que contribueixen a seguir posicionant-lo. És especialment interessant la intervenció de l'Àlex quan diu: "sabes que no (.) quiere que le miren y luego nesecita que le miren" (línies 79 i 80). Aquesta descripció es formula com una avaluació objectiva, per tant, és una descripció que va més enllà de l'opinió personal de l'Àlex, presentant un estat de coses real i generalitzable. A més, la descripció parla de l'alumne en tercera persona, oferint l'explicació a la Magda o a tot el grup sense comptar amb la presència o la veu d'en Jordi. Aquestes característiques ens permeten entendre el seu torn com un judici, semblant al que hem analitzat en el fragment 2.3 en relació a l'Adela. La descripció de l'Àlex inicia el procés de posicionament d'en Jordi com una persona que necessita que la mirin, alhora que destaca el caràcter contradictori del seu rebuig a la mirada dels companys i companyes.

A partir de la línia 83, la Magda comença una nova descripció d'en Jordi en forma d'avaluació subjectiva dient, "a mi me dona la sensació que t'agrada molt que te mirin" (línia 84), on destaca la paraula "molt". La mestra continua amb una explicació de la seva sensació dient: "perquè (.) només fas que cridar l'atenció" (línia 85). Aquest cop la mestra no descriu en Jordi i les seves accions a través d'una avaluació subjectiva, sinó que la construeix com si fos un fet objectiu. A més, en dir "només fas que" (línia 85), la Magda suggereix que l'acció d'en Jordi de cridar l'atenció no és ocasional sinó un patró de comportament de l'alumne. La Magda continua el seu torn aportant una demostració dels fets a partir d'un exemple vívid en present del comportament de l'alumne. A les línies 85 i 86 diu, "ara per exemple estàs <crident l'atenció>", i a continuació reitera la regularitat d'aquest comportament dient: "et passes el dia (.) crident l'atenció" (línies 86 i 87). Tots aquests torns reforcen el judici que ha desenvolupat l'Àlex anteriorment, confirmant el procés de posicionament d'en Jordi com a persona que necessita que el mirin. Més endavant, la mestra encara reforça aquesta descripció i posicionament d'en Jordi. Quan diu, "quan un: vol cridar l'atenció vol que el mirin" (línies 89 i 90), estableix un vincle causal entre cridar l'atenció i voler ésser vist. Aquest torn de la mestra constitueix un guió (script), és a dir, formula un principi general que fa la funció d'explicar els motius que orientarien la conducta d'en Jordi. La conclusió seria que si en Jordi crida l'atenció és perquè vol que el mirin.

Al llarg de tots aquests torns, l'Àlex i la Magda construeixen conjuntament els motius d'en Jordi per haver actuat de forma reprovable vers la Isa. A través de les descripcions d'en Jordi, l'alumne és posicionat com una persona i com un alumne que necessita que el mirin i que per això crida l'atenció. Les accions i el posicionament que es construeix sobre l'alumne són

considerats reprovables i inadequats i per tant, són valorats negativament. Donat això, podem afirmar que constitueixen un procés de reconeixement negatiu implícit cap a en Jordi com a persona i com a alumne. A més, podem interpretar que les accions que apareixen en el fragment (és a dir, l'acció d'en Jordi cap a la Isa, cridar l'atenció i necessitar ésser mirat) es construeixen com a accions de l'alumnat que no són desitjables ni valuoses en el context de l'aula.

En aquest fragment principalment s'han identificat i analitzat dos processos de posicionament d'en Jordi, un com a alumne agressiu quan és mirat i un com a alumne que necessita que el mirin. A més, els processos de posicionament parteixen del discurs disciplinari de la mestra sobre el comportament reprovable d'en Jordi cap a la Isa. Els posicionaments es vehiculen a partir de descripcions d'esdeveniments conflictius que impliquen a en Jordi, de descripcions i de valoracions negatives sobre les seves accions. El segon procés de posicionament a més, es desenvolupa a partir de la construcció dels motius de l'alumne per actuar com ho fa, construcció que s'articula descrivint la seva voluntat d'ésser mirat. Per últim, s'ha identificat que les valoracions negatives de les accions d'en Jordi produeixen un procés de reconeixement negatiu de l'alumne com a persona i com a alumne.

Fragment 2.5 (S1)

#01:18:21-4#

1 Fin: que la majoria d'aquesta classe (1.0) per demos- (1.0)
2 hasta io també (1.0) per demostrar als altres companys que:
3 (0.3) ia:: tenen (.) e: (.) força:
4 Ma/A: tenen?
5 Fin: la força i::: tot això (2.0) van:: (.) com:: (.) quan es
6 barallen (0.8) fan tot lo que poden perquè la gent digui
7 (.) perquè després diguin "eh li has matat (.) li ha- li
8 has matat li has matat"
9 Ma/A: per guanyar
10 Fin: per guanyar i ia està=
11 Ma/A: =per sembla:r el guanyador=
12 Fin: =sol li- sol li demostren d'aquesta manera °(...)
13 Sam: eso eso (.) eso es cierto

#01:18:51-0#

El fragment 2.5 es dona en el mateix context d'assemblea que els fragments que s'han analitzat fins ara. En aquesta sessió d'assemblea, s'han discutit comportaments agressius i conflictes entre l'alumnat. En aquest context, la Fina produeix un discurs on construeix els motius que, segons ella, porten a l'alumnat a tenir aquest tipus d'actituds. L'interès del fragment rau en que inclou descripcions, construccions de motius i un procés de posicionament del grup-classe.

A l'inici d'aquest fragment, la Fina descriu globalment a "la majoria d'aquesta classe" (línia 1), com a subjectes que volen: "demostrar als altres companys que: (0.3) ia:: tenen (.) e: (.) força" (línies 2 i 3). A les línies de la 6 a la 8, l'alumna aprofundeix la descripció explicitant els motius de l'alumnat per barallar-se de la manera com ho fan. Segons diu, "fan tot lo que poden perquè la gent digui (.) perquè després diguin "eh li has matat (.) li ha- li has matat li has matat"" (línies 6 a 8). La descripció de la Fina sembla que és secundada per la Magda a les línies 9 i 11, on la mestra completa la construcció de motius dient, "per guanyar" (línia 9), i "per sembla:r el guanyador" (línia 11), interpretació amb què la Fina es mostra d'acord. La interpretació és

reafirmada per part d'en Samuel a la línia 13 quan diu, "eso eso (.) eso es cierto". A través dels torns de la Fina i la Magda, identifiquem un procés de posicionament de la majoria del grup-classe com un tipus d'alumnat que durant els conflictes o baralles vol ésser posicionat com a guanyador i com a detentor de la força.

Segons deduïm d'aquesta descripció, els conflictes entre parells són esdeveniments on l'alumnat mira d'aconseguir ésser posicionat per la resta de parells com a guanyador i en possessió de força. En aquest sentit, podem interpretar que els esdeveniments conflictius posen en joc processos de posicionament i que, per tant, són esdeveniments on es construeixen les identitats de l'alumnat.

Un altre aspecte a destacar d'aquest fragment és la posició que adopta la Fina en produir la descripció de l'alumnat del grup-classe. Tant a les dades del Cas u com a les del Cas dos, els processos de descripció i valoració de l'alumnat com a grup quasi sempre els produeix la mestra o professora. Donat això, és significatiu que la Fina es legítimi a utilitzar un registre que és més típic del professorat que de l'alumnat. Val a dir que aquesta alumna és la delegada d'aquest grup-classe i que, en general, demostra una confiança considerable en sí mateixa. A les entrevistes grupals, l'alumna descriu que té confiança en ella mateixa en relació a les seves habilitats d'aprenentatge i mostra una autonomia remarcable alhora de prendre decisions sobre el seu procés d'aprenentatge (vegeu els fragments 1.83 i 1.84).

En aquest fragment hem identificat un procés de posicionament d'una part de l'alumnat de la classe. El procés de posicionament s'ha construït per mitjà de la descripció de les accions dels subjectes i de la construcció dels seus motius per a dur-les a terme.

Fragment 2.6 (S2)

#00:45:37-9#

01 Nat: a::: portar els deures
02 (1.5)
03 Ma/A: no sé (0.5) no sé qui ho diu
04 Ale: la[:
05 Alb: [↑Isa i la Fina
06 (0.5)
07 Ma/A: vale (0.4) escoltem (0.4) Samuel? (.) sí? (.) sí? (.)
08 escoltem? (2.0) okis
09 Alx: okis (.) okis dokis
10 (0.5)
11 Fin: que hem vist que a a:: sisè (.) no he: no hem tingut temps
12 Ale: és veri[tat
13 Isa: [que:: pot ser que quan anem a l'institut se'ns a
14 olbidi tot
15 Ale: ia
16 Ma/A: ostres (.) se'ns oblidi tot (.) ua::
17 Ade: to:t pot sortir malament així::
18 Nat: fem deures (.) [allò allò seran (1.5) allò seran deures
19 Als: [(...)
20 Ma/A: a:: (.) no no no no Natàlia (.) no=
21 Alx: =↑tu dius que no ens poses deures perquè no els sabem fer
22 Ma/A: a: (.) no no no no no (.) [no
23 Ale: [°>no no no no no no no no no no:°
24 ((fent una cantarella))=
25 Ma/A: =anirem d'un amb un i aixecarem la mà que és un tema molt
26 interessant (.) i en Sergi també escoltarà=
27 Per?: =°muy interesante°

28 Ma/A: val (.) a vere (1.2) m: segueix tu (0.4) allà onta t'has
29 quedat (.) has dit que (.) pot ser (.) si ho he entès bé eh
30 (.) pot ser que anem a l'institut i se'ns oblidí tot
31 Ade: i que [(...)]
32 Isa: [pe[rquè
33 Ma/a: [a:: digues per què?
34 Isa: perquè quan: vaig anar a l'altra escola quan ja quan: ja
35 estava aquí (.) ia se m'ha oblidat tot (.) ia no me'n re-
36 per exemple [a
37 Ma/A: [pro: a l'altra escola feies molts de deures
38 eh: (.) ah
39 Jor: era normal (.) [°(...)]°
40 Ma/A: [a:: a l'altra (.) estàs? (.) has ober- (.)
41 has aixecat la mà per parlar?
42 Jor: °no°
43 Ma/A: vale (1.5) a veure Isa (0.4) tu a l'altra escola feies
44 molts de deures
45 Isa: °sí°
46 (1.0)
47 Ma/A: i quan vas venir aquí: (.) se te va oblidar tot
48 Isa: sí=
49 Ale: =[no se van servir per res
50 Ma/A: =[vol dir que no (.) o sigui (.) exacte (0.3) no te van
51 servir per res doncs?
52 Isa: no ha
53 Ma/A: ah::=
54 Isa: =no però alguna cosa he après eh: (0.3) no vol dir que:
55 Ada: a fer volteretes [a fer (chistes)
56 Ma/A: [ah:
57 Als: ha[haha
58 Ma/A: [sh::: ↑Isa ↑Isa estic estàs parlant amb mi no amb
59 l'Adela (.) estàs parlant amb mi (1.0) val? (1.2) a
60 llavores jo pregunto (0.4) si vares venir de l'altra
61 escola (0.5) vares estar fent deures duran:t quants anys?
62 vuit? (0.5) vuit [no?
63 Isa: [de (.) ah vale sí=
64 Ma/A: =vuit anys (.) algo així (0.5) i tu (.) te va donar la
65 sensació (.) que ho oblidaves tot (.) que (.) quan vas
66 venir en aquí
67 Isa: sí=
68 Ma/A: =has après coses noves o són coses (.) que ja sabies?
69 Isa: coses noves
70 (0.5)
71 Ma/A: i de l'altra escola ia no te'n recordes
72 Isa: no:
73 Nat: però si has fet deures (.) i tu has fet deures per
74 enrecordar-te'n si ia has fet deures [(...)]
75 Jor: [si fas deures=
76 Ma/A: =a:: a tu te dona la sensació que ho has oblidat
77 (0.5)
78 Nat?: però nosaltres no
79 (0.5)
80 Ade: què vols dir [(...)]
81 Ma/A: [a:: vegades ens a dona la sensació que
82 oblidem
83 Als: (...)(parlen alhora))
84 Ma/A: [a:l que passa (.) al que passa (.) és que (.) a:: no
85 recordem que ho tenim aquí
86 Isa?: ia
87 Ma/A: i a vegades (.) quan nem nem am una altra escola o: fem
88 una::: un:: estrenem una activitat o així (.) no ens en

memòria o la capacitat de recordar. En aquest torn de la Isa es pressuposa que oblidar és un fet que cal prevenir i evitar, de manera que podem interpretar-lo com l'expressió d'una por o d'una prevenció per part de l'alumna. A més, identifiquem que la Isa argumenta la seva proposta de fer deures a través de la construcció d'un motiu que sembla orientar-se cap a l'èxit del seu procés d'aprenentatge i del procés de transició cap a l'institut.

El contingut de la intervenció de la Isa no és validat en les valoracions que la Magda i l'Adela produeixen tot seguit. La Magda comença el seu torn a la línia 16 amb un "ostres", que podria indicar sorpresa o preocupació per les paraules de la Isa. Seguidament reporta les paraules de la Isa, "se'ns oblidi tot", i després diu, "ua:::", com si estigués valorant les paraules de la Isa tot just reportades. Aquest "ua:::", podria indicar que la Magda ha interpretat la formulació de cas extrem de la Isa com una exageració o una interpretació molt pessimista, cosa que justificaria l'"ostres" inicial. Tot seguit, a la línia 17 l'Adela valora explícitament la intervenció de la Isa com una exageració dient, "tot pot sortir malament així::".

Després d'uns quants torns que seran analitzats més endavant, a la línia 29 la Magda recapitula la projecció de la Isa dient: "has dit que (.) pot ser (.) si ho he entès bé eh (.) pot ser que anem a l'institut i se'ns oblidi tot" (línies 29 i 30). Tot seguit, a la línia 33 li pregunta, "digues per què?", demanant-li a la Isa que argumenti la projecció que acaba de fer. A partir de la línia 34, la Isa s'explica a través d'una estructura narrativa, relatant una experiència del passat en què va oblidar allò que havia estudiat o treballat anteriorment. L'alumna relata el següent: "quan: vaig anar a l'altra escola quan ja quan: ja estava aquí (.) ia se m'ha oblidat tot (.) ia no me'n re-" (línies 34 i 35). L'experiència de transició de l'altra escola a l'actual és que ho va oblidar tot. Aquesta experiència sembla fonamentar la projecció negativa de que li pugui tornar a passar el mateix en la transició a l'institut. La narració de la Isa que acabem de veure és d'interès en relació a com certes experiències d'aprenentatge poden influenciar en les projeccions dels i les aprenents sobre com és i com serà el procés d'aprenentatge (Valdés, Coll i Falsafi, 2016). Aquesta narració també ens informa de l'agència de la Isa com a aprenent en el present. Segons interpretem, l'alumna es veu a sí mateixa com a aprenent en una situació semblant a una altra situació viscuda en el passat, però en el present mostra que té una consciència sobre el seu procés d'aprenentatge que li permet preveure esdeveniments futurs i també detectar les seves necessitats actuals.

Tot seguit s'analitza la forma com la Magda orienta els seus arguments en relació al valor dels deures per a l'aprenentatge i en com aquest discurs indirectament justifica que ella no posi deures obligatoris a la classe. Segons interpretem, la forma com la Magda respon a la proposta de la Fina i la Isa en aquest fragment té més a veure amb preservar els drets i deures associats a la seva posició de mestra i el seu posicionament com a mestra competent que amb abordar la proposta de les alumnes. No obstant això, en el fragment 2.7 que correspon la mateixa sessió d'assemblea, veurem que la Magda sí que aborda la proposta de les alumnes.

En primer lloc, a la línia 21 l'Àlex s'adreça a la Magda reportant el seu discurs en relació als deures, dient: "↑tu dius que no ens poses deures perquè no els sabem fer". El torn de l'Àlex parteix de la posició de la Magda com a mestra que, segons les categories de pertinença "mestre/a" i "professor/a", té atribuïda l'activitat de posar els deures i d'elaborar els discursos pedagògics com el que reporta l'Àlex. Amb aquesta intervenció de l'Àlex podem dir que la conversa està posant en joc la posició de la Magda com a mestra i per tant, també el seu posicionament com a un cert tipus de mestra. Donat que el discurs pedagògic de la Magda ha

entrat a debat, podem pensar que la conversa pot tenir efectes de posicionament de la mestra, per exemple com a mestra competent o al contrari, com a mestra no competent.

A continuació, seguim amb l'anàlisi dels motius que construeix la Isa per fer la proposta de portar els deures i de la resposta que hi dona la Magda. A la línia 37 la mestra interromp el relat que ha fet la Isa a les línies de la 34 a la 36 amb la preposició adversativa "pro", que denota que vol aportar algun argument matisant o contraposant el torn de l'alumna. Així doncs, la Magda diu: "pro: a l'altra escola feies molts de deures eh: (.) ah" (línies 37 i 38). Aquí la Magda estableix el vincle entre la memòria i els deures que encara no s'havia explicitat a la conversa. Amb aquest torn la Magda introdueix un raonament que en pressuposa un altre, a saber, que per a no oblidar cal fer molts deures. La descripció dels deures amb el quantitatiu "molts", en aquest context constitueix una formulació de cas extrem, la qual pot estar fent la funció d'orientar un argument posterior de la mestra, tot portant la conversa cap a posicions extremes. La partícula "eh:" del final del torn, dona a entendre que s'està expressant alguna evidència. Això ens indica que la Magda està confirmant una premissa i per tant, que podria estar construint un argument. Pel context de la conversa interpretem que la Magda defensa que l'experiència de la Isa d'haver oblidat no té a veure amb haver fet pocs deures, justament perquè a l'altra escola en feia molts.

Tot seguit, a la línia 43, la Magda diu "a veure Isa", iniciant una recapitulació que segueix amb l'afirmació, "tu a l'altra escola feies molts de deures" (línies 43 i 44), i més endavant, "i quan vas venir aquí: (.) se te va oblidar tot" (línia 47). Després que la Isa confirma la recapitulació de la Magda, un alumne diu, "no se van servir de res" (línia 49), en referència als deures, tot produint una conclusió per mitjà de la formulació d'un cas extrem. Tot seguit, la Magda s'afilia a aquesta conclusió dient, "exacte" (línia 50) i després repeteix la formulació de cas extrem preguntant a la Isa: "no te van servir per res doncs?" (línies 50 i 51). L'afirmació de l'alumne i la pregunta de la Magda constitueixen formulacions de cas extrem perquè valoren la utilitat d'haver fet deures en termes de tot o res. En aquest torn, la Magda conclou un argument que s'ha anat introduint a les línies anteriors amb la confirmació de les premisses, és a dir, que fer molts deures no serveix per a recordar més.

Tot seguit, a la línia 52 la Isa respon "no", i riu lleugerament, a la qual cosa la Magda respon "ah:::" (línia 53), mostrant-se d'acord amb el "no" de la Isa com si es tractés d'una confirmació de que fer deures, efectivament, no li havia servit per res. La conclusió de l'alumne i de la Magda sembla haver quedat confirmada però al torn següent la Isa replica: "no però alguna cosa he après eh: (0.3) no vol dir que" (línia 54). L'inici del torn amb "no però", denota que la Isa està produint una matisació o rèplica respecte a la interpretació que s'acaba de fer sobre la seva experiència. Considerem que aquí la Isa exerceix els drets que li atorga el seu estatus epistèmic, és a dir, el seu dret de parlar de la seva pròpia experiència des de la seva veu. La Isa diu, "alguna cosa he après", seguit de, "no vol dir que:", frase que queda incompleta però que suggereix que està matisant el cas extrem segons el qual els deures no haurien servit de res. Aquesta intervenció de la Isa fa virar el tema principal del seu discurs, el qual deixa de ser la memòria i passa a ser l'aprenentatge en general. Sembla que per a la Isa una cosa és haver oblidat i l'altra haver après, i que una cosa no afecta l'altra. Per altra banda, la referència a allò que va aprendre a l'altra escola vehicula una reconstrucció de la seva experiència en clau positiva. Per tant, en aquesta ocasió podem dir que l'alumna reconstrueix l'experiència a l'escola anterior en clau positiva a partir del diàleg que suscita en el context de la conversa. Seguint la proposta teòrica de Coll, Falsafi i col·laboradores (Coll i Falsafi, 2011; Engel i Coll,

2021; Fasafi, 2011; Falsafi i Coll, 2010), podem afirmar que les experiències passades de l'alumna, i en certa manera la seva identitat d'aprenent trans-contextual, en aquest cas estan mediant la seva experiència present i futura imaginada d'aprenentatge. A més, hem identificat que la reconstrucció de l'experiència revela un motiu de l'alumna relacionat amb la seva necessitat de reeixir en el seu procés d'aprenentatge i en la transició educativa que suposarà anar a l'institut. Per últim, podem interpretar que tant la proposta de portar els deures com les altres accions discursives de la Isa per a justificar aquesta proposta contribueixen a auto-posicionar-la de forma implícita com una aprenent vinculada al seu procés d'aprenentatge, ja que mostren la seva preocupació i agència cap a aquest procés.

Al següent torn de la Magda, la mestra recupera l'estil interrogador cap a la Isa utilitzant el verba dicendi, "jo pregunto" (línia 60), per després recapitular la premissa "si vares venir de l'altra escola (0.4) vares estar fent deures duran: t quants anys? vuit" (línies 60 i 62). Amb aquesta pregunta la qüestió deixa de ser la quantitat de deures i passa a ser el nombre d'anys que va fer deures mentre estava a l'altra escola. Després de la resposta afirmativa de la Isa a la línia 63, a la línia 64 la mestra torna a recapitular l'experiència de la Isa tot dient: "te va donar la sensació (.) que ho oblidaves tot" (línies 64 i 65). Aquí la mestra descriu l'experiència de l'alumna com una sensació personal de la Isa que no té per què respondre a una realitat objectiva o generalitzable. Això introdueix un dubte sobre la validesa de l'experiència de la Isa que més endavant veurem que va en línia amb el posterior discurs de la mestra sobre l'aprenentatge i la memòria.

Tot seguit, a la línia 68 la Magda pregunta a la Isa, "has après coses noves o coses que ja sabies?", referint-se a si les ha après a l'escola on és ara. La Isa respon, "coses noves" (línia 69), i tot seguit la Magda s'adreça a la Isa tornant a recapitular la seva experiència: "i de l'altre escola ja no te'n recordes" (línia 71). El discurs de la Magda sembla haver-se encallat en la confirmació de les premisses del seu argument quan la Natàlia diu a mode de conclusió: "però si has fet deures (.) i tu has fet deures per enrecordar-te'n" (línies 73 i 74). La intervenció de la Natàlia torna a orientar-se cap a la conclusió que es troba implícita en les intervencions de la Magda, és a dir, que fer deures no ha servit al fi de la Isa de recordar els continguts d'aprenentatge. Tot seguit la Magda reafirma, "a:: tu te dona la sensació que ho has oblidat" (línia 76), insistint en ubicar l'experiència de la Isa en el camp de les sensacions.

Finalment, a la línia 81 la Magda canvia el pronom a la primera persona del plural i inicia així un discurs genèric en relació a l'aprenentatge, els deures i la memòria. Primer diu: "a:: vegades ens a dona la sensació que oblidem" (línies 81 i 82). A la línia 84 continua el discurs dient: "al que passa (.) és que (.) a:: no recordem que ho tenim aquí" (línies 84 i 85). D'aquest discurs sembla seguir-se que la Isa i la resta d'aprenents, no percebent que allò que han après no ho han oblidat sinó que ho tenen al cap. El discurs de la Magda té continuïtat a la línia 87 quan diu: "quan nem nem am una altra escola o: fem una:: un:: estrenem una activitat o així (.) no ens en adonem (.) però ↑sí que sabem coses hàgim fet deures (.) o no"." (línies 87 a 90). La referència final al fet de fer deures o no fer deures, connecta el discurs de la Magda amb el tema principal de la proposta de la Fina i la Isa i és un indicatiu més de l'interès de la Magda en argumentar en contra de la idea que els deures són la via per saber coses. Si, segons la Magda, "sabem coses hàgim fet deures (.) o no", es fa efectiva la desvinculació del saber respecte al fet de fer deures. Finalment, a les línies 100 i 101 la Magda tanca el seu discurs sobre l'aprenentatge destacant que allò que aprenem de nou i que connectem amb allò que sabem, "acaba agafant sentit (0.8) fem (.) deures (.) o no (.) fem (.) deures", de nou desvinculant el fet

de fer deures amb el fet d'aprendre i confirmant així la conclusió de que no és necessari fer deures per a aprendre.

La petició de la Fina i la Isa de portar els deures i els arguments i narracions que construeix la Isa per a fonamentar-la, així com l'afirmació de l'Àlex de que la Magda no els posa deures perquè no els saben fer, potencialment qüestionen els mètodes de la Magda com a mestra. Com avançàvem al principi d'aquesta anàlisi, per una banda podem interpretar que l'interès de la Magda en mantenir la seva postura en relació als deures pot tenir a veure tant amb la preservació de la seva posició com a mestra com amb la construcció del seu posicionament com a mestra competent. Per una altra banda, preservar la seva posició com a mestra implica legitimar els seus drets per a decidir les tasques d'aprenentatge i liderar el discurs pedagògic a l'aula, drets que la Isa i la Fina semblen estar exercint quan realitzen i argumenten la seva proposta. Per tant, aquest fragment conté una ocasió de construcció d'un discurs sobre l'aprenentatge que es troba vinculat a un procés de posicionament de la Magda com a mestra.

En aquest fragment, en primer lloc s'ha identificat la narració de la Isa sobre la seva experiència d'aprenentatge passada i s'ha vinculat a la forma com s'auto-posiciona com a aprenent vinculada al seu procés d'aprenentatge en el present de la conversa. En segon lloc, s'ha identificat l'articulació d'un discurs en relació a l'aprenentatge, el valor dels deures i l'adquisició de saber formulat per la Magda, el qual podria estar fent la funció de preservar la seva posició com a mestra i un auto-posicionament implícit d'aquesta com a mestra competent.

Fragment 2.7 (S2)

#00:50:01-0#

01 Ma/A: a::: mireu (.) si ↑jo poso (0.3) uns deures suposant (.)
02 els dilluns i els dijous
03 Ale/a: aha::=
04 Ma/A: =i dic mira (.) és (.) obligació (.) fer-los (.) el
05 dilluns (.) poso una lectura comprensiva (.) i el dijous
06 (.) per exemple=
07 Ale/a: =vale=
08 Ma/A: =tres problemes i dos divisions=
09 Ale/a: =[vale
10 Ale: [a [↑i:::
11 Ma/A: [aixequen la mà qui ho farà (1.0) a cuidado eh
12 Ada: jo no sé [fer divisions
13 Ma/A: [e:: (.) compte eh
14 Jor: JO els del dilluns [no
15 Ma/A: [a:: tu Sergi ho faràs?
16 Ser: °si°
17 Ale: °jo els dels dilluns no°
18 Ma/A: a veure mira'm als ulls
19 Ser: °que sí::°
20 Alx: (...)
21 Ale/a: °io no sé [(...)
22 Ma/A: [i: per què no ho ↑fas?
23 (0.6)
24 Alx: Iago tu no puedes=
25 Ma/A: =POTS CALLAR ÀLEX? (1.0) preocupata de tu
26 Iag?: °(si lo més normal) es ir a la biblio° (0.5) [(...)
27 Ale/a: [(...)
28 Ma/A: i dale amb el mercat (1.0) [parlant de dos en dos
29 Ale/a: [(...)
30 Ma/A: a::: Sergi (.) per què no ho fas? (1.2) perquè en el a de

31 tasques voluntàries ets dels que presenta menos coses
32 (2.5)
33 Ser?: °jo no he dit°
34 Isa?: però també podries ficar un com: [a-
35 Ma/A: [per què? (2.0) †tu
36 Iago? (0.8) també? (.) ho faries?
37 Iag: °sí°
38 Ma/A: cada dilluns i cada dijous?
39 Iag: °sí°
40 Ma/A: estaria disposats a firmar un contracte (.) que d'aquí a
41 final de curs (.) quan jo poso deures dilluns (.) i dijous
42 (.) els porteu (.) fets (.) ben fets (.) i ben presentats?
43 Als: °sí° ((se senten pocs sí i en veu baixa))
44 Ma/A: sí? (0.3) molt bé
45 Ade: [(...) yo no quiero a: dividir (.) perquè sinó ho
46 portaria
47 Ma/A: [a:: (.) està apuntant aqueste::s coses?
48 Jor: contracte
49 (1.0)
50 Nat?: contracte:?
51 Ma/A: a:: estan disposats a fer deures dilluns i dijous Sergi
52 (.) Iago (.) qui més? ((tot l'alumnat aixeca la mà menys
53 en Dani i l'Òscar))

#00:51:39-0#

El fragment 2.7 s'ha seleccionat perquè pels posicionaments i reconeixements que es construeixen cap a dos alumnes en relació al seu compromís amb fer deures. La conversa comença menys d'un minut després que finalitzi la que es reproduïx en el fragment 2.6 i el context de la conversa és el mateix que el d'aquest altre fragment.

A raó de la petició de la Fina i la Isa a l'assemblea perquè l'alumnat porti fets els deures (vegeu el fragment 2.6), en el fragment 2.7 la Magda proposa a l'alumnat posar deures obligatoris. Als torns que s'inicien a les línies 1, 4, 8 i 11, la Magda elabora la proposta de posar deures obligatoris els dilluns i els dijous. A més, a la línia 11 la mestra insta a l'alumnat que es vulgui comprometre a portar els deures fets a que aixequi la mà. Al final d'aquest torn, la mestra diu "cuidado eh" (línia 11), suggerint que es tracta d'un compromís seriós i, per tant, que cal anar en compte amb el compromís adquirit perquè caldrà complir-lo. Al llarg dels torns següents, diversos i diverses alumnes expressen les seves postures en relació a la proposta de la Magda, de vegades per motu proprio i de vegades en resposta a la pregunta de la mestra. Les respostes de l'alumnat inevitablement contribueixen a posicionar-los com a aprenents, ja que determinen la seva disposició a fer les tasques d'aprenentatge encomanades. Cal dir que en molts casos les respostes de l'alumnat són molt simples i no permeten una anàlisi en profunditat dels processos de posicionament, de manera que només s'analitzaran aquells posicionaments més significatius.

L'Adela es pronuncia la primera a la línia 12 dient: "jo no sé fer divisions". Aquest enunciat no articula el compromís que demanava la mestra, però la descripció de la seva incapacitat podria fer una funció de rebaixa de les expectatives sobre el seu possible compromís. Aquesta funció la podem interpretar també a les línies 45 i 46 quan diu: "yo no quiero a: dividir (.) perquè sinó ho portaria".

El segon participant que es pronuncia espontàniament és en Jordi, el qual a la línia 14 diu: "JO els del dilluns no". De forma anàloga a l'Adela, en Jordi no accepta el compromís en primer

terme sinó que es dedica a aclarir el compromís que no podria prendre. Com s'observa en el torn de l'Adela, aquest aclariment pot fer una funció de rebaixa dels termes del compromís. És significatiu que la participació d'aquests dos alumnes sigui espontània però no produeixi l'acte de comprometre's demanat explícitament per la mestra a la línia 11.

A la línia 15 la Magda s'adreça específicament a en Sergi preguntant-li: "a: tu Sergi ho faràs?". La pregunta de la Magda inicia un procés de posicionament i de reconeixement negatiu d'en Sergi com a aprenent. La resposta d'en Sergi dient "o sí" en veu baixa, sembla que no és suficient per a la Magda, que a la línia 18 li diu, "a veure mira'm als ulls", mostrant un dubte o desconfiança cap al compromís que acaba d'adquirir en Sergi. La insistència mesclada amb desconfiança de la Magda té conseqüències en la forma de respondre d'en Sergi, el qual a la línia 19 li diu, "que sí", amb un "que" que indicaria el seu malestar per haver de repetir la resposta. L'acció de la Magda de fer repetir a en Sergi el seu acte de compromís sobre una base de desconfiança l'interpretem com un indicatiu d'un procés de reconeixement negatiu cap a en Sergi com a aprenent¹³. La frase de la Magda, "a veure mira'm als ulls", denota que la mestra no confia en la paraula d'en Sergi i per tant, suggereix que no espera que arribi a complir amb el compromís. La desconfiança que vehicula posiciona en Sergi implícitament com un tipus d'alumne que no realitza o que no s'espera que realitzi les tasques d'aprenentatge. Aquest posicionament implícit es confirma a partir de la línia 22. La Magda, continuant amb l'estil inquisitorial, primer li pregunta a en Sergi, "i: per què no ho fas?" (línia 22), i a partir de la línia 30 produeix la descripció següent: "perquè en el a de tasques voluntàries ets dels que presenta menos coses" (línies 30 i 31). Aquesta descripció, confirma que l'alumne no presenta les tasques de forma sistemàtica i reafirma el posicionament d'en Sergi com a alumne que no fa els deures habitualment i en certa manera desvinculat de les activitats d'aprenentatge. Per altra banda, la pregunta "per què no ho fas?", demana una explicació a en Sergi sobre els seus actes. El que és significatiu d'aquesta pregunta és que no cerca simplement una informació, sinó que demana una explicació o justificació a en Sergi en relació al seu comportament, de manera que pressuposa que l'alumne està actuant de forma inadequada. Interpretem que aquesta pressuposició es fa sobre la base d'una sèrie d'expectatives normatives de comportament sobre els i les aprenents que operen en la situació concreta d'interacció.

Podem dir que el torn de la Magda a partir de la línia 30 contribueix a valorar negativament les accions que s'atribueixen a Sergi com a aprenent i, per tant, produeix un reconeixement negatiu d'aquest alumne en tant que aprenent. En primer lloc, a la descripció, "perquè en el a de tasques voluntàries ets dels que presenta menos coses", la mestra estableix un contrast entre les accions d'en Jordi i les dels i les altres aprenents que sí que presenten les tasques voluntàries. El contrast contribueix a valorar negativament l'acció d'en Sergi a través de valorar positivament l'acció de fer els deures dels i les altres alumnes (vegeu el fragment 2.3 per trobar-hi un contrast amb una funció semblant). En segon lloc, la petició d'explicacions a en Sergi suggereix que, en aquest contrast, la forma incorrecta d'exercir com a aprenent és la seva i no la dels i les aprenents que sí que realitzen les tasques voluntàries. A més, aquesta descripció allarga el posicionament d'en Sergi en el temps, ja que fa referència a la història d'en Sergi com a alumne que no realitza les tasques d'aprenentatge. Per tot això, podem afirmar que el posicionament d'en Sergi iniciat per part de la Magda a partir de la línia 15 contribueix a la descripció i valoració negativa de les accions d'aquest alumne, derivant per tant en un procés

¹³ Vegeu el fragment 2.17 per trobar altres casos de respostes de l'alumnat a peticions del professorat que suggereixen una desconfiança cap a la paraula o les capacitats de l'alumnat.

de reconeixement negatiu d'en Sergi relacionat amb la forma com exerceix la posició d'aprenent. A través d'aquestes valoracions i del reconeixement que produeixen, la mestra construeix l'acció de fer regularment les tasques com a desitjable i valuosa i l'acció de no fer-les com a no desitjable i no valuosa, construint (i reconstruint) així les formes normatives d'exercir la posició d'aprenent que circulen en el context local d'interacció.

Tot seguit s'analitzen altres processos de posicionament de l'alumnat que es donen en relació a la petició de la mestra de comprometre's amb portar els deures fets.

A les línies 35 i 36, la Magda s'adreça a en Iago de forma semblant a com ho ha fet amb en Sergi en els torns anteriors. Primerament li diu, "↑tu Iago? (0.8) també? (.) ho faries?", impel·lint-lo a realitzar l'acte de compromís amb les tasques proposades a l'inici del fragment. En Iago respon amb un "o sí" (línia 37) amb el volum significativament baix, de forma anàloga a com ho havia fet en Sergi anteriorment. Al següent torn, la mestra segueix preguntant-li a l'alumne, "cada dilluns i cada dijous?" (línia 38), cercant la concreció del seu compromís. L'alumne torna a respondre "o sí" (línia 39), amb el mateix volum de veu. En aquest cas, a diferència de l'anterior, la mestra no insisteix més ni suggereix cap dubte o desconfiança cap a la resposta d'en Iago. Es fa patent, doncs, una diferència de tracte de la mestra entre en Sergi i en Iago. Si bé en aquest cas la Magda també s'adreça a en Iago repetidament demanant-li que confirmi el seu compromís, tanmateix no arriba a descriure a l'alumne o les seves accions com a aprenent d'una forma explícitament negativa. Ara bé, la pregunta directa adreçada a en Iago i la insistència confirmatòria de la segona pregunta suggereixen una certa desconfiança i l'assumpció implícita de que es pot esperar que l'alumne no realitzi les tasques tal com s'ha compromès a fer-ho. Donat això, podem interpretar que aquests torns produeixen un posicionament implícit de l'alumne com a alumne-aprenent desvinculat de les tasques d'aprenentatge, en el sentit que suggereixen que és esperable que no les realitzi. A més, aquest posicionament implica una valoració negativa de l'alumne com a aprenent que implícitament vehicula un procés de reconeixement negatiu cap a en Iago.

A la línia 40, la mestra eleva el nivell del compromís que ha demanat a l'alumnat al pla formal. La mestra ho fa preguntant a l'alumnat si estaria disposat a signar un contracte de compromís per portar, "fets (.) ben fets (.) i ben presentats", (línia 42) els deures fins a final de curs. A la resposta d'alguns alumnes dient "o sí" (línia 43) la Magda respon, "sí? (0.3) molt bé" (línia 44), valorant positivament que l'alumnat produeixi l'acte de compromís.

Podem concloure que les intervencions de la Magda i els posicionaments i reconeixements que s'han interpretat en aquest fragment construeixen certes formes més o menys vàlides, desitjables i valuoses d'exercir la posició d'aprenent. La forma d'exercir-la que queda valorada és la de l'aprenent que fa els deures i que els fa ben fets, els presenta bé i està compromès amb la continuïtat d'aquests cursos d'acció. Podem dir que aquesta forma de realitzar la posició d'aprenent en aquest fragment és construïda com una forma normativa d'exercir la posició d'aprenent.

En aquest fragment hem identificat la descripció i valoració de les accions de diversos alumnes. Aquestes descripcions han vehiculat posicionaments i reconeixements negatius d'en Sergi i en Iago en relació al compromís que mostren per dur a terme les tasques voluntàries d'aprenentatge. A més, a través de les descripcions i valoracions s'han construït implícitament formes normatives d'exercir com a aprenent.

Fragment 2.8 (S2)

#00:55:49-0#

01 Ma/A: a: la Dolors i la Mònica (.) deien una cosa (1.0) digueu
02 -la
03 Dol: que:: ara tots estàvem aixecant la mà però al fina:l (.) ni
04 la meitat de la classe ho portarà fet=
05 Ma/A: =[ni la meitat
06 Ade: =[és una tonteria (0.5) si tu no ho portaràs pues (...)=
07 Ma/A: =i sabran menos?
08 Ale: alguns [sí
09 Dol: [sí (.) sabran menys
10 Ma/A: sabran menos?
11 (1.3)
12 Jor: ↑què sabr[an?
13 Fin: [però els deures (0.3) per mi (.) és una manera
14 de:: (.) de: [(...)
15 Ma/A: [a veure? (.) sh::: (.) digues=
16 Fin: =és com una manera de demostrar que:: (1.2) perquè sí: quan
17 a vegades ho fem a la classe quan fem una cosa amb equip
18 (.) no saps tu encara no saps si::: (0.3) ens ajuden (.)
19 o::: (0.3) °com se diu° [(0.3) que no fem re: (.) [o::
20 Ma/A: [sí tu s- [val
21 Fin: que amb els deures ho fem tot sols i:: [així sabràs com
22 nem
23 Isa: [pots (.) pots
24 copiar (.) i pots apre:ndre més
25 (0.4)
26 Ala: amb el mòbil=
27 Isa?: =pots fer amb el mòbil
28 Jor: ↑Magda (...) una cosa [de-
29 Fin: [demostrar-te (.) que ho sabem fer

#00:56:37-1#

El fragment 2.8 és interessant per una banda, perquè la Magda desenvolupa un discurs sobre el vincle entre els deures i el saber que resulta contradictori amb el discurs sobre el mateix tema que s'ha identificat en el fragment 2.6. Per una altra banda, perquè la Fina argumenta i construeix els motius que la porten a fer la proposta de portar els deures a l'assemblea, proposta que en el fragment 2.6 hem vist que formulava conjuntament amb la Isa.

El fragment 2.8 comença al cap d'uns quatre minuts després que s'acabi la conversa del fragment 2.7. Al final del fragment 2.7 la Magda ha recollit el compromís de l'alumnat en relació a fer deures obligatoris (vegeu el torn que s'inicia a la línia 51). Segons consta en el fragment 2.7, tot l'alumnat s'hi compromet menys dos alumnes. El fragment 2.8 s'inicia amb l'escepticisme d'algunes alumnes en relació a aquest acte de compromís generalitzat que vèiem al fragment 2.7.

En primer lloc, la Dolors afirma que: "al fina:l (.) ni la meitat de la classe ho portarà fet" (línies 3 i 4). En resposta, la Magda formula la pregunta retòrica: "i sabran menos?" (línia 7). Tot seguit un alumne respon positivament a la pregunta afirmant que, "alguns sí" (línia 8) i per tant, confirmant que sabran menys. Al següent torn la Dolors també ho confirma dient: "sí (.) sabran menys" (línia 9). En aquesta primera part del fragment identifiquem que la mestra vincula l'activitat de fer deures amb el fet de saber, pressuposant que si un aprenent no fa els deures sabrà menys. Per contrast, això pressuposa que l'aprenent que sí que fa els deures acabarà

sabent més. Aquest raonament és interessant en el context de la sessió 2 d'assemblea, ja que sembla contradir el discurs de la pròpia mestra en el fragment 2.6, on desvinculava clarament el fet de fer deures i el fet de saber. Aquesta contradicció entre els discursos de la Magda sobre l'aprenentatge podria explicar-se a partir del context conversacional de cada fragment. Com hem vist en el fragment 2.6, la Magda produïa el discurs sobre els deures en un context d'argumentació dirigida a desarticlar la idea que els deures eren necessaris per a no oblidar-se dels continguts un cop a l'institut. En aquell cas s'interpretava que aquesta argumentació podia ser una forma de la mestra de preservar els drets associats a la seva posició de docent i també una forma de mantenir un posicionament implícit com a docent competent. En els fragments 2.7 i 2.8, en canvi, el discurs de la Magda més aviat faria una funció d'aconseguir el compromís de l'alumnat amb els deures. Així doncs, en aquest cas el vincle entre els deures i el saber ara serviria per argumentar a favor de l'acte de compromís de l'alumnat que la Magda està cercant activament a la conversa.

A la línia 13, la Fina inicia l'exposició del seu punt de vista sobre la importància que tenen els deures. Juntament amb la Isa, ella també ha reivindicat la proposta de portar els deures a l'assemblea (vegeu l'inici del fragment 2.6). La Fina comença exposant la seva valoració des d'un punt de vista subjectiu, construint els seus motius tot dient, "però els deures (0.3) per mi" (línia 13), i tot seguit, "és com una manera de demostrar" (línia 16). La demostració va dirigida a la mestra, ja que posteriorment hi fa referència quan diu: "tu encara no saps si:: (0.3) ens ajuden" (línia 18). Més endavant la Fina concreta que allò que la Magda sabrà a través dels deures és, "com nem" (línies 21 i 22). Això suggereix que els deures segons la Fina són una forma perquè la mestra conegui com progressa l'alumnat en les tasques i potser en l'aprenentatge en general.

La Fina segueix construint els motius que l'impulsen a demanar de fer deures obligatoris en el torn que comença a la línia 16. En fer-ho, l'alumna presenta i valora la situació de fer deures sola i fora de la classe i la situació de fer activitats en equip a la classe. Això darrer ho explicita dient, "quan a vegades ho fem a la classe" (línies 16 i 17), i "quan fem una cosa en equip" (línia 17). Segons explica l'alumna, en fer les activitats en equip i a classe la Magda no podrà saber, "si:: (0.3) ens ajuden (.) o:: (0.3) °com se diu° (0.3) que no fem re: o::" (línies 18 i 19). En el següent torn l'alumna concreta: "que amb els deures ho fem tot sols i:: així sabràs com nem" (línies 21 i 22). Aquí l'alumna sembla assumir que el treball en equip implica la possibilitat de que d'altres persones ajudin a l'alumnat a fer les tasques o bé, com diu la Fina, "que no fem re". En canvi, fer els deures sol o sola semblaria ser una garantia de que l'alumnat no rep ajut i, per tant, constituïria una forma fiable de demostrar a la Magda el progrés acadèmic. Els motius que construeix la Fina per argumentar la proposta de fer deures, implícitament la posicionen com a alumna vinculada amb les tasques d'aprenentatge, ja que mostren la preocupació que sent en relació a que la mestra supervisi el seu progrés acadèmic.

A continuació la Isa complementa els arguments oferts per la Fina. Quan la Isa diu, "pots (.) pots copiar" (línies 23 i 24), sembla que suma un element més a l'argument de la Fina de que fer deures sols és més fiable per tal que la Magda pugui supervisar el progrés de l'alumnat. La segona part del torn de la Isa on diu, "i pots aprendre més" (línia 24), finalitza la part del torn anterior de la Fina on deia, "que amb els deures ho fem tot sols i::". Per tant, la Isa comparteix la postura favorable a fer deures i alguns dels arguments i motius que expressa la Fina. Tot i això, els arguments de la Fina i de la Isa en relació al valor dels deures no són ben bé equivalents. Per a la Isa, tal com hem vist en el fragment 2.6, el valor dels deures passa per

recordar i aprendre, mentre que per a la Fina l'avantatge dels deures es troba en l'autonomia de l'alumnat en fer les tasques. Com s'ha vist, per a la Fina aquesta autonomia constitueix una forma fiable de demostrar a la Magda el nivell de progrés acadèmic de forma individual. Mostrar o demostrar a la mestra el nivell d'habilitats que es té per a fer els deures tota sola és un acte que permet la valoració de la mestra de l'aprenent com a aprenent i per tant, que potencialment implica processos de reconeixement de la mestra cap a l'alumnat com a aprenent. Això podem relacionar-ho amb el fet que el reconeixement positiu pot ser un dels motius dels i les aprenents per a participar a les activitats d'aprenentatge (Engel i Coll, 2021; Falsafi, 2011; Falsafi i Coll, 2011).

En primer lloc, en aquest fragment hi hem identificat un nou discurs de la Magda en relació al vincle productiu entre fer deures i el saber, el qual hem considerat contradictori amb el seu discurs sobre el mateix tema en el fragment 2.6. Hem interpretat que les orientacions divergents dels dos discursos poden explicar-se pel context retòric de cada situació conversacional. Si bé en el context del fragment 2.6 el discurs educatiu podia estar-se construint en relació al posicionament de la Magda com a mestra, en el fragment 2.8 aquest discurs respon a l'objectiu que l'alumnat es compromet amb fer deures obligatoris. A més, en aquest fragment també observem que el vincle entre fer els deures i saber construeix l'activitat de fer deures com una activitat dels i les aprenents valorada positivament i, per tant, valuosa i desitjable.

En segon lloc, el fragment ens ha permès identificar els arguments i motius que construeix la Fina en relació a la seva proposta de poder fer els deures de forma autònoma i fora de l'aula. Els motius de l'alumna passen per poder demostrar a la mestra allò que hom sap fer per tal que la mestra conegui el progrés acadèmic de l'alumnat. Això ens ha suggerit que un dels possibles motius de la Fina per a fer les tasques d'aprenentatge pot ser el de demostrar a la mestra les seves aptituds i progrés en el seu procés d'aprenentatge i, potencialment, rebre reconeixements de la mestra cap a ella com a aprenent. Al llarg del fragment també hem interpretat que els arguments i motius que la Fina presenta en favor de fer les tasques de forma obligatòria i autònoma contribuïa a auto-posicionar-la implícitament com a alumna vinculada a les tasques i al procés d'aprenentatge.

Fragment 2.9 (S2)

#00:59:50-7#

01 Nat: si ens pots donar una oportunitat
 02 (0.4)
 03 Sam: pots?
 04 Mar?: oportunitat de què?
 05 (0.5)
 06 Alx: perquè-
 07 Nat: si ens pots
 08 Alx: perquè el grup A se porta malament i el grup [B com que
 09 se porta (.) una mica millor (...)
 10 Nat: [perquè el
 11 grup el- (.) el grup [A
 12 Ale/a: [e:::::
 13 Nat: perquè el grup A no fa [(...)
 14 Ale/a: [((crida sons indistingibles))
 15 Ma/A: sh::=
 16 Jor: =jo no vull canviar=
 17 Ma/A: =perdona?

18 (0.6)
19 Nat: perquè el grup A fa (1.2) perquè el grup A no fa les coses
20 que són que:: són més interessants ho fa només el grup B
21 Ma/A: i per què?
22 Nat: perquè::=
23 Ale: =tardem molt
24 Nat: perquè tardem molt de:: (.) [perquè
25 Osc: [e- ens distraiem
26 Nat: sí ens distra (.) e:ns distraiem molt
27 Alb: i som re (.) i som retrassats
28 (0.5)
29 Nat: i par[lem molt
30 Ma/A: [i què?
31 Alb: som retrassats
32 Ade: [(...)
33 Nat: [no (.) i par[lem molt
34 Ale/a: [retrassats no
35 Ma/A: =no no (.) no importa això (1.0) un pot anar més
36 endarrerit perquè:: té un ritme diferent
37 Ala/e: ia
38 Nat: i xerrem més
39 (1.7)
40 Ma/A: no estem pel a:: (.) pel que fem no? (1.0) hi ha sobretot
41 dos persones que:: (.) hi surten perdent (.) aquí
42 Sam?: Dolors
43 Ale/a: °la Mariana [Ferrer°
44 Ma/A: [una segur (1.3) la:: Mariana Ferrer diu (.)
45 Mariana Ferrer tu hi surts perdent (.) aquí?
46 Ala: perdent o guanyant?
47 Alb?: guanyant guanyant ha dit
48 Nat: no per[dent
49 Jor: [perdent perquè (.) perquè
50 Nat: [perquè si guanyaria estaria amb el grup B
51 però va perdent perquè per culpa nostra ella no fa res (.)
52 no fa el que li tocava fer=
53 Ma/A: =no ho sé si està: a gust aquí (.) entre: l'Adela i la
54 Júlia fent tonteries (0.5) li hauríem de demanar amb ella
55 (0.5) què prefereix
56 Jul?: no ens entén no ens entén=
57 Ala: =(l'Adela parla amb la Mariana en un idioma africà))
58 Nat: que si vos (.) que si cre- si: vols anar amb el grup B
59 (1.3) ↑si creus que ho- que ho fas bé (.) que tens (.) per
60 anar amb la (.) com la Dolors (.) per anar al grup B (1.3)
61 i fer entrevistes (0.3) i fer entrevistes i tot (...)

#01:01:24-0#

El fragment 2.9 inclou diversos processos de posicionament i reconeixement negatiu de l'alumnat del grup de nivell A i també de l'alumnat del grup de nivell B. El fragment és d'interès perquè permet analitzar tots aquests processos i pel fet que es tracta de posicionaments i reconeixements dirigits cap a tot un grup d'alumnat. En aquest tipus de posicionaments i reconeixements, tots els subjectes membres del grup queden descrits en relació al grup, en el cas d'aquest fragment com a "tipus" d'aprenents del grup de nivell A o com a "tipus" d'aprenents del grup de nivell B. A més, a aquests posicionaments grupals els hem considerat models d'identitat d'aprenent. Finalment, a partir d'aquest fragment s'analitzarà també el re-posicionament a través de la desviació d'algunes alumnes respecte del model d'identitat d'aprenent que s'assigna a l'alumnat pertanyent al grup de nivell A.

El fragment 2.9 s'inicia amb una proposta a l'assemblea vehiculada per la Dolors i la Natàlia. A la línia 1 la Natàlia formula la proposta adreçant-se a la Magda dient-li: "si ens pots donar una oportunitat". A les línies 8 i 9, l'Àlex descriu una mica més el context de la proposta dient, "perquè el grup A se porta malament i el grup B com que se porta (.) una mica millor". Aquest enunciat formula un contrast entre l'alumnat que pertany al grup A i el que pertany al grup B, el qual simultàniament valora positiva i negativament el comportament de l'alumnat pertanyent a cada grup respectivament. Aquest contrast de valoracions inicia un procés de posicionament de l'alumnat que pertany al grup A i al grup B a través de la descripció dels seus comportaments. A més, com s'ha dit, les descripcions contenen la valoració positiva del comportament del grup B i la valoració negativa del comportament del grup A a partir de les quals es construeix un reconeixement negatiu grupal de l'alumnat del grup B i un de positiu de l'alumnat del grup A. Aquest cas d'ús del contrast és semblant al que hem analitzat en els fragments 2.3 i 2.7 en el sentit que contribueix a produir simultàniament i de forma complementària valoracions positives i negatives de l'alumnat de cada grup.

El grup de nivell A i el grup de nivell B són els dos mitjos grups amb què en algunes sessions el grup-classe del Cas u es divideix. Tal com hem identificat a les entrevistes, ambdós grups apareixen descrits i comparats en relació a diferents aspectes. Principalment es comparen en relació als comportaments dels seus integrants (consulteu els fragments 1.33, 1.46, 1.50 i 1.60) i la seva disposició al treball o a l'aprenentatge (vegeu els fragments 1.46, 1.60 i 1.65). En algunes ocasions, aquests grups també es descriuen en relació a la rapidesa o lentitud amb què l'alumnat en general realitza les tasques i activitats d'aprenentatge (consulteu els fragments 1.45, 1.46 i 1.71). Donat que les comparacions entre els dos grups en general tenen relació amb el nivell de competències d'aprenentatge dels i les seves integrants, hem categoritzat aquests grups com a "grups de nivell".

Tornant a l'anàlisi del fragment, a partir de la línia 19 la Natàlia s'afegeix a la descripció dels dos grups de nivell, aquest cop comparant el tipus d'activitats que pot fer cada grup. L'alumna diu, "el grup A no fa les coses que són que:: són més interessants ho fa només el grup B" (línies 19 i 20). A diferència de la descripció dels grups de l'Àlex que hem vist anteriorment, la descripció de la Natàlia no predica res sobre els membres de cada grup i per tant, no els posiciona de cap manera. En qualificar de "més interessants" les "coses" que fa el grup B, la Natàlia exposa el greuge que existeix cap al grup de nivell A a través d'un contrast. Aquest greuge també apareix a les entrevistes, on l'alumnat explica que l'alumnat del grup de nivell B pot fer activitats que la Dolors qualifica de "més divertides" (en el fragment 1.46), com anar a la biblioteca (en els fragments 1.33 i 1.46), fer excursions (en el fragment 1.77) o anar a preguntar coses sobre la Guerra Civil (en el fragment 1.33). Al llarg de les entrevistes apareixen dos motius que justifiquen aquestes diferències. Concretament, la Dolors i en Samuel consideren que el grup A no pot fer aquestes activitats "més divertides", perquè van més lents i no els queda temps lliure (consulteu els fragments 1.46 i 1.71), mentre que la Fina opina que el grup A està castigat i és per això que no els deixen fer determinades activitats (consulteu el fragment 1.33).

En el fragment 2.9 que s'està analitzant, després que la Natàlia hagi assenyalat que el grup A no fa les coses més interessants, la Magda pregunta al grup, "per què?" (línia 21). Tal com s'analitzarà tot seguit, en les respostes de l'alumnat apareixen diverses descripcions del grup A formulades per integrants del propi grup A. Aquestes descripcions són especialment

interessants perquè atribueixen predicats a tot l'alumnat del grup A, contribuint així a posicionar i reconèixer globalment els i les aprenents que en formen part.

Els i les alumnes que produeixen les descripcions sobre el grup A parlen en primera persona del plural, cosa que confirma que es troben posicionats com a membres del grup A. L'alumnat atribueix els predicats següents als membres del grup A: "tardem molt" (línia 23), "perquè tardem molt" (línia 24), "e- ens distraiem" (línia 25), "sí ens distra- (.) e:ns distraiem molt" (línia 26), "som re (.) i som retrassats" (línia 27) i "parlem molt" (línia 29). És significatiu que aquestes predicacions no generin veus discordants en la resta de participants essent el cas que la caracterització que es fa del grup és clarament negativa. El predicat "retrassats" és l'únic que genera controvèrsia a la línia 30, quan la Magda inicia una reparació del torn de l'Albert preguntant-li, "i què?", en referència al torn d'aquest alumne on ha dit, "i som re (.) i som retrassats" (línia 27). A la línia 33 la Natàlia també rebutja l'adjectiu "retrassats" dient: "no (.) i parlem molt". L'alumne o alumna que parla a la línia 34 diu "retrassats no", descartant també el predicat, i finalment la Magda també s'afegeix al rebuig d'aquest predicat a la línia 35 dient, "no no (.) no importa això", sense citar la categoria en qüestió. En el context sociocultural en què ens trobem, la categoria "retrassat" es considera una forma ofensiva de categoritzar o descriure els i les aprenents i les persones, a més de representar un discurs capacitista, patologitzador i en general discriminador de la diversitat funcional. A més, en el context educatiu on es troben els i les participants, l'ús d'aquest terme resulta especialment inadequat. Potser per això, la mestra mira de redreçar la descripció del grup A com a retrassats en la segona part del seu torn, quan reelabora el concepte dient: "un pot anar més endarrerit perquè: té un ritme diferent" (línies 35 i 36). A continuació, a la línia 38 la Natàlia encara afegeix un predicat sobre el grup A dient: "i xerrem més". La descripció del grup de nivell A finalitza a la línia 40, on la Magda descriu i pregunta retòricament: "no estem pel a: (.) pel que fem no?". Tenint en compte que la majoria de les predicacions sobre el grup A són produïdes per alumnat que n'és membre, podem dir que vehiculen auto-posicionaments d'aquest alumnat. A més, donat que en general la descripció no és contrariada per part dels i les participants a l'assemblea, podem deduir que aquests predicats són interioritzats i àmpliament acceptats en el grup-classe. Aquesta interpretació la podem confirmar a partir de les dades de les entrevistes (vegeu les referències més amunt) i també en altres esdeveniments d'interacció observats a l'aula, com en la resta del fragment 2.9 i en el fragment 2.10.

Tot seguit s'analitza el re-posicionament de dues alumnes del grup A com a alumnes no típiques o desviades del grup A, és a dir com a alumnes que no pertanyen típicament a aquest grup.

En la segona part del torn de la Magda a línia 40, la mestra diu, "hi ha sobretot dos persones que: (.) hi surten perdent (.) aquí". Aquest enunciat estableix un contrast entre aquestes dues persones i la resta de membres del grup A, el qual veurem que resulta en el re-posicionament d'aquestes alumnes com a alumnes desviades del grup A (vegeu Hester, 1998 per una anàlisi sobre el contrast entre categories utilitzat per a construir la desviació). Tot seguit, alguns alumnes suggereixen els noms de les persones en qüestió. En Samuel apunta a la Dolors a la línia 42 i la mestra ho confirma a la línia 44 quan diu, "una segur". En aquest mateix torn, la Magda recull el nom de la Mariana Ferrer, que un o una altra participant ha mencionat

anteriorment a la línia 43¹⁴. En el torn de la Natàlia a partir de la línia 50, el desenvolupament d'aquest nou posicionament de la Mariana es mescla amb una altra caracterització de l'alumnat del grup de nivell A. En explicar els motius pels quals la Mariana surt perdent al grup A, la Natàlia diu: "per culpa nostra ella no fa res (.) no fa el que li tocava fer" (línies 51 i 52). La "culpa" de que la Mariana no faci el que hauria de fer s'atribueix a un "nosaltres" que designa als membres del grup A excloent-t'hi la Mariana (i probablement també a la Dolors). Considerem que aquí la Natàlia construeix un posicionament i reconeixement negatiu de la majoria dels membres del grup A com a alumnes i aprenents. Culpabilitzant a la pràctica totalitat de l'alumnat del grup A de que la Mariana no faci el que hauria de fer, la Natàlia s'auto-posiciona a ella i posiciona a la majoria del grup A com a alumnes que influeixen negativament o que destorben el procés d'aprenentatge dels i les altres alumnes. Aquest posicionament és coherent amb el reconeixement negatiu associat a l'alumnat del grup A com a aprenents. Segons es desprèn de la descripció de la Natàlia, actuar com un membre típic del grup A comportaria no fer allò que cal fer en el procés d'aprenentatge, arribant a impedir que d'altres ho puguin fer. Més endavant, en el fragment 2.12 veurem que es repeteixen responsabilitzacions d'aquest estil també relacionades amb la descripció i posicionament de l'alumnat dels grups de nivell A i B.

Tenint en compte els torns analitzats fins aquí, considerem que podem identificar un procés de construcció del model d'identitat d'aprenent que correspon a l'alumne-aprenent típic del grup A. Tal com hem exposat, als i les aprenents típics del grup A se'ls ha posicionat amb una sèrie de predicats que configuren una determinada forma d'exercir la posició d'aprenent associada a un reconeixement negatiu. A més, hem identificat que es tracta d'una descripció consolidada al grup-classe i interioritzada per part de múltiples membres del grup A. Tal com apareix a les entrevistes i com veurem en l'anàlisi de fragments posteriors (vegeu els fragments 2.10 i 2.12), aquest posicionament circula localment entre els membres del grup-classe, repetint-se i pressuposant-se en múltiples ocasions al llarg de les dades.

Per últim, considerem d'interès analitzar el darrer torn de la Natàlia que s'inicia a la línia 58, ja que reforça la construcció d'aquests models d'identitat i també els processos de posicionament i reconeixement que han aparegut al llarg del fragment. En aquest torn, l'alumna li pregunta a la Mariana si voldria canviar del grup A al grup B. La pregunta es vincula contextualment a un suggeriment que ha fet la Magda anteriorment quan ha dit, "li hauríem de demanar amb ella (0.5) què prefereix" (línies 44 i 45), en referència a la Mariana. Aquí la Natàlia s'adreça a la Mariana i li pregunta: "que si cre- si: vols anar amb el grup B (1.3) ↑si creus que ho- que ho fas bé (.) que tens (.) per anar amb la (.) com la Dolors (.) per anar al grup B" (línies 58 a 60). D'entrada veiem que la Natàlia equipara "fer-ho bé" amb anar al grup B. D'això podem inferir que la Natàlia associa el caràcter valuós i desitjable d'exercir la posició d'aprenent segons el model d'aprenent típic del grup B i, per contrast implícit, associa el caràcter no valuós i no desitjable a les formes d'exercir la posició d'aprenent típiques del grup A. Alhora, la intervenció de la Natàlia reconeix positivament els membres del grup B i la Dolors com a aprenents, descrivint les seves habilitats en termes de "fer-ho bé". Per contrast, aquest torn reafirma un posicionament i un reconeixement negatiu cap a l'alumnat del grup A, el qual seria el que "no

¹⁴ Al llarg de les entrevistes apareix l'esdeveniment que s'està analitzant i també es mencionen els noms d'aquestes dues alumnes com aquelles que podrien canviar de grup de nivell (vegeu els fragments 1.46 i 1.50). A més, a les entrevistes la Dolors explica que abans d'aquesta conversa a l'assemblea ella li havia demanat a la Magda que la canviés al grup B (fragment 1.46)

ho fa bé" o "no ho fa tant bé". Per tant, en aquest punt la Natàlia confirma el re-posicionament de la Dolors i la Mariana, reafirmant que elles no corresponen al model d'identitat típic del grup A. És significatiu que cap de les dues alumnes re-posicionades com a aprenents no típiques del grup A intervenen al llarg del fragment. S'ha interpretat que això pot tenir a veure amb el fet que confirmar els predicats que les reconeixerien positivament com a aprenents constitueix un auto-elogi. Tal com afirma Pomerantz (1989b), els auto elogis són accions no preferents per les parlants, de manera que en general s'eviten o es minimitzen.

En aquest fragment hi hem identificat processos de construcció i reconstrucció de les posicions relatives a ser aprenent del grup A, aprenent del grup B i la posició derivada d'aprenent no típica del grup A principalment a través l'atribució de predicats a l'alumnat d'aquests grups. Aquests predicats versen sobre la forma amb què aquest alumnat aprèn i participa a les activitats d'aprenentatge o, el que és el mateix, amb les seves formes d'exercir la posició d'aprenent, de manera que constitueixen processos de posicionament grupal. A més, els predicats atribuïts comporten la vehiculació de valoracions positives o negatives sobre les formes d'exercir la posició d'aprenent, les quals deriven en processos de reconeixement positiu o negatiu dels alumnes-aprenents de cada grup en tant que aprenents. Les accions i predicats que s'han atribuït a aquest alumnat són: distreure's, xerrar, tardar o tardar molt, no estar pel que es fa i la categorització ser "retrassat" o, alternativament, anar endarrerit i tenir ritmes "diferents" d'aprenentatge. Finalment, s'ha considerat que la descripció d'aquestes posicions suposa la construcció d'aquestes posicions com a models d'identitat d'aprenent que circulen a l'aula.

Fragment 2.10 (S2)

#01:02:00-1#

01 Sam: Natàlia tu te vas a que (.) tu vas a quedar allà eh=
 02 Nat: =ya ya lo sé=
 03 Sam: =pos ya està=
 04 Ma/A: =home depèn (.) per què?
 05 Mon: depèn si canvies
 06 Ma/A: a veure per què Samuel?
 07 (0.8)
 08 Sam: perquè [i:=
 09 Ma/A: [per què?
 10 Sam: perquè io i ella també ho hem fet (2.0) io i ella fem
 11 (.) (ens portem [malament)
 12 Ma/A: [bueno i què? (.) i ara ia sempre més?
 13 Jor: ↑per què tindria que (.) Magda (.) per què=
 14 Ma/A: =a:: no tens (.) a:: (.) una persona no pot canviar?
 15 Sam: sí que pot
 16 Ala: [i doncs?
 17 Ma/A: [i doncs
 18 (0.5)
 19 Ale: [qui ha dit i doncs?
 20 Jor: [Magda (.) Magda per què?
 21 Ma/A: ho he dit jo i doncs (.) Samuel [(...)
 22 Alx: [Magda (.) ↑tu: i alguna 23
 persona més que te [intentava imitar
 24 Ala: [jo (.) jo
 25 Ma/A: [bueno (.) és lo mateix
 26 Jor: [MAGDA (.) MAGDA (.) però però: (.) Magda però però no
 27 no sabia (.) si: a- a:nem bé al grup B per què tindriem

28 que canviar-ho si estem bé ara?
 29 (0.5)
 30 Nat: ↑perque tu no et vols canviar (.) ↑mira si si ella diria
 31 que canviaria [algú del grup B
 32 Jor: [sí no voler no voler [no voler no voler
 33 Nat: [NO (.) si ella ha
 34 dit que- (.) si si ella ha dit que vol canviar algú del
 35 grup B (.) i tu (.) si series si estaries confiat (.) no
 36 tindries por (.) però saps que te portes malament és per
 37 això que [tens por ((mentre parla la Natàlia en Jordi
 38 pronuncia algunes frases inaudibles))
 39 Ale/a: [ia
 40 Jor: qui ha dit que tinc por?
 41 Ade?: tu=
 42 Nat: =POS PER QUÈ TENS POR de de: canviar de grup (0.2) SI ET
 43 PORTES BÉ NO ET CANVIARÀ

#01:03:02-0#

En els minuts que passen entre la finalització del fragment 2.9 i l'inici del fragment 2.10, l'alumnat i la mestra parlen sobre possibles canvis de grup de l'alumnat¹⁵. Així doncs, la conversa segueix el tema iniciat al final del fragment 2.9. A través de la discussió sobre els possibles canvis de grup, en el fragment 2.10 l'alumnat construeix diversos processos de posicionament en relació a la seva posició d'aprenent, cosa que té interès analític en el marc d'aquesta recerca.

En Samuel comença el primer torn adreçant-se a la Natàlia, dient-li que ella es quedarà al grup A. Això suggereix que en Samuel ha pressuposat que la Natàlia voldria canviar-se de grup. Pel que hem pogut observar en el fragment 2.9 i a la resta de dades, la Natàlia no ha mostrar que volgués canviar de grup de nivell ni tampoc s'ha auto-posicionat com a aprenent atípica del grup A en cap moment. És més, en el fragment 2.9 hem observat que la Natàlia s'auto-atribueix alguns dels predicats que són típicament predicats dels membres del grup A. En correspondència, a la línia 2 d'aquest fragment la Natàlia respon, "ya ya lo sé", confirmant l'auto-posicionament com a alumna típica del grup A.

Tot seguit, en Samuel li respon a la Natàlia, "pos ya està", (línia 3) com si finalitzés un tema o argument. Això ho interpretem com una forma d'en Samuel per assenyalar que les intervencions de la Natàlia en relació als canvis de grup no són pertinents ja que de qualsevol manera ella no canviarà de grup. Amb aquests dos torns en Samuel posiciona implícitament a la Natàlia com una aprenent que pertany plenament o típicament al grup de nivell A. Aquest posicionament pren sentit en un context conversacional on, com hem vist al fragment 2.9, justament s'està discutint la pertinença plena d'algunes aprenents del grup A. Per altra banda, la intervenció d'en Samuel és coherent amb la valoració negativa del grup A que opera de fons en la conversa. En Samuel està pressuposant que la Natàlia vol canviar de grup sense que ella ho hagi afirmat, indicant que canviar del grup A al grup B és una opció que es pressuposa desitjable per a tots i totes les alumnes. Així doncs, les intervencions d'en Samuel que tot just s'han analitzat tenen sentit perquè el canvi del grup A al grup B s'ha construït com l'opció desitjable i en general preferent a l'aula, cosa que també hem identificat en el fragment 2.9.

Aquesta mateixa idea també apareix a les entrevistes quan en Jordi diu que ningú del grup B vol canviar al grup A (vegeu el fragment 1.63). Considerem que això seria coherent amb el fet

¹⁵ L'alumnat pot canviar d'un mig grup a l'altre, es a dir, del grup de nivell A al grup de nivell B o viceversa.

que fer part del grup B s'associa a un reconeixement positiu dels i les aprenents en tant que aprenents, mentre que fer part del grup A s'associa a un reconeixement negatiu, tal com hem exposat en el marc del fragment 2.9. A més, com que ser membre del grup de nivell A porta associat un reconeixement negatiu com a aprenent, podem interpretar el posicionament d'en Samuel cap a la Natàlia com un reconeixement negatiu implícit cap a aquesta alumna.

Tot seguit, a la línia 4 la mestra reacciona als comentaris d'en Samuel pel que fa a la possibilitat de canvi de grup de la Natàlia dient-li, "home depèn" (línia 4), i després preguntant-li: "per què?" (línia 4). La pregunta reorienta la conversa cap a la Natàlia i els motius pels quals ella no podria canviar del grup A al grup B. A continuació, la Mònica respon a la pregunta de la mestra dient, "depèn si canvies" (línia 5), tornant a utilitzar la paraula "depèn" i vinculant el canvi de grup a un canvi personal del subjecte. Aquesta idea de canvi dels subjectes s'anirà repetint al llarg del fragment i veurem que forma part d'un discurs local sobre l'aprenentatge i els i les aprenents.

A les línies 6 i 9, la mestra torna a insistir a en Samuel perquè expliqui per què la Natàlia no ha de poder canviar de grup. En Samuel respon: "perquè io i ella també ho hem fet (2.0) io i ella fem (.) (ens portem malament)" (línies 10 i 11). Amb aquesta descripció, en Samuel reforça el posicionament dels i les aprenents que pertanyen al grup A com a aprenents que es porten malament, posiciona a la Natàlia i s'auto-posiciona ell mateix com a alumnes que es porten malament. Alhora, l'auto-posicionament i el posicionament de la Natàlia com a alumnes típics del grup de nivell A produeix un reconeixement negatiu cap a sí mateix com a aprenent i estén el reconeixement negatiu cap a la Natàlia. És significatiu que l'alumne s'inclogui a sí mateix en la descripció, sobretot tenint en compte que vehicula un auto-reconeixement negatiu. Interpretem que podria tractar-se d'un acte de solidaritat i potser també d'humilitat, el qual podria fer la funció d'evitar produir un judici negatiu cap a una companya i d'evitar situar-se en una posició moralment més elevada.

En resposta a l'explicació d'en Samuel, la Magda a la línia 12 diu, "bueno i què? (.) i ara ia sempre més?", i més endavant, a la línia 14 formula la pregunta: "una persona no pot canviar?". Aquests dos torns vehiculen un principi general sobre la capacitat de les persones per canviar. La Magda reforça la idea que ja havia expressat la Mònica de que l'alumnat pot canviar i vincula la possibilitat de canvi del grup de nivell A al B a la possibilitat de canviar personalment com a alumne i/o aprenent. Això reconstrueix i reforça el procés de reconeixement negatiu dels i les aprenents membres del grup A ja que, en aquest context, el canvi que condueix a ser el tipus d'aprenent que pertany al grup de nivell B, es concep com un canvi en positiu i no en negatiu. A més, s'interpreta que la idea de canvi expressada per la Magda té a veure amb la modificació de les formes com els subjectes exerceixen la seva posició d'aprenent. En l'anàlisi dels fragments 2.12 i 2.15 recuperarem aquest discurs de la mestra sobre el canvi personal dels i les aprenents que hem vist en aquest fragment i el relacionarem amb la idea foucaultiana de que la identitat és una intervenció sobre una mateixa o un procés d'auto-formació dels subjectes.

Passem ara a analitzar els torns d'en Jordi expressant el seu desig de no canviar de grup. Cal introduir que, tot i que en Jordi pertany al grup B, segons observa la investigadora al llarg de les sessions a l'aula, és un dels alumnes amb un comportament més disruptiu a l'aula (per exemple no seguint l'ordre de la participació o involucrant-se en conflictes amb els parells, tal com s'il·lustra en el fragment 2.4 entre d'altres). A més, a l'entrevista número 3 en Jordi és posicionat per en Samuel com un alumne que "no pinta res" al grup B (vegeu el fragment 1.60).

En aquesta entrevista, en Samuel i en Iago el descriuen com un alumne que fa tonteries, cosa que en Iago creu que no és propi de l'alumnat que pertany al grup B (vegeu el fragment 1.60). En els propers torns del fragment 2.10 que s'analitzaran tot seguit, la Natàlia reforça aquest posicionament d'en Jordi com a membre desviat del tipus d'aprenents del grup B.

El primer intent d'en Jordi d'entrar a la conversa el trobem a la línia 20 quan diu: " Magda (.) Magda per què?". La pregunta es completa al seu següent torn quan diu: "si: a- a:nem bé al grup B per què tindríem que canviar-ho si estem bé ara?" (línies 27 i 28). En aquest segon torn, a partir de la línia 26 primer en Jordi crida el nom de la Magda dues vegades i després intenta formular una frase a batzegades dient varies vegades "però" amb un to de veu notòriament elevat. El significat adversatiu de "però", dona a entendre que està en desacord amb el tema dels canvis de grups. Quan diu, "si: a- a:nem bé al grup B per què tindríem que canviar-ho si estem bé ara?", formula la frase en primera persona del plural parlant en general sobre la possibilitat de canvi de l'alumnat del grup B i no sobre el seu cas específic, cosa que pot denotar que està evitant portar el debat al seu cas i, per tant, veure-s'hi involucrat personalment. En esdeveniments anteriors d'aquesta mateixa sessió, en Jordi ja s'ha mostrat especialment sensible al tema del canvi de grup. En la primera ocasió en què la Magda proposa canvis de grup de l'alumnat, just abans de l'inici del fragment 2.10 (vegeu el fragment 2.11¹⁶ al peu de pàgina), en Jordi es nega repetidament a la proposta de canvi. A més, a l'entrevista 3 en Jordi afirma que ningú del grup B vol canviar a l'A (vegeu el fragment 1.63), cosa que suggereix que ell s'hi troba a gust.

A partir de la línia 30, la Natàlia inicia la construcció dels motius que, segons ella, orientarien la preocupació d'en Jordi pel tema dels canvis de grup. Primer li diu: "↑perque tu no et vols canviar" (línia 30). En el següent torn, la Natàlia s'adreça a en Jordi per dir-li que en cas que la Magda hagués de canviar algú del grup B: "si estaries confiat (.) no tindries por (.) però saps que te portes malament és per això que tens por" (línies 35 a 37). La causa de la por d'en Jordi, segons ella, és que no està confiat perquè sap que es porta malament. La categoria d'emoció "por", la Natàlia la utilitza per explicar l'interès d'en Jordi perquè no hi hagi canvis de grups de l'alumnat. A més, vinculant això al comportament d'en Jordi, la Natàlia confirma la idea que expressava en Samuel en el fragment 1.60 conforme que en Jordi "no pinta res" o està en fals al grup B perquè es porta malament. A les línies 42 i 43 la Natàlia torna a adreçar-se a en Jordi cridant, per repetir-li que té por de canviar de grup i finalment descriu quin és el comportament que garanteix la pertinença al grup B cridant, "SI ET PORTES BÉ NO ET CANVIARÀ". Considerem que aquests torns de la Natàlia construeixen un procés de reconeixement negatiu cap a en Jordi. El fet de posicionar-lo com a aprenent atípic del grup B, i a més a més, de fer-ho descrivint

16

Fragment 2.11 (S2)

#01:01:43-4#

01 Ma/A: hauríem de canviar algú no?
02 Jor: no::: no
03 Ale2: hahaha
04 Jor: no no no no:::

#01:01:46-8#

el seu mal comportament, implica que se li pugui atribuir a l'alumne els predicats i el reconeixement corresponent a l'alumnat que és membre típic d'aquest grup.

Tal com hem vist, al principi del fragment 2.10 la idea de canvi del grup A al grup B es construïa com una opció desitjable que la Natàlia només podria assolir fent un canvi personal. En el sentit contrari, veiem que la idea de canvi del grup B al grup A es construeix de forma contrària, com una opció indesitjable que explica la por i la resistència d'en Jordi. Aquesta contraposició confirma que el grup B és el que gaudeix de millor estatus en aquest grup-classe.

En aquest fragment s'ha identificat un posicionament de la Natàlia i en Samuel com a alumnes típics del grup A a partir de descripcions dels seus comportaments, les quals impliquen valoracions negatives i reconeixements negatius dels dos alumnes com a aprenents. A més, tenint en compte que aquesta posició correspon a un model d'identitat al qual se li associa un reconeixement negatiu, la interpretació que el posicionament és també un procés de reconeixement negatiu cap als dos alumnes queda reforçada. Per altra banda, s'ha identificat el posicionament d'en Jordi com a alumne no típic del grup B a través de la descripció del seu mal comportament, el qual també es valora negativament. Aquest posicionament hem considerat que vehicula un procés de reconeixement negatiu d'en Jordi. Per la lògica dicotòmica que defineix els models d'identitat d'aprenent típic del grup de nivell A i d'aprenent típic del grup de nivell B, ésser un aprenent no típic del grup B té els mateixos efectes de reconeixement negatiu que ésser una aprenent típica del grup A. En aquest fragment hem vist també que a través dels diferents significats que es construeixen al voltant de la possibilitat de canviar d'un grup a l'altre, es construeix la pertinença al grup B com a opció desitjable i la pertinença al grup A com a opció indesitjable.

Per últim, hem identificat que la Magda expressa un principi sobre la possibilitat dels i les aprenents de canviar en positiu, referint-se a un canvi sobre la seva forma d'exercir o realitzar la posició d'aprenent. Considerem que això reforça el reconeixement negatiu associat als i les aprenents que pertanyen al grup A, els quals, segons el discurs que hem identificar, haurien de canviar per tal d'arribar a ser membres legítims del grup B. Aquesta lògica guia moltes de les interpretacions i posicionaments que hem vist en els fragments 2.9, 2.10 i 2.11 en relació a l'alumnat dels grups de nivell A i B. Tal com veiem, els diferents posicionaments, valoracions i reconeixements que hem identificat en aquest fragment, conjuntament reforcen els predicats i el valor o estatus corresponents al model d'aprenent típic del grup A i d'aprenent típic del grup B, així com dels seus derivats que són les posicions d'aprenents no típics d'aquests dos grups de nivell.

Fragment 2.12 (S2)

#01:06:06-2#

01 Ma/A: no és el moment (1.0) estem parlant de coses serioses
02 tenim una hora d'assemblea a la setmana (1.7) iestic pa
03 estem parlant (.) o jo (.) o una altra persona (0.3) i
04 abans (.) tant tu (.) com tu (.) com tu: (.) com tu: (.)
05 com tu: (.) com tu: (.) a:: (0.4) o com tu: (.) abans (.)
06 mireu (.) o amb elles (.) o: mireu amb e:ll (.) o mireu amb
07 e:ll (.) o mireu amb e:ll (.) o mireu amb e:ll i dius (.)
08 bueno (0.5) estem parlant de coses serioses (.) de coses
09 importants (.) acabem de parlar d'una cosa que us a sembla
10 que no (.) però és molt important (1.1) acabem de parlar
11 (.) que hi ha un grup Samuel (0.3) un grup (.) que hi ha

12 una sèrie de gent (0.4) que està <dinamitant> totes les
13 activitats (.) algú l'altre dia me va dir (.) "què vol dir
14 dinamitar?" (.) doncs dinamitar (.) ve de dinamita (.) com
15 aquell que posa una bomba

16 Als: °ah::°
17 (3.0)

18 Ma/A: i: al grup B: (.) perdoneu-me (.) hi huria persones que
19 també ho dinamitarien (.) però hi ha alg- (.) unes certes
20 persones en el grup B=

21 Per: =que el salven=

22 Ma/A: =que: han decidit (.) el salven molt bé (.) Pere (1.0) que
23 han decidit (1.8) que volen tirar endavant amb les
24 activitats=

25 Ale: =i els altres no els [deixen

26 Ma/A: [certes persones (.) que tenen (.)
27 pe:s (0.6) per sort (1.6) i la majoria (.) han decidit
28 seguir-lo (3.0) molt bé (.) això se'n diu (.) a vegades
29 n'hem parlat (.) això se'n diu ésser un líder en positiu
30 (1.5) ((mira a en Samuel)) un líder en positiu (.) és
31 aquella persona (.) que és un líder (0.7) però que sap fer
32 de líder (2.0) i aprofita (.) aprofita (0.4) perquè tant
33 com: us dic les coses dolentes també us vull dir les coses
34 bones (.) aprofita per felicitar (.) en Iago (0.4) perquè
35 en Iago (0.3) ja sabeu que sempre ha sigut un líder (.)
36 però no sempre ha sigut positiu (0.3) i d'un ↑temps cap
37 aquí (.) està fent un treball (0.4) <molt (.) bon> treball
38 (.) per cert (0.5) per ser un líder en positiu (0.9) i en
39 Iago (.) està (.) en el grup taronja (0.8) i el grup
40 taronja està funcionant (0.9) per molta gent (0.6) però per
41 una de les persones és en Iago (0.3) la Fina també és una
42 líder en positiu (0.4) és una persona (0.5) que (0.5) té
43 molt clares les coses i les decideix (.) tirar endavant
44 (0.6) positivament (1.8) és difícil ser un líder en positiu
45 (0.7) lo fomu:t (.) és quan som líders (0.9) i som líders
46 negatius (.) que portem (.) a la gent (0.4) a pensar (.) a
47 qui: (.) a qui::: (.) putejarem (0.7) a qui farem mal (1.1)
48 quina en farem

49 Jor: °quina en farem°
50 (1.0)

51 Ma/A: val? (.) això és un líder en negatiu (0.8) això és un
52 líder en negatiu (0.4) que no te porta enlloc (.) que només
53 te porta (.) a problemes (2.3) hi ha gent que [et por-
54 Ade: [↑TU QUÈ

55 MIREs ((s'adreça a l'Òscar))

56 Ma/A: que et porta (.) a problemes (1.0) i en canvi hi ha gent
57 (.) que et porta (0.6) et pot portar (.) bueno (0.7) a
58 treure'n coses bones no vol dir que: després fem les
59 nostres coses quan sorti:m i tinguem aquest punt mig
60 gamberri:llo i tal (.) bueno (.) som nens i nenes de sisè
61 no so:m (0.5) no som la gent gran: que està a ((nom d'una
62 residència de gent gran del municipi)) és normal (0.3) val?
63 (0.4) però: tenim clar d'anar endavant (.) aquest mig
64 somriure no et fa cap bé ((s'adreça a en Iago)) (0.8) e:s
65 noten els líders en negatiu (.) perquè (.) quan el dia que
66 no venen a classe (.) tot va més bé (4.5) tot està més (.)
67 eh? (2.0) tot està més tranquil (.) tot funciona millor (.)
68 sinó fixe'u-s'hi

69 Alb: °depèn (.) depèn quina persona (...)°

70 Ma/A: depèn de quina persona falta (.) tot funciona més bé
71 (0.8)

72 Ade?: a mi la (...)

73 (4.0)
 74 Ma/A: i sinó: (.) reflexion- reflexioneu-hi una miqueta sobre
 75 això=
 76 Ale: =clar
 77 Ma/A: vosaltres penseu una mica amb (.) sobre això (1.0) i
 78 penseu una mica (1.0) quan (.) depèn (0.3) de qui (0.4)
 79 quina persona (.) no ve (1.0) com funciona tot (2.3) i
 80 penseu a qui heu de seguir ((mira a l'Albert)) (3.4) si als
 81 líders en negatiu o els líders en positiu (0.5)
 82 penseu què us convé (.) com a persones (.) aquí tots sou
 83 persones (0.3) m: vamos (.) genial perquè (.) el que no::
 84 és bo amb una cosa és bo amb una altra (2.9) tots sou:
 85 fantàstics (.) vamos no hi ha (0.8) tothom (0.3) ara (1.0)
 86 us podeu deixar portar (0.8) us en recordeu (.) era ahir o
 87 abans d'ahir que parlàvem amb la::< (1.0) amb l'Encarna
 88 que::< vàrem arribar al tema drogues?

#01:11:06-5#

El fragment 2.12 té continuïtat amb els fragments 2.9, 2.10 i 2.11. En aquest fragment la Magda es dirigeix al grup-classe amb un discurs de caire allisonador que té una forma més semblant al monòleg que al diàleg. El discurs és d'interès perquè versa sobre les actituds de l'alumnat en relació a les activitats educatives i descriu les posicions de "líder en positiu" i "líder en negatiu". Al llarg de l'anàlisi s'associarà la construcció d'aquestes posicions i d'altres que s'identifiquen en el fragment amb la construcció de determinats models d'identitat d'aprenent. També s'identificaran processos de posicionament i de reconeixement positiu cap a l'alumnat associats a la posició de líder en positiu.

La Magda inicia el primer torn del fragment destacant la importància dels temes que s'estan parlant a l'assemblea (concretament a la sessió 2). Això condueix a un discurs disciplinari dirigit a l'alumnat que no es comporta correctament al llarg de la sessió. Segons diu la mestra, mentre s'estan parlant "coses serioses" (línia 1) a l'assemblea, hi ha alumnes que "abans (.) mireu (.) o amb elles (.) o: mireu amb e:ll" (línies 6 i 7), suggerint que no estan fent prou atenció a allò que s'està parlant.

A partir de la línia 11 la Magda dirigeix el discurs disciplinari a tot el grup-classe, descrivint que hi ha un "grup" (línia 11) o "una sèrie de gent" (línia 12) que "està <dinamitant> totes les activitats" (línies 12 i 13). La descripció de les actituds d'aquest grup d'alumnat cap a les activitats posiciona a l'alumnat que hi forma part. Hem anomenat a aquesta posició "alumnat no col·laborador", ja que es refereix a la manca de col·laboració de l'alumnat en la realització de les activitats d'aprenentatge. Aquest posicionament clarament vehicula una valoració negativa cap a aquest alumnat i per tant, construeix un procés de reconeixement negatiu grupal adreçat a aquest grup.

En els següents dos torns de la mestra, aquesta explicita que al grup B, "hi hauria persones que també ho dinamitarien (.) però hi ha alg- (.) unes certes persones en el grup B" (línies 18 a 20), "que: han decidit (.) el salven" (línia 22) i "que han decidit (1.8) que volen tirar endavant amb les activitats" (línies 22 a 24). En aquests enunciats se subdivideix el grup B en dos subgrups de participants, els quals resulten posicionats de forma contraposada a través del contrast en la descripció de les seves accions. Un subgrup seria el de l'alumnat que col·labora amb les activitats (que aquí anomenarem "alumnat col·laborador") i un altre subgrup seria el de l'alumnat que boicoteja o dinamita les activitats (que aquí anomenarem "alumnat no

col·laborador"). En el context escolar, aquests dos posicionaments impliquen valoracions positives i negatives respectivament. A partir d'aquestes valoracions podem interpretar que es construeix un reconeixement positiu grupal cap al subgrup d'alumnat que ha decidit que salva el grup B i que tira endavant amb les activitats i un reconeixement negatiu grupal cap al subgrup d'alumnat que dinamita les activitats.

Tal com hem vist en fragments anteriors (2.9, 2.10 i 2.11), a l'aula el grup de nivell B gaudeix d'un millor estatus que el grup de nivell A, almenys pel que fa a la valoració positiva del seu comportament i progrés amb les activitats educatives. La intervenció de la mestra que acabem de veure confirma aquest estatus del grup B i especifica que té a veure amb la presència de certes persones del grup B que s'orienten a les activitats de forma col·laboradora, és a dir, "que volen tirar endavant amb les activitats", i que d'alguna manera impedeixen la influència negativa de les persones que "també ho dinamitarien".

En resposta al torn de la Magda que comença a la línia 22, a la línia 25 un alumne diu: "i els altres no els deixen" (línia 25). Contextualment podem interpretar que "els altres" són els i les alumnes que estan dinamitant les activitats i que no deixen que l'alumnat que vol tirar endavant pugui fer-ho. Amb aquest torn, l'alumne confirma i reforça el contrast entre els dos subgrups que ha construït la Magda i per tant també entre les dues posicions d'alumnat col·laborador i no col·laborador. A més, la intervenció de l'alumne responsabilitza a la part del grup que no col·labora de no deixar tirar endavant amb les activitats a la part del grup que sí que col·labora. En el fragment 2.9 hem vist un procés de culpabilització semblant quan la Natàlia atribueix a l'alumnat posicionat com a aprenents típics del grup A la responsabilitat de que la Mariana no fes allò que hauria de fer en relació al seu procés d'aprenentatge. Aquesta repetició suggereix que l'atribució a l'alumnat no col·laborador d'influència negativa sobre l'alumnat col·laborador en relació al procés d'aprenentatge fa part de la definició d'aquestes posicions tal com circulen en el context local d'aquest grup-classe.

Tot seguit, la Magda relaciona les dues posicions que acabem de veure (alumnat col·laborador i no col·laborador), amb les posicions "líder en positiu" i "líder en negatiu". Després de descriure la posició que hem designat com a "alumnat col·laborador" en termes d'aquells "que han decidit (1.8) que volen tirar endavant amb les activitats", la Magda diu que d'"això se'n diu ésser un líder en positiu" (línia 29). A partir d'aquí, el tema principal de la conversa passa a ser la descripció dels líders en positiu i dels líders en negatiu. A continuació presentem separadament les descripcions d'aquestes dues posicions tal com les elabora la Magda al llarg del fragment. Més endavant analitzarem els aspectes més rellevants de cada descripció.

Per una banda, a les línies de la 29 a la 32 la mestra descriu els líders en positiu en els següents termes: "aquella persona (.) que és un líder (0.7) però que sap fer de líder". Més endavant, la mestra amplia la descripció a través d'un acte de reconeixement cap a la Fina. A partir de la línia 41 descriu la Fina com, "una persona (0.5) que (0.5) té molt clares les coses i les dicideix (.) tirar endavant (0.6) positivament". En aquest enunciat, la Fina es constitueix com una instància de líder en positiu, de manera que les predicacions que s'atribueixen a aquesta alumna serveixen també per descriure en general la posició de líder en positiu. A més, la valoració positiva que es vehicula amb la descripció de la Fina transfereix una valoració positiva genèrica cap a la posició de líder en positiu. Alternativament, de la línia 46 en endavant la mestra caracteritza els líders en negatiu com aquells i aquelles, "que portem (.) a la gent (0.4) a pensar (.) a qui: (.) a qui:: (.) putejarem (0.7) a qui farem mal (1.1) quina en farem", descrivint

les accions dels subjectes que ostenten aquesta posició. Més endavant, aprofundeix aquesta descripció en relació a les conseqüències de relacionar-se amb els líders en negatiu dient: "això és un líder en negatiu (0.4) que no te porta enlloc (.) que només te porta (.) a problemes" (línies 51 a 53). La Magda amplia la caracterització dels líders en negatiu també descrivint el clima de l'aula en presència o absència d'aquests líders. Segons diu: "e:s noten els líders en negatiu (.) perquè (.) quan el dia que no venen a classe (.) tot va més bé (4.5) tot està més (.) eh? (2.0) tot està més tranquil (.) tot funciona millor" (línies 64 a 67). A més, aquesta descripció és reiterada dues vegades més per part de la mestra. A la línia 70, la Magda es fa eco del torn anterior de l'Albert a la línia 69 tot dient: "depèn de quina persona falta (.) tot funciona més bé" i torna a repetir la idea a les línies 78 i 79, quan impel·leix a l'alumnat a que reflexioni sobre el fet de que "depèn (0.3) de qui (0.4) quina persona (.) no ve (1.0) com funciona tot".

Segons la descripció de la Magda al llarg del fragment, els líders tenen influència en el funcionament del grup-classe i dels subgrups que existeixen. Tal com es desprèn de les paraules de la Magda entre les línies 26 i 29, els líders en positiu tenen "pe:s" (línia 27) de manera que l'alumnat "segueix" aquests líders. L'acció de "seguir" la podem interpretar com que l'alumnat del grup d'alguna manera legítima les accions dels líders en positiu. El tipus d'influència dels líders en positiu la identifiquem quan la Magda atribueix a aquests líders el mèrit de que el grup B estigui funcionant malgrat les "persones que també ho dinamitarien" (línies 18 i 19). A més, segons la Magda la presència al "grup taronja" (línia 39) de líders en positiu com en Iago és considerada una de les causes del bon funcionament d'aquest grup, quan diu: "en Iago (.) està al grup taronja (0.8) i el grup taronja està funcionant (0.9) per molta gent (0.6) però per una de les persones és en Iago" (línies 38 a 41). Per contra, els líders en negatiu condicionen el funcionament de la classe en negatiu. Com hem vist, la Magda associa l'absència d'aquests líders amb que tot estigui "més tranquil", vagi "més bé" i funcioni "millor". Observem doncs que la mestra valora positivament de forma reiterada l'acció i influència dels líders en positiu en relació al clima i funcionament de les activitats a l'aula mentre que valora negativament la dels líders en negatiu.

Segons la descripció de la Magda, els líders no només influeixen en el funcionament del grup-classe i dels altres subgrups amb què aquesta s'organitza, sinó també en les accions i comportament dels parells. En el marc d'aquesta descripció, la Magda especifica amb més detall el tipus d'accions dels líders en negatiu. Aquests són els que: "portem (.) a la gent (0.4) a pensar (.) a qui (.) a qui:: (.) putejarem (0.7) a qui farem mal (1.1) quina en farem" (línies 46-48). Les accions que s'atribueixen a la posició del líder en negatiu són "putejar" o pensar a qui "putejar", que es troba relacionat amb fer mal i pensar "quina en farem". Aquesta descripció clarament vehicula una valoració negativa de les accions típiques dels líders en negatiu. Tal com veiem, la mestra articula la descripció sobre la influència dels líders en els parells fent referència a on o a què "porten" aquests líders. El líder en negatiu "no te porta enlloc" i "només te porta (.) a problemes" (línies 52 i 53). En el cas dels líders en positiu la referència no és tan obvia, però podem interpretar que es corresponen al subjecte a què es fa referència en aquesta frase: "en canvi hi ha gent (.) que et porta (0.6) et pot portar (.) bueno (0.7) a treure'n coses bones" (línies 56-58).

El quasi-monòleg de la Magda conclou a partir de la línia 77 demanant a l'alumnat que pensi (o reflexioni) en allò que ha exposat i també que pensi, "a qui heu de seguir (3.4) si als líders en negatiu o als líders en positiu (0.5)" (línies 80 i 81). En coherència amb la idea que els líders influeixen i "porten" als i les alumnes per determinats camins, en aquest torn la mestra

insisteix a l'alumnat a que pensi, "què us convé (.) com a persones" (línia 82). La mestra acaba el discurs dient: "ara (1.0) us podeu deixar portar" (línies 85 i 86). Aquest "ara" l'hem interpretat en la seva funció adversativa, de manera que implicaria que deixar-se portar és una opció poc desitjable per a l'alumnat. Aquesta interpretació és coherent amb el discurs allisonador que la mestra inicia tot seguit sobre el tema de les drogues i les influències entre els parells, el qual segueix desenvolupant-se a la conversa després del fragment 2.12.

Per finalitzar l'anàlisi de les posicions de líder en positiu i líder en negatiu, a l'inici de la descripció d'aquestes posicions la Magda explica que d'aquest tema "a vegades n'hem parlat" (línies 28 i 29). Això ens indica que les posicions "líder en positiu" i "líder en negatiu" constitueixen un conjunt de significats a disposició dels subjectes d'aquest grup-classe, de manera que ja circulen localment en el grup-classe. Això suposa que en el fragment 2.12 aquests posicionaments s'estan reconstruint a través de significats disponibles. Considerem que aquest tipus d'enunciació recurrent de certes posicions, així com la recurrència de determinats predicats i processos de posicionament vinculats a aquestes, ens poden informar de l'existència de models d'identitat que circulen localment en el grup classe i potser també a l'escola.

Fins aquí hem identificat i descrit les posicions de líder en positiu i en negatiu i les d'alumnat col·laborador i no col·laborador. Hem exposat que totes aquestes posicions es construeixen principalment per mitjà de descripcions sobre les accions i en general els predicats atribuïts a l'alumnat que ostenta cada posició, els quals impliquen valoracions positives i negatives sobre aquests predicats. A més, hem vist que les posicions es construïen en relació a diferents temes. Les posicions d'alumnat col·laborador i no col·laborador s'han construït a partir d'un discurs sobre l'orientació i comportament de l'alumnat en relació a les activitats a l'aula. Les posicions de líder en positiu i en negatiu s'han construït de dues formes; per una banda descrivint la influència dels líders sobre el clima de l'aula i el funcionament de les activitats, i per una altra banda descrivint la influència dels líders sobre els parells i les seves accions.

Tot seguit s'interpreten diversos torns de la mestra on hi identifiquem processos de posicionament i de reconeixement positius d'en Iago i la Fina com a líders en positiu. En primer lloc s'analiza el procés de reconeixement d'en Iago i es compara amb instàncies de processos de reconeixement que s'han analitzant en altres fragments del Cas u.

Després de les primeres descripcions de la Magda en relació a la posició de líder en positiu, a la línia 34 la mestra introdueix el reconeixement positiu d'en Iago per mitjà de l'acte de parla de felicitar¹⁷. Ho fa dient: "aprofito per felicitar (.) en Iago" (línia 34). El procés comença descrivint en Iago com un alumne que "sempre ha sigut un líder" (línia 35) "però no sempre ha sigut positiu" (línia 36). Aquest posicionament d'en Iago estableix un contrast entre les dues posicions que ha ocupat en la seva història com a líder (la de líder en positiu i la de líder en negatiu). Tot seguit, la mestra passa a descriure i valorar positivament el procés de canvi que ha fet aquest alumne tot dient: "i d'un ↑temps cap aquí (.) està fent un treball (0.4) <molt (.) bon> treball (.) per cert (0.5) per ser un líder en positiu" (línies 36 a 38). En primer lloc, la valoració positiva sobre el treball d'en Iago i el procés de reconeixement positiu que s'articula cap a l'alumne es construeixen per mitjà del contrast. La descripció del seu passat com a líder en negatiu implícitament constitueix un procés de reconeixement negatiu de la posició que

¹⁷ Vegeu el comentari del fragment 3.6 per una anàlisi on es vincula l'acte de parla de felicitar amb la producció de processos de reconeixement positiu.

ostentava en Iago en el passat. No obstant això, el contrast contribueix a emfasitzar el reconeixement positiu de la seva posició en el present, ja que indica un canvi o evolució òptima. Tal com hem analitzat anteriorment (vegeu els fragments 2.3, 2.7 i 2.9), els posicionaments i les valoracions i reconeixements construïts a través de contrastos construeixen en un sol procés discursiu de forma simultània i complementària els predicats atribuïts als i les aprenents i els valors diferencials atribuïts a cada opció del binomi de posicions que es contrasten. El contrast facilita així la construcció simultània i contraposada de predicats i posicions valuosos i desitjables i de predicats i posicions no valuosos i no desitjables. El procés de reconeixement d'en Iago que acabem de descriure es construeix a través d'un contrast entre dues posicions valorades de forma contrària (una en positiu i una en negatiu), de manera que el contrast construeix alhora posicions valuoses i desitjables i posicions no valuoses i no desitjables.

En el cas de reconeixement que acabem d'analitzar, el subjecte es reconeix directament en relació a la posició que ocupa. Això vol dir que en Iago és reconegut principalment per ésser un líder en positiu i no per una acció o característica concreta que se li atribueix com a aprenent. Aquest tipus de reconeixement és especialment interessant en el marc d'aquesta tesi donat que opera directament amb categories d'identitat. Podem formular la hipòtesi de que els processos de reconeixement de subjectes en relació a posicions tenen majors implicacions per a la construcció de la identitat que els processos de reconeixement vinculats a la valoració de predicats sobre accions o característiques específiques atribuïdes als subjectes.

Seguint amb l'anàlisi del contrast amb què s'articula el procés de reconeixement d'en Iago, observem que les dues posicions del contrast fan referència a posicions del mateix subjecte, en Iago, i no a dos subjectes diferents. Això és possible perquè el contrast s'articula entre les posicions passades i presents d'en Iago. Aquesta lògica també la trobem en la valoració de l'acció de l'Adela d'aixecar la mà en el fragment 2.3. En aquell cas el reconeixement es produïa per contrast entre la valoració positiva i negativa de diferents accions atribuïdes a l'Adela en moments diferents del mateix esdeveniment. Així doncs, els contrastos que vehiculen valoracions i reconeixements de signe contrari poden donar-se sobre les descripcions d'un mateix subjecte o de subjectes diferents (vegeu contrastos que vehiculen valoracions de signe contrari en diferents subjectes o grups de subjectes en els fragments 2.7 i 2.9). En el cas que s'acaba d'analitzar i en el que hem identificat en el fragment 2.3, el contrast sobre el mateix subjecte entre d'altres coses contribueix a assenyalar que els i les aprenents han canviat el seu comportament i que han modificat les seves accions o posicions en positiu. En ambdós casos veiem que el subjecte reconegut es converteix ell mateix en l'exemple vívid en present de la transformació en positiu. A més, en el cas del fragment que ens ocupa l'exemple vívid d'en Iago també il·lustra que un aprenent pot re-posicionar-se a partir d'un treball personal. Aquesta idea resulta coherent amb el discurs allisonador de la Magda en aquest fragment, el qual finalitza impel·lint l'alumnat a que pensi i reflexioni sobre com exerceixen les seves posicions d'aprenent. La idea que l'alumnat pot canviar el seu comportament ja l'hem trobat en el fragment 2.10 quan la mestra l'utilitzava per afirmar que la Natàlia podia canviar del grup A al grup B si ella canviava personalment. També s'identifica en el fragment 2.15, en un context discursiu de reprimenda a dos alumnes. El procés de posicionament d'en Iago que acabem d'analitzar pot estar pressuposant un discurs sobre la possibilitat de canvi personal de l'alumnat i en qualsevol cas el reforça.

Tot seguit, s'analitza el procés de reconeixement positiu implícit de la Fina com a líder en positiu. D'entrada la mestra posiciona la Fina com a líder en positiu: "la Fina també és una líder

en positiu" (línies 41 i 42). Aquest posicionament va seguir de la descripció de la Fina com a persona i com a alumna, quan la mestra la descriu com: "una persona (0.5) que (0.5) té molt clares les coses i les decideix (.) tirar endavant (0.6) positivament" (línies 42 a 44). Aquesta no és la primera ocasió del fragment en què les accions de decidir i de tirar endavant apareixen combinades i valorades positivament. Les mateixes accions s'atribueixen al subgrup d'aprenents del grup B que han decidit que volen tirar endavant amb les activitats (línies 22 i 23) i als qui han decidit seguir-los (línies 27 i 28). A les diferents ocasions en què apareix, l'acció de tirar endavant amb les activitats es relaciona amb valoracions i reconeixements positius dels i les aprenents a qui s'atribueix. Donat això, considerem que la descripció que acabem de citar sobre la Fina vehicula una valoració positiva d'aquesta alumna i implica un procés de reconeixement positiu de l'alumna com a aprenent.

En aquest fragment s'ha identificat la construcció de diverses posicions dels i les aprenents com a alumnes i com a aprenents. En primer lloc, hem identificat les posicions que hem anomenat "alumnat col·laborador" i "alumnat no col·laborador", les quals es construeixen en relació a l'orientació de l'alumnat cap a les activitats a l'aula. En segon lloc, hem identificat la construcció de les posicions "líder en positiu" i "líder en negatiu". S'ha afirmat que es tracta d'una reconstrucció, ja que les posicions ja són conegudes pels i les participants al grup-classe. Totes aquestes posicions es construeixen a partir de la descripció i valoració de les accions típiques de l'alumnat que ostenta cada posició.

Donat que les posicions "alumnat col·laborador" i "alumnat no col·laborador" es construeixen a través de valoracions sobre les accions que s'atribueix a cada grup d'alumats, els i les alumnes-aprenents que ostenten aquestes posicions són implícitament reconeguts positiva o negativament.

Analitzant els processos de reconeixement de la Fina i el Iago, hem vist que el binomi de posicions "líder en positiu" i "líder en negatiu", contribueix a articular reconeixements a l'alumnat a qui s'atribueixen aquestes posicions. En el cas de la Fina, s'ha identificat que l'atribució de la posició de líder en positiu i de determinades accions valorades positivament, vehicula un procés de reconeixement positiu cap a aquesta alumna. En el cas d'en Iago, el reconeixement positiu de la seva posició actual com a líder en positiu es construeix a través del contrast amb la seva posició de líder en negatiu en el passat. El contrast contribueix a construir simultàniament i de forma complementària els dos processos de reconeixement de valència contrària.

Per últim, el contrast en el procés de reconeixement d'en Iago destaca el treball que ha fet aquest alumne per esdevenir líder en positiu. Aquest aspecte contribueix a l'articulació d'un discurs sobre la possibilitat que l'alumnat canviï en positiu. Aquest discurs s'ha identificat en fragments anteriors i implicaria que els i les aprenents poden re-posicionar-se a partir d'un treball personal de canvi en positiu. Podem interpretar que el discurs de la Magda compleix la funció retòrica d'apel·lar a l'alumnat per a que exerceixi el seu poder d'auto-formació sobre sí mateix. En termes de Foucault (1979), això suposaria utilitzar la identitat com una eina o tecnologia per a reflexionar i transformar-se a sí mateixos com a aprenents.

Fragment 2.13 (S4)

#00:07:09-4#

01 Ma/A: a::: expliquem-li a la Laura una mica::
02 Sam: competències=
03 Ma/A: =que:: es que que:: hem estat molt atabalats aquesta
04 setmana qui li vol dir? (.) què ha passat (0.4) va Dolors
05 (.) comences i segueixes tu
06 Dol: que: aquesta setmana (.) hem fet competències (.) el
07 dimecres vam fer de: (.) català i mates=
08 Iag: =dimecres?
09 (0.3)
10 Dol: ai di- dijous (.) i avui hem fet e:ls de: anglès (.) i::=
11 Sam: =castellà=
12 Dol: =i castellà (.) i per això estàvem mo:l:t
13 (0.4)
14 Man: ata[balats
15 Sam: [atabalats i castats=
16 Ale: =i cansats=
17 Sam: =i cansats=
18 Fin?: =i esgotats
19 Alal: molt[(.) molt nerviosos
20 Lau: [haha
21 (0.3)
22 Ma/A: i molt què:?
23 Alal: nerviosos [(per l'examen)
24 Ma/A: [i molt nerviosos (.)a: ↑qui és que s'ha posat
25 nerviós?

#00:07:46-2#

Els fragments 2.13 i 2.14 es van gravar a la quarta sessió d'assemblea registrada i versen sobre les experiències dels i les participants del grup-classe amb els Exàmens de competències bàsiques, els quals s'havien realitzat la mateixa setmana en què es registra la sessió. El fragment 2.13 és d'interès pels reports que fa l'alumnat de l'estat emocional i físic i dels sentiments viscuts durant els exàmens i perquè aquesta informació de context és rellevant per a la interpretació del fragment 2.14.

El fragment 2.13 s'inicia amb la petició de la Magda a l'alumnat perquè expliqui a la Laura (la investigadora) "què ha passat" (línia 4) en relació a "que hem estat molt atabalats aquesta setmana" (línia 3 i 4). Apuntem que aquesta és l'única ocasió en què la Magda demana a l'alumnat que es dirigeixi a la investigadora. A partir de la línia 6, la Dolors, a petició de la mestra explica que aquella mateixa setmana havien fet els exàmens de les competències de català i matemàtiques i que el mateix dia de la sessió d'assemblea gravada havien fet les d'anglès i de castellà. Segons descriu l'alumnat en els torns següents, durant la setmana d'exàmens havien estat "atabalats" (línia 14), cansats (línies 15, 16 i 17), esgotats (línia 18) i "molt (.) molt nerviosos" (línia 19). La referència al nerviosisme és recollida per la Magda a la línia 24, on repeteix, "i molt nerviosos", com si recapitulés les intervencions anteriors de l'alumnat, i tot seguit pregunta, "↑qui és que s'ha posat nerviós?" (línies 24 i 25), interessant-se per les experiències individuals de l'alumnat.

En aquest fragment no s'han identificat posicionaments ni reconeixements específics dels i les aprenents, sinó només una descripció general dels estats emocionals i físics de l'alumnat en

relació a la realització dels Exàmens de competències bàsiques. Aquesta informació s'ha volgut exposar perquè aporta informació de context per a l'anàlisi del fragment 2.14.

Fragment 2.14 (S4)

#00:08:12-9#

01 Ma/A: per què per què us heu posat nerviosos?=
02 Iag: =↑io què sé:
03 Sam: perquè perquè eren (0.4) eren dos hores=
04 Iag: =perquè ens estava dient tot el rotllo de: que són molt
05 importants no sé què molt importants [molt importants
06 Jor?: [i et posen (...)
07 Iag: [(...)
08 Alx: [per a l'institut perquè "us coneixen" (.) i si ho hem fet
09 malament diran "mira (.) aquest és el que (.) ho ha fet
10 malament ara li menys[valoró"
11 Ma/A: [qui us ho ha dit tot això?=
12 Ala: =[la Marta (.) ai l'Anna
13 Als: =[(...) ((diuen alhora els noms de la mestra que ho ha
14 dit))
15 Iag: però també [(.) sí la Marta
16 Als: [(...)((parlen alhora, no es distingeix el que
17 diuen. La Magda també pronuncia algunes paraules))
18 Ma/A: la- (.) a us ho ha dit tant i tant ai[xò:?
19 Alx: [sí io io cada (.)
20 cada competència (.) ens ho deia i cada vegada més
21 [exagerat
22 Ma/A: [↑oi [oi::: ((ho expressa amb to de rebuig))
23 Sam: [↑io estava mirant aixís (.) Magda (.) io estava fent
24 ((fa un so amb algun moble)) va Samuel va Samuel io
25 estava fent ((torna a fer el so, aquest cop més fluix))
26 Iag: (...) (ha dit) "ho faràs malame::nt"
27 (0.4)
28 Ala: (...) (quan estàveu [vosaltres?)
29 Ma/A: [sí::?
30 Alx: ↑li ha dit (.) NO (.) li hi ha dit "si no te concentres ho
31 faràs malame::nt" (0.3) li ha dit això

#00:09:01-4#

Al llarg dels segons que passen entre els fragments 2.13 i 2.14, l'alumnat respon a la pregunta que els feia la Magda al darrer torn del fragment 2.13 en relació a qui de l'alumnat s'havia posat nerviós durant els Exàmens de competències bàsiques. Excepte l'Àlex, que afirma que no es va posar nerviós en cap moment, la resta de l'alumnat que intervé respon afirmativament. La majoria de l'alumnat concreta que s'havia posat nerviós el primer dia dels exàmens (dijous) i no el segon dia (divendres, que és el mateix dia en què es registra la sessió). Aquesta experiència també apareix descrita a les entrevistes (vegeu el fragment 1.15 en relació a

l'experiència de la Isa, i al peu de pàgina el fragment 1.97¹⁸ en relació a les experiències d'en Iago i en Samuel i el fragment 1.98¹⁹ en relació a l'experiència de la Dolors i la Naiara).

Després d'aquestes intervencions, s'inicia la conversa del fragment 2.14, que comença amb la pregunta de la Magda "per què per què us heu posat nerviosos?" (línia 1). Les respostes de l'alumnat són interessants ja que inclouen la citació d'un procés de posicionament i de reconeixement. A la línia 3 en Samuel assenyala, "perquè eren (0.4) eren dos hores", atribuint la causa del seu nerviosisme a la llargada de l'examen. A les entrevistes, en Samuel atribueix l'estrès que va sentir en fer aquests exàmens a dos aspectes: per una banda a la llargada de l'examen en termes del nombre de pàgines que s'hi escriuen i, per l'altra, als comentaris en

18

Fragment 1.97 (E3)

#00:02:00-3#

1 Lau: haha i tu Iago?
2 Iag: a mi m'han anat bé
3 Lau: i:: no estaves nerviós abans?
4 Iag: bueno:: un poc
5 Lau: una mica?
6 Sam: al principi
7 Lau: al principi? (.) i per què estaves nerviós al principi (.)
8 i després no?
9 Iag: perquè: al principi pensava que eren m:olt més difícils

#00:02:12-4#

19

Fragment 1.98 (E1)

#00:00:59-9#

1 Lau: i van sortir moltes coses (.) hi havia gent que deia que sí
2 que s'havia posat molt nerviosa gent que deia que no::
3 (0.3) per exemple me'n recordo la Fina que deia que no (.)
4 que ella estava súper tranquil·la (.) i altra gent que:
5 estava súper nerviosa (.) vosaltres què? haha
6 Nai: yo (.) molt molt nerviosa
7 Lau: súper?
8 Nai: súper
9 Lau: sí?
10 Nai: però després quan vaig fer la de català no
11 Lau: català no (.) a mates sí però
12 Dol: jo: jo el de mates (.) estava molt nerviosa perquè és el
13 e:l primer que vaig fer (.) i:: el de català ia estava:
14 tranquila perquè ia n'havia fet (.) el de mates i i:: sabia
15 com anava
16 Lau: °vale°=
17 Dol: =però (.) a:: la sa: a:l dia següent (.) també estava
18 nerviosa perquè ((fa petar la llengua)) el d'anglès me
19 costava una mica (.) i estava nerviosa (.) però quan hem
20 fet el d'anglès ia està (.) ia estava tranquila una mica

#00:01:23-2#

relació a la importància i la dificultat d'aquests exàmens per part de la mestra que supervisava la sessió (vegeu els fragments 1.74 i el 1.99 al peu de pàgina²⁰).

Tot seguit, en Iago reporta les paraules de la docent que supervisava les sessions d'examen com a factor causant del nerviosisme que sentia. Segons descriu, la persona que supervisava, "ens estava dient tot el rotllo de: que són molt importants" (línies 4 i 5), repetint "molt importants" dues vegades més. Aquesta descripció coincideix amb la d'en Samuel a les entrevistes (vegeu el fragment 1.99 al peu de pàgina 20).

A partir d'aquí, la conversa s'orienta a la descripció del discurs de la supervisora dels exàmens. En aquest discurs la mestra supervisora projecta un possible reconeixement negatiu de l'alumnat a l'institut en funció del resultat que aquest obtingui als exàmens. Aquest esdeveniment és descrit a les entrevistes per part de diversos alumnes i de forma semblant a com el descriu l'Àlex en aquest fragment (vegeu els fragments 1.58 i 1.74). A més, l'esdeveniment també apareix relacionat amb una altra projecció de la supervisora de l'examen quan prediu que l'alumnat serà ubicat al grup de nivell "Zeta" si no fa bé els Exàmens de competències bàsiques²¹.

El primer torn que descriu l'esdeveniment l'inicia l'Àlex a partir de la línia 8. En aquest torn l'alumne diu: "per a l'institut perquè "us coneixen" (.) i si ho hem fet malament diran "mira (.) aquest és el que (.) ho ha fet malament"" (línies 8 a 10). A l'inici del torn, l'alumne reporta les paraules "us coneixen" en segona persona del plural, citant la veu de la mestra supervisora. Després d'una petita pausa, l'alumne torna a parlar en veu pròpia dient: "i si ho hem fet malament diran". El verb "diran" en tercera persona del plural, representa l'acció d'aquelles persones de l'institut que formularan el discurs: "mira (.) aquest és el que (.) ho ha fet malament ara li menysvaloro" (línies 9 i 10). En aquest discurs, l'alumne és posicionat com aquell que "ho ha fet malament" i tot seguit és reconegut negativament a partir l'acte de parla "ara li menysvaloro". "ara li menysvaloro" representa l'acte de reconeixement negatiu que es podria donar en un futur si l'alumnat desenvolupa "malament" els Exàmens de competències bàsiques. A més, l'ús de la partícula "ara", sembla descriure un guió d'esdeveniments, és a dir, una successió d'esdeveniments que passaran d'una forma determinada. L'estructura de guió

20

Fragment 1.99 (E3)

#00:01:11-5#

1 Sam: a competències tu tens que fer allà:: (.) quatre pàgines o
2 més de:: (0.5) d'examen
3 Lau: de què? (.) [°a d'examen°
4 Sam: [i ella t'està die- i la:: professora t'està
5 diguent (.) és molt difícil (.) é::s molt important (.) que
6 això:: (.) val tot (1.0) i cada vegada més (.) més
7 estressats

#00:01:18-5#

²¹ El grup Zeta és un grup de nivell que la mestra supervisora dels Exàmens de competències bàsiques s'inventa i amb el qual hauria formulat una amenaça de reconeixement negatiu cap a l'alumnat que no fes bé els exàmens (vegeu els resultats de l'anàlisi de les entrevistes i també els fragments 1.61, 1.74 i 1.75 per més informació al respecte).

combinada amb la possibilitat d'un resultat de reconeixement negatiu per a l'alumnat permet a interpretar el discurs de la supervisora com una com una amenaça de reconeixement negatiu.

El discurs que reporta l'Àlex inclou diversos elements que considerem que són constitutius de qualsevol procés de reconeixement. En primer lloc es compon d'un posicionament de l'aprenent que es formula a partir de la categoria de referència a persones "aquest" (línia 9), la qual es pot entendre com "aquest aprenent" o també "aquest alumne o alumna". Aquest posicionament es desenvolupa a partir de la predicació "que (.) ho ha fet malament" (línies 9 i 10). Aquesta predicació vehicula una valoració negativa de l'activitat de l'aprenent, la qual introdueix el reconeixement negatiu que culmina amb l'acte de parla: "ara li menysvaloro". Identifiquem que "ara li menysvaloro" és un acte de parla perquè en la mateixa enunciació de la menysvaloració s'executa l'acció de menysvalorar es materialitza, produint els efectes de reconeixement negatiu que enuncia.

Tot seguit, en Iago diu, "(ha dit) "ho faràs malament"" (línia 26), de nou reportant les paraules de la supervisora. Més endavant l'Àlex concreta aquesta descripció, aquest cop reportant les paraules que la supervisora havia dirigit a alguna de les participants, dient: "si no te concentres ho faràs malament" (línies 30 i 31). En aquest cas tornem a identificar la formulació d'un guió d'esdeveniments que projecta un resultat negatiu a l'examen com a conseqüència de la manca de concentració de l'alumnat. Amb aquest discurs, es vehicula la valoració positiva de l'acció de concentrar-se a través de la predicció o amenaça d'obtenir mals resultats. Si vinculem aquest report amb el que hem analitzat anteriorment, podem reforçar la interpretació de que les paraules de la mestra tal i com es reporten vehiculen una amenaça de reconeixement negatiu cap a l'alumnat, ja que fer malament l'examen anteriorment s'havia associat a ésser reconegut o reconeguda negativament com a aprenent a l'institut.

En aquest fragment hi hem identificat la projecció d'un procés de reconeixement negatiu. El discurs reportat de la mestra formula la projecció a través d'un guió d'esdeveniments. A més, hem interpretat que la combinació del guió i el resultat de reconeixement negatiu projectat, conjuntament formulen una amenaça. Pel que fa a l'acte de reconeixement que se cita, hem identificat que es formula principalment a través de l'acte de parla de menysvalorar, el qual en la seva enunciació produeix l'acció de reconèixer negativament que enuncia.

El discurs de la mestra supervisora dels exàmens que es reporta en aquest fragment assenyala que hi ha un vincle entre els exàmens i els processos de reconeixement dels aprenents com a aprenents. Podem interpretar també que els procediments d'avaluació de l'alumnat impliquen processos de valoració sobre la forma com els i les aprenents exerceixen aquesta posició, els quals potencialment resulten en processos de reconeixement dels i les aprenents com a aprenents.

Fragment 2.15 (S5)

#00:15:26-5#

01 Ma/A: †perdoneu-me un moment (.) un moment (.) sh::: (.) esteu ia
02 de voleiar amunt i avall i avall i amunt (0.4) [sí?
03 Ade?: [(un
04 cleenex)=
05 Ma/A: =esteu ia? (0.7) mo:lt bé (0.5) ah::: (.) a vere (.) a
06 vere si ho he entès bé (.) a:: l'Oscar i la Natàlia van
07 tenir un problema (.) que tanto monta monta tanto sabeu què

08 vol dir tanto [monta [monta tanto?=
09 Ale1: [no
10 Ale2: [no
11 Ma/A: =Isabel como Fernando? vol dir (.) que (.) a::: (1.2) m:::
12 tanta responsabilitat tens ↑tu
13 (0.4)
14 Fin? com ell=
15 Ma/A: =com ell
16 Jor: per això que:::=
17 Ma/A: =[eh que-
18 Jor: =[que la meitat de: de la culpa ho té ell (.) i i la meitat 19
de ella[(.) que arribin a la mei[tat
20 Ma/A: [exacte [exacte (.) no li diem
21 culpa que és una paraula lletja (.) diem responsabilitat
22 (.) a:llavors (.) a::: (0.5) ↑tu (.) has pres aquesta
23 decisió has dit "però no perquè (.) si ve e:ll" no sé què
24 no sé què a::: ((reporta la frase de la Natàlia deixant el 25
final de la frase sense vocalitzar)) (.) "que vingui ell
26 (.) a demana-me perdó" OH: NOIA: (.) PERÒ TU QUÈ T'HAS
27 PENSA:T?=
28 Nat: =>no: io també tinc culpa però fins que ell m'ho digui<=
29 Ma/A: =que ets la:: reina [de: Saba?
30 Nat: [PERQUÈ DESPRÉS (.) >QUAN TENIA UN
31 ALTRE PROBLEMA< (.) VE: I EM DIU (.) TU SEMPRE (.) TU s- TU
32 sempre >[m'estàs demanant perdó<
33 Iag: [lo ves Magda (.) es lo que passa=
34 Nat: =>TU sempre m'estàs demanant [perdó TU sempre m'estàs
35 demanant perdó<
36 Iag: [no que (...) no t'ha dit
37 primer (.) no que (...) t'ha dit primer=
38 Nat: =>per tant dius no<=
39 Ma/A: =a:: ↑tu estaries d'acord a trobau-se aquí al mig?
40 Als: [(...)((parlen alhora, no es distingeix el que diuen))
41 Nat?: [(...) cap problema=
42 Ma/A: =a veure un moment (.) digues
43 Osc: que:: quan estàvem a la (...) que estàvem jugant (...) quan
44 hem acabat (0.3) he començat- he agafat la motxilla (0.3)
45 quan:: ha vingut (.) e no (.) he vingut jo (.) he dit (.)
46 e: no (.) sí (.) no (0.3) era al pati (.) quan estàvem
47 jugant partit (.) he dit a la Natàlia >(....)< que no (.)
48 després (.) quan: (0.3) quan ens trobem la (...) a- aquell
49 dia (.) que (...) (.) ha vingut Dani (...) "vale li diré
50 tot (.) a: diré:: tots els teus a: (.) tots els teus
51 secrets"
52 (0.9)
53 Ma/A: ia io (.) io ia el sé el problema que vàreu tenir

#00:17:18-1#

((tall a la reproducció del fragment))

#00:18:49-8#

54 Ma/A: a:: Oscar (.) ia e ia és l'última intervenció perquè això
55 sembla: (.) irem donant voltes com un espiral (.) si
56 vosaltres voleu donar voltes com un espiral ja us
57 arreglareu (.) però si ho hem de fer nosaltres també no: és
58 plan (.) digues
59 Osc: que: (0.3) jo no li he dit que::: que jo aniré a xiva::r
60 els teus secrets a::: (com es digui)
61 Ma/A: tu no ho has dit=
62 Osc: =no no he dit a (...)

63 Ma/A: no
64 Osc: he dit e: (.) que: (0.6) que io també te dic coses i °tu te
65 vas a xivar°
66 Ma/A: perdona?
67 Osc: li he dit "io te vaig a io te dic coses i tu te vas a
68 xivar" li he dit això
69 Alb: (...)
70 Nat: io també (.) io li (...) di:r a: la classe secrets=
71 Ma/A: =a veure (.) perdoneu un moment (.) io: (.) io:: sé: e:l
72 problema (.) i: segurament que me perdo coses eh (.) però
73 (.) guita (.) io:: (.) com a profe vostra si us a serveix
74 d'ajuda bé: i si no (.) ↓no sé °us haureu >d'espavilar
75 perquè< no vull pas perdre [perdre més temps°
76 Ale: [↑però Magda perquè s-=
77 Ma/A: =però (.) estic parlant gràcies (.) a::: (.) hi ha una
78 cosa aquí (0.3) primera (0.9) m:: (.) tu: ((s'adreça a
79 l'Òscar)) i t'ho he dit moltes vegades tens tendència
80 tendència tendència vol dir que no ho fas sempre però que
81 ho fas (.) m::[sovint
82 Ade: [sovint
83 Ma/A: eh? (.) tens tendència (.) a dir (.) "aqu↑est fa això" (.)
84 "aqu↑est ha fet allò" [(.) "aquest ha"
85 Sam: [si(...)
86 Ma/A: ca- (.) estic parlant jo ((s'adreça a en Samuel))=
87 Alx: =xivato
88 (0.8)
89 Ma/A: està:s? (.) això no és xivato (.) perquè ell a vegades no
90 ho ha vist (.) i diu que ho fa (0.3) tens tendència (.) a
91 fer-ho
92 Osc: no prò-
93 Ma/A: a vegades ho fas (.) ho has fet més d'una vegada una vegada
94 tu i jo vam tenir una conversa una vegada que vàrem anar
95 d'excursió on sé on (0.3) i va- i vas dir que la Isa via
96 agafat [no sé què havia agafat
97 Isa: [ah:: (.) era la cursa=
98 Ma/A: =i no ho havia agafat (0.8) i ho ↑vas dir-ho tu (.) i io
99 te vaig dir "↑has d'anar molt en compte quan dius això" (.)
100 perquè quan dius (0.3) quan dius "aquest ha agafat això" o
101 "aquest ha fet això" (.) has de saber-ho (0.6) <MOLT i
102 MOLT (.) segur> i molt [del cert
103 Osc: [(...) és verita:t
104 Alx: tu has vist tu has vist=
105 Ma/A: =sh:::=
106 Alx: =tu ha dit=
107 Nat: =TU HAS VIST QUE LA ISA [estava al costat de la [jaqueta
108 d'en Iago=
109 Ma/A: [↑sh:::~::~:
110 Osc: [no (...)
111 Ma/A: =vale és igual (.) estic parlant de- de tu (.) això (.) a
112 has d'anar en cuidado (.) has d'arreglar aquesta cosa (.) i
113 tu (.) ia saps que has d'arreglar (.) el ser (.) tant (.)
114 irrespectuosa perquè quan vols (.) ets <MOLT (.)
115 irrespectuosa> (.) perquè després (.) vares fer allò que
116 fas (.) que sola no me atrevo (.) però vaig a [dir-li en
117 aquest (.) en el altre (.) en el de més amunt
118 Nat: [si a (.)
119 si
120 Ma/A: per buscar [(.) complicitats
121 Nat: [si en Jordi ja ho sabia (.) si en Jordi ja ho
122 s[abia
123 Ma/A: [a::: (.) ja saps de què parlo (.) eh (.) vale (.) ja

124 està (.) ↑guita (.) a:: voleu entrar-hi en aquí o voleu fer
125 ho fora de: trobau-se un moment (.) i:: (0.3) i aclarir-ho
126 i::: i treure'ns-ho de sobre això (.) <SÍ O NO?>
127 Nat: sí
128 Ma/A: [SÍ?
129 Sam: [(...)
130 Ale: (...)
131 Ma/A: tu?
132 Osc: °sí°
133 Ma/A: tu sí (.) tu?
134 Nat: sí

#00:21:54-0#

El fragment 2.15 correspon al registre de la sessió 5 d'assemblea i s'ha seleccionat perquè conté diversos posicionaments i reconeixements de l'alumnat construïts principalment per la mestra però també pels parells.

El fragment forma part d'una conversa que versa sobre un conflicte entre la Natàlia i l'Òscar que en total dura deu minuts. Aquesta conversa comença uns quatre minuts abans de l'inici del fragment 2.15 a partir de la petició de l'Òscar d'exposar aquest conflicte a l'assemblea. Al llarg d'aquests quatre minuts, s'evidencia que la Natàlia i l'Òscar han tingut almenys un altre conflicte en el passat. El fragment 2.16²², reproduïx un moment d'aquesta conversa on la Natàlia explica que en una ocasió de conflicte amb l'Òscar, ella s'havia disculpat abans que ell. En el fragment 2.16, l'alumna reporta que l'Òscar en aquella ocasió li va dir: "després vens tu sempre a dir-me perdó" (línia 5), cosa que desagradava a la Natàlia i conclou: "si ho vol solucionar que vingui ell a dir-ho no li aniré a dir jo" (línies 8 i 9). En el fragment 2.15 trobem el mateix argument formulat per la Natàlia a les línies de la 30 a la 32 i de la 34 a la 35. Per exemple quan diu: "VE: I EM DIU (.) TU SEMPRE (.) TU s- TU sempre >m'estàs demanant perdó<" (línies 31 i 32). Per tant, observem que ja des d'abans de l'inici del fragment 2.15 la Natàlia opta per no disculpar-se abans que l'Òscar i demana que sigui ell el que faci l'acostament en primer lloc.

A partir de la línia 5 del fragment 2.15, la Magda recapitula els fets ocorreguts entre la Natàlia i l'Òscar. Primer exposa que, "l'Òscar i la Natàlia van tenir un problema" (línies 6 i 7), i després valora les possibles responsabilitats de cadascun dels alumnes en relació al conflicte. A la línia 12 la mestra s'adreça a la Natàlia per dir-li que, "tanta responsabilitat tens ↑tu", i a la línia 15 segueix i finalitza l'oració dient, "com ell", adreçant-se a l'Òscar.

²² Tot seguit es reproduïx el torn de la Natàlia on es descriu la situació:

Fragment 2.16 (S5)

#00:13:48-0#

1 Nat: no (.) perquè (.) quan quan quan ens perdonem i ens tornem
2 a barallar una altra vegada (.) perquè ja va passar un
3 problema i ara ja no hi és (.) després quan el Iago ens va
4 ajudar a solucionar-ho ell va dir "després vens tu sempre a
5 dir-me perdó" (.) "després vens tu sempre a dir-me perdó"
6 (.) pos ara no li diré jo perdó fins que ell m'ho digui
7 m'ho digui a mi perquè no m'agrada que m'ho digui això (.)
8 i ara si ho vol solucionar que vingui ell a dir-ho no li hi
9 aniré jo.

Més endavant, a la línia 22, la mestra reprèn la descripció de l'esdeveniment conflictiu, ara en relació a la decisió que ha pres la Natàlia de no ser la primera en demanar perdó. La mestra primer reporta les paraules de l'alumna dient: "has dit "però no perquè (.) si ve e:ll"" i ""que vingui ell (.) a demanar-me perdó"" (línies 25 i 26). Acte seguit, la Magda produeix una valoració negativa sobre aquesta decisió, cridant-li a la Natàlia, "OH: NOIA: (.) PERÒ TU QUÈ T'HAS PENSA:T?" (línies 26 i 27), completant el torn a la línia 29 amb la pregunta: "que ets la:: reina de: Saba?". Aquestes intervencions li atribueixen a la Natàlia un auto-posicionament que correspon a la categoria "reina de: Saba". La prosòdia amb què la Magda pronuncia la primera pregunta denota una valoració negativa de l'actitud de la Natàlia, de manera que podem interpretar-la com una crítica cap a l'alumna. La reprimenda a la Natàlia comença identificant-la amb la categoria de pertinença "noia", que com hem vist en el fragment 2.2 i com veurem en el fragment 2.18, és un exemple d'ús de categories impersonals per fer referència a l'alumnat. Tal com hem analitzat en el fragment 2.2, la Magda utilitza aquestes categories en contextos de crítica o valoració negativa dels comportaments de l'alumnat. En aquest cas, "noia" també és una categoria de pertinença que descriu a la Natàlia en funció del gènere i l'edat. Aquest darrer punt és significatiu perquè l'edat de la Natàlia no es correspon exactament amb la categoria "noia", de manera que en aquest context de reprensió podria estar fent al funció de tractar-la com a una persona adulta i, per tant, responsable.

Tal com hem exposat, les frases, "PERÒ TU QUÈ T'HAS PENSA:T?", i la continuació, "que ets la:: reina de: Saba?", construeixen un procés de posicionament de la Natàlia a través de la figuració del seu possible auto-posicionament com a "reina de Saba" i inicien el que veurem que es desenvolupa com un procés de reconeixement negatiu cap a l'alumna. La categoria "reina de Saba", en aquest context funciona de forma metapragmàtica, és a dir, indexa un "tipus" de persona que és o se sent superior a les altres. Així doncs, la reprimenda de la Magda simultàniament vehicula una valoració negativa de la "decisió" (línia 23) de la Natàlia de restar passiva en el procés de resolució del conflicte i un posicionament de la Natàlia com algú que potencialment s'identifica amb una reina i per tant, que se sent superior a la resta.

Més endavant, identifiquem un segon posicionament de la Natàlia que s'orienta de forma similar al que tot just s'ha analitzat. A partir de la línia 112, la Magda s'adreça a l'alumna dient-li, "i tu (.) ia saps que has d'arreglar (.) el ser (.) tant (.) irrespectuosa perquè quan vols (.) ets <MOLT (.) irrespectuosa>" (línies 112 a 115). Amb aquesta intervenció, la mestra posiciona explícitament a la Natàlia com una persona irrespectuosa i aprofundeix en el procés de reconeixement negatiu en relació a la seva forma de relacionar-se amb els parells.

A partir de la línia 115 identifiquem una nova descripció de la Natàlia. La mestra, en un to acusatori atribueix a la Natàlia diferents accions. En primer lloc li diu a l'alumna, "perquè després (.) vares fer allò que fas (.) que sola no me atrevo (.) però vaig a dir-li en aquest (.) en el altre (.) en el de més amunt" (línies 115 a 117), i al següent torn concreta: "per a buscar (.) complicitats" (línia 120). Pel contingut d'aquest torn podem interpretar que les accions que se li atribueixen a la Natàlia la mestra les considera moralment reprovables. Així doncs, la descripció articula una nova valoració negativa del comportament de la Natàlia i reforça el reconeixement negatiu de l'alumna, aquest cop en relació a les estratègies que aquesta utilitza en les situacions de conflicte per tal de guanyar poder.

S'identifica que la reprensió de la Natàlia per part de la Magda no versa només sobre allò que *és* (irrespectuosa), sinó també sobre allò que *fa* habitualment, com creure's la reina de Saba, restar passiva en la resolució de conflictes o buscar complicitats.

La Natàlia sembla ser l'única part del conflicte que rep una reprimenda de la mestra en relació directa amb el conflicte que es discuteix. Si bé l'Òscar també és reprès per part de la Magda, la seva reprensió no es dona de forma vinculada al conflicte present sinó en relació al seu comportament en general. A partir de la línia 78, la Magda s'adreça a l'Òscar dient-li: "tu: i t'ho he dit moltes vegades tens tendència" (línies 78 i 79) i, "tens tendència (.) a dir (.) "aqu↑est fa això" (.) "aqu↑est ha fet allò" (.) "aquest ha"" (línies 83 i 84). El report directe de les paraules de l'alumne representa la veu de l'Òscar acusant a persones d'haver fet certes coses. Més endavant, la mestra descriu la recurrència d'aquest comportament quan li diu a l'alumne: "ho has fet més d'una vegada" (línia 93). Tot seguit, la mestra reforça la descripció relatant un esdeveniment a mode d'exemple. A la línia 94 comença el relat dient, "una vegada vàrem anar d'excursió no sé on (0.3) i va- i vas dir que la Isa via agafat no sé què havia agafat", i l'acaba conclouent: "i no ho havia agafat (0.8) i ho ↑vas dir-ho tu" (línia 98). Amb aquestes descripcions la Magda construeix el posicionament de l'Òscar com algú que acusa als parells falsament. Entremig dels torns de la mestra, els comentaris d'altres participants confirmen els fets atribuïts a l'Òscar, contribuint així al procés de construcció d'aquest posicionament. Per exemple, a la línia 87 l'Àlex categoritza l'Òscar com a "xivato", categoria que la Magda rebutja a la línia 89. Més endavant, la Natàlia descriu els detalls de l'esdeveniment atribuït a l'Òscar cridant-li: "TU HAS VIST QUE LA ISA estava al costat de la jaqueta d'en Iago" (línies 107 i 108). El posicionament de l'Òscar clarament descriu les seves accions com a moralment reproables, de manera que conté una valoració negativa de les seves actituds i articula un reconeixement negatiu d'aquest alumne.

Podem identificar algunes diferències en les formes que adopta la Magda per a produir els processos de posicionament i les valoracions del comportament de la Natàlia i de l'Òscar. En primer lloc, observem que la Magda no categoritza l'Òscar amb adjectius o substantius. Les acusacions a l'Òscar es produeixen a través de descripcions sobre les seves accions i en relació a la regularitat d'aquestes accions, per exemple: "tens tendència (.) a dir" (línia 83), "ell a vegades no ho ha vist (.) i diu que ho fa" (línies 89 i 90), "tens tendència (.) a fer-ho" (línies 90 i 91), "a vegades ho fas (.) ho has fet més d'una vegada" (línia 93), "i va- i vas dir" (línies 95), "i ho ↑vas dir-ho tu" (línia 98) o "perquè quan dius" (línia 100). Per tant, la Magda en cap ocasió predica quelcom de l'Òscar en termes d'allò que ell *és* o no *és*. La Natàlia, per contra, és repetidament posicionada en relació a allò que *és*, a part de ser-ho també en relació a allò que *fa*. Per exemple en la reprimenda i la crítica a la Natàlia quan li diu, "has d'arreglar (.) el ser (.) tant (.) irrespectuosa" (línies 113 i 114), o , "ets <MOLT (.) irrespectuosa>" (línies 114 i 115). La mestra tampoc atribueix a l'Òscar categories d'identitat com sí que fa quan acusa la Natàlia de pensar-se que és "la reina de Saba", entre les línies 26 i 29. Vinculat amb això, al torn que comença a la línia 111 la Magda proposa als dos alumnes que arreglin les seves formes d'actuar i de ser. L'Òscar ha d'arreglar allò que li passa, mentre que la Natàlia ha d'arreglar allò *és*. Això es pot observar a la línia 112, quan la Magda impel·leix l'Òscar a arreglar, "aquesta cosa" (línia 112), a saber, la seva tendència a acusar els i les companyes falsament i a les línies 113 i 114 on la mestra impel·leix a la Natàlia a d'arreglar "el ser (.) tant (.) irrespectuosa". Les dues formes diferents de produir els posicionaments i valoracions podrien tenir implicacions de diferent abast per a la construcció de la identitat. Si bé haver fet certes coses regularment és quelcom

circumstancial que pot modificar-se, ésser de certa forma és una qualitat interna o estructural a la persona que comporta un grau de permanència major.

En relació amb la petició de la Magda de que l'alumnat s'"arregli", podem interpretar que la mestra atorga als subjectes la responsabilitat d'un canvi personal en la direcció de transformar les accions i predicats que ha valorat negativament. Aquesta petició de la Magda la podem relacionar amb altres ocasions on la mestra articula un discurs sobre el canvi personal de l'alumnat per millorar (vegeu els fragments 2.10 i 2.12). En aquestes altres ocasions, de la mateixa manera que en aquest fragment, l'auto-transformació equivaldria a un canvi en allò que l'alumnat *fa* i *és*, per tant, a un canvi vehiculat en i a través de la pròpia identitat.

Per finalitzar l'anàlisi, en aquest fragment hem identificat diverses valoracions negatives de les accions i en general dels predicats atribuïts a l'alumnat. Aquestes valoracions construeixen i reconstrueixen el sistema de predicats que es consideren valuosos i desitjables i no valuosos i no desitjables en l'alumnat. El conjunt de descripcions dels i les aprenents i les valoracions que s'hi associen, construeixen formes desitjables i valuoses i formes no desitjables i no valuoses amb què l'alumnat afronta els conflictes amb els parells. En aquest sentit, aquestes valoracions construeixen formes normatives d'exercir la posició d'alumne.

Al llarg de l'anàlisi hem identificat els processos de posicionament i reconeixement negatiu de la Natàlia i l'Òscar en relació a la forma com afronten els conflictes i en general les relacions interpersonals. El procés de posicionament i reconeixement negatiu de la Natàlia es produeix a través de la presumpció del seu auto-posicionament com a "reina" i també de l'atribució a l'alumna d'accions i de qualitats que són valorades negativament i que determinen com *és* ella. El procés de posicionament i reconeixement negatiu de l'Òscar, en canvi, es produeix a partir de l'atribució d'accions moralment reprovables i per tant, valorades negativament. En els dos casos trobem reports directes de la parla dels alumnes, els quals contribueixen a produir les descripcions sobre els seus comportaments i accions. Finalment, hem identificat una petició de la mestra a l'alumnat per a que faci un canvi personal semblant a la que hem identificat en el fragment 2.10. Al llarg del fragment, la Magda impel·leix els dos alumnes a "arreglar" allò que els hi passa, reforçant la idea que els i les aprenents poden auto-formar-se i canviar en positiu.

Fragment 2.17 (S6)

#00:19:06-2#

01 Ma/A: va Natàlia tu li pots començar a explicar? (0.3) resumit?
02 (0.3)
03 Nat: °sí°
04 Ma/A: n'ets capaç?
05 Nat: °sí°
06 Ma/A: de resumir?
07 Nat: ↑SÍ
08 Ma/A: va venga ((pica de mans un cop quan diu "venga"))
09 Nat: [que el protagonista
10 Als: [(...)] ((parlen alhora))
11 Ma/A: perdó?
12 Nat: el protagonista (.) tenia un amic

#00:19:18-0#

El fragment 2.17 és d'interès per analitzar el que podria ser un procés de reconeixement implícit d'una alumna. La interpretació que fem d'aquest procés és temptativa, ja que els torns del

fragment no ens aporten prou informació per a confirmar-la. Tot i això, el diàleg suggereix que les preguntes de la mestra formulant dubtes sobre la capacitat d'una alumna per dur a terme una tasca podrien contribuir a construir un reconeixement negatiu implícit.

El fragment 2.17 té lloc a la sessió gravada número 6. Durant aquesta sessió el grup es disposa a acabar de veure la pel·lícula que havien començat el divendres anterior (a la sessió 5) i que havien seguit veient en una sessió no observada per la investigadora. La Magda ha proposat al grup que abans de posar la pel·lícula tinguin una conversa per tal de situar-se i recordar la part que ja havien vist. Abans de l'inici del fragment 2.17, la conversa entre la mestra i l'alumnat ha versat sobre l'època i context històric en què s'ambienta la pel·lícula. Un cop acabada aquesta conversa, la Magda proposa que algú li resumeixi els esdeveniments més importants de la part de pel·lícula que havien vist a la sessió anterior a en Jordi, el qual no havia assistit a aquella sessió de classe.

El fragment comença amb la Magda donant-li la paraula a la Natàlia perquè pugui "començar a explicar" (línia 1) el resum de la pel·lícula a en Jordi. Al final del torn li especifica, "resumit?" (línia 1), especificant que no ha de ser un relat detallat sinó un resum. La Natàlia li respon que sí en un volum baix (línia 3) i al següent torn la Magda li pregunta: "n'ets capaç?" (línia 4). La Natàlia torna a contestar que sí (línia 5) amb un volum baix i tot seguit la Magda li torna a preguntar: "de resumir?" (línia 6). Es pot interpretar que aquesta pregunta fa la funció d'emfasitzar la necessitat de que l'explicació sigui resumida. No obstant, la pregunta "de resumir?", es vincula a la pregunta anterior "n'ets capaç?", de manera que es pot interpretar com si la mestra estigués preguntant a la Natàlia si és capaç de resumir. En aquest moment del diàleg la Magda ha formulat tres preguntes força semblants a la Natàlia sobre la seva voluntat i capacitat d'explicar i de resumir. A la línia 7 la Natàlia respon, "↑SÍ", a la tercera i darrera pregunta, aquest cop amb un volum molt més elevat que el de les dues respostes anteriors i amb una pronunciació ascendent que denota la seva molèstia per haver de repetir la mateixa resposta. La molèstia la podem relacionar amb la insistència de la Magda fent preguntes tan semblants de forma repetida.

Per una banda, les preguntes "n'ets capaç?" i "de resumir?", les podem interpretar com una forma de la mestra per garantir que l'alumna entén la importància de resumir i potser també com una forma de llançar-li el repte de fer-ho. Per una altra banda, la pregunta "n'ets capaç?" convida a la Natàlia a fer una auto-valoració sobre la seva capacitat. No obstant, aquesta pregunta pot suggerir que la Magda té dubtes sobre la capacitat de la Natàlia i implícitament conté la pressuposició de que no és evident si la Natàlia n'és o no n'és capaç. En conseqüència, la pregunta suggereix una descripció implícita de la Natàlia com una aprenent que potser no és capaç de resumir. A més, la tercera pregunta, "de resumir?", podria reforçar la pregunta "n'ets capaç?", doncs hi està vinculada. Si la Natàlia ha interpretat la segona i la tercera pregunta en aquest sentit negatiu, podria prendre sentit la resposta emocional de l'alumna a la tercera pregunta. En un sentit, seria possible interpretar que la Natàlia no considera justificada la forma insistent de preguntar de la Magda. En un altre sentit, repetir el dubte sobre la capacitat de l'alumna, en el context de la conversa implica desacreditar l'auto-valoració positiva que ha fet la Natàlia en assentir a la pregunta sobre si era capaç de resumir. Aquest dubte insistent podria interpretar-se com un procés de reconeixement negatiu per part de l'alumna. En el fragment 2.7 s'hi ha identificat una situació semblant quan la mestra dubtava del compromís d'en Sergi amb fer els deures. En aquell cas interpretàvem aquesta desconfiança

com un indicati de reconeixement negatiu cap a en Sergi, el qual era confirmat en torns posteriors del mateix fragment.

En aquest fragment hi hem identificat un esdeveniment que podria interpretar-se com un procés implícit de reconeixement negatiu. Aquest reconeixement es donaria a través del dubte de la mestra en relació a la capacitat de la Natàlia d'explicar resumidament i d'una invalidació de l'auto-valoració positiva de l'alumna sobre la seva capacitat per fer-ho. El dubte i la invalidació a què ens acabem de referir, els interpretem a partir de la repetició de la pregunta sobre la capacitat de l'alumna per a desenvolupar una tasca quan la pregunta ja havia estat contestada afirmativament per l'alumna. La interpretació d'aquest procés de reconeixement negatiu implícit podria confirmar-se a partir de la resposta emocional de l'alumna a la darrera pregunta de la mestra.

Fragment 2.18 (S6)

#00:23:22-1#

01 Ade: =sí (.) després es va a buscar an el noi
02 Ma/A: sí::
03 Ade: perquè [(...)
04 Ale1: [↑PODEM MIRAR LA PELI?
05 Ma/A: sí::
06 Ale1: ÉS ↑QUE [(...)
07 Ma/A: [HOME (.) ens estem situant no?
08 Ala1: HOME:
09 Ale/a: noi
10 Ala1: ho:me ↑tiu
11 Ma/A: home noi (.) noi:: [(.) no::i
13 Ale/a: [és que=
12 Sam?: =home nanu: (.) [nanu (.)
14 Ma/A: [nanu:=
15 Sam: =nanuhu
16 Ma/A: digues Òscar (.) digues

#00:23:35-3#

El fragment 2.18 és de continuïtat del 2.17 i també apareix en la sessió observada número 6. En el context d'aquesta conversa, el grup-classe està resumint la part d'una pel·lícula que l'alumnat ja havia vist en altres sessions abans de reprendre'n el visionat en aquesta sessió. Hem seleccionat el fragment perquè permet analitzar un repertori de formes impersonals per a referir-se a l'alumnat.

En els fragments 2.2 i 2.15, hem associat l'ús de les categories "home" i "noia" en referència a l'alumnat per part de la mestra amb la producció de valoracions o processos de reconeixement negatius cap a l'alumnat. S'ha interpretat que l'ús d'aquestes categories podia fer una funció de distanciament de la mestra respecte de l'alumnat. Aquest distanciament relacional és coherent amb el caràcter negatiu en un context de valoració o reconeixement negatius cap a l'alumnat. En el fragment 2.18 s'observa un exemple anàleg als casos anteriors, si bé en aquest cas la valoració negativa és d'una intensitat menor.

En el marc de l'activitat de resumir la pel·lícula, un alumne no identificat (Ale1) crida, "↑PODEM MIRAR LA PELI?" (línia 4), interrompent i superposant-se a la intervenció anterior de l'Adela a la línia 3. A la línia 6, el mateix alumne sembla justificar la intervenció anterior tot cridant, "↑ÉS QUE (...)". La Magda reacciona a la transgressió de l'ordre de la conversa interrompent la parla

de l'alumne i proferint la següent frase i pregunta retòrica: "HOME (.) ens estem situant no?" (línia 7). La paraula "home", és una categoria de gènere i d'edat amb què la Magda fa referència a l'alumne (Ale1) sense citar el seu nom de pila. En català se sol utilitzar en contextos de valoració d'allò que ha dit la persona interlocutora. Per exemple: "però què dius, home!", "home, vols dir?", "home, no sé". En alguns casos també s'utilitza la categoria "dona" per exemple: "dona, vols dir?".

En el context d'aquest fragment, la categoria "home" no correspon a l'edat de l'alumne a qui es refereix la Magda. Per altra banda, el caràcter impersonal de la categoria és impropï de la relació de coneixença mútua entre la mestra i l'alumnat. Això denota que la categoria s'utilitza de forma retòrica. La funció retòrica té a veure amb la consideració de la petició de l'alumne com a no pertinent per part de la mestra. Això ho deduíem de la descripció i pregunta que segueix a l'ús de la categoria "home", que és: "ens estem situant no?" (línia 7). Així doncs, l'ús de la categoria es dona en un context de valoració negativa de la proposta de l'alumne de mirar la pel·lícula en aquell moment i potser també de rebuig a la forma com l'alumne ha expressat la seva voluntat interrompent a una companya i tallant la dinàmica de l'activitat.

El caràcter retòric de l'ús del terme "home" no passa desapercebut per l'alumnat que participa a la conversa. Immediatament després que aparegui la categoria una alumna repeteix cridant "HOME:" (línia 8). A aquesta intervenció li segueixen diverses intervencions de l'alumnat repetint categories impersonals de gènere i d'edat com: "noi" (línia 9), "tiu" (línia 10) i "nanu" (línies 12 i 14). En la conversa, l'ús d'aquestes categories es converteix en una mena de joc de repetició i ampliació del repertori de categories impersonals que fan funcions semblants a la categoria "home" tal com l'ha utilitzat la Magda.

En aquest fragment s'ha identificat un repertori de categories de pertinença d'edat i de gènere que són utilitzades repetidament en el marc de l'aula per a referir-se personalment a l'alumnat de manera impersonal. Al llarg de les dades principalment és la mestra qui utilitza aquest tipus de categories per a referir-se a l'alumnat i sol fer-ho en contextos de valoració i reconeixement negatius de l'alumnat. Hem interpretat que l'ús d'aquestes categories en aquests contextos específics aconsegueix funcions retòriques establint un distanciament relacional entre la mestra i l'alumnat.

8.2.3. Anàlisi dels fragments del Cas dos

Tal com s'ha exposat a l'inici de la presentació de resultats, els fragments del Cas dos es presenten ordenats per temàtiques generals. Per tant, l'ordre dels fragments no respecta l'ordre natural d'aparició de cada segment a les dades com sí que era el cas en la presentació dels fragments del Cas u. Tot i que aquest ordre en certa manera descontextualitza els fragments, s'ha preferit aquesta organització per tal de poder destacar els aspectes discursius principals analitzats a cada segment i amb l'objectiu de facilitar la comprensió dels fenòmens analitzats.

En cada primer fragment de cada sessió gravada s'inclou una breu descripció de l'estructura global de la sessió de classe corresponent al peu de pàgina. S'ha considerat que aquesta descripció global de la sessió facilitaria una visió de conjunt i ajudaria a contextualitzar i comprendre millor el contingut de cada fragment.

Fragments sobre avaluació de la llibreta de l'Eudald

Els fragments 3.1 i 3.2 són d'interès perquè hi apareixen diverses valoracions, un posicionament de l'Eudald i un possible procés de reconeixement positiu d'aquest alumne.

Els fragments 3.1 i 3.2 es troben en el context de la segona sessió observada del Cas dos (la sessió observada número 9). En el moment en què apareixen els diàlegs, l'alumnat està fent treball autònom a l'aula mentre la professora (Vera) corregeix les llibretes d'alguns i algunes alumnes²³. Mentre la Vera està corregint la llibreta de l'Eudald, es dirigeix a ell perquè s'acosti a la seva taula (vegeu el fragment 3.1) i s'inicia una conversa sobre l'avaluació de la llibreta.

Fragment 3.1 (S9)

#00:32:08-5#

1 Pa/A: Eudald ven un momento (3.9) bueno claro (.) nosotros os
2 dimos una para cada asignatura ahora si se termina ya es-
3 (0.3) os las tenéis que comprar eh (0.3) ((tot seguit
4 s'adreça a l'Eudald segons notes de camp)) cómo me pones el
5 título en catalán? (2.8) además tú que eres
6 castellanoparlante vamos (1.0) y eso?
7 Eud: no sé
8 Pa/A: un lapsus

#00:32:32-0#

En el fragment 3.1 s'inicia una conversa de caire valoratiu entre la professora (Vera) i l'Eudald en relació a l'avaluació de la llibreta d'aquest alumne. En primer lloc, la professora li pregunta retòricament, "cómo me pones el título en catalán?" (línies 4 i 5). Tot seguit la professora insisteix dient, "además tú que eres castellanoparlante vamos (1.0) y eso?" (línies 5 i 6), posicionant l'Eudald a través de la categoria "castellanoparlante". El posicionament de l'alumne en relació a la seva llengua materna contribueix a la producció de la valoració negativa per haver posat el títol en català. Per tant, contribueix a avaluar negativament les conseqüències d'aquesta errada en la llibreta de l'alumne. Això ho podem interpretar a partir d'alguns elements de la intervenció de la professora. Per una banda, l'ús de l'adverbi "además" (línia 6), indica que la posició de l'alumne com a castellanoparlant és un factor que se suma a la incoherència d'haver posat un títol en català en una llibreta de l'assignatura de castellà. Per una altra banda, l'ús del verb "vamos", en aquest context podria estar emfasitzant el caràcter inconcebible de l'errada. Tot seguit, la pregunta "y eso?" (línia 6), reitera la demanda d'explicació a l'Eudald, cosa que és coherent amb la descripció que s'ha fet de l'errada com quelcom incompreensible.

²³ La sessió 9 la podem estructurar en diferents parts. S'inicia amb una breu revisió conjunta dels i les participants sobre els continguts treballats en sessions anteriors. Tot seguit, la professora anuncia que comencen un tema nou i fan la lectura en grup i en veu alta del text del llibre titulat Lazarillo de Tormes, tal com solen fer a l'inici de cada unitat. Al llarg de la lectura, la professora fa preguntes de comprensió i vocabulari a l'alumnat. Després de la lectura, l'alumnat realitza autònomament exercicis del llibre sobre el text llegit i el contingut de la unitat. Mentre l'alumnat fa treball autònom, la Vera corregeix algunes llibretes, entre elles, la de l'Eudald. A la darrera part de la classe l'alumnat i la professora conversen sobre el text que havia aparegut a l'examen anterior, discuteixen una mica la comprensió d'aquell text i alguns aspectes de l'examen.

En el fragment 3.1 hem identificat un acte de posicionament de l'Eudald a través de l'atribució a l'alumne de la categoria "castellanoparlante" per part de la professora. S'ha interpretat que aquest posicionament contribueix a produir una valoració negativa sobre l'acció que ha dut a terme l'alumne i a vehicular l'avaluació negativa de la seva llibreta. Aquest posicionament il·lustra que les identitats socials de l'alumnat emergeixen com a part del procés d'ensenyament i aprenentatge en els contextos d'interacció a l'aula (Wortham i Reyes, 2015).

Fragment 3.2 (S9)

#00:33:56-9#

1 Pa/A: Eudald veo- veo que tienes (.) media página en blanco
2 después de lo de la biografía?
3 Eud: sí
4 (1.4)
5 Pa/A: es porque tenías intención de hacerla? (0.4) y ahí se
6 quedó en una intención
7 (1.9)
8 Ale/a: m::
9 (2.3)
10 Isa: las preguntas las copiábamos en::[(.) azul
11 Pa/A: [en negro y respuesta en
12 azul
13 (12.0) ((la professora segueix corregint la llibreta de
14 l'Eudald mentre l'alumnat fa exercicis))
15 Pa/A: te faltan unos ejercicios de ortografía de la última:
16 unidad=
17 Eud: =no (.) sí los he hecho pero (.) e: me salió mal (0.3) y
18 lo: (.) los: quité y los intenté volver a poner
19 (1.5)
20 Pa/A: es que no tienes que intentarlo tienes que ponerlos si
21 está mal (.) se corrige (.) y no pasa nada (0.3) vale?
22 pero sólo tienes hasta el cinco (.) y había hasta el ocho
23 (.) te acuerdas?
24 Eud: (sí)
25 (12.0) ((la Vera segueix revisant la llibreta))
26 Pa/A: es una pena porque podría ser un diez eh la libreta
27 (3.0)
28 Eud: (°ah sí?°)
29 Pa/A: eh?
30 Eud: por qué podría ser un diez?
31 Pa/A: porque está muy bien presentada (1.0) pero claro si está
32 incompleta yo no te puedo poner un diez no?
33 (1.0)
34 Eud: eres la primera profe que me lo dice
35 Pa/A: el qué?
36 Eud: que está bien presentada(h)
37 (1.5)
38 Pa/A: a ver (.) Eudald (0.4) mírate la libreta no está bien
39 presentada esta libreta? yo no sé cómo tienes las otras yo
40 tengo ésta (3.0) qué haces en las otras?
41 Eud? hh
42 Pa/A: pues no harás lo mismo hijo porque esta libreta está muy
43 bien presentada
44 Ale: (...)
45 Pa/A: si quieres te digo que está mal (.) si vas a estar más
46 conte(h)nto
47 Ale/a: haha
48 Pa/A: no?
49 (5.3)

50 Pa/A: me enseñarás cuando completes los ejercicios estos de
51 ortografía?
52 Eud: sí
53 Pa/A: sí? (1.0) pues venga

#00:36:04-2#

En el fragment 3.2 continua la conversa de la professora amb l'Eudald en relació a l'avaluació de la llibreta de l'alumne. El fragment inclou diverses descripcions sobre allò que l'alumne hauria d'haver fet a la llibreta i com ho hauria d'haver fet. Aquestes descripcions són interessants en relació a l'anàlisi de la construcció de formes desitjables i no desitjables d'exercir com a aprenent. També són d'interès les respostes de l'Eudald als comentaris d'avaluació de la professora. A partir d'aquestes respostes temptativament hem interpretat que podria haver-se desenvolupat un procés de reconeixement cap a l'alumne.

En el primer torn la professora pregunta a l'alumne: "tienes (.) media página en blanco después de lo de la biografía?" (línies 1 i 2). Tot seguit l'Eudald ho confirma amb un "sí", sense donar cap més explicació (línia 3). El temps que passa abans que la professora repregui el torn a la línia 5 és significativament llarg, cosa que podria denotar que la Vera espera una resposta més elaborada per part de l'alumne. La professora reprèn la paraula a la línia 5 preguntant-li a l'Eudald, "es porque tenías intención de hacerla?". La pregunta demana una explicació a l'Eudald i també ofereix una resposta a la pregunta. Pel contingut de la pregunta entenem que la professora ha interpretat que l'Eudald tenia la idea de fer una tasca, presumiblement escriure una biografia, a l'espai de la llibreta que ha deixat en blanc. Després d'una petita pausa, la professora dona per feta i confirma aquesta interpretació dient: "y ahí se quedó en una intención" (línies 5 i 6). La frase "y ahí se quedó" es pot interpretar com que la intenció, malauradament, no s'ha arribat a materialitzar, de manera que el curs d'acció desitjable hagués estat que la intenció es materialitzés. Així doncs, podem interpretar que la Vera ha vehiculat una valoració negativa de l'acció i probablement també de actitud de l'Eudald en relació a la tasca.

Més endavant, a les línies 15 i 16, la professora reprèn el diàleg amb l'Eudald assenyalant uns exercicis que li falten per fer a la llibreta. A la línia 17 l'Eudald li respon oferint una versió contraposada dels fets, dient: "no (.) sí que los he hecho" (línia 17). La resposta explicativa, i en certa manera defensiva de l'alumne, indica que ha interpretat la descripció de la Vera a les línies 15 i 16 com una crítica, una valoració negativa o fins i tot un reconeixement negatiu i no com una mera informació. Aquesta interpretació és coherent amb el context valoratiu de la conversa. El caràcter defensiu de la resposta de l'Eudald es confirma tot seguit quan formula pròpiament l'explicació: "pero (.) e: me salió mal (0.3) y lo: (.) los: quité y los intenté volver a poner" (línies 17 i 18). La prosòdia es destaca per les vacil·lacions i retards, els quals confirmen el caràcter defensiu de l'explicació de l'alumne en relació a l'acusació de no haver fet una tasca (per una anàlisi semblant consulteu Hazel i Mortensen, 2017). El contingut d'aquests torns mostren que fer els deures o les tasques proposades per la professora no només és una activitat pròpia dels "alumnes" o "estudiants", sinó que constitueix una expectativa normativa de comportament de l'alumnat. Hazel i Mortensen (2017), vinculen l'activitat de fer deures a ésser considerat o considerada un bon o bona alumna en el marc de la classe. En els fragments 2.6. 2.7 i 2.8 del Cas u s'hi han identificat discursos que explícitament valoren positivament l'acció de fer deures o el compromís amb fer-los, de vegades articulats per la mestra i de vegades per l'alumnat. En el context de la conversa, pren sentit que l'Eudald elabori una excusa

defensiva, no només perquè la professora anteriorment ha establert el caràcter desitjable de fer les tasques, sinó perquè es tracte d'una expectativa normativa que impera en els contextos formals d'ensenyança i aprenentatge com aquest.

La professora respon a l'explicació de l'Eudald fent-se ressò i valorant negativament el seu ús del verb "intentar" dient-li: "es que no tienes que intentarlo tienes que ponerlos si está mal (.) se corrige (.) y no pasa nada (0.3) vale?" (línies 20 i 21). Per una banda, aquí podem identificar que la professora sanciona el que probablement llegeix com una excusa de l'Eudald per no tenir els exercicis fets a la llibreta. Interpretem que intentar tornar a posar els exercicis que li havien sortit malament no seria una excusa vàlida per la Vera, justament perquè forma part de l'activitat requerida normativament a l'alumnat faci i corregeixi els exercicis a la llibreta. En aquest sentit, la Vera podria estar sancionant no només la manca dels exercicis a la llibreta, sinó també l'estratègia justificativa de l'Eudald per a no assumir la plena responsabilitat dels seus actes

Els comentaris valoratius de la Vera, per un costat reforcen l'expectativa normativa en relació a que l'alumnat faci els exercicis i per un altre costat, construeixen la forma amb què cal fer-los a partir de la descripció de les accions que l'Eudald ha o no ha de fer (concretament en els enunciats "no tienes que intentarlo", "tienes que ponerlos" i "si está mal (.) se corrige"). Aquests enunciats contenen formulacions deontiques i vehiculen un possible reconeixement negatiu de l'Eudald.

Segons Cavada-Hrepich (2019), els contextos en què se sanciona una conducta o acció de l'alumnat i es descriu l'acció que cal fer, és quan es posa més clarament de manifest quina és l'expectativa de comportament de l'alumnat.

En el torn següent la Vera inicia una valoració positiva de la llibreta de l'Eudald que parteix de la valoració negativa que acabem de descriure. A la línia 26, la professora s'adreça a l'Eudald dient-li: "es una pena porque podría ser un diez eh la libreta". Com s'observa, la valoració es produeix a través de la categoria d'emoció "pena", la qual fa la funció d'expressar que allò desitjable (o que, per contrast, seria una alegria) hagués estat que la qualificació fos de deu²⁴. Com deduïm d'aquesta intervenció de la Vera, les conseqüències per a l'Eudald de no haver fet allò que havia de fer és no treure el deu que podria haver tret. En canvi, es pressuposa que si l'alumne hagués dut a terme el curs d'acció que la Vera descriu de forma deontica, la nota hagués estat un deu. Això reforça la relació que s'estableix en el discurs de la professora entre realitzar el comportament normatiu o desitjable i aconseguir bons resultats en les qualificacions i, ahora, atorga valor al deu com a representació numèrica del millor resultat d'aprenentatge.

A continuació, a la línia 30 l'Eudald pregunta, "por qué podría ser un diez?", i tot seguit la professora produeix una explicació i una nova valoració dient: "porque está muy bien presentada (1.0) pero claro si está incompleta yo no te puedo poner un diez no?" (línies 31 i 32). A la part del torn d'abans de la pausa, la Vera reitera la valoració positiva de la llibreta. Després de la pausa, la Vera, a través d'un contrast que articula la conjunció "però", formula una valoració de signe contrari. Com veiem, a través del contrast es produeixen dues

²⁴ Aquest aspecte suggereix que podria haver-hi vincles entre les valoracions negatives dels resultats d'aprenentatge i l'ús de categories d'emoció relacionades amb la pena o la tristesa.

valoracions de signe contrari vinculades entre sí (vegeu exemples semblants als fragments 2.3, 2.7, 2.9 i 2.12).

A continuació, en relació a la valoració positiva de la llibreta l'Eudald li diu a la Vera: "eres la primera profe que me lo dice" (línia 34). Anteriorment l'alumne havia preguntat a la Vera per què la llibreta podia ésser qualificada amb un deu. En aquest cas, torna a mostrar que el fet d'obtenir una bona valoració de la llibreta per ell no és ordinari sinó extraordinari. Donat això i el caràcter desitjable que té obtenir un deu, temptativament podem interpretar que la valoració de la professora podria haver estat percebuda per l'Eudald com un acte de reconeixement positiu de les seves habilitats com a aprenent. En referència al torn de l'alumne a la línia 34, a la línia 35 la professora pregunta a l'Eudald què és allò que ella li ha dit i que la resta de professorat no li ha dit. Ell li respon: "que está bien presentada(h)" (línia 36). Al final de la paraula "presentada", l'alumne aspira lleugerament la vocal amb un riure breu que pot indicar certa satisfacció o vergonya de l'alumne i que podem interpretar com que la valoració positiva ha tingut conseqüències emocionals per a ell. Això també podria tenir a veure amb que hagi interpretat la valoració de la professora com un reconeixement positiu com a aprenent.

Finalment la professora ofereix a l'Eudald una explicació de per què la llibreta mereix aquesta qualificació. Al torn de la línia 38 li diu: "no está bien presentada esta libreta? yo no sé cómo tienes las otras yo tengo ésta", i posteriorment, "pues no harás lo mismo hijo porque esta libreta está muy bien presentada" (línies 42 i 43). Aquests torns són especialment interessants perquè reforcen la valoració positiva de la llibreta de l'assignatura de castellà a través d'establir un contrast amb hipotètiques valoracions negatives de les llibretes d'altres assignatures. En concret, amb les paraules "yo no sé cómo tienes las otras" i "pues no harás lo mismo", la professora proposa el cas de que l'alumne no faci les llibretes de les altres assignatures tan bé com la de castellà. Aquestes valoracions a través de contrastos, reforcen la idea que allò que ha fet l'alumne a l'assignatura de castellà és el que condueix a la bona qualificació i per tant, que correspon al tipus d'accions i de resultats d'aprenentatge desitjable i avaluable positivament per a la Vera. Com veiem, en aquest cas el recurs discursiu del contrast contribueix a la producció simultània de descripcions i valoracions de signe contrari, tal i com hem identificat en torns anteriors i també en els fragments 2.3, 2.7, 2.9 i 2.12.

En el fragment 3.2 s'han identificat formulacions deòntiques sobre allò que l'Eudald ha de fer i no ha de fer, a partir de les quals la professora construeix formes normatives d'exercir les pràctiques d'aprenentatge i, per tant, estableix quines accions dels i les alumnes i aprenents són desitjables i valuoses i quines no ho són en el context d'aprenentatge. També hem conclòs que el context d'avaluació en aquest fragment contribueix a reforçar les expectatives normatives de comportament de l'alumnat, en concret en relació a fer les tasques que ha encomanat el professorat. Així doncs, aquest fragment constitueix una instància més de les moltes interaccions diàries en què el professorat i l'alumnat negocien els requeriments normatius d'exercir la posició d'aprenent a l'aula, en aquest cas a través de les pràctiques d'avaluació i les qualificacions. Per tant, l'anàlisi d'aquest fragment suggereix que el context d'avaluació, retorn o feedback podria ser propici per a l'establiment del conjunt de conductes que s'esperen normativament dels i les aprenents en el context local d'aprenentatge. Tot i que l'acció d'avaluar de la professora en sí mateixa no produeix necessàriament processos de reconeixement (Falsafi i Coll, 2015), en l'exemple d'aquest fragment considerem que podria haver implicat un reconeixement negatiu i un de positiu cap a l'alumne. Els possibles efectes

de reconeixement negatiu els hem interpretat a partir dels torns en què l'alumne produeix explicacions defensives respecte a les valoracions negatives de la professora. Els efectes de reconeixement positius, els hem deduït dels torns en què l'alumne considera la valoració positiva de la professora com quelcom excepcional, així com dels elements emocionals que hem pogut identificar en les respostes de l'alumne i que hem pogut relacionar amb la valoració positiva de la professora.

Finalment, en aquest fragment també hi hem identificat l'articulació d'un discurs que vincula els bons resultats d'aprenentatge amb les qualificacions numèriques i que valora positivament l'obtenció de bones qualificacions numèriques. Es tracta d'un discurs educatiu present a nivell sociocultural i en els contextos formals d'ensenyança i aprenentatge, que en la conversa analitzada fa la funció de reforçar el discurs valoratiu i la pràctica d'avaluació en relació als resultats d'aprenentatge de l'Eudald.

Fragments que inclouen processos de posicionament i reconeixement d'en Narcís com a alumne i aprenent

En primer lloc, els fragments 3.3 i 3.4 es donen tots dos en la sessió observada número 11²⁵ amb pocs minuts de diferència, de manera que tenen continuïtat temàtica. Ambdós fragments s'han seleccionat perquè conjuntament inclouen processos de posicionament d'en Narcís com a aprenent. Per una banda hi identifiquem un procés d'auto-posicionament implícit d'en Narcís com a aprenent vinculat amb el procés i les tasques d'aprenentatge, el qual es connecta amb un acte de posicionament d'en Narcís per part de la professora. Ens referim a l'auto-posicionament d'en Narcís com un posicionament implícit perquè l'alumne en cap moment fa referència a ell mateix ni es descriu a sí mateix explícitament com a aprenent. En aquest cas, les accions de l'alumne tenen conseqüències per al seu posicionament a través de la parla de la professora.

Fragment 3.3 (S11)

#00:48:23-6#

1 Pa/A: si ponéis esto (.) estáis por mí? (0.3) venga (.) si
2 ponéis ejercicios determinantes (.) ixtec (0.3) hay el
3 primer enlace que os sale (.) es un ejer- es un:: un:
4 ejercicio son veinte frases (.) en las que el determinante
5 ya está en negrita (.) no tenéis que identificar el
6 determinante sólo tenéis que clasificarlo (0.5) vale?
7 Nar: se puede hacer por el móvil?
8 Pa/A: sí claro (0.3) son veinte (.) y: e:m:::: (.) es auto
9 corregible luego os da el tanto por ciento y tal (0.3) si
10 luego hacéis continuar en el siguiente vosotros tenéis que
11 identificar el determinante (.) y clasificarlo las dos
12 cosas (1.0) no tienes ordenador?
13 Nar: no
14 Pa/A: vale (0.8) podrías ir al

²⁵ La classe que correspon a la sessió 11 té diverses parts. S'inicia amb la pregunta de la professora al grup sobre com havia anat l'examen que havien fet aquella setmana i amb una conversa al respecte. Posteriorment la professora fa un recordatori a l'alumnat sobre què són els Exàmens de mínims i explica l'estructura típica d'un examen de mínims de llengua. Tot seguit, la classe revisa els continguts que han treballat fins al moment i que poden sortir a l'examen de mínims. Posteriorment, la professora explica els determinants. Després de l'explicació, l'alumnat copia els continguts sobre els determinants que hi ha a la pissarra. La sessió es tanca amb la proposta de la professora perquè l'alumnat faci exercicis de determinants a casa en un Web de recursos d'aprenentatge.

15 Nar: locu=
16 Pa/A: =a la biblioteca=
17 Nar: =[sí
18 Pa/A: [al locu al centre cívic (0.5) sí? (.) vale sino e::m ya
19 (.) buscaremos otra: manera o te los imprimo: o [algo para
20 que los puedas hacer
21 Nar: [en el
22 móvil
23 Pa/A: ya pero en el móvil la pantalla es muy-
24 Ale/a: (...)
25 Pa/A: sí ya lo he dicho
26 Ale/a: ah
27 Pa/A: sí (.) pero es que en el móvil la pantalla es muy pequeña
28 (.) vale? más que nada me interesa (.) si los pudierais
29 mirar (.) para que luego comentemos a ver qué tal han sa-
30 [han: salido
31 Mnl: [y lo hacemos en:
32 Pa/A: y os va muy bien porque si (.) si empezáis a clasificar 33
33 (.) os vais familiarizando también con estas palabras
34 Nar: lo podría haser el domingo (.) en la biblioteca

#00:49:44-3#

En el primer torn del fragment 3.3, la professora fa una proposta a l'alumnat perquè facin una tasca de forma autònoma a casa. Es tracta d'entrar a una pàgina web on hi ha recursos i activitats d'aprenentatge i realitzar uns exercicis sobre determinants, un contingut que la professora ja ha explicat al llarg de la classe de la sessió 11. A la línia 7 en Narcís formula la pregunta, "se puede hacer por el móvil?", a la qual la Vera respon afirmativament en el següent torn (línia 8). Al final del mateix torn, la professora li pregunta a en Narcís, "no tienes ordenador?" (línia 12), a la qual l'alumne respon que no en té (línia 13). Al següent torn la professora comença a proposar alternatives perquè en Narcís pugui fer els exercicis dient-li: "podrías ir al" (línia 14). Inmediatament en Narcís acaba la frase de la professora dient "locu" (línia 15), referint-se al locutori. La professora finalitza el seu torn anterior a la línia 16 dient-li, "a la biblioteca", cosa a la qual en Narcís respon afirmativament a línia 17.

Al torn següent, la professora ofereix altres opcions a l'alumne perquè pugui fer els exercicis, com que vagi al Centre Cívic o imprimir-li els exercicis (línies de la 18 a la 20). En Narcís la interromp repetint, "en el móvil" (línies 21 i 22), i tot seguit la professora descarta aquesta opció argüint: "pero es que en el móvil la pantalla es muy pequeña" (línies 23 i 27).

Al cap d'uns torns en Narcís torna a proposar una forma per poder fer els deures. A la línia 34 diu: "lo podría haser el domingo (.) en la biblioteca". Aquesta nova proposta d'en Narcís la podem considerar significativa per dos motius. Per una banda perquè, descartant l'opció del mòbil, fins a aquest moment de la conversa entre en Narcís i la professora han citat quatre alternatives perquè l'alumne pugui dur a terme els exercicis. A més, l'alumne ha repetit l'opció de la biblioteca que ja havia aparegut anteriorment en la conversa. La repetició d'una opció que ja ha estat citada indica certa insistència d'en Narcís per continuar la conversa i pot denotar un esforç de l'alumne per mostrar interès en la realització dels exercicis. Per una altra banda, en el moment de la darrera intervenció d'en Narcís, el tema de la conversa a l'aula ja no versava sobre les opcions a disposició per a poder fer els exercicis. Aquest aspecte reforça la interpretació de que l'alumne està fent un esforç per no abandonar el tema. Així doncs, considerem que la forma que té en Narcís de tornar sobre el tema i reiterar les opcions que té de fer els exercicis pot constituir un procés d'auto-posicionament d'en Narcís com a aprenent

vinculat al procés d'aprenentatge i la realització de les tasques. Aquest posicionament es confirma en el posicionament de la Vera cap a en Narcís en el fragment 3.4 que serà analitzat més endavant seguit.

En aquest fragment s'hi ha identificat un procés d'auto-posicionament d'en Narcís com a alumne vinculat amb les tasques i en general amb el procés d'aprenentatge a partir de la insistència que mostra per continuar una conversa sobre les opcions que té per a dur a terme uns exercicis que ha proposat la professora. El procés d'auto-posicionament d'en Narcís és implícit, ja que l'alumne no produeix cap descripció o valoració explícita de les seves intencions o accions ni s'auto-atribueix cap predicat que el posicioni com a un determinat tipus d'aprenent.

Fragment 3.4 (S11)

#00:51:57-8#

1 Pa/A: ya veréis son (.) facilísimos (.) está bien porque como
2 son auto corregibles a vosotros os gusta lo marcáis os sale
3 ahí en rojo repite (.) vale? (.) sí? y me decís a ver que:
4 tal resulta (.) si alguno de vosotros (.) no puede buscamos
5 un momentito aquí en clase para:: [hacerlos
6 Ale: [o podemos queda- (0.5)
7 o podemos quedar con algunos
8 Pa/A: eso lo decidís vosotros yo no lo puedo poner como tarea
9 obligatoria
10 Nar: o si no lo hacemos a la hora [del patio
11 Pa/A: [no es obligatorio tener
12 internet en casa (.) entonces (.) yo es obligatorio cuando
13 pongo un ejercicio del libro porque el libro os lo he dado
14 (0.3) vale? pero como internet no os lo doy pues no os
15 puedo obligar vale? (0.3) qué me decías Narcís
16 Nar: que: si no lo hacemos en la hora del patio (0.3) ya está
17 (.) aquí (0.3) o a:: (...)
18 Pa/A: es que te veo muy interesado eh Narcís muy BIEN
19 Mnl: yes:
20 Als: hahaha
21 Pa/A: Narcís está oliendo ya a verano (.) se ha creído que esto
22 ya se termina y ha dicho uy: (.) playa (.) o deberes de
23 castellano? [playa playa por favor playa(h)a
24 Als: [hahaha

#00:52:56-8#

Uns minuts després que s'acabi el fragment 3.3, en el fragment 3.4 es recupera el mateix tema de conversa arrel del comentari de la mestra: "si alguno de vosotros (.) no puede buscamos un momentito aquí en clase para:: hacerlos" (línies 4 i 5). El comentari fa referència a cercar una alternativa per a que l'alumnat que no té ordinador o internet a casa, pugui fer els exercicis en línia que la professora proposava en el fragment 3.3.

A la línia 4 en Narcís diu, "o lo hacemos a la hora del patio", afegint una opció a les ja esmentades en el fragment 3.3. La formulació d'aquesta opció per part de l'alumne és significativa no només perquè afegeix més alternatives per fer les tasques, sinó també perquè implica comprometre l'estona d'esbarjo. A les línies 10 i 11, l'alumne torna a repetir aquesta proposta després que a les línies 5 i 9 la Vera hagi aclarit que l'alumnat que no té internet a casa no està obligat a fer les tasques. El fet de repetir la proposta per segona vegada després

que la professora hagi explicitat que la tasca no és obligatòria suggereix la mateixa interpretació que es feia al fragment 3.2, a saber, que l'alumne està fent un esforç per a posicionar-se com un aprenent molt disposat a fer les tasques d'aprenentatge i per tant, vinculat al procés i activitats d'aprenentatge.

A continuació la professora explicita una descripció i valoració positiva sobre la disposició que està mostrant en Narcís tot dient-li, "es que te veo muy interesado eh Narcís muy BIEN" (línia 12), remarcant el "muy" i emfasitzant el "bien" amb un to de veu significativament elevat. La valoració positiva de interès de l'alumne per part de la professora contribueix a construir el procés de posicionament de l'alumne i és conseqüent amb el procés d'auto-posicionament d'en Narcís als torns anteriors.

Per últim, considerem que la darrera descripció i valoració positiva de l'interès d'en Narcís la podem interpretar com un acte de reconeixement positiu per part de la professora cap a en Narcís, en el sentit que el posiciona com a alumne interessat en les tasques d'aprenentatge ahora que valora positivament la seva disposició en aquest sentit.

En aquest fragment s'ha identificat un procés de posicionament d'en Narcís com a alumne interessat i vinculat amb les tasques d'aprenentatge i també un acte de reconeixement positiu de la professora cap a l'alumne en relació a aquesta disposició cap a les tasques d'aprenentatge. El procés d'auto-posicionament es produeix de forma implícita al llarg de diferents torns produïts pel propi alumne i deriva en un posicionament explícit de la professora cap a l'alumne en el mateix sentit que el que tenia l'auto-posicionament. La valoració positiva que constitueix el posicionament de la professora cap a l'alumne construeix un acte de reconeixement positiu d'en Narcís com a aprenent.

Per últim, volem apuntar que el tipus de posicionament i el reconeixement positiu cap a en Narcís que hem identificat, és especialment significatiu en el context d'estudi, ja que en general en Narcís no és un alumne que gaudeixi d'un estatus elevat com a aprenent a l'aula. Per exemple, en el fragment 3.5 identifiquem que l'alumne en general no obté bones qualificacions acadèmiques.

Fragment 3.5 (S13)

#00:29:14-1#

1 Pa/A: muy (.) bien (.) muy (.) bien (0.3) muy bien (2.2) como
2 dejes de trabajar Narcís (1.5) te voy a castigar conmigo a
3 la hora del patio (.) hasta que te salga la barba (2.3) lo
4 has entendido?=
5 Nar: =sí
6 Pa/A: vale (.) no- puede ser que un día me hagas una redacción
7 como esta de buena y otro día no hagas nada (...) porque
8 no- (0.3) no quiero que te conformes con "no:: voy
9 aprobando"
10 Nar?: sí sí sí

#00:29:45-8#

El fragment 3.5 es dona en el marc de la sessió gravada número 13²⁶, concretament quan la professora retorna una redacció corregida a l'alumnat. La redacció és un retrat que l'alumnat ha fet d'un company o companya de classe. Mentre la professora retorna les redaccions, fa un breu feedback a l'alumnat. En aquest context, la Vera felicita en Narcís per haver fet una molt bona redacció i li transmet a l'alumne una valoració i una recomanació en relació a la seva disposició general per a l'aprenentatge. L'anàlisi del fragment és d'interès pel possible procés de reconeixement positiu i negatiu cap a en Narcís que vehicula la professora a través de les seves intervencions.

En el primer torn del fragment hi identifiquem dos valoracions oposades. En la primera part torn la Vera repeteix "muy bien" (línia 1) tres vegades felicitant en Narcís per la redacció, en canvi, en la segona part del torn li diu: "como dejes de trabajar Narcís (1.5) te voy a castigar conmigo a la hora del patio (.) hasta que te salga la barba (2.3) lo has entendido?" (línies 2 a 4). La primera part del torn inicia un procés de reconeixement positiu cap a l'alumne, el qual es pot confirmar en el segon torn de la professora a partir de la línia 6. Per altra banda, la segona part del torn inicia un discurs disciplinari cap a l'alumne, arribant a amenaçant-lo de quedar-se a l'hora del pati amb la professora si deixa de treballar. Cal apuntar que en aquest cas probablement no es tracta d'una amenaça real de càstig sinó d'una amenaça retòrica que la Vera utilitza per donar èmfasi al discurs disciplinari cap a en Narcís. Tot i això, podem interpretar la valoració negativa de la professora com un inici d'un procés de reconeixement negatiu cap a l'alumne.

No és fins al següent torn de la professora que el discurs disciplinari adquireix un to més seriós. En primer lloc la Vera li diu a en Narcís: "no- puede ser que un día me hagas una redacción como esta de buena y otro día no hagas nada" (línies 6 i 7). En aquesta part del torn la professora estableix un contrast entre les ocasions en què l'alumne produeix bons resultats d'aprenentatge i les ocasions en què no realitza les activitats d'aprenentatge, el qual que vehicula un posicionament implícit d'en Narcís com a alumne que té una implicació variable amb el seu procés d'aprenentatge. Aquest posicionament permet interpretar les paraules anteriors de la Vera, "como dejes de trabajar" (línies 1 i 2), com una projecció negativa de la professora en relació a la disposició futura de l'alumne per fer les tasques d'aprenentatge. La idea de que en Narcís podria deixar de treballar pren sentit si la Vera pressuposa el posicionament d'en Narcís com a alumne desigual en relació a la seva disposició a l'aprenentatge. A través d'aquest contrast, el discurs de la Vera construeix simultàniament i de forma complementaria una valoració positiva y una valoració negativa en relació als resultats i la disposició de l'alumne cap a l'aprenentatge. Aquestes dues valoracions hem interpretat que vehiculen un reconeixement positiu i un de negatiu en relació a l'alumne. La descripció de la Vera implica que en algunes ocasions l'alumne pot fer una redacció "como esta de buena" i en

²⁶ La sessió 13 s'inicia amb una breu instrucció de la Vera en relació a uns deures que l'alumnat ha de fer a casa. Concretament, l'alumnat ha de passar a net la redacció d'un retrat que la mestra els torna corregida en aquesta mateixa sessió. La introducció segueix amb una pregunta de la professora a l'alumnat sobre com ha anat el darrer examen i amb una conversa al respecte. La sessió segueix amb una conversa introductòria i amb la lectura d'un text del llibre de l'assignatura i amb una conversa de comprensió del text entre la professora i l'alumnat. Després de la lectura del text, el grup llista els continguts que es tractaran en el nou tema que tot just inicien i del qual forma part la lectura que acaben de llegir. Tot seguit, l'alumnat du a terme uns exercicis de comprensió sobre la lectura que acaben de llegir de forma autònoma. Mentrestant, la professora passa llista i retorna a l'alumnat la redacció del retrat amb correccions. En aquest context, la professora parla individualment amb alguns i algunes alumnes. En el tancament de la sessió la professora dona instruccions sobre els deures a fer durant el cap de setmana.

altres ocasions pot no fer "nada", una formulació de cas extrem amb què la professora emfasitza la valoració negativa. En general, però, les valoracions contraposades que produeix la Vera vehiculen un procés de reconeixement negatiu cap a en Narcís com a aprenent, ja que tenen a veure amb el posicionament de l'alumne com un aprenent desigual pel que fa a la seva disposició a l'aprenentatge. A més, la forma com es formulen les dues valoracions de la professora contribueix a reforçar el discurs disciplinari i per tant, emfasitza la valoració negativa per damunt de la positiva.

Tal com hem exposat anteriorment, els contrastos poden ser una estratègia discursiva per a produir valoracions i reconeixements de valència oposada en el context de l'aula (vegeu exemples d'això en els fragments del Cas u 2.3, 2.7, 2.9 i 2.12 i en el fragment 3.2 del Cas dos).

Després de formular la valoració que acabem de veure, en el mateix torn de la línia 6 la professora li diu a l'alumne: "porque no- (0.3) no quiero que te conformes con "no:: voy aprobando"" (línies 7, 8 i 9). A través del discurs reportat, "no:: voy aprobando" (línies 8 i 9), la Vera pren la veu d'en Narcís per descriure les baixes expectatives d'aprenentatge de l'alumne. A més, quan la professora diu, "no quiero que te conformes" (línia 8), vehicula una valoració negativa i una sanció de la Vera en relació a les baixes expectatives de l'alumne. El fet que aquesta darrera frase es formuli en primera persona, suggereix que la Vera està expressant una voluntat personal i per tant, que s'implica personalment amb el procés d'aprenentatge d'en Narcís. Considerem que aquest tipus de formulacions de caire personal per part del professorat podrien cercar transmetre preocupació genuïna i una certa proximitat cap a l'alumnat. Aquesta proximitat, al seu torn, podria tenir a veure amb aconseguir un vincle personal amb l'alumnat i a resultes d'això, potser també una implicació major de l'alumnat amb el procés d'aprenentatge. Al llarg de les dades en múltiples ocasions hem identificat que la Vera utilitza formulacions de caire personal per adreçar-se a l'alumnat, de vegades utilitzant categories com "hijo" (vegeu les línies 42 i 43 del fragment 3.2), "cariño"²⁷ o bé utilitzant possessius com "mis niños" (vegeu les línies 37 i 38 del fragment 3.14) o "mi Daniela"²⁸.

En aquest fragment s'han identificat diverses descripcions i valoracions de la Vera en relació a la disposició d'en Narcís cap a les tasques d'aprenentatge i també en relació a les seves expectatives educatives. Les descripcions i valoracions contribueixen a construir un posicionament de l'alumne com a aprenent desigual en relació a la seva disposició a l'aprenentatge. A més, les valoracions a través del contrast articulen un reconeixement positiu i un de negatiu sobre en Narcís com a aprenent.

Fragments que inclouen reconeixements grupals

Els fragments següents s'han seleccionat perquè inclouen actes de reconeixement de la professora dirigits a conjunts d'alumnes.

Fragment 3.6 (S13)

²⁷ Per exemple, a la sessió 13 la Vera diu: Pa/A: Nerea (.) bienvenida al planeta tierra **cariño** (#00:47:03-4#)

²⁸ Per exemple, a la sessió 12 la Vera diu: Pa/A: muy bien (2.0) alguna otra? (0.5) **mi Daniela** hoy está que se sale eh (0.5) madre mía yo creo que en cualquier momento la cabeza te toca el pupitre Daniela (.) así (#00:15:01-4#), i a la sessió 14 diu: Pa/A: **mi Daniela** hoy está animadísima (.) vamos (0.5) va a empezar a leer Daniela (3.0) así se nos anima (.) no? (#00:39:43-8#)

#00:00:04-4#

1 Pa/A: vale vamos a ver (.) cosas (2.5) e:::m:: (0.4) en primer
2 lugar (0.5) os felicito por los retratos que habéis hecho
3 de vuestros compañeros (.) vale? la mayoría están (.) muy
4 bien (.) sí? ((el torn de la professora segueix però no es reproduceix))

El fragment 3.6 és el primer torn de la sessió gravada número 13²⁹. En sessions anteriors la professora havia encomanat a l'alumnat la tasca d'escriure un retrat d'algun dels seus companys i companyes. En el context d'aquest fragment la Vera entrega la redacció del retrat corregida als i les alumnes i els demana que la passin a net per tal que el dilluns següent la llegeixin a la classe. L'activitat consisteix en que llegeixin la descripció sense dir el nom del company o companya que han retratat, de manera que la classe ho hagi d'endevinar. Després cada alumne regala la redacció al company o companya retrat.

En el fragment s'hi identifica un procés de valoració positiva grupal de la professora articulat a partir de l'acte de parla de felicitar. A partir de la línia 2, la professora diu a l'alumnat: "os felicito por los retratos que habéis hecho de vuestros compañeros (.) vale? la mayoría están (.) muy bien" (línies 2 a 4). L'acció discursiva de felicitar constitueix un acte de parla perquè produeix la felicitació que enuncia, és a dir, en la pròpia parla es materialitza la pràctica social de felicitar. Segons entenem, aquesta pràctica és una forma de valoració positiva que pot contribuir a generar processos de reconeixement positiu.

L'acció de felicitar tal com s'utilitza en aquest fragment i en general en l'ús social de la llengua, no només pot vehicular la valoració positiva d'un objecte (en aquest cas un resultat d'aprenentatge), sinó també la valoració positiva de predicats i posicionaments atribuïts a les persones que han dut a terme l'objecte o esdeveniment que es felicita. En aquest fragment, la felicitació resulta en la valoració positiva d'un objecte específic (el resultat d'aprenentatge) i també de les accions dels i les aprenents que han dut a terme l'activitat d'aprenentatge (les que duen a terme la redacció i la forma excel·lent en què s'ha fet). En el fragment no hi identifiquem un reconeixement positiu explícit de l'alumnat en relació a la seva posició d'aprenents, però sí que hi podem identificar un reconeixement positiu de les activitats i accions que han realitzat en tant que aprenents. Tal com hem afirmat en l'anàlisi d'altres fragments, el reconeixement positiu d'accions o activitats que són pròpies o definitòries de la categoria de pertinença d'aprenent, podem interpretar-lo com un reconeixement positiu dels subjectes que les realitzen com a aprenents.

Fragment 3.7 (S15)

#00:28:16-9#

1 Pa/A: no aparecerá (.) en el examen (.) de acuerdo? (.) entonces
2 (.) si vosotros os comprometéis a estudiar (0.3) mucho
3 mucho (.) y mejorar (1.1) los que podáis (0.3) e::: la nota
4 de este examen yo me comprometo a hacer que el siguiente
5 examen valga un poquito más que este (.) porque soy
6 consciente que este ha ido mal (.) en general (.) vale? (.)
7 sí? (.) entonces si hacemos que valga un poquito más (.)
8 subirá (.) la media (.) de:: de:l trimestre (.) el último
9 trimestre vale más que los otros dos (.) ya lo sabéis (.)

²⁹ Per més informació sobre les parts de la sessió 13 consulteu el fragment 3.5.

10 veinte por ciento la nota del primero (.) veinte por ciento
 11 la nota del segundo (.) sesenta por ciento la nota del
 12 tercero (.) vale? tenemos (.) la expresión oral del retrato
 13 (.) la mayoría de vosotros tiene muy buena nota del retrato
 14 sí o no? (.) habéis hecho unos trabajos realmente
 15 extraordinarios (.) sí? (.) entonces ((un alumne tus)) nos
 16 queda (.) una semana para el examen un poquito menos (.)
 17 sí? (.) vale? es el jueves (1.2) estudiamos (0.7) durante
 18 (.) una (.) semana y subimos la nota del tercer trimestre y
 19 por consiguiente la de final de ↑curso (2.2) ↓o estudiamos
 20 en verano (1.0) sopesamos ↑no? (.) una semana (.) dos meses
 21 de verano (.) tres (.) porque vosotros tenéis tres (0.5)
 22 una semana o dos meses qué queréis estudiar?

#00:29:37-5#

El fragment 3.7 té lloc a la sessió gravada número 15³⁰, en un moment en què la Vera està donant orientacions a l'alumnat en relació a l'estudi per al proper examen. En el fragment 3.7 la professora reitera la valoració positiva que s'ha analitzat en el fragment 3.6 a través de les paraules: "la mayoría de vosotros tiene muy buena nota del retrato sí o no? (.) habéis hecho unos trabajos realmente extraordinarios" (línies 13 a 15). En aquest cas, com en el fragment 3.6, no es formula un reconeixement positiu dels i les aprenents com a aprenents de forma explícita, sinó una valoració positiva en relació a la forma com l'alumnat en conjunt ha realitzat aquesta tasca que s'associa a les bones notes que ha obtingut l'alumnat en general. En aquest cas com en l'anterior, es valora positivament un objecte (els treballs) i alhora es valora la forma com l'alumnat ha realitzat l'activitat d'aprenentatge que és definitòria de la categoria de pertinença aprenent, a saber, la realització de la tasca encomanada per la professora. Així doncs, podem afirmar que les paraules de la Vera són una instància de reconeixement positiu grupal i implícit cap a l'alumnat com a aprenent, la qual reforça el procés de reconeixement que s'ha identificat en el fragment 3.6 en el context de la sessió número 13.

Fragment 3.8 (S15)

#00:09:00-5#

1 Pa/A: primera persona (0.5) ↑no? (0.4) es un
 2 narrador interno que habla en primera persona (.) me habéis
 3 puesto aquí de barbaridades (.) narrador externo que habla
 4 en tercera persona digo pues yo no sé (.) ↑yo (0.8) la
 5 palabra yo cómo va a ser tercera persona? (0.3) son fallos
 6 de no fijaros (.) de no escuch↑ar lo que o- os digo que hay
 7 que (1.0) e- en aquellas cosas que os digo que hay que
 8 prestar atención (.) vale? (1.0) qué estructura sigue la
 9 narración que has leído? nos explica desde que se lo regala
 10 le enseña el latín acaba diciendo churras churras

#00:09:34-6#

³⁰ La sessió número 15 s'estructura en diverses parts. S'inicia amb el repartiment dels exàmens corregits i amb una conversa grupal sobre les respostes de l'examen. Tot seguit la professora inicia la revisió dels continguts que sortiran al següent examen i dona a l'alumnat algunes orientacions per a l'estudi. Després el grup-classe corregeix conjuntament uns exercicis d'ortografia. La sessió es tanca amb la instrucció de la Vera perquè l'alumnat estudiï per a l'examen. En concret, la professora demana a l'alumnat que el següent dilluns siguin ells i elles els qui li expliquin a ella el contingut que entrarà a l'examen.

El fragment 3.8 té lloc en la sessió 15³¹, concretament en el moment que la professora fa retorn al grup dels resultats del darrer examen que han fet. Tal com hem vist en el fragment 3.7, en general l'examen ha estat avaluat amb qualificacions baixes.

En aquest context, la professora descriu algunes de les causes dels errors recurrents de l'alumnat a l'examen. Tal com explica: "son fallos de no fijaros (.) de no escuch[↑]ar lo que o- os digo que hay que (1.0) e- en aquellas cosas que os digo que hay que prestar atención" (línies 5 a 8). La Vera identifica determinades accions de l'alumnat que han conduït a cometre errors, concretament no fixar-se i no escoltar a la Vera quan els diu allò a què cal fer atenció. Per fer referència a allò a que "hay que prestar atención", la professora utilitza una formulació deòntica, que en aquest cas és una descripció d'allò que l'alumnat *ha* de fer.

En la intervenció de la professora les accions de no escoltar, no fixar-se i no fer atenció, expliquen els mals resultats en la pregunta de l'examen. Així doncs, la descripció d'aquestes accions en aquest context articula una valoració negativa de les accions, ja que són les que han causat els mals resultats a l'examen. Per tant, podem dir que la descripció i valoració de les accions també articula un procés de reconeixement negatiu grupal dels i les aprenents del grup com a aprenents.

Al seu torn, la valoració negativa de les accions i la formulació deòntica que inclou, construeixen les accions descrites i valorades com a no desitjables i no valuoses en el context i la pràctica d'aprenentatge de què s'està parlant. Per contrast, les accions desitjables serien escoltar, fixar-se i fer atenció a allò que la professora diu que cal fer.

Per tant, en aquest cas identifiquem que la descripció combinada amb la valoració negativa de certes accions relacionades amb el procés d'aprenentatge contribueix a construir formes normatives d'exercir la posició d'aprenent. Tal i com hem observat en el fragment 3.2, els contextos de retorn i avaluació són propicis per al posicionament i reconeixement de l'alumnat i per a la construcció d'aquells comportaments de l'alumnat com a aprenent que són desitjables i valuosos o bé no desitjables ni valuosos. En altres paraules, en ocasions d'interacció com aquesta es construeixen formes normatives d'exercir com a aprenent.

Fragment 3.9 (S18)

#00:19:41-0#

1 Pa/A: muy bonito (0.3) muy bonito muy bonito (.) muy bien chicos
2 chicas (.) pues gracias por vuestro: esfuerzo de
3 memorizarlo algunos de escribirlo y sobre todo (.) por ser
4 valientes y salir aquí delante a recitarlo

#00:19:53-1#

El fragment 3.9 té lloc a la sessió 18³² i en el marc d'una activitat on l'alumnat recita un poema. En el context d'aquesta sessió, l'alumnat que ha volgut ha llegit en veu alta un poema escrit de pròpia mà o pres d'altres autors o autores. En el fragment s'hi ha identificat una valoració positiva de la professora cap al grup d'alumnat que ha participat en el recital. La valoració es

³¹ Per més informació sobre les parts de la sessió 15 consulteu el fragment 3.7.

³² La sessió 18 consta de dues parts principals. En la primera part, l'alumnat que ho vol recita un poema que ha cercat o que ha escrit de pròpia mà de memòria i davant de tota la classe. En la segona part de la classe la professora deixa temps lliure a l'alumnat.

complementa amb el posterior agraïment de la Vera a l'alumnat. En aquest agraïment la professora descriu les accions i predicats que agraeix. El fragment s'ha seleccionat per tal d'analitzar aquestes accions i predicats atribuïts a l'alumnat i valorats positivament.

En primer lloc la professora articula una valoració positiva del treball realitzat pels i les aprenents dient: "muy bonito (0.3) muy bonito muy bonito (.) muy bien chicos chicas" (línies 1 i 2). Tot seguit, la professora agraeix a l'alumnat certes accions i predicats que han conduït a la realització exitosa de l'activitat dient: "pues gracias por vuestro: esfuerzo de memorizarlo algunos de escribirlo y sobre todo (.) por ser valientes y salir aquí delante a recitarlo" (línies 2 a 4). De forma anàloga al que veïem en el cas de l'acte de parla de felicitar (vegeu els fragments 3.6 i 2.12), l'agraïment és una pràctica social que es produeix a través de l'enunciació de certes paraules. Per exemple, en determinats contextos discursius l'acció d'agrair es pot realitzar dient "gracies".

En produir l'agraïment, la professora assenyala les accions d'esforçar-se, de memoritzar, d'escriure el poema de pròpia mà i de recitar-lo per part de l'alumnat. A més, també atribueix a l'alumnat el predicat de ser valents per sortir davant de la classe a recitar el poema. Per la pròpia definició de l'acció d'agrair, l'acte de la mestra vehicula la valoració positiva de totes aquestes accions.

Les valoracions positives que acabem d'identificar contribueixen a construir formes valuoses i desitjables d'exercir la posició d'aprenent. En primer lloc la Vera valora positivament l'esforç. En segon lloc, les accions vinculades a aquest esforç, que en aquest cas són la memorització i l'escriptura dels poemes. En tercer lloc, es valora el predicat "ser valents" en referència a la valentia que ha tingut l'alumnat per recitar el poema. A més, aquest tercer predicat es valora per damunt dels altres, tal com donen a entendre les paraules de la Vera, "sobre todo" (línia 3), pronunciades abans del predicat.

Tal com hem identificat a les entrevistes i en alguns fragments de les dades d'interacció a l'aula, les accions d'esforçar-se i de memoritzar es relacionen amb l'aprenentatge i són considerades accions pròpies i definitòries de la posició d'aprenent³³. Partint d'aquesta premissa, l'agraïment que la professora vehicula en aquest fragment es podria considerar un procés de reconeixement positiu dels i les aprenents que han dut a terme l'activitat com a aprenents.

En aquest fragment hi hem identificat la valoració per part de la professora dels resultats d'una activitat educativa. Aquesta valoració es produeix a través de la valoració d'accions i predicats atribuïts als i les aprenents que hi han participat. Hem afirmat que la valoració positiva d'aquests elements contribueix a construir aquelles accions, activitats i en general predicats dels i les aprenents que són valuoses i desitjables en el context d'aprenentatge.

Fragments que inclouen processos de posicionament i de reconeixement de la Nerea com a alumna i aprenent

Tot seguit es presenten un conjunt de fragments on hi apareixen diversos processos de posicionament i de reconeixement de la Nerea com a aprenent. Hem prioritzat fer una presentació conjunta d'aquests fragments per facilitar la interpretació dels esdeveniments

³³ En relació a la qüestió de l'esforç, vegeu l'anàlisi de les entrevistes i en concret els fragments 1.1, 1.2, 1.5, 1.6, 1.9, 1.15, 1.24, 1.46, 1.56, 1.58 i 1.68. En relació a la qüestió de la memòria i de l'acció de memoritzar vegeu els fragments de les entrevistes 1.14, 1.17 i el fragment a les dades d'interacció 2.6.

relacionats específicament amb aquesta alumna i els vincles que presenten entre sí.

Fragment 3.10 (S11)

#00:23:28-2#

1 Pa/A: tercera del singular que sabemos que puede ser o él o ella
2 ↑no?
3 Als: sí
4 Pa/A: muy bien (0.3) e:: cambia (.) el su?
5 Als: sí
6 Pa/A: si es masculino o femenino?
7 Als: no
8 Pa/A: no (.) cambia (.) según el nombre al que acompaña no si es
9 él o ella (.) vale? (2.0) sí?
10 Als: °sí°
11 Pa/A: no: (.) os digo mentiras y nadie se queja (1.0) su libro su
12 casa cambia si es femenino: el nombre?
13 Ale: no no cambia
14 Pa/A: y por qué me decís que sí?
15 Ala: yo te he dicho
16 Nar: porque eres la profe=
17 Pa/A: =[ah:::
18 Ale: [yo te he dicho [(...)
19 Mnl: [(...) ara todos (...)
20 Pa/A: no os lo tenéis que creer todo eh esto yo lo hago a ver
21 si me estáis escuchando de verdad porque sí sí sí (.) que
22 yo me puedo equivocar
23 Ner: °yo no te estaba escuchando ahora°
24 Pa/A: ya ya ya me he dado cuenta Nerea muchas gracias (0.8)
25 venga (.) e: mi tu su (.) pero fijaros luego cuando os he
26 puesto las tres personas del plural (.) s- sigo con libro
27 eh? vale? que nos va muy cómodo (.) nuestro libro (.) a
28 quién me refiero a la primera persona del?
29 Nar: plural

#00:24:22-8#

En el fragment 2.10 s'analitza principalment un auto-posicionament de la Nerea com a alumna desvinculada de l'activitat d'aprenentatge. El context de la conversa és un diàleg en relació als continguts de fonètica del tipus iniciació-resposta-feedback (IRF) (Sinclair i Coulthard, 1975, citat per Olave et al., 2021, p.781). En els torns anteriors a l'inici del fragment, la professora ha estat explicant els determinants i els ha definit com una paraula que acompanya al nom i que hi concorda en nombre i gènere. En el moment en què comença el fragment ja s'han explicat els articles i els demostratius i s'han introduït els possessius³⁴. La conversa d'aquest fragment és part de l'explicació dels determinants possessius.

A les línies 8 i 9, la Vera produeix expressament fa una afirmació incorrecta sobre el contingut que s'està tractant. Concretament explica que el possessiu "su" canvia segons el el gènere del nom al que acompanya (de l'objecte posseït) i no segons el gènere del subjecte que posseeix. La professora diu: "cambia (.) según el nombre al que acompaña no si es él o ella (.) vale? (2.0) sí?" (línies 8 i 9). La frase és difícil d'entendre perquè barreja el tema del gènere del subjecte que posseeix amb el tema del gènere de l'objecte posseït. Alguns alumnes responen afirmativament a la pregunta "trampa" de la Vera i ella tot seguit diu: "os digo mentiras y nadie

³⁴ Per a obtenir més informació sobre les parts de la sessió 11 consulteu el fragment 3.3.

se queja" (línia 4). A la línia 14 reitera la crítica amb la pregunta: "y por qué me decís que sí?". La primera resposta la formula en Narcís. L'alumne respon, "porque eres la profe" (línia 16), cosa que contribueix a alleugerir la responsabilitat de l'alumnat per l'errada i indica que la professora és la detentora i transmissora principal del saber.

A la línia 20, la professora formula una recomanació a l'alumnat dient: "no os lo tenéis que creer todo eh". Tot seguit explica els motius pels quals els ha enganyat dient: "esto yo lo hago a ver si me estáis escuchando de verdad" (línies 20 i 21). Aquesta explicació de la Vera contribueix a recordar a l'alumnat que haurien d'escoltar "de veritat". Com hem vist en el fragment 3.8, l'escolta i l'atenció de l'alumnat són elements importants per a aquesta professora. En qualsevol cas, escoltar i fer atenció és una "norma" comú en contextos escolars i específicament en aquest fragment, sembla legitimar a la professora a comprovar que l'alumnat està escoltant de veritat, fins al punt de fer ús d'una "trampa". La trampa no per deixa de ser un desafiament a les normes de sinceritat i mutualitat que regeixen qualsevol intercanvi comunicatiu i pot ser interpretada per l'alumnat com una forma de posar-los a prova i per tant, com una desconfiança de la professora cap a l'alumnat. Això podria explicar la reacció desafiant de la Nerea al següent torn, on diu, en un to de veu més aviat baix "yo no te estaba escuchando ahora" (línia 23). L'acció de no escoltar tot just s'ha valorat negativament per part de la professora. En aquest sentit, l'auto-descripció de la Nerea atribuint-se aquesta acció la podem interpretar com un desafiament a les normes que ha establert per la professora a través d'aquesta valoració. A més, d'aquest enunciat podem inferir que la Nerea no té interès en posicionar-se com a aprenent "normativa" o vinculada a la forma d'exercir com a aprenent que és valorada per la Vera i també que no té interès en mostrar-se com una alumna vinculada a l'activitat d'aprenentatge. De fet, la seva intervenció trenca amb la tendència submissa de l'alumnat a complir amb les expectatives normatives de comportament i amb el requeriment de mostrar certa implicació amb l'activitat a l'aula. Així doncs, a través atribuir-se a sí mateixa l'acció de no escoltar, la Nerea s'auto-posiciona de forma contrària a la forma normativa d'exercir la posició d'aprenent que ha construït la professora i també s'auto-posiciona com una alumna desvinculada de la conversa i de l'activitat d'aprenentatge.

Tot seguit, a la línia 24 la professora reacciona a l'actitud desafiant de l'alumna donant-li les gràcies de manera irònica. Les respostes iròniques del professorat a transgressions o desafiaments de l'ordre normatiu com el que produeix la Nerea poden servir per normalitzar el trencament i mantenir la premissa de que els i les participants són membres competents en la conversa (vegeu Hazel i Mortensen, 2017). Considerem que en aquest cas, l'estratègia de la professora de normalitzar el desafiament de la Nerea pot estar contribuint a mantenir la presumpció de "bona fe" de l'alumna i també podria estar fent la funció d'evitar entrar en un discurs disciplinari que posicioni negativament a l'alumna i que desviï l'objectiu primari de l'activitat i de la conversa.

En aquest fragment s'ha identificat un auto-posicionament de la Nerea com a alumna desafiant amb l'ordre normatiu a l'aula i desvinculada de l'activitat d'aprenentatge. Considerem que es tracta d'un auto-posicionament que desafia l'ordre normatiu a l'aula perquè l'acció de no escoltar que s'auto-atribueix l'alumna, prèviament ha estat valorada de forma negativa per part de la professora. L'auto-posicionament de la Nerea mostra que l'alumna no té interès en conformar-se i reproduir aquells predicats considerats valuosos i desitjables en l'alumnat. Com veurem en fragments següents aquest posicionament de la Nerea es va repetint al llarg de diferents esdeveniments d'interacció a l'aula.

Fragment 3.11 (S12)

#00:52:20-8#

1 Ale: e:m (0.3) más (0.5) quiero comer más (0.6) mas me duele la
2 barriga
3 Als: hahaha
4 Pa/A: [no ha cambia(h)do me:dia frase
5 Ner: [no (0.5) no:: (.) quiero comer más pero (.) me
6 dolerá más la barriga (.) ya está no? ((el "ya está no" amb 7
un to molest))
8 Als: °haha° ((riure d'una o dues persones))
9 Pa/A: no
10 Als: HAHA[haha
11 Pa/A: [a ver Nerea (.) lo digo (.) por tercera vez (.) que
12 es por- por décima vez ya eh (.) si contamos (0.5) si me
13 pones el pero (.) me estás quitando el mas sin acento
14 Ner: pero por qué? ((amb un to una mica indignat))
15 (1.0)
16 Pa/A: porque he dicho (.) que mas (.) sin acento es lo mismo que
17 pero (0.9) entonces no me puedes poner el pero (.) los
18 otros son de cantidad (0.4) y cuando es de cantidad lleva
19 tilde (0.5) pensemos una frase en la que salga la palabra
20 más (.) de cantidad (.) y la palabra pero
21 Ner: no entiendo esto de más (.) [pero es muy fácil ((és un
22 exemple de frase amb "más" i "mas"))
23 Ari: [°tengo más hambre" (.) pero
24 [(...)
25 Als: [(...[.....
26 Pa/A: [tengo más- ha- sh: (0.5) tengo más hambre (.) EH:
27 Ari: pero no quiero de esa comida
28 Pa/A: pero no quiero de esa comida (.) tengo más hambre (.) mas
29 (.) no quiero de esa comida
30 Ner: pero no no no- (0.5) no cuadra esa frase ((ho diu amb un
31 to d'estar molesta)) [(...)
32 Pa/A: [y tanto que cua- perdo:na? (.) no la
33 dirás tú y tanto que [se dice esa frase
34 Ner: [no quie- no quiero esa comida mas no
35 me gusta:
36 Pa/A: no (.) ella no ha dicho esto
37 Ner: bueno lo que haya dicho (.) °no cuadra°
38 Pa/A: que no cuadra?=
39 Ner: =no ha- vuélvela a dec[ir
40 Pa/A: [no te cuadra a ti (.) tengo más
41 hambre (.) o sea (.) por (.) hambre comería más cantidad?
42 Als: sí
43 Pa/A: sí (.) pero hay una comida ahí que no le gusta (.) mas no
44 quiero esa comida (.) pero (.) no quiero esa comida (.) que
45 no cuadra? (.) y tanto que cuadra
46 Ner: yo nunca diría eso de m:as=
47 Pa/A: =pero que tú no hables así no significa que no: se diga
48 (0.5) quita el pie de la mesa que estás en clase señorita
49 (2.3)
50 Fina: quiero más comida (.) mas está vacía la nevera
51 Pa/A: pero madre mía con la comida que yo os he puesto una frase
52 y anda que no va a dar de sí la comida (.) acabamos de
53 venir de desayunar y estoy por irme a comer ya algo (.) me
54 está entrando apeñtito (.) mas no me gusta lo que hay en la
55 cafetería
56 Als: haha
57 Ner: ves ↑no: no

58 Pa/A: y ↑tanto (0.3) ↓Nerea (.) vamos a ver (.) que nosotros no
59 hablemos de un modo (.) no significa que: (.) que- (.) que
60 no se digan esas frases yo te lo estoy diciendo es que no
61 te lo pregunto te lo digo (.) el mas sin acento equivale a
62 pero (0.3) piensa cualquier frase en la que (.) aparezca el
63 pero (0.5) y quita el ↑pero y pon un mas (.) espabila (.)
64 venga dime una frase con pero (1.9) venga que tú eres doña
65 pe[ros
66 Ner: [esto es un aburrimiento (.) pero lo tengo que soportar
67 Pa/A: esto es un aburrimiento (.) mas lo tengo que soportar
68 (1.0) ↑ya sé que tú no hablas así (1.0)=
69 Cal?: =↑es normal eh es normal=
70 Pa/A: =es un uso culto de lengua (.) que ya sé que tú no hablas
71 así (0.9) pero eso no significa que no sea correc[to
72 Ner: [↑no si
73 no digo eso ↓digo que lo encuentro raro que
74 Pa/A: °ah° bueno -p- lo encuentras raro porque para ti no es lo:
75 lo normal (.) yo ya lo entiendo eh ya lo comprendo (.) pero
76 claro (.) a qué venimos aquí a hablar como siempre
77 hablamos?
78 Als: no °haha°
79 Pa/A: pues- tal vez a- si aprendemos un poquito más (.) mira
80 Nerea (.) yo como vosotros puedo hablar cuando quiera (1.6)
81 como vosotros habláis así en el patio yo si queréis me
82 veng↑o (0.5) y os copio igual (.) lo bordo (2.0) tú me
83 puedes bordar siempre a mí?
84 Ner: no
85 Pa/A: pues esa es la gracia (0.3) vale? ((sona el timbre
86 conforme s'acaba la classe)) sí? estop (.) un momento (.)
87 e:: para el jueves (.) o sea en principio el lunes tenéis
88 la cursa vale? ((el torn de la professora segueix però no es reproduceix))

#00:55:34-4#

El fragment 3.11 conté diversos posicionaments de la Nerea com a aprenent que són d'interès en el marc d'aquesta recerca.

La conversa apareix en el marc de la correcció grupal d'uns exercicis d'ortografia durant la sessió número 12³⁵. Concretament el grup corregeix un exercici on, a partir de parells de paraules que s'escriuen igual amb o sense accent, l'alumnat ha de pensar una frase amb sentit que contingui les dues paraules. Per exemple, anteriorment a l'inici d'aquest fragment s'han proposat frases amb la parella "mi" i "mí" o "aun" i "aún". En el fragment 3.11, l'alumnat està proposant frases que continguin "más" i "mas". Després dels intents fallits d'algunes i algunes alumnes per elaborar una frase amb aquestes dues paraules, la professora ha proposat que pensin una oració amb "más" i "pero", per després canviar el "pero" pel "mas", ja que ambdós són conjuncions adversatives i es poden substituir.

Al primer torn del fragment, un alumne formula una frase amb les dues paraules utilitzades correctament (línies 1 i 2). A la línia 5, la Nerea primer diu "no" dues vegades i després reformula la frase de l'alumne canviant el "mas" per el "pero", aparentment aplicant la directriu que la Vera havia donat per fer l'exercici. En la intervenció de la Nerea no queda clar si està comprovant la correcció de la frase que ha proposat anteriorment l'altre alumne, ja que la

³⁵ La classe que correspon a la sessió 12 té dues parts principals. La primera, que dura pràcticament tota la sessió, és la correcció d'uns exercicis d'ortografia. La segona és ja el tancament de la classe en què la professora llista molt breument els continguts que entraran a l'examen que faran la setmana vinent.

comença dient "no" dues vegades. En tot cas, al final del torn diu "ya está no?" (línia 6) amb un to una mica molest. A la línia 9 la professora respon negativament a aquesta pregunta i tot seguit, al torn que comença a la línia 11, critica el fet que la Nerea hagi canviat el "mas" pel "pero" dient-li: "si me pones el pero (.) me estás quitando el mas sin acento" (línies 12 i 13). Per tant, la Vera ha interpretat que amb aquest canvi la Nerea no estava comprovant la correcció de la frase de l'alumne i al seu següent torn ho explica amb més detall dient: "porque he dicho (.) que mas (.) sin acento es lo mismo que pero (0.9) entonces no me puedes poner el pero" (línies 16 i 17). Al final d'aquest torn la Vera demana al grup: "pensemos una frase en la que salga la palabra más (.) de cantidad (.) y la palabra pero" (línies 19 i 20).

En el següent torn de la Nerea, l'alumna proposa un exemple de frase en què utilitza el "más" però ho fa citant-lo en comptes d'utilitzar-lo com a adverbi: "no entiendo esto de más (.) pero es muy fácil" (línia 21). Abans que la Nerea acabi la frase, l'Ari inicia el seu exemple a la línia 23 i el finalitza a la línia 27. Al següent torn, la Vera repeteix la frase de l'Ari substituint el "más" per el "pero": "tengo más hambre (.) mas (.) no quiero de esa comida" (línies 28 i 29). Tot seguit, la Nerea respon a aquest exemple de la Vera iniciant el torn amb la conjunció adversativa "pero" i amb un to molest que sembla indicar que no està d'acord amb la correcció de l'exemple dient: "pero no no no- (0.5) no cuadra esa frase" (línia 30). La Vera respon a la valoració objectiva de la Nerea dient-li, "y tanto que cua- perdo:na? (.) no la dirás tú y tanto que se dice esa frase" (línies 32 i 33), reiterant la correcció de la frase.

A la línia 37 l'alumna repeteix la mateixa avaluació objectiva dient: "no cuadra". Tot seguit, a la línia 40 la Vera li respon, "no te cuadra a tí", de nou suggerint que es tracta d'una percepció subjectiva de l'alumna i no d'un fet objectiu tal com l'alumna presenta el seu argument. Després, a les línies 44 i 45, la professora repeteix la mateixa idea dient-li: "que no cuadra? (.) y tanto que cuadra". Tot seguit, a la línia 46 la Nerea encara insisteix en l'avaluació subjectiva dient, "yo nunca diría eso de m:as", a la qual la professora li respon reiterant la distinció entre la percepció subjectiva de la Nerea i la realitat objectiva del contingut d'aprenentatge dient: "pero que tú no hables así no significa que no: se diga" (línia 47).

Més endavant, la professora produeix un nou exemple de frase amb "mas" quan diu: "me está entrando el ape↑tito (.) mas no me gusta lo que hay en la cafetería" (línies 53 a 55). La Nerea reacciona dient, "ves no: ↑no" (línia 57), que interpretem com una reiteració de que no li sembla correcte l'ús de "mas". Davant la insistència de la Nerea en invalidar el contingut des d'un punt de vista subjectiu, la Vera s'adreça a ella reiterant: "que nosotros no hablemos de un modo (.) no significa que: (.) que- (.) que no se digan esas frases" (línies 58 i 59). Tot seguit la professora rebla: "yo te lo estoy diciendo es que no te lo pregunto te lo digo" (línies 60 i 61), invalidant de nou la percepció subjectiva de la Nerea. En aquest darrer enunciat, a través de l'ús dels verba dicendi "te lo estoy diciendo", "te lo digo" i "no te lo pregunto", la professora aclareix que aquesta no és una qüestió a debatre ja que la professora no està preguntant per l'opinió de l'alumna sinó dient o transmetent un contingut que és correcte.

D'aquest torn a partir de la línia 58 podem interpretar que la professora exerceix la seva posició de "legítima transmissora" de les normes de la llengua castellana en tant que professora. Per altra banda, el to més dur i impositiu de la Vera en aquest torn podem interpretar-lo com una conseqüència de la insistència i l'actitud en certa manera desafiant que mostra la Nerea al llarg de la conversa. Considerem que podem confirmar aquesta interpretació a partir del

posicionament que la professora fa de l'alumna a les línies 64 i 65 quan acaba el torn i adreçant-se a la Nerea li diu: "que tú eres dona peros".

A les línies 62 i 63 la Vera li ha demanat a l'alumna que produeixi un nou exemple de frase. A aquesta petició la Nerea respon a la línia 66 formulant el següent exemple: "esto es un aburrimiento (.) pero lo tengo que soportar". A través d'aquest exemple l'alumna implícitament qualifica d'avorrit el contingut de la classe. A més també descriu la seva participació a la classe com una obligació que ha de suportar. L'ús del verb suportar és significatiu en aquest context ja que reforça la idea que la Nerea està participant en una activitat que no li és grata. D'aquesta intervenció interpretem que la Nerea s'auto-posiciona explícitament com una participant desvinculada de l'activitat d'aprenentatge i que no hi participa per una motivació intrínseca sinó per una obligació externa.

A la línia 67 la professora respon a l'alumna tornant a citar la frase que ha produït la Nerea i substituint el "pero" pel "mas". És significatiu que la Vera no fa menció al caràcter desafiant de l'exemple que ha proposat la Nerea i que el repeteix com si es tractés d'un exemple més. Interpretem que aquesta reacció de la Vera podria fer la funció d'evitar una reprensió de l'alumna o un discurs disciplinari cap a ella, anàlogament al que hem interpretat en la resposta irònica que produeix la professora a un comentari negatiu de la Nerea en el fragment 3.10 (línia 24).

A continuació, la professora valida la percepció d'estranyesa de la Nerea per l'ús de paraules que no són habituals per ella quan diu, "↑ya sé que tú no hablas así" (línia 68) i "es un uso culto de la lengua (.) ya sé que tú no hablas así" (línies 70 i 71). La professora no només no entra a produir un discurs disciplinari, sinó que actua de forma més aviat contrària, tot validant la percepció de la Nerea. L'acció de validació es reforça en un torn posterior quan la Vera li diu a l'alumna: "yo ya lo entiendo eh ya lo comprendo" (línia 75).

A continuació la professora canvia el focus de la conversa. Les següents línies són d'interès perquè articulen un discurs de la Vera sobre l'aprenentatge i sobre les posicions d'aprenent i de professora.

Després d'haver validat l'estranyesa de la Nerea en relació al contingut d'aprenentatge, la Vera diu: "pero claro (.) a qué venimos aquí a hablar como siempre hablamos?" (línies 75 a 77). Al següent torn la professora segueix el discurs amb la frase inacabada "pues- tal vez si aprendemos un poquito más" (línia 79). En primer lloc, observem que la professora pregunta retòricament, "a qué venimos aquí", fent patent que l'objectiu d'anar a l'escola té a veure amb no, "hablar como siempre hablamos", sinó amb aprendre a parlar diferent de com es parla fora de l'escola. Anteriorment hem observat que la Vera ha descrit l'ús de "mas" com "un uso culto de la lengua". Això ens suggereix que l'objectiu escolar que està expressant la Vera en el aquest discurs sobre l'aprenentatge té a veure amb aprendre a comprendre i fer ús de formes lingüístiques cultes. Més endavant, en el penúltim torn de la Vera, la professora s'adreça a la Nerea per dir-li: "yo como vosotros puedo hablar cuando quiera (1.6) como vosotros habláis así en el patio yo si queréis me vengo (0.5) y os copio igual (.) lo bordo" (línies 80 a 82). A més, a continuació la professora li pregunta a la Nerea si ella seria capaç de copiar la forma de parlar de la Vera en el context escolar. La Nerea li respon que no (línia 84) i tot seguit la professora rebla: "pues esa es la gracia" (línia 85). D'aquestes paraules de la Vera podem interpretar que segons ella, l'avantatge de l'escolarització és poder parlar de qualsevol forma, tant culta com no culta.

En primer lloc, el discurs educatiu que articula la Vera distingeix clarament entre el coneixement i la pràctica lingüística que es transmet a la institució escolar i el coneixement i la pràctica lingüística que tenen els i les alumnes en els contextos comunitaris i familiars més enllà de l'escola. D'alguna manera aquest discurs relega les formes de parlar de l'alumnat i els seus entorns de vida al pati, és a dir, a l'espai de l'escola on l'alumnat s'expressa de forma no institucionalitzada amb els parells. A més, sembla promoure la idea que existeix una distància insalvable entre el coneixement escolar i els coneixements comunitaris i familiars de l'alumnat.

En segon lloc, el discurs de la Vera sembla vehicular un posicionament implícit d'ella com a professora i com a membre representant de la institució i del coneixement escolar. Alhora, aquest discurs implica que la posició d'alumne-aprenent no representa la institució ni el coneixement escolar. A més, en aquest discurs les dues posicions es construeixen en funció dels coneixements i les pràctiques lingüístiques que suposadament realitzen els subjectes que les encarnen. El discurs de la Vera també contribueix a construir la posició d'aprenent com la d'un subjecte que encara no ha assolit la capacitat de poder parlar com la professora i per tant com la institució escolar. En canvi, en el discurs que s'ha exposat la posició de professor/a la representa un subjecte que és capaç de parlar de totes les formes possibles.

En definitiva, tal i com s'observa en aquest fragment, en el marc de la interacció local s'articulen discursos educatius que vehiculen significats sobre quins són els objectius i resultats esperats de l'aprenentatge i on es configuren les posicions d'alumne d'alumna i d'aprenent i també de professor i professora (Largo et al., 2015)

Finalment, destaquem que a les dades del Cas dos s'han identificat diverses ocasions en què la Nerea es mostra estranyada per un contingut d'aprenentatge. L'estranyesa i oposició que mostra aquesta alumna cap als continguts de classe podria relacionar-se amb el posicionament habitual de la Nerea com a aprenent desafiant respecte a les posicions d'aprenent normatives (o els models d'identitat d'aprenent normatius), tal com interpretàvem en l'anàlisi del fragment 3.10.

En el fragment 3.11 hem identificat un procés d'auto-posicionament de Nerea com a aprenent desvinculada de l'activitat d'aprenentatge. En primer lloc, l'alumna articula aquest auto-posicionament a través de la invalidació recurrent d'un contingut d'aprenentatge a partir d'avaluacions objectives i subjectives. En segon lloc, a través de posar un exemple on expressa el tedi que sent per estar participant en l'activitat i on implícitament descriu l'activitat com a avorrida. Anàlogament al que s'ha exposat en el fragment 3.10, s'ha interpretat que l'alumna desafiava la posició normativa d'alumne-aprenent que circula a l'aula. També s'ha identificat l'articulació per part de la professora d'un discurs sobre l'aprenentatge, el qual hem considerat que construeix les posicions d'alumne, alumna i d'aprenent, així com les posicions de professor i professora, en relació al tipus de coneixement i de pràctica lingüística dels subjectes.

Fragment 3.12 (S13)

#00:02:51-8#

1 Pa/A: no (.) mi objetivo es (.) enseñaros un truco que os sirve
2 (.) para muchas: (.) cosas que vais (.) a leer a lo largo
3 de vuestra vida vale? (1.0) y (.) es que (.) no necesito
4 entender todas las palabras para entender la idea general
5 de la lectura (.) vale? mira (.) si yo leo un texto (0.3) y
6 hay una o dos palabras que no entiendo (.) y busco una o

7 dos palabras en el diccionario además ahora con los móviles
8 es todo (.) no? online es muy deprisa (.) me aburre leer
9 ese texto?
10 Ner: sí
11 Pa/A: me aburre? (.) con dos palabras? madre mía tú te aburres
12 muy pronto Nerea (0.3) el resto (.) nos aburrimos con dos
13 palabras?
14 Nar: no
15 Pa/A: espero que no eh (.) vale? pero si en un texto (.) breve
16 (.) tengo que buscar veinticinco palabras (.) lo más
17 probable que haga
18 Nar: aburrirme
19 Pa/A: es (.) aburrirme abandonar el texto (.) si- a no ser que
20 sea un texto (.) que me obliguen (.) a leerlo por algo (.)
21 vale? (.) entonces (.) e:: no hay que desesperarse (.) hay
22 que intentar (.) entender (.) algunas de esas palabras las
23 entenderemos por contexto (.) sabéis lo que quiere decir
24 por contexto?

#00:03:42-7#

El fragment 3.12 té lloc a l'inici de la Sessió 13³⁶. El fragment de conversa apareix just abans de que el grup comenci la lectura conjunta d'un text literari. A tal fi, la professora està donant a l'alumnat estratègies per a la comprensió del text. El fragment és d'interès perquè permet identificar un posicionament i un reconeixement de la Nerea com a lectora i aprenent amb una baixa disposició cap a l'activitat d'aprenentatge. El contingut d'aquest posicionament i reconeixement manté relació amb els processos de posicionament de la Nerea com a alumna desvinculada de les activitats d'aprenentatge que hem identificat en els fragments anteriors.

La Vera inicia el primer torn oferint a l'alumnat un truc per comprendre genèricament un text sense haver d'entendre el significat de totes les paraules. A la línia 5 la professora inicia una pregunta al grup dient, "si yo leo un texto (0.3) y hay una o dos palabras que no entiendo", seguint a les línies 8 i 9: "me aburre leer ese texto?". La Nerea respon afirmativament (línia 10) i tot seguit la professora pregunta: "me aburre? (.) con dos palabras?" (línia 11). La pregunta de la Vera és més aviat retòrica ja que, sense donar temps a la Nerea per contestar, la professora segueix el seu torn dient, "madre mía tú te aburres muy pronto Nerea" (línies 11 i 12). Aquesta descripció de la Nerea posiciona a l'alumna com un tipus de lectora o bé fins i tot com un tipus d'aprenent que s'avorreix molt aviat i en certa forma com una aprenent amb una baixa disposició cap a lectura i potser també per a l'aprenentatge en general.

A més, el posicionament vehicula una valoració negativa. En primer lloc la Vera utilitza la locució "madre mía", que en general s'utilitza per a expressar preocupació o valorar que algun esdeveniment és preocupant. En aquest cas interpretem que l'ús d'aquesta locució emfasitza el caràcter preocupant de la resposta de la Nerea en relació a la prematuritat amb què s'avorreix. La quantificació "muy pronto" també contribueix a construir aquesta valoració negativa expressant implícitament que la Nerea s'avorreix massa aviat o més aviat del que seria desitjable. Així doncs, a través d'aquesta valoració la Vera construeix un procés de reconeixement negatiu de l'alumna com a aprenent.

En el mateix torn de la Vera que s'inicia a la línia 11 i després de formular la valoració negativa que tot just hem analitzat, la professora s'adreça a la resta de la classe i els formula la pregunta:

³⁶ Per més informació sobre les parts de la sessió 13 consulteu el fragment 3.5.

“el resto (.) nos aburrimos con dos palabras?” (línies 12 i 13). El primer que s’identifica és que la Vera estableix una distinció entre la Nerea i “el resto”. En segon lloc, veiem que tot i que la professora s’adreça a “el resto”, no parla en segona persona del plural, ja que en aquest cas hagués formulat la pregunta “os aburrís con dos palabras?”. Interpretem que aquí la Vera s’està incloent a ella mateixa com a subjecte de la pregunta, cosa que suggereix que s’està aïllant a la Nerea de la resta del grup-classe.

En el context de la conversa podem pensar que és poc probable que la pregunta dirigida a la classe “nos aburrimos con dos palabras?”, obtingui una resposta afirmativa, en primer lloc perquè es formula després de la valoració negativa en relació a l’avorriment de la Nerea i en segon lloc perquè l’avorriment no és un predicat normatiu pels i les aprenents, de manera que és poc probable que el vulguin mostrar explícitament. Com veurem en els següents torns, podem interpretar que la Vera ha formulat la pregunta esperant obtenir una resposta negativa, de manera que cal interpretar-la en la seva funció retòrica. A la línia 15 i després que en Narcís hagi respost negativament a la pregunta de la Vera, la professora diu, “espero que no eh”, confirmant que per ella no és desitjable que l’alumnat s’avorreixi tan aviat com ho fa la Nerea.

Tot seguit, la professora formula un contrast amb el qual continua amb la seva explicació didàctica dient: “pero si un texto (.) breve (.) tengo que buscar veinticinco palabras (.) lo más probable que haga” (línies 15 a 17). La frase es completa amb la resposta d’en Narcís, el qual diu, “aburrirme” (línia 18), i amb el següent torn de la Vera quan confirma, “es (.) aburrirme abandonar el texto” (línia 19). Observant el desenvolupament d’aquests torns, podem concloure que les preguntes retòriques de la Vera es dirigeixen a confirmar el contingut de les línies 15, 17 i 19 que tot just hem reproduït. Així mateix, podem interpretar que tant la valoració negativa de la resposta de la Nerea com l’aïllament de la seva postura per part de la professora, en la conversa cerquen confirmar certes conclusions o continguts d’aprenentatge i per tant, a compleixen funcions didàctiques.

En aquest fragment hi hem identificat un posicionament implícit de la Nerea com a aprenent amb una baixa disposició a l’activitat d’aprenentatge de la lectura, la qual en certa manera es pot interpretar com un posicionament de l’alumna com a aprenent desvinculada de l’aprenentatge. A més, la valoració negativa que aquest posicionament comporta, implica la construcció d’un procés de reconeixement negatiu de l’alumna com a aprenent. També s’ha identificat que la professora implícitament construeix l’avorriment prematur com una forma no desitjable d’exercir com a aprenent.

El procés de posicionament de la Nerea en aquest fragment és força breu i no compta amb la participació de l’alumna en qüestió. Tot i això, trobem que pot ser significatiu si el posem en relació amb els posicionaments de l’alumna analitzats en els fragments 3.10 i 3.11. En especial, en el fragment 3.11 la Nerea s’auto-posicionava com a aprenent desvinculada de l’activitat d’aprenentatge a través de posar l’exemple de frase: “esto es un aburrimiento (.) pero lo tengo que soportar” (línies 66 i 67). En aquell cas, l’avorriment també era l’element principal a través del qual l’alumna es posicionava com a aprenent. Això no vol dir necessàriament que els dos esdeveniments estiguin connectats, però sí que ens permet identificar les referències a l’avorriment o l’acció d’avorrir-se com un element clau que contribueix a la construcció de formes desitjables i valuoses o no desitjables i no valuoses d’exercir la posició d’aprenent.

Fragment 3.13 (S13)

#00:45:17-0#

1 Pa/A: si alguien se aburre porque va a llover mucho el fin de
2 semana y no podéis salir (.) podéis hacer hasta el trece
3 eh si queréis
4 Ale/a1: vale
5 Ale/a2: vale
6 Mnl: vale=
7 Ale: =está bien saberlo
8 Alal: cómo (.) del siete al trece?
9 Pa/A: cómo?
10 Alal: del siete al trece?
11 Pa/A: claro (2.0) hay que hacerlos hasta el trece o sea que
12 Ner: y nos pondrás un punto extra si lo hacemos?
13 Pa/A: te pondré dos puntos extra
14 Ner: sí?
15 Ari: vamos a haser todo[s
16 Pa/A: [no
17 Ale: [a:::
18 Ala: [yo quiero tres
19 Als: haha (...) ((parlen ahora))
20 Ari: te has emocionado
21 Ner: si no lo iba a hacer

#00:45:31-0#

El fragment 3.13 té lloc a la sessió gravada número 13³⁷. La conversa té lloc al final de la sessió, en un moment en què la Vera està donant instruccions sobre els exercicis que l'alumnat ha de fer a casa. El grup ja ha començat a fer els exercicis de l'u al sis durant l'estona de classe i la professora els proposa que acabin de fer aquests exercicis com a deures, puntualitzant que si algú s'avorreix el cap de setmana pot fer-los fins el número 13 (línies 1 a 3). En aquest context, la Nerea li pregunta a la Vera, "y nos pondrás un punto extra si lo hacemos?" (línia 12), intervenció a la qual la professora respon irònicament, "te pondré dos puntos extra" (línia 13). L'èmfasi en la paraula "dos", dona a entendre que la Vera està exagerant la proposta de l'alumna, cosa que podem interpretar com una ironia o com una ridiculització de la proposta i alhora com una valoració negativa implícita de la proposta de la Nerea.

En el següent torn, la Nerea reacciona a l'afirmació de la Vera amb la pregunta, "sí?" (línia 14), cosa que denota que no ha entès el to irònic del torn de la professora. A la línia 16 la Vera respon negativament a la pregunta de la Nerea i a continuació apareixen una sèrie de comentaris valorant la situació comunicativa per part de l'alumnat. La primera intervenció la fa l'Ari dient, "vamos a haser todos" (línia 15), suggerint que tot l'alumnat faria els exercicis si es premiés amb un punt extra. Més endavant apareix un comentari en to irònic, "yo quiero tres" (línia 18), i també uns riures a la línia 19, els quals poden estar indicant o reforçant el caràcter ridícul de la proposta de la Nerea, en línia amb la resposta anterior de la professora. Més endavant, a la línia 20 l'Ari s'adreça a la Nerea dient-li "te has emocionado", d'alguna manera descrivint la ingenuïtat de la Nerea per creure en la veracitat del comentari irònic de la Vera. Finalment, la Nerea respon el torn de l'Ari dient-li, "si no lo iba a hacer" (línia 21).

La darrera intervenció de la Nerea a la línia 21, recorda les seves intervencions en fragments anteriors auto-posicionant-se com a alumna desvinculada de les tasques d'aprenentatge

³⁷ Per més informació sobre les parts de la sessió 13 consulteu el fragment 3.5.

(vegeu els fragments 3.10 i 3.11). Explicitar que no té intenció de fer els exercicis implica un posicionament com a aprenent desvinculada de les tasques. Certament, aquí també es pot interpretar que els exercicis que la Nerea no té intenció de fer són els complementaris (del set al tretze) i no els obligatoris (fins al sis). També cal apuntar que aquesta intervenció de la Nerea podria tenir un caràcter defensiu pel possible avergonyiment d'haver cregut la ironia de la professora. Tot i així, en el context de la conversa l'explicitació de que no té intenció de fer els exercicis denota que l'alumna no té interès en posicionar-se com a alumna implicada amb les tasques d'aprenentatge. Per tant, la Nerea tampoc té interès en posicionar-se com una alumna que vol acomplir amb les expectatives normatives associades a la posició d'aprenent, sinó més aviat com una alumna desafiant o transgressora amb el model d'aprenent normatiu, cosa que és coherent amb les anàlisis dels fragments 3.10 i 3.11.

De fet, es pot interpretar la pròpia proposta de la Nerea d'obtenir un punt més per fer els exercicis complementaris com un indicador del seu posicionament com a alumna desvinculada. Si partim de la premissa que estar disposat a fer exercicis extra i no obligatoris principalment té a veure amb la motivació intrínseca de l'alumnat per tal de millorar en l'aprenentatge, negociar l'obtenció de punts extra, en aquest context més aviat denota que la Nerea no es mou per una motivació intrínseca sinó extrínseca. La resposta irònica de la Vera a la proposta de la Nerea podria estar suggerint justament això, és a dir, que la petició de la Nerea no és adequada o acceptable en el context d'aprenentatge en què es troben.

En el fragment 3.13 s'ha identificat un procés d'auto-posicionament de la Nerea com a alumna desvinculada de les tasques d'aprenentatge a partir de l'explicitació de l'alumna conforme a que no té intenció de realitzar unes tasques d'aprenentatge. A partir d'aquesta explicitació s'ha interpretat que l'alumna no mostra interès en preservar una posició d'alumna implicada o vinculada amb l'aprenentatge, és a dir, no cerca exercir la posició d'aprenent d'acord amb les expectatives normatives que apliquen en contextos com aquest. Desviant-se respecte de les formes normatives d'exercir com a aprenent a través dels seus auto-posicionaments, l'alumna desafia l'ordre normatiu en el context d'aprenentatge, cosa que és coherent amb les ocasions d'auto-posicionament de la Nerea que hem analitzat en els fragments 3.10 i 3.11.

Fragment 3.14 (S17)

#00:04:30-0#

1 Pa/A: °sí (.) si quieres sí° y si alguien (.) ↑se anima (.)
2 y quiere escribir su propio poema (.) estaré (.)
3 encantadísima (.) no os voy a obligar porque no estamos
4 e:: (0.3) estudiando la poesía eso es una actividad extra
5 (.) pero si alguien se anima (.) me gustará (.) muy mucho
6 (0.5) sí?
7 Ner: tendrá punto extra? (0.5) °un punto más°
8 Pa/A: tú te mueves sólo por los puntos en esta vida?
9 Ale: sí
10 Ale/a: (...)
11 Pa/A: quién dice que sí?
12 Ale: yo no
13 Pa/A: sólo te mueves por los puntos? (.) qué vida más triste
14 (0.5) y disfrutar del camino? no te lo has planteado?
15 Ner: no
16 Pa/A: no?
17 (1.2)
18 Ner: lo importante es aprobar (.) °no°?

19 Pa/A: pues no (.) lo importante es aprender
20 (0.7)
21 Ner: pero si no (.) apruebas no aprendes
22 Pa/A: si no apruebas no aprendes o si no aprendes no apruebas?
23 Als: °hahaha°
24 Pa/A: Nerea (.) el otro día dijiste que yo siempre entro
25 sonriendo a clase te acuerdas?
26 Ner: sí
27 Pa/A: y me dijiste es que yo soy muy seria y tú siempre eres
28 muy risueña (.) me dijiste risueña? no me acuerdo
29 Ner: no (.) te dije que siempre eres muy alegre
30 Pa/A: muy alegre es verdad (.) muy alegre (.) sabes por qué?
31 (1.8)
32 Ner: °no sé°
33 Pa/A: porque yo disfruto del camino
34 (0.5)
35 Ner: del camino: de aquí a clase?
36 Als: [hahaha
37 Pa/A: [de todos (.) de ese también porque vengo para acá y
38 pienso voy a ver a mis niños (0.5) cómo estarán hoy?
39 Mnl: °y si no nos ves?°
40 Ner: pues yo pienso [(.) voy a haser otra hora
41 Pa/A: [si sois vosotros (.) cómo no os voy a
42 ver?=
43 Mnl: =↑no:: te digo los fines de semana cuando no nos ves
44 Pa/A: oh bueno pero los fines de semana disfruto del camino a
45 la pizzería al restaurante a la playa he dicho que
46 disfruto de todos los caminos (0.5) la frase de Nerea es
47 que yo siempre estoy alegre (2.7) hay que disfrutar (.)
48 Nerea de lo que hacemos(0.6) vale? cuando encuentres (0.4)
49 eso (1.7) te cambiará la cara (.) y sonriendo estás
50 fantástica

#00:06:53-9#

El fragment 3.14 té interès principalment perquè s'hi dona un procés de posicionament de la Nerea com a aprenent desvinculada de l'activitat d'aprenentatge i també un procés de reconeixement negatiu de l'alumna relacionat amb aquest posicionament.

El fragment té lloc a l'inici de la classe en la sessió 17³⁸. La sessió comença amb la Vera explicant els exercicis que l'alumnat haurà de fer el proper dilluns de classe en què ella no hi podrà ser. La tasca serà que l'alumnat cerqui a l'ordinador una poesia que els agradi per tal de copiar-la a la llibreta i memoritzar-la. En una altra sessió hauran de recitar la poesia en veu alta (aquesta altra activitat té lloc a la sessió 18).

En el primer torn la Vera explica als i les alumnes que si volen poden escriure el seu propi poema. Aquesta proposta és complementaria de la proposta inicial que havia fet la professora, que era que l'alumnat cerqués el poema a internet. Sembla que la Nerea interpreta que fer el poema de pròpia mà és una part complementaria de l'exercici quan, a la línia 7, pregunta si això: "tendrá punto extra? (0.5) °un punto más°". En el fragment 3.13 també s'ha identificat una proposta de la Nerea a la Vera per obtenir un punt més per fer una tasca ampliada o complementaria. La Vera respon a l'alumna: "tú te mueves sólo por los puntos en esta vida?" (línia 8). En aquest torn podem deduir que la professora ha interpretat que la petició de la

³⁸ La sessió 17 consta de dues parts principals. La primera part correspon a l'explicació per part de la Vera de la tasca que l'alumnat haurà de fer a la sessió de classe següent en què la professora no hi podrà a ser. A la resta d'aquesta sessió, l'alumnat té temps lliure per jugar amb jocs que han dut de casa.

Nerea respon a una motivació extrínseca de l'alumna per a realitzar la tasca d'aprenentatge. La resposta de la Vera es formula com un judici, el qual fa una funció de reprensió de l'actitud de l'alumna davant les tasques d'aprenentatge. A més, aquest judici vehicula una valoració negativa d'aquesta actitud a través principalment de la formulació de casos extrems que s'identifica en l'ús de "sólo", el qual descriu l'actitud de la Nerea com si només es preocupés pels punts. Podem afirmar també que, en general, en el context escolar tenir una motivació basada en els punts no és quelcom considerat positiu en relació a la disposició dels i les aprenents a l'aprenentatge. Considerant això, interpretem aquest comentari de la Vera com l'inici d'un procés de reconeixement negatiu cap a l'alumna, el qual es desenvolupa en torns subsegüents de la professora.

Sense donar espai de resposta a la Nerea, a la línia 13 la Vera segueix el mateix raonament amb una nova valoració negativa de l'actitud de l'alumna tot dient: "qué vida más triste" (línies 13 i 14). La descripció de la vida a partir de la categoria d'emoció "triste", vehicula la llàstima que suposa per a la Vera que la Nerea només es motivi pels punts. A continuació, la Vera segueix preguntant-li a la Nerea: "y disfrutar del camino? no te lo has planteado?" (línia 14). La Nerea respon que no (línia 15) i al següent torn pregunta retòricament: "lo importante es aprobar (.) ¿no?" (línia 18). Aquesta intervenció confirma que l'interès de l'alumna en els punts extra efectivament té a veure amb una motivació extrínseca cap a la realització de les tasques d'aprenentatge. És interessant que la Nerea formuli la seva explicació a través d'una pregunta retòrica com aquesta i no per mitjà d'una afirmació de la seva pròpia opinió. La pregunta "¿no?", sembla adreçar-se a la professora, com si ella pogués validar o descartar el principi que formula amb la frase "lo importante es aprobar". En aquest sentit, la frase sembla estar reproduint un discurs educatiu preexistent. La professora es dona per al·ludida i respon invalidant aquest discurs educatiu tot dient, "pues no (.) lo importante es aprender" (línia 19).

A partir de la línia 24, la professora torna a focalitzar-se en el tema que havia encetat a la línia 14 quan li preguntava a la Nerea si no s'havia plantejat gaudir del camí. En els torns següents, la professora explica que ella és "muy alegre" (línia 30), "porque yo disfruto del camino" (línia 33), referint-se clarament a un camí vital. A continuació, amb certa sornegueria la Nerea respon "del camino: de aquí a clase?" (línia 35). El caràcter sorneguer de la intervenció de la Nerea es confirma en els riures posteriors d'alguns i algunes alumnes a la línia 36 i denota una certa actitud desafiant o no col·laboradora de la Nerea amb la conversa. Tot seguit, la Vera respon a la pregunta de l'alumna explicant per què gaudeix del camí cap a classe, dient: "de ese también porque vengo para acá y pienso voy a ver a mis niños (0.5) cómo estarán hoy?" (línies 37 i 38). La categorització de l'alumnat com a nens i nenes i el possessiu de l'expressió "mis niños", suggereix una funció retòrica de l'expressió per tal de transmetre cura i proximitat. La Vera utilitza "mis niños" per a referir-se als i les alumnes com si fossin nens i com si fossin seus, en clara referència a la categoria de pertinença "mare" (la qual s'associa a la categoria "nen") (Sacks, 1972b, 1992; Schegloff, 2007a, 2007b). A més, segons diu la Vera es pregunta "cómo estarán hoy", mostrant una actitud de cura envers l'alumnat.

En contrast a l'actitud curosa de la Vera, la Nerea respon a la professora descrivint el seu pensament en fer el camí cap a la classe en termes negatius, dient: "pues yo pienso (.) voy a haser otra hora" (línia 40). La descripció d'aquest pensament, mostra un desinterès de l'alumna envers l'assistència a classe i l'auto-posiciona com a alumna desinteressada o desvinculada de l'activitat d'aprenentatge. Segons aquesta descripció, la classe es concep únicament en funció del temps que passa, com si no hi hagués cap altre element rellevant, interessant o motivador

en el context d'aprenentatge. En aquest sentit, podem interpretar el torn de la Nerea com una instància més d'auto-posicionament com a alumna desvinculada de l'activitat i del procés d'aprenentatge escolar (juntament amb les que hem identificat en els fragments 3.10, 3.11 i 3.13). El pensament que descriu la Nerea en certa mesura desafia el requeriment de mutualitat entre els membres participants en un grup d'aprenentatge. A més, afirmar que ella va a classe sense cap interès demostra una manca de tacte de l'alumna cap a la responsable de la classe que en aquest cas és la Vera. En els contextos d'aprenentatge obligatori, en general s'assumeix que l'alumnat pot no tenir cap motivació intrínseca per a participar-hi. Ara bé, això no implica que deixin d'operar les normes bàsiques de mutualitat entre els i les participants. En línia amb altres comentaris desafiants de l'alumna que s'han analitzat al llarg dels fragments, la intervenció de la Nerea desafia l'ordre normatiu de qualsevol context de participació conjunta. L'auto-posicionament explícit de la Nerea com a alumna desvinculada, sumat a la forma poc curiosa amb què es produeix, suposa que l'alumna no mostra interès en aparèixer com una participant ni com una aprenent normativa en el marc de l'aula.

En els torns que segueixen, la professora no respon de cap manera ni a la forma desafiant amb què la Nerea ha produït l'auto-posicionament, ni al caràcter no normatiu del seu posicionament com a aprenent. Per contra, la professora segueix amb el discurs positiu que ha mantingut al llarg del fragment i li recomana a la Nerea que gaudeixi dient-li, "hay que disfrutar (.) Nerea de lo que hacemos (0.6) vale?" (línies 47 i 48), i, "cuando encuentres (0.4) eso? (1.7) te cambiará la cara (.) y sonriendo estás fantástica" (línies 48 i 49). Com veiem, la Vera no entra en cap acció de reprensió de l'auto-posicionament ni de l'actitud desafiant de la Nerea, de forma anàloga al que hem vist en els fragments 3.10, 3.11 i 3.13. Tal com hem interpretat en aquests altres fragments, aquesta forma que té la professora de respondre pot fer la funció d'evitar discursos disciplinaris que posicionin a l'alumna de forma negativa i potser també és una forma de mantenir una presumpció de bona fe cap a ella. A més, evitar entrar en discursos disciplinaris o de reprensió pot respondre a una estratègia de la professora per a no desviar-se del tema principal de la conversa.

En aquest fragment s'ha identificat un procés de posicionament de la Nerea com a aprenent desvinculada de l'activitat d'aprenentatge. El procés s'inicia amb l'atribució a l'alumna d'una motivació extrínseca per dur a terme les tasques d'aprenentatge per part de la professora i culmina en forma d'auto-posicionament quan la Nerea descriu els seus pensaments en relació a l'activitat d'anar a classe. En el fragment també s'hi han identificat diverses valoracions negatives de la professora en relació a l'actitud de la Nerea vers les tasques d'aprenentatge, les quals hem interpretat que construeixen un procés de reconeixement negatiu de l'alumna.

8.3. Síntesi de resultats

A les dades recollides a les aules dels dos casos estudiats, s'han pogut identificar i analitzar processos de posicionament i de reconeixement, construccions de models d'identitat d'aprenent i construccions de formes desitjables i valuoses, o bé no desitjables i no valuoses d'exercir la posició d'aprenent.

Donat que la unitat d'anàlisi de què s'ha partit és l'acció mediada, principalment s'ha fet una anàlisi de les pràctiques discursives tal com es donen en el sí d'activitats a les aules. Vegeu l'annex 7 per a més informació sobre els elements que s'han analitzat.

Tot seguit es presenta una síntesi dels resultats distribuïts en diferents temes. Els apartats A, B, C, D, E i F tenen correspondència amb elements analitzats en el marc dels tres objectius de la recerca, mentre que l'apartat G s'ha afegit en considerar-lo rellevant en relació al tema específic de les experiències clau d'aprenentatge dins el model d'identitat d'aprenent que se segueix en aquesta tesi. Els apartats A i B contribueixen a desenvolupar i respondre les preguntes del primer objectiu d'investigació, les quals indaguen sobre els processos de posicionament i de reconeixement de l'alumnat com a aprenent. L'apartat C correspon al segon objectiu de la recerca, relacionat amb els models d'identitat d'aprenent. L'apartat D conté els resultats relatius al tercer objectiu de recerca i les preguntes que n'han orientat el seu desenvolupament, de manera que versa sobre les formes per les quals es construeixen formes normatives d'exercir com a aprenent en la interacció a l'aula. Els apartats E i F tenen a veure amb tots tres objectius, ja que exposen elements que contribueixen a la construcció a l'aula dels processos de posicionament i reconeixement de l'alumnat com a aprenent, dels models d'identitat d'aprenent i de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent. Aquests dos apartats versen sobre elements constitutius de la identitat d'aprenent, en concret, els discursos que es construeixen a l'aula i aqueles les característiques de l'activitat relacionades amb les pràctiques discursives i d'ensenyança i aprenentatge.

En cada apartat hi figura una síntesi dels resultats amb alguns exemples. Els exemples fan referència als fragments analitzats a l'apartat 8.2, de vegades reproduint-ne alguna part o bé resumint el seu contingut. Per a la lectura d'aquest document es recomana tenir a mà els fragments transcrits a l'apartat 8.2 i el seu anàlisi.

A. Els processos de posicionament de l'alumnat com a aprenent

Tot seguit, es descriuen els resultats relatius a la forma com es produeixen els processos de posicionament identificats al llarg de l'anàlisi.

En virtut de l'activitat d'ensenyament i aprenentatge que emmarca totes les sessions estudiades, les persones participants a l'aula es trobaven en tot moment posicionades com a alumnes i aprenents o com a docents. Això vol dir que aquestes posicions són posicions omni-rellevants (Sacks, 1992) en aquest context d'estudi, és a dir, són potencialment rellevants per a l'anàlisi al llarg de totes les situacions d'interacció estudiades. A més, hem identificat que els i les participants poden ostentar altres posicions com les relacionades amb el gènere, amb la comunitat ètnica o cultural o amb la comunitat de parla entre altres, les quals en algunes ocasions s'han fet rellevants en la conversa (veure per exemple la posició "castellanoparlant" al fragment 3.1). Aquestes altres posicions només s'han analitzat si es vinculaven d'alguna manera als processos de construcció que es trobaven en el focus de l'anàlisi.

A.1. Actes i processos de posicionament

Hem considerat que un acte de posicionament discret és aquell que es construeix en el sí d'un sol enunciat o torn amb sentit. En canvi, hem considerat que un procés de posicionament és resultat del desenvolupament d'un posicionament en diferents torns de la conversa que es relacionen entre sí. En tots dos casos, els significats del posicionament cal interpretar-los en relació amb el context discursiu i de pràctica on tenen lloc.

Per exemple, l'enunciat "tú que eres castellanoparlante" (fragment 3.1, línies 5 i 6), en el context en què apareix pot ésser considerat un acte de posicionament discret. Aquest enunciat però, no obté el seu significat de forma autònoma o aïllada de la conversa i d'altres contextos rellevants. Per contra, l'enunciat és interpretable pels i les participants a la conversa, per la investigadora i les lectores, perquè coneixem diferents contextos en la conversa (*situacionals*) i més enllà de la conversa (*extra-situacionals o distals*). Per entendre el sentit d'aquest acte discursiu discret, entre d'altres coses hem de saber que en el context sociocultural on es dona hi ha tres llengües oficials, que l'alumnat del context escolar on es troba té diferents llengües maternes i que es dona en el marc de l'avaluació de la llibreta de l'alumne a l'assignatura de castellà. Tot això ens porta a considerar que quan ens referim al caràcter discret dels actes de posicionament o reconeixement, estem fent referència tan sols al seu caràcter més sintètic i circumscrit a l'enunciat o el torn. Aquest caràcter sintètic però, no implica que aquests actes tinguin més o menys relacions dialògiques amb els discursos i significats que el fan intel·ligible. Partint d'aquesta perspectiva dialògica del significat (Bakhtin, 1981), podem afirmar que cap dels actes o processos de reconeixement que hem identificat i analitzat esgoten el seu significat ni en els enunciats ni en els segments de conversa que hem analitzat.

Un exemple de procés de posicionament el trobem al fragment 3.11. Al llarg del fragment identifiquem multitud de torns que contribueixen a posicionar a la Nerea com una alumna desafiant i desvinculada de les activitats d'aprenentatge. Els diferents enunciats i torns que desenvolupen aquest procés de posicionament es connecten, contribuint a configurar el procés de posicionament de forma conjunta. Per exemple, l'enunciat "venga que tú eres doña peros" (línies 64 i 65), apareix quan la mestra li demana a la Nerea que faci un exemple de frase que contingui l'ús correcte de dues paraules. Aquesta petició arriba després que la Nerea s'hagi mostrat resistent a acceptar la correcció del contingut d'aprenentatge relatiu a l'ús d'aquestes dues paraules. La referència a la Nerea com a "doña peros", aquí té sentit si podem fer referència a tots aquests torns anteriors.

A més, l'anàlisi dels torns posteriors de la conversa ens permet confirmar la interpretació dels torns anteriors. En aquest cas, l'alumna respon a la petició de la professora posicionant-se explícitament com a alumna desvinculada i desafiant quan posa l'exemple de frase: "esto es un aburrimiento (.) pero lo tengo que soportar" (línia 66). En fragments com aquest, l'anàlisi d'actes de posicionament discrets que es donen en diferents torns, no ens aporta prou perspectiva per interpretar què està passant en el procés més llarg de posicionament de l'alumna. Per això considerem que aquests casos és més adequat concebre'ls com a processos de posicionament que es desenvolupen i prenen els significats al llarg de la conversa.

Aquesta proposta de definició dels actes i els processos de posicionament, va en la línia de la perspectiva d'anàlisi del discurs que seguim. En aquesta perspectiva s'assenyala que, en una conversa, els torns adquireixen significat vinculant-se entre ells en un ordre seqüencial (*consequentiality*) (Antaki i Widdicombe, 1998).

La proposta de definició també és coherent amb el fet que els processos de posicionament es construeixen en relació a aspectes pràctics i retòrics que els i les parlants desenvolupem mentre parlem. Per exemple, en el context en què es produeix l'acte de posicionament "tú que eres castellanoparlante", el posicionament de l'alumne en relació a la seva llengua materna a compleix una funció en la pràctica d'avaluació de la professora sobre el treball de l'alumne i

funciona de forma retòrica destacant el caràcter inconcebible de l'errada de l'alumne en tant que castellanoparlant (vegeu el fragment 3.1).

A.2. Auto-posicionaments i alo-posicionaments

Al llarg de l'anàlisi hem identificat processos de posicionament reflexius o auto-posicionaments i també hem identificat alo-posicionaments (als quals, de forma genèrica anomenem posicionaments). Els auto-posicionaments es donen quan els subjectes s'atribueixen explícitament posicions a sí mateixos o quan arriben a habitar-les (*inhabit*) a través de les seves accions i discursos (Wortham, 2006, p.48). Els alo-posicionaments, o posicionaments genèricament, són aquells en què els subjectes atribueixen predicats a d'altres subjectes. Els processos d'auto-posicionament que hem analitzat en aquesta tesi prenen sentit en el marc del context conversacional, de manera que encara que les descripcions siguin auto-atribuïdes, els significats sempre es construeixen en la conversa i de forma dialògica en relació als torns i les respostes d'altres participants.

Un exemple d'auto-posicionament explícit el trobem en el fragment 2.10, on en Samuel s'auto-posiciona com a membre típic del grup de nivell A dient, "perquè io i ella també ho hem fet (2.0) io i ella fem (.) (ens portem malament)" (línies 10 i 11). En aquest cas, l'auto-posicionament es produeix quan en Samuel s'auto-atribueix els predicats de l'alumnat que pertany típicament al grup de nivell A.

També hem identificat auto-posicionaments en el fragment 2.9, on l'alumnat del grup de nivell A es descriu a sí mateix com a part del grup i al fragment 2.6 i en el fragment 2.8, on la Isa i la Fina respectivament s'auto-posicionen implícitament. En aquests dos darrers casos, els posicionaments tenen a veure contextualment amb la petició que les alumnes han fet a la mestra i a l'assemblea perquè l'alumnat porti els deures fets. A partir d'aquest context, hem pogut interpretar que les alumnes s'auto-posicionaven implícitament com a alumnes vinculades amb les tasques i el procés d'aprenentatge.

Per una altra banda, els fragments corresponents als posicionaments de la Nerea com a alumna desvinculada de les tasques i activitats d'aprenentatge (vegeu els fragments del 3.10 al 3.14) i els que inclouen l'auto-posicionament d'en Narcís com a alumne vinculat a les tasques d'aprenentatge (en els fragments 3.3 i 3.4), també compten com a auto-posicionaments d'aquest tipus.

Un exemple especial d'alo-posicionament és el que produeix la mestra respecte a la Natàlia en el fragment 2.15. Aquesta ocasió és especial perquè el posicionament de l'alumna per part de la mestra es formula atribuint-li un auto-posicionament tot dient: "PERÒ TU QUÈ T'HAS PENSA:T?", "que ets la:: reina de Saba?" (línies 26 a 29). En aquest cas, la mestra projecta un auto-posicionament de la Natàlia que li serveix justament per construir un alo-posicionament.

A.3. Els processos de posicionament i les descripcions

Tots els posicionaments de l'alumnat com a aprenent que hem identificat a les dades es produeixen a través de descripcions explícites o implícites dels subjectes individuals o grupals. Això vol dir que en aquests processos s'atribueixen certs predicats al subjecte posicionat en tant que alumne i/o aprenent. Els posicionaments implícits identificats també pressuposen i

indexen certes descripcions i signes d'identitat presents en el context local i sociocultural de parla (Wortham, 2006).

Donat això, es conclou que les descripcions que contribueixen a construir processos de posicionament dels i les aprenents com a aprenents, són predicacions que s'atribueixen als subjectes i que els defineixen com a cert tipus d'aprenents. Aquests predicats poden ser descripcions molt elaborades o bé estar continguts en una sola categoria o en un signe d'identitat (Wortham, 2006).

A les dades hem identificat que les predicacions sobre l'alumnat com a aprenent principalment versen sobre allò que *fan* els subjectes com a aprenents (les accions i activitats que realitzen) i en relació als motius pels quals ho fan. També hem identificat predicacions dels subjectes en relació a allò que *volen* i a allò que *són* (amb adjectius i categories que els caracteritzen de forma estable com a persones, alumnes o aprenents).

Val a dir que les predicacions que hem identificat no sempre es refereixen als subjectes com a aprenents, sinó que poden referir-se també als subjectes com a persones. L'omni-rellevància de les posicions d'alumne i aprenent en el context d'estudi, en alguns casos ens ha permès considerar que les predicacions atribuïdes als subjectes com a persones també constitueixen processos de posicionament dels subjectes com a alumnes o aprenents.

A més, les predicacions identificades no sempre refereixen a aprenents "tipus" o posicions que formen part d'un repertori de models d'identitat d'aprenent en el context local d'interacció o en els contextos socioculturals més amplis. Per contra, els processos de posicionament poden ser molt específics en relació al moment conversacional i al subjecte posionat, de manera que no sempre podem interpretar el posicionament com si es referís a un "tipus" d'aprenent generalitzat o a un model d'identitat a disposició. Quan hem identificat posicionaments dels i les aprenents com a "tipus" genèrics d'aprenents, els hem considerat models d'identitat d'aprenent (consulteu l'apartat C). Una excepció és el tipus que hem anomenat "aprenent desvinculat" de les tasques o dels processos d'aprenentatge. Aquest posicionament no l'hem considerat un model d'identitat perquè a les converses analitzades no es categoritza ni es descriu mai de forma explícita (consulteu l'apartat C).

Les descripcions o predicacions sobre l'alumnat de vegades es produeixen a través de categoritzacions dels subjectes, com en l'exemple que hem vist del fragment 3.1, en què la professora atribueix a l'alumne la categoria "castellanoparlante". Aquestes categoritzacions, en alguns casos remetent directament a les identitats dels subjectes, sobretot quan es tracta de categories de pertinença (Sacks, 1972b, 1992; Schegloff, 2007a i 2007b). A les dades hem identificat categories de pertinença com "noia" (fragment 2.15, línia 26) o "professora" (fragment 3.10, línia 16), que en el context de la conversa contribuïen a inferir certs predicats dels subjectes.

Un exemple de posicionament que combina descripcions sobre allò que fan i allò que són els subjectes el trobem en el fragment 2.15. En aquest cas, la mestra posiciona a la Natàlia com una alumna que *és* irrespectuosa, per exemple dient-li: "ets <MOLT (.) irrespectuosa>" (línies 114 i 115). També descriu allò que la Natàlia *fa*, per exemple pensar-se que és la "reina de Saba"³⁹ o cercar complicitats amb els parells. La combinació d'aquestes descripcions,

³⁹ En aquest cas, pensar que s'és la reina de Saba és una acció que projecta un possible auto-posicionament de la Natàlia com a reina de Saba.

posicionen la Natàlia com un tipus de persona (i d'alumna) que se sent superior, que és irrespectuosa i que cerca aliances amb els parells per obtenir poder o influència. Si bé la categoria i el posicionament "ser reina de Saba" indexen un "tipus", -o una posició disponible en el context sociocultural-, aquesta categoria, en el context del fragment 2.15 no reconstrueix un model d'identitat d'aprenent com a tal, ja que el "tipus" a què es refereix no predica res sobre els subjectes com a aprenents.

En els fragments 2.9 i 2.15, hem conclòs que els posicionaments elaborats a través de descripcions sobre allò que l'alumnat *és*, contribueixen a posicionar i definir els subjectes en relació a un caràcter intern i estructural de la persona o de l'aprenent, mentre que els posicionaments elaborats sobre allò que l'alumnat *fa*, tenen una naturalesa més circumstantial i modificable. Aquest aspecte pot ser d'interès en relació a l'anàlisi de les formes discursives que faciliten que els i les aprenents puguin re-posicionar-se com a aprenents a l'aula i negociar certes atribucions.

Un exemple de posicionament que es produeix a través de la descripció tant d'allò que vol com d'allò que fa l'aprenent el trobem en el fragment 2.4, on l'Àlex i la mestra descriuen i posicionen en Jordi. Primer l'Àlex descriu l'alumne dient, "sabes que no (.) quiere que le miren y luego nesedita que le miren" (línies 79 i 80), i la mestra continua la descripció dient, "a mi me dona la sensació que t'agrada molt que te mirin (0.3) perquè (.) només fas que cridar l'atenció" (línies 85 i 86). Aquí, el posicionament d'en Jordi com a alumne que crida l'atenció a l'aula es construeix a través de descripcions sobre la seva voluntat (en aquest cas, el seu desig i necessitat de que el mirin), així com sobre allò que fa, és a dir, cridar l'atenció.

El fragment 2.4 constitueix un altre exemple de que les descripcions dels subjectes es poden dur a terme per mitjà d'avaluacions objectives i subjectives. A l'enunciat de l'Àlex que s'acaba de citar, la descripció avalua la voluntat i necessitat d'en Jordi com si es tractés d'un fet objectiu i generalitzat, mentre que a l'enunciat de la mestra que s'ha citat, en la part d'abans de la pausa, l'avaluació es formula de forma subjectiva, fent referència a la sensació individual de la mestra. Considerem que les descripcions produïdes a través d'avaluacions objectives, construeixen posicionaments de caràcter més permanent i fixat, mentre que les que es produeixen amb a partir d'avaluacions subjectives, construeixen posicionaments més laxos, variables i negociables.

La descripció d'en Jordi com a alumne que crida l'atenció inclou una construcció de motius pels quals l'alumne crida l'atenció, els quals se sintetitzen en voler ésser mirat. A l'apartat A.10 s'exposen els aspectes específics sobre la construcció de motius en el sí de formulacions d'explicacions sobre la conducta dels subjectes i la seva rellevància en els processos de posicionament.

Finalment, hem identificat alguns casos on el posicionament es produeix a través de judicis cap a l'alumnat. Hem identificat judicis quan a les converses es donen descripcions valoratives (avaluacions objectives o subjectives) sobre un subjecte en tercera persona, per tant, sense comptar amb la participació del subjecte que és descrit. En el cas del fragment 2.4 que acabem de veure, hi trobem un exemple de judici cap a en Jordi que contribueix a la seva descripció i posicionament com a alumne. Un altre exemple el trobem en el fragment 2.3, quan la mestra es dirigeix al grup per tal de descriure a l'Adela dient: "ella ja sabeu que lo dels dine::rs" (línia 27). En aquest cas hem interpretat que es produïa un judici que posicionava l'alumna com una persona interessada en els diners.

A.4. Re-posicionaments

Segons hem observat en les converses analitzades, els subjectes poden ésser posicionats i re-posicionats al llarg d'un mateix esdeveniment o de diferents esdeveniments discursius. El re-posicionament es produeix quan es dona un nou posicionament d'un subjecte que manté relació amb un posicionament implícit o explícit que s'ha donat en esdeveniments discursius anteriors o en un moment anterior d'un mateix esdeveniment discursiu.

En el fragment 2.9 hi hem identificat un procés de re-posicionament de dues alumnes en relació a les posicions que ostenten com a membres "oficials" del grup de nivell A. El procés de re-posicionament es produeix a partir d'alguns torns on se suggereix que les alumnes podrien passar a ser membres del grup de nivell B i també quan la mestra assenyala les conseqüències negatives que té per a aquestes alumnes fer part del grup A. Segons diu, les alumnes "hi surten perdent" (línia 41), per estar al grup A. En torns següents, l'alumnat desenvolupa el re-posicionament atribuint a les alumnes unes majors habilitats acadèmiques (vegeu les línies 59 i 60), les quals els donarien accés a ser membres del grup de nivell B. En el procés de re-posicionament que acabem de descriure, les alumnes re-posicionades es descriuen com a casos atípics o desviats del grup de nivell A. El contrast implícit entre els casos que serien típics o atípics del grup A, contribueix a construir la desviació (Hester, 1998) respecte a la normalitat que constituïria complir amb les predicacions típiques de l'alumnat del grup A.

Com veiem, la discussió sobre les pertinences als grups de nivell condueix a processos de posicionament relacionats amb les capacitats o habilitats acadèmiques dels i les aprenents. Tal com hem vist a la revisió teòrica, les habilitats o capacitats acadèmiques per a l'aprenentatge són un dels temes centrals de la identitat d'aprenent (vegeu per exemple Coll i Falsafi, 2011; Engel i Coll, 2021; Falsafi, 2011; Reay, 2010; Solomon, 2007).

Un altre exemple de re-posicionament el trobem en el fragment 2.10, on en Jordi, que és membre "oficial" del grup de nivell B, és re-posicionat per la Natàlia com a membre no típic d'aquest grup per mitjà de descriure'l com un aprenent que realitza comportaments típics dels aprenents del grup de nivell A (vegeu més detalls sobre aquest re-posicionament a l'apartat C.3).

A.5. Processos de posicionament implícit i explícit

Els processos de posicionament es poden donar de forma implícita o de forma explícita (Wortham, 2006). A les dades hem identificat casos dels dos tipus.

Per exemple, en el fragment 2.7 hem identificat un posicionament implícit que deriva en un posicionament explícit del mateix subjecte. El posicionament inicialment es produeix de forma implícita, ja que no parteix d'una descripció de l'alumne, sinó d'una pregunta de la mestra a l'alumne que suggereix cert posicionament. Primerament, la mestra pregunta a en Sergi si es comprometria a portar fets els deures obligatoris que ella posés. Aquesta pregunta no posiciona directa i explícitament a en Sergi, però en el context conversacional és indicadora de l'inici d'un possible procés de posicionament, el qual es confirma a les accions discursives posteriors. Després que en Sergi hagi respost afirmativament a la pregunta, la mestra insisteix en voler confirmar si el compromís és confiable dient-li, "a veure mira'm als ulls" (línia 18). Per una banda, la insistència confirmatòria de la mestra invalida la resposta afirmativa de l'alumne

realitzant l'acte de compromís. Per una altra banda, la desconfiança és una projecció negativa que avança que l'alumne no portarà els deures fets, i per tant, el descriu implícitament com algú que normalment no porta els deures. Més endavant, la mestra fa explícit aquest posicionament dient-li a l'alumne: "perquè en el a de tasques voluntàries ets dels que presenta menos coses" (línies 30 i 31). Aquest cas mostra que els processos de posicionament poden formular-se de forma implícita i explícita, i que en el marc d'una mateixa conversa uns poden derivar en els altres.

En el fragment 3.3 hi trobem un exemple semblant al que acabem de veure. En Narcís d'entrada s'auto-posiciona com a alumne vinculat a les tasques d'aprenentatge a través d'enumerar insistentment múltiples formes amb què podria dur a terme unes tasques. L'auto-posicionament d'en Narcís aquí és implícit, ja que en cap moment s'auto-atribueix de forma explícita cap predicat que el descriu com a aprenent. Més endavant, aquest inici del procés de posicionament es confirma quan la professora li diu: "es que te veo muy interesado eh Narcís, muy BIEN" (línia 12). L'explicitació de la professora s'orienta cap a l'auto-posicionament d'en Narcís com a alumne vinculat, de manera que ens permet interpretar els torns d'en Narcís enumerant totes les formes que té de fer els exercicis com un auto-posicionament implícit en aquest sentit.

A.6. Descripcions i posicionaments que impliquen valoracions

Quan es produeixen descripcions dels i les aprenents com a aprenents, de vegades es vehiculen valoracions positives i negatives respecte als predicats que se'ls atribueixen.

Per exemple, en el fragment 2.15 hi hem identificat un procés de posicionament de la Natàlia com a persona que se sent superior a les demés. Aquest posicionament no només la descriu com a persona, sinó que contribueix a produir una valoració negativa de la seva actitud en relació al conflicte amb l'Òscar. Per exemple, quan li diu: "a: llavors (.) a: (0.5) ↑tu (.) has pres aquesta decisió has dit "però no perquè (.) si ve e:ll" no sé què no sé què a:::: (.) "que vingui ell (.) a demana-me perdó" OH: NOIA: (.) PERÒ TU QUÈ T'HAS PENSA:T?" (línies 22 a 27). A més, la resta de descripcions de la Natàlia i l'Òscar que es produeixen en aquest fragment, vehiculen valoracions negatives sobre la forma dels dos alumnes d'afrontar els conflictes.

Com veurem a l'apartat B, quan el posicionament dels i les alumnes com a aprenents implica valoracions sobre els predicats que el configuren, es produeixen processos de reconeixement de l'alumnat com a aprenent.

A.7. Els processos de posicionament grupal

A les dades del Cas u hem identificat diversos fragments on es donen descripcions i posicionaments relatius a grups d'alumnes, siguin aquests alumnes definits o indefinits. Aquest tipus de processos, estenen el posicionament a tots els subjectes que poden ésser considerats com a pertanyents al grup, de manera que ser-ne part implica tenir atribuïts els predicats que s'hi corresponen.

Al llarg de les dades hem identificat diversos posicionaments grupals en relació amb els grups de nivell A i B i també en relació a dos subgrups del grup nivell B. També n'hem identificat en

relació a diversos models d'identitat d'aprenent (vegeu l'apartat C) i també em el fragment 2.5, on la Fina construeix un posicionament sobre la majoria del grup-classe.

Per exemple, en el fragment 2.9 hi hem identificat el posicionament grupal de l'alumnat que pertany al grup de nivell A a partir de la descripció de certes accions i activitats que s'atribueixen a aquest alumnat de forma generalitzada. Algunes de les predicacions que s'atribueixen són: "tardem molt" (línia 23), "parlem molt" (línia 29) o "no estem pel a: (.) pel que fem" (línia 40), entre d'altres. A més, d'aquestes tres descripcions, les dues primeres són auto-posicionaments, ja que les produeixen alumnes que ostenten la posició de membres del grup de nivell A.

A.8. El recurs discursiu del contrast en els processos de posicionament

Al llarg de les dades hem identificat posicionaments que es donen a través de contrastos entre predicats atribuïts al mateix subjecte o a diferents subjectes individuals o grupals. Hem identificat contrastos que són contraposicions i d'altres que són comparacions. S'ha observat que l'ús del contrast sovint contribueix a construir de forma simultània dos posicionaments amb significats dicotòmics o diferents però relacionats entre sí.

Per exemple, en el fragment 2.9 l'Àlex descriu i posiciona l'alumnat del grup de nivell A i B de forma simultània i contrària quan diu, "perquè el grup A se porta malament i el grup B com que se porta (.) una mica millor" (línies 7 i 8). En aquest cas, el contrast posiciona als dos grups a partir de la descripció i comparació del seu comportament.

El contrast també es pot produir comparant dos moments de la història de posicionaments d'un mateix subjecte. Per exemple, en el fragment 2.12, el posicionament d'en Iago com a líder en positiu es produeix, entre d'altres coses, a través del contrast respecte a la seva posició passada com a líder en negatiu. La mestra formula el contrast dient que en Iago, "sempre ha sigut un líder" (línia 35), " però no sempre ha sigut positiu" (línia 36).

A.9. Descripcions i posicionaments a través del discurs reportat

A les dades hem identificat diverses ocasions en què el report de les accions o de les paraules d'una persona contribuïa a descriure-la i a posicionar-la com a aprenent o com a persona.

Per exemple, en el fragment 2.15 observem una descripció i posicionament de l'Òscar com a alumne que acusa falsament als parells, que en gran mesura es construeix a partir del report del seu suposat discurs per part de la mestra. Aquesta es dirigeix a l'Òscar dient-li: "tens tendència (.) a dir (.) "aqu↑est fa això" (.) "aqu↑est ha fet allò" (.) "aquest ha"" (línies 83 i 84). Aquesta descripció deriva en que posteriorment l'Àlex identifiqui l'Òscar amb la categoria "xivato" (línia 87). Aquest fet és molt interessant perquè l'acció de parlar és paradigmàtica del "xivato" o "xivata", de manera que la citació de la parla de l'Òscar per part de la mestra equival a citar l'acció que materialitza el fet de ser "xivato" o "xivata".

A.10. Construcció de motius en els processos de posicionament

Al llarg dels fragments s'han identificat diverses ocasions on es construeixen motius⁴⁰ de l'alumnat, que contribueixen a la construcció dels processos de posicionament. Tot seguit es presenten de forma sintètica tots els casos que s'han identificat.

En el fragment 2.4 hem identificat que el procés de posicionament d'en Jordi s'articula a partir de la construcció dels seus motius per cridar l'atenció. La construcció de motius adquireix un caràcter d'avaluació objectiva quan la mestra formula que, "quan un: vol cridar l'atenció, vol que el mirin" (línies 89 i 90). La voluntat d'ésser mirat, doncs, reforça la descripció de que en Jordi és un alumne que crida l'atenció.

El fragment 2.5 inclou una construcció de motius a partir de la qual la Fina i la Magda desenvolupen el procés de posicionament de la majoria del grup-classe com a alumnes que necessiten demostrar la seva força i la seva capacitat de guanyar en el marc dels conflictes entre parells. La Fina descriu que els i les alumnes volen demostrar als companys i companyes que tenen força i que han guanyat en el conflicte, i la Magda la secunda dient que ho fan "per semblar el guanyador" (línia 11).

En el fragment 2.6, la Isa construeix els seus propis motius per a justificar i argumentar la seva proposta de fer deures a l'assemblea. Els motius tenen a veure amb la seva preocupació per no recordar els continguts d'aprenentatge un cop arribi a l'institut, de manera que es relacionen amb la transició educativa i amb la seva orientació general cap al procés d'aprenentatge i no amb un esdeveniment específic dins el context d'activitat de l'aula. En aquest cas, per tant, sí que es construeix un motiu d'aprenentatge d'ordre superior tal com els conceben Coll, Falsafi i col·laboradores (Engel i Coll, 2021; Falsafi, 2011; Saballa, 2019).

En el fragment 2.8, la Fina construeix una sèrie de motius que la impulsen a fer la petició de fer deures a l'assemblea. Segons l'alumna, fer deures de forma autònoma a casa permetrà que la mestra pugui supervisar el seu progrés acadèmic. La construcció d'aquests motius contribueix a posicionar-la implícitament com a aprenent vinculada a les tasques i al procés d'aprenentatge. A més, hem interpretat que aquests objectius podien tenir a veure amb la cerca d'un reconeixement com a aprenent (sigui un reconeixement reflexiu cap a sí mateixa o un reconeixement de la mestra o dels parells) (consulteu l'apartat B.11 per més informació).

Finalment, en els fragments 3.13 i 3.14 hem identificat que la Nerea s'auto-posicionava com a alumna no vinculada a les tasques d'aprenentatge, entre d'altres coses demanant a la professora punts extra per a dur a terme certes activitats d'aprenentatge. En els dos casos, la petició rep respostes de la mestra valorant de forma negativa la seva proposta. En el fragment 3.14, la construcció de motius la identifiquem per exemple en la pregunta retòrica que li adreça a la Nerea: "tú te mueves sólo por los puntos en esta vida?" (línia 8). En aquest cas hem

⁴⁰ Ens referim a la construcció de motius en general dels i les parlants per fer o dir alguna cosa que es fa rellevant en la situació d'interacció. La construcció de motius és un aspecte analitzant en la línia d'anàlisi del discurs que seguim (Potter, 1998; Wiggins, 2017), però no distingeix entre motius a curt o a llarg termini. En general, el tipus de motius que hem identificat a les dades, en el model de la identitat d'aprenent de Coll, Falsafi i col·laboradores (Engel i Coll, 2021), serien objectius o metes vinculades a l'activitat d'aprenentatge immediata i no motius d'aprenentatge a llarg termini.

interpretat que la professora posicionava i reconeixia negativament a l'alumna en relació a la motivació extrínseca que mostra respecte a les tasques d'aprenentatge (vegeu l'apartat B.11).

A.11. Els agents i la interpel·lació en els processos de posicionament identificats

En aquest apartat hi descrivim els agents que inicien i desenvolupen, si s'escau, cada acte o procés de posicionament identificat a les dades.

Tal com hem explicat a l'apartat A.1, parlem de procés de posicionament quan el posicionament es desenvolupa al llarg de diversos torns de la conversa i parlem d'acte de posicionament quan un enunciat o torn que distribueix un posicionament no es relaciona amb torns anteriors o posteriors de la conversa.

En aquest apartat també identifiquem aquells processos d'alo-posicionament que interpel·len de forma reeixida alumnes específics. En correspondència amb la proposta d'Althusser (2014), de Butler (2011) i de Hall (2003), hem considerat que en un procés de posicionament o de reconeixement un subjecte resulta interpel·lat quan s'investeix en aquest procés. S'ha establert que es podria observar aquest investiment a partir de la identificació de respostes intel·ligibles dels subjectes que es vinculen al posicionament o reconeixement que s'està construint.

Volem apuntar dos aspectes en relació a la identificació de les interpel·lacions en els processos de posicionament i reconeixement. En primer lloc, no hem analitzat interpel·lacions grupals perquè no s'han identificat respostes grupals organitzades en relació a cap dels processos de posicionament o reconeixement grupals identificats. En segon lloc, al llarg de les dades hem identificat interpel·lacions vicàries, les quals es donen quan un posicionament o reconeixement que s'ha adreçat a un subjecte específic o a un subjecte grupal indeterminat, resulta en la interpel·lació d'un subjecte que no ha estat "crídat" explícita o implícitament per aquell procés de posicionament o reconeixement. Un exemple de posicionament vicari el trobem a la frase de l'Adela, "↑TU QUÈ MIREs" (línies 54 i 55) en el fragment 2.12, on l'alumna sembla haver resultat interpel·lada en un context de descripció general de la posició líder en negatiu, sense que aquesta descripció posicionés a ningú en específic.

En el fragment 2.4, hi hem identificat dos processos de posicionament d'en Jordi que es relacionen entre sí. Per una banda, en Jordi és posionat com un alumne que reacciona de forma agressiva quan el miren, i per l'altra, com un alumne que crida l'atenció perquè necessita que el mirin. El primer posicionament és iniciat per la mestra i continuat per la Isa. En Jordi en resulta interpel·lat i respon en múltiples ocasions a les preguntes acusatòries de la mestra, bé defensant-se o explicant-se. El segon posicionament és iniciat per l'Àlex i continuat per la mestra. En aquest cas, en Jordi també s'investeix en el procés, defensant-se de les acusacions i negant-lo, per exemple quan diu, "jo ho ne crídat l'atenció" (línia 95).

En el fragment 2.5, hi hem identificat un procés de posicionament iniciat per la Fina i secundat per la mestra i en Samuel, en el qual es descriu a la majoria del grup-classe com a alumnes que necessiten demostrar als parells que tenen força i que poden guanyar en els conflictes. En aquest cas, la Fina interpel·la a tot el grup-classe i no hi ha una resposta grupal amb què puguem confirmar l'èxit del procés d'interpel·lació.

En el fragment 2.6 hi hem identificat un procés d'auto-posicionament implícit de la Isa. L'alumna, a través de mostrar la seva preocupació i pro-activitat cap al seu procés

d'aprenentatge, es posiciona implícitament com una alumna a l'aprenentatge. Les intervencions de la Isa es donen intercalades amb les de la mestra i les d'altres alumnes, de manera que el posicionament es desenvolupa al llarg de diversos torns vinculats entre sí.

En el fragment 2.7 hi hem identificat dos processos de posicionament de dos alumnes iniciats per la mestra. En Sergi és descrit com un alumne que no porta els deures fets de forma habitual i en Iago també és posicionat d'aquesta manera però de forma menys explícita. Els dos alumnes participen en els processos de posicionament responent a les preguntes de la mestra, de manera que podem afirmar que resulten interpel·lats pel procés.

En el fragment 2.8, la Fina s'auto-posiciona de forma implícita com a alumna vinculada a les tasques i al seu procés d'aprenentatge, de forma semblant com ho fa la Isa al fragment 2.6. Els torns de la Fina argumentant la seva petició de fer deures i els motius que construeix a tal fi, desenvolupen el seu posicionament en la conversa i tant la mestra com d'altres alumnes responen i desenvolupen aquests motius.

El fragment 2.9 conté diversos processos de posicionament grupal i individual. En primer lloc hi identifiquem el posicionament grupal de l'alumnat que pertany al grup de nivell A. Aquest procés de posicionament és iniciat per l'alumnat del grup de nivell A i secundat per la mestra al llarg de diversos torns. Al fragment també hi hem identificat el re-posicionament de dues alumnes com a aprenents atípiques o desviades del grup A. Aquests dos processos de re-posicionament s'inicien a partir d'una pregunta de la mestra al grup, però es desenvolupen en diferents torns de diversos alumnes i també de la mestra. Els re-posicionaments, però, no reben resposta per part de les dues alumnes a qui es dirigeixen. Al fragment també hi identifiquem un procés de posicionament grupal de l'alumnat del grup B en termes del seu millor comportament respecte del grup A i també en relació a la seva major habilitat acadèmica. Aquests dos posicionaments de l'alumnat del grup B són construïts exclusivament per part de l'alumnat.

En el fragment 2.10 hi identifiquem els processos d'alo-posicionament de la Natàlia i d'auto-posicionament d'en Samuel com a alumnes típics del grup A. L'alo-posicionament de la Natàlia l'inicia en Samuel i la mestra hi respon sense negar-lo. La Natàlia accepta el posicionament mostrant que n'ha resultat interpel·lada.

En el fragment 2.10 també es produeix un posicionament d'en Jordi com a alumne atípic del grup B, el qual és iniciat per la Natàlia i resistit per part d'en Jordi en diversos torns. L'alumne resulta interpel·lat per aquest posicionament des d'abans del fragment 2.10 (consulteu el fragment 2.11). Això suggereix que el posicionament d'en Jordi com a alumne desviat del grup B pot haver-se instanciat en altres ocasions de la seva trajectòria de posicionaments a l'aula. Aquest cas el considerem un posicionament vicari, ja que l'alumne inicia el seu propi posicionament com si hagués estat interpel·lat pel procés de posicionament grupal anterior, malgrat que no hi hagi hagut cap referència a ell de forma explícita o implícita.

En el fragment 2.12 hi identifiquem multitud de processos de posicionament grupal i també dos processos de posicionament individual de la Fina i en Iago, tots iniciats per part de la mestra. Els posicionaments grupals es refereixen a l'alumnat del grup de nivell B, als dos subgrups d'alumnat del grup B, a l'alumnat col·laborador i no col·laborador, als líders en positiu i als líders en negatiu. El fragment té un format més aviat de monòleg que de diàleg, de manera que hi predominen els torns de la Magda i els de l'alumnat són molt simples, limitant-se a

confirmar les paraules de la mestra. La Fina i en Iago són els únics subjectes posicionats individualment com a líders en positiu, tot i que cap dels dos respon al posicionament. Hem interpretat que això podia tenir a veure amb el format de monòleg del fragment, el qual no dona massa espai de resposta, i que podia tenir a veure amb una possible voluntat de l'alumnat d'evitar l'auto-elogi (Pomerantz, 1978b).

En el fragment 2.14, hi identifiquem la cita d'un procés de posicionament i reconeixement de l'alumnat promogut per una de les mestres supervisoras dels Exàmens de competències bàsiques i reportat en diferents torns de l'Àlex i en Iago. Donat que es tracta d'un posicionament narrat, utilitzant la terminologia de Wortham i col·laboradores (Wortham, 2006; Wortham i Reyes, 2015), la interpel·lació a l'alumnat pot haver-se produït en l'esdeveniment narrat (*narrated event*) o en l'esdeveniment on es dona la narració (*narrating event*), és a dir, en la conversa del fragment 2.14. Pel que observem en els reports d'en Iago i l'Àlex, sembla que en l'ocasió conversacional original, la mestra supervisora hauria posicionat explícitament alguns alumnes de forma individual dient, "ho faràs malame::nt" (línia 26) i "si no te concentres ho faràs malame::nt" (línies 30 i 31). En qualsevol cas, la citació de les paraules de la mestra en l'esdeveniment narratiu indica que aquell alumnat que fa els reports va resultar interpel·lat en el procés de posicionament en el passat. En instanciar de nou les paraules de la mestra i assumint que fan referència a ells, els alumnes s'investeixen en el procés de posicionament i reconeixement distribuït per la mestra supervisora.

En el fragment 2.15, en primer lloc es produeixen dos processos de posicionament de la Natàlia. De forma resumida, un la descriu com a persona que resta passiva en el procés de resolució de conflictes amb els parells i que se sent superior a les altres persones i l'altre la posiciona com a persona irrespectuosa. En segon lloc, en el fragment també hi identifiquem un procés de posicionament de l'Òscar com a persona que acusa falsament als parells. La mestra és qui inicia tots els processos de posicionament, els quals són desenvolupats per altres alumnes en la conversa. Els dos alumnes posicionats s'investeixen en els seus processos, ja sigui defensant-se del posicionament, negant-lo o bé assumint-lo.

En el fragment 2.17 hem interpretat un possible procés de posicionament implícit de la Natàlia com a alumna que no és capaç de resumir. El posicionament s'articulava a través de diverses preguntes de la mestra, a les quals l'alumna respon de forma intel·ligible i amb certa reacció emocional que l'analista ha considerat que podia ser una conseqüència del procés de posicionament. En aquest sentit, l'alumna hauria resultat interpel·lada pel posicionament implícit de la mestra.

En el fragment 3.1 hi identifiquem un acte de posicionament de l'Eudald com alumne i aprenent castellanoparlant distribuït per la professora. En aquest cas, les respostes que produeix l'alumne als torns de la mestra són molt curtes i no permeten observar si s'ha vinculat a l'acte de posicionament resultant-ne interpel·lat.

En el fragment 3.3 hi hem identificat un procés d'auto-posicionament implícit d'en Narcís com a aprenent vinculat a les activitats d'aprenentatge. El propi alumne es posiciona d'aquesta manera a través de les seves intervencions en la conversa. L'auto-posicionament és construït al llarg de diversos torns i culmina en la mateixa conversa que s'estén al fragment 3.4, quan la professora posiciona l'alumne explícitament en el mateix sentit en què anteriorment s'havia auto-posicionat.

En el fragment 3.4, el posicionament explícit de la professora cap a en Narcís com a alumne interessat amb les tasques d'aprenentatge reforça el procés d'auto-posicionament d'aquest alumne tant en aquest fragment com en el fragment anterior (3.3). Per tant, hem observat que l'alo-posicionament de l'alumne es relaciona amb els seus auto-posicionaments implícits anteriors. Tot i que no observem una resposta de l'alumne a aquest acte de posicionament específic de la mestra, podem afirmar que l'alumne resulta interpel·lat pel procés més llarg de posicionament, ja que ell mateix hi participa amb el seu auto-posicionament.

En el fragment 3.5, hi hem identificat un posicionament d'en Narcís iniciat i distribuït per la professora. En aquest procés hem interpretat que la professora el posiciona com un alumne amb una implicació variable en les activitats d'aprenentatge. L'alumne respon assentint a les preguntes que li fa la professora, però no és evident que hagi resultat interpel·lat pel procés de posicionament.

En els fragments que van del 3.10 al 3.14, hem recollit una sèrie de posicionaments de la Nerea com a alumna desvinculada de les activitats i les tasques d'aprenentatge. La majoria són auto-posicionaments implícits, ja que és la pròpia Nerea qui construeix les orientacions i motivacions que té en relació a les tasques i activitats d'aprenentatge. En el fragment 3.10, el procés de posicionament de la Nerea s'inicia amb un auto-posicionament de l'alumna quan diu a la professora: "yo no te estaba escuchando ahora" (línia 23). Aquest posicionament es desenvolupa i confirma amb la resposta de la professora dient-li: "ya ya ya me he dado cuenta Nerea muchas gracias" (línia 24).

En el fragment 3.11, el procés d'auto-posicionament de la Nerea s'inicia al llarg de múltiples torns en què es mostra resistent a acceptar un contingut d'aprenentatge. Més endavant, es desenvolupa a partir de l'alo-posicionament explícit de la professora quan li diu: "tú eres doña peros" (línies 64 i 65). El posicionament com a alumna desafiant i desvinculada, culmina quan la pròpia Nerea produeix un exemple de frase dient: "esto es un aburrimiento (.) pero lo tengo que soportar" (línia 66).

En el fragment 3.12 hem interpretat que la professora produïa un acte de posicionament cap a la Nerea descrivint-la com a alumna desvinculada de les tasques d'aprenentatge. En aquest cas, no hem observat una resposta de la Nerea que ens indiqui que ha resultat interpel·lada.

En el fragment 3.13, l'auto-posicionament de la Nerea com a alumna desvinculada de les tasques d'aprenentatge és iniciat per la pròpia alumna quan demana a la professora si li posarà dos punts extra per fer els exercicis. El procés de posicionament es desenvolupa a partir de la resposta irònica de la mestra, "te pondré dos puntos extra" (línia 13), i d'altres comentaris dels parells. El procés de posicionament culmina quan la Nerea diu, "si no lo iba a hacer" (línia 21), cosa que indica que l'alumna ha resultat interpel·lada pel comentari de la mestra i dels parells.

Finalment, en el fragment 3.14, la Nerea s'auto-posiciona de nou com a alumna desvinculada de les activitats i tasques d'aprenentatge. L'auto-posicionament implícit deriva en un alo-posicionament explícit de la professora on posiciona la Nerea com una alumna que només es mou pels punts. L'intercanvi de torns entre la professora i l'alumna configura un diàleg en què el procés de posicionament de la Nerea es va consolidant i culmina amb un darrer auto-posicionament explícit de l'alumna. Aquest, confirma que l'alumna ha resultat interpel·lada en el procés més de posicionament.

Pel que fa als agents que participen a cada procés de posicionament i als resultats d'interpel·lació que s'hi donen, podem sintetitzar les següents conclusions:

- i) Pràcticament tots els alo-posicionaments identificats es desenvolupen en la conversa a través dels torns dels i les participants, configurant així processos de posicionament.
- ii) La totalitat de processos d'auto-posicionament identificats es desenvolupen al llarg de diferents torns, de vegades derivant en processos d'alo-posicionament cap al mateix subjecte auto-posicionat. Això suggereix que l'auto-posicionament, igual que l'alo-posicionament, es construeix principalment en diferents torns al llarg de la interacció.
- iii) Pràcticament tots els processos de posicionament obtenen respostes intel·ligibles dels subjectes a qui s'adrecen explícita o implícitament i en alguns casos també de subjectes que en resulten interpel·lats de forma vicària⁴¹. Trobem algunes excepcions a aquest patró, com en els re-posicionaments de dues alumnes del fragment 2.9, en els dos posicionaments a la Fina i en Iago del fragment 2.12, en el posicionament de l'Eudald del fragment 3.1, en el posicionament d'en Narcís del fragment 3.5 i en el posicionament implícit de la Nerea del fragment 3.12. Val a dir que en el fragment 2.9 només s'interpel·la directament a una de les alumnes re-posicionades, la Mariana, la qual no entén bé el català. També cal considerar que els dos re-posicionaments d'aquest fragment impliquen un reconeixement positiu cap a les alumnes, cosa que pot generar que aquestes no s'hi investixin per no destacar la seva habilitat acadèmica per damunt dels i les companyes del seu grup de nivell. Aquesta reacció correspondria a la tendència dels i les parlants a evitar l'auto-elogi (Pomerantz, 1978b). Pel que fa al posicionament de la Fina i en Iago en el fragment 2.12, hem de considerar que es dona en el marc d'un quasi-monòleg de la mestra que deixa poc marge d'intervenció a d'altres participants. A més, en el context del fragment, el posicionament conté un reconeixement positiu per contrast amb el reconeixement negatiu d'un grup d'alumnat, de manera que la manca de resposta podria obeir a la voluntat dels dos alumnes posicionats d'evitar reforçar els mèrits propis que se'ls han reconegut públicament per evitar l'auto-elogi (Pomerantz, 1978b).
- iv) Els alo-posicionaments identificats en el Cas u estan força equilibrats pel que fa a si els inicia la mestra o l'alumnat i als agents els desenvolupen en la conversa. Certament, aquest equilibri és un desequilibri, ja que hi ha una sola mestra i multitud d'alumnes a l'aula. Tenint això en compte, podem concloure que a l'aula, la mestra ostenta una major capacitat per a iniciar i distribuir els processos de posicionament de l'alumnat. En el Cas dos hem observat que els alo-posicionaments els inicia principalment la professora, de manera que existeix una major asimetria que en el Cas u entre la professora i l'alumnat pel que fa a la capacitat de posicionar a l'aula. Això pot tenir a veure, entre d'altres coses, amb els estils de les docents de cada cas, amb les orientacions pedagògiques dels centres o amb les exigències curriculars de cada etapa educativa. Pel que hem pogut

⁴¹ Com hem dit, aquí no comptem possibles interpel·lacions grupals en el sí de processos de posicionament grupal. En aquests casos, la resposta de la interpel·lació hauria de ser una resposta grupal organitzada, la qual no s'ha observat al llarg de les dades.

observar, destaquem que en gran part respon a la naturalesa del tipus d'activitat que impera a l'aula en cada cas estudiat. En el Cas u s'observa l'activitat de l'assemblea, la qual potencia una participació igualitària entre tots i totes les participants. A més, aquesta activitat no té el tipus de requeriments curriculars que són presents a la classe de castellà del Cas dos. En el Cas dos, el tipus d'activitats d'explicació de continguts, correcció d'exercicis, avaluació de tasques, etc., tendeixen a generar una comunicació més unidireccional de la professora cap a l'alumnat. La distribució de l'aula en cada cas il·lustra molt bé el que estem explicant. Si bé en el Cas u l'alumnat s'asseu en rotllana, en el Cas dos totes les taules s'orienten cap a la pissarra i la professora.

B. Els processos de reconeixement de l'alumnat com a aprenent

Tot seguit es descriuen els resultats en relació a la forma com es construeixen els processos de reconeixement de l'alumnat com a aprenent que hem identificat al llarg de les dades.

B.1. Actes i processos de reconeixement

De forma anàloga al que hem exposat en relació als actes i processos de posicionament (vegeu l'apartat A.1), hem considerat actes de reconeixement discrets aquells que es donen en un sol enunciat o torn i processos de reconeixement als que es desenvolupen en diferents enunciats o torns de la conversa, els quals es relacionen entre sí. Tal com hem dit a l'apartat A.1, el fet que el reconeixement es construeixi en accions discursives més llargues o més curtes no implica que els significats que contribueixi a construir estiguin més o menys relacionats amb altres significats presents en els contextos rellevants sigui el context de l'esdeveniment, el context local o el sociocultural. En canvi, defensem que la comprensió i la interpretació de qualsevol producció discursiva, per curta que sigui, és possible perquè es troba dins un entramat de significats i de veus que es relacionen entre sí (Bakhtin, 1981).

Troblem exemples d'actes de reconeixement en els fragments del 3.6 al 3.9. Tots aquests fragments es donen en una situació discursiva on la professora és qui principalment ocupa la paraula i hi ha poc espai per a la intervenció de l'alumnat. En el fragment 3.6 la professora vehicula el reconeixement a través de l'acte de parla de felicitar, quan diu al grup: "os felicito por los retratos que habéis hecho de vuestros compañeros (.) vale? la mayoría están (.) muy bien (.) sí?" (línies 2 a 4). En el fragment 3.7, hi hem identificat un altre exemple d'acte de reconeixement en l'enunciat "habéis hecho unos trabajos realmente extraordinarios (.) sí?" (línies 14 i 15).

Un exemple de procés de reconeixement el trobem en el fragment 3.14, on la professora reconeix negativament a la Nerea per mostrar una motivació extrínseca cap a la realització de les tasques d'aprenentatge. El procés s'inicia amb la resposta de la professora a la petició de l'alumna d'obtenir més punts per fer una tasca, dient-li, "tú te mueves sólo por los puntos en esta vida?" (línia 8) i continua més endavant tornant a preguntar-li, "sólo te mueves por los puntos? (.) qué vida más triste (0.5) y disfrutar del camino? no te lo has planteado?" (línies 13 i 14).

B.2. Elements que componen els processos de reconeixement

Els processos de reconeixement que hem identificat a les dades es componen com a mínim d'una valoració positiva o negativa d'algun predicat o d'una posició que se li atribueix a un subjecte. Els processos de reconeixement que hem identificat, sovint es donen simultàniament als processos de posicionament d'un subjecte individual o grupal, essent indistingibles en la seva construcció discursiva.

Tot i així, hem identificat processos de reconeixement que es construeixen a través d'una valoració però sense haver posicionat un alumne com un cert tipus d'aprenent. En aquests casos, donat que les dades s'han recollit en un context formal d'ensenyança i aprenentatge, hem considerat que la posició d'alumne i/o aprenent opera de fons i per tant, és a dir que com a mínim sempre hi ha un posicionament implícit de l'alumnat com a alumne o aprenent.

Per últim, hem identificat que els processos de reconeixement poden incloure actes de parla, per exemple de reconeixement positiu (com l'acte de felicitar) o de reconeixement negatiu (com l'acte de menysvalorar) (vegeu l'apartat B.6 per més informació sobre aquests actes de parla).

L'exemple del fragment 2.14 ens permet identificar molt clarament els tres components discursius dels actes i processos de reconeixement que tot just hem assenyalat. En aquest fragment, l'Àlex fa un report directe del discurs de la mestra supervisora dels Exàmens de competències bàsiques, les paraules de la qual són: "mira (.) aquest és el que (.) ho ha fet malament ara li menysvaloro" (línies 9 i 10). Les paraules de la mestra en primer lloc descriuen el tipus d'alumne a qui va dirigit el reconeixement, específicament quan diu: "aquest és el que (.) ho ha fet malament". Aquesta descripció implica una categorització (Stokoe, 2009) i una valoració negativa del subjecte "aquest" com a aprenent. Tot seguit, les paraules, "ara li menysvaloro", produeixen l'acte de parla de menysvalorar. Segons defensem, aquest acte és paradigmàtic de l'acció de reconèixer negativament algú, ja que materialitza en una acció discursiva la vàlua que té el subjecte reconegut per un altre subjecte, en aquest cas la docent que parla.

B.3. Tipus de processos de reconeixement identificats

Els processos de reconeixement de l'alumnat com a aprenents que hem pogut identificar al llarg de les dades els hem classificat en tres tipus.

En primer lloc, hem identificat processos de reconeixement dels i les alumnes com a aprenents produïts a partir de la valoració positiva o negativa d'una acció o resultat d'aprenentatge que s'atribueix explícitament a un alumne o una alumna (són exemples d'aquest tipus els reconeixements identificats en els fragments 2.1, 2.3, 3.2, 3.6, 3.7, 3.8 i 3.9). Aquest tipus de reconeixements no versen sobre una descripció implícita o explícita de l'alumnat com a aprenent, sinó que associen una valoració positiva d'un contingut o un comportament a l'acció d'un subjecte determinat. Per exemple, en el fragment 2.3 la mestra explicita una valoració positiva d'una proposta i el reconeixement de l'Adela com a autora d'aquesta proposta dient: "Adela (.) has dit una cosa també (.) encara molt més interessant" (línies 25 i 26). Només hem identificat aquest tipus de reconeixements quan al llarg dels torns es fa referència explícita a la valoració, a l'acció o al resultat d'aprenentatge i a l'aprenent a qui s'atribueix el reconeixement.

Altres referències valoratives en relació a l'acció dels subjectes com les sancions quan hi ha transgressions de l'ordre de la participació (per exemple: "pots callar si us plau") o d'altres tipus de sancions, així com les avaluacions positives d'una intervenció o tasca de l'alumnat del tipus, "molt bé", encara que tinguin un component valoratiu respecte a l'acció d'un subjecte, no les hem considerat actes de reconeixement. Aquest tipus d'enunciats no elaboren explícitament una valoració atribuïda al subjecte en tant que autor o autora de l'acció o resultat d'aprenentatge. Aquests tipus d'actes i processos de reconeixement són molt comuns a l'aula i considerem que probablement tenen un menor impacte en la construcció de la identitat d'aprenent que aquells que inclouen un posicionament del subjecte com a aprenent o com a persona.

En segon lloc, hem identificat processos de reconeixement vinculats a un procés de posicionament dels i les alumnes com a aprenents. Aquests processos inclouen la valoració d'accions, activitats o qualsevol predicat que descriu als i les alumnes com a certs tipus d'aprenents. Un exemple paradigmàtic d'aquest tipus de processos de reconeixement el podem trobar en el fragment 2.7, on la mestra reconeix negativament en Sergi com a aprenent descrivint-lo com un dels alumnes que porta fetes menys tasques voluntàries.

En tercer lloc, hem identificat processos de reconeixement que són valoracions sobre posicions o models d'identitat d'aprenent atribuïts als i les alumnes en tant que aprenents (per exemple, en relació a la posició de líder en positiu o negatiu). Hem considerat que aquests processos poden tenir un impacte significatiu en la construcció de la identitat d'aprenent a l'aula, ja que es tracta de reconeixements directes de categories o signes d'identitat (Wortham, 2006) que es troben generalitzats (consulteu l'apartat C per més informació sobre els models d'identitat d'aprenent). Són exemples d'aquest tipus els posicionaments d'en Iago i la Fina com a líders en positiu en el fragment 2.12.

B.4. Processos d'auto-reconeixement

Al llarg de les dades hem identificat dos processos d'auto-reconeixement implícit, ja que són els mateixos subjectes que en auto-posicionar-se, implícitament produeixen reconeixements cap a sí mateixos o auto-reconeixements.

El primer que hem identificat es torba en el fragment 2.9 i es dona simultàniament a l'auto-posicionament que produeixen diversos alumnes del grup de nivell A en relació a l'alumnat del seu propi grup. Donat que les predicacions que genèricament s'atribueixen a l'alumnat del seu grup les podem considerar negatives, hem interpretat que es l'alumnat vehiculava un auto-reconeixement negatiu.

El segon procés d'auto-reconeixement o reconeixement reflexiu que hem identificat apareix en el fragment 2.10, on en Samuel es posiciona com a membre típic del grup de nivell A, predicant de sí mateix i d'una altra alumna que es porten malament. Donada la valoració negativa associada a aquest predicat, hem interpretat aquest esdeveniment com un auto-reconeixement negatiu (vegeu l'apartat A.2 per més informació sobre aquest esdeveniment discursiu).

B.5. El vincle entre les valoracions i els processos de reconeixement

Tal i com hem exposat anteriorment, els processos de reconeixement dels i les alumnes en tant que aprenents s'articulen a partir de valoracions positives o negatives de les accions i en general dels predicats o bé de les posicions que se'ls atribueix.

Per exemple, en el fragment 3.4 la professora reconeix positivament a en Narcís com a aprenent a través de descriure i valorar positivament la seva disposició a fer unes tasques d'aprenentatge. En el context de la conversa, la professora li diu a l'alumne: "es que te veo muy interesado eh Narcís, muy BIEN" (línia 18)

Un altre exemple el trobem en el fragment 2.12, on la mestra posiciona dos subgrups del grup de nivell B, un com a alumnat col·laborador amb les activitats d'aprenentatge i l'altre com a alumnat no-col·laborador amb les activitats d'aprenentatge. Els dos posicionaments articulen valoracions positives i negatives de les accions i disposicions que s'atribueix a l'alumnat en les activitats d'aprenentatge, les quals al seu torn, vehiculen processos de reconeixement positiu i negatiu dels i les alumnes pertanyents a cada subgrup respectivament (vegeu l'apartat C.2 per més informació sobre aquest esdeveniment discursiu).

B.6. Els actes de parla de felicitar i de menysvalorar en els processos de reconeixement

Al llarg de les dades hem identificat processos de reconeixement produïts a través d'actes de parla. L'acte de parla de menysvalorar l'hem considerat una acció discursiva paradigmàtica dels processos de reconeixement negatiu (consulteu el fragment 2.14). També hem identificat l'acte de parla de felicitar com una acció discursiva paradigmàtica dels processos de reconeixement positiu.

A les dades hi trobem dues ocasions de felicitació, una en el fragment 2.12 i una altra en el fragment 3.6. En el cas del fragment 2.12, aquest acte vehicula un reconeixement positiu d'en Iago, el qual anteriorment ha estat posicionat com a líder en positiu. L'acte de parla el formula la mestra de la següent forma: "aprofito per felicitar (.) en Iago (0.4) perquè en Iago (0.3) ja sabeu que sempre ha sigut un líder (.) però no sempre ha sigut positiu (0.3) i d'un ↑temps cap aquí (.) està fent un treball (.) <molt (.) bon> treball (.) per cert (0.5) per ser un líder en positiu" (línies 34 a 38). Aquesta intervenció, conjuntament amb la resta de torns rellevants del fragment, contribueix a posicionar l'alumne com a líder en positiu i alhora, a reconèixer-lo positivament en tant que líder en positiu i també valorant positivament el seu treball per a exercir com a tal. En aquest reconeixement, considerem que l'acte de felicitar introdueix el procés de reconeixement positiu d'en Iago.

En el fragment 3.6 hi trobem l'altra ocasió en què hem identificat un acte de parla de felicitació que vehicula un procés de reconeixement. En aquest cas, la felicitació no s'orienta a una posició o model d'identitat com en el fragment 2.12, sinó al resultat d'una tasca. La professora produeix l'acte de parla dient: "os felicito por los retratos que habéis hecho de vuestros compañeros (.) vale? la mayoría están (.) muy bien" (línies 2 a 4). En aquest fragment hem argumentat que l'acte de parla de felicitar no només es dirigeix a valorar positivament el resultat d'aprenentatge, sinó també al subjecte de les accions així valorades.

Hem considerat que en tots dos fragments l'objecte principal de la felicitació és el subjecte (en Iago o els i les alumnes) i no l'objecte valorat positivament (el posicionament i el treball com a líder en positiu o la bona redacció del retrat). Això confirma que la felicitació primàriament és un acte de valoració dels subjectes i no dels resultats, fets o objectes valorats positivament.

B.7. Processos de reconeixement implícit i explícit

Al les dades hi hem identificat processos de reconeixement implícit i explícit.

El reconeixement més explícit que hem identificat és el que cita l'Àlex en el fragment 2.14, ja que es construeix a partir de l'acte de parla de menysvalorar. Altres reconeixements explícits els trobem en el fragment 2.12, on en Iago és felicitat per ésser un líder en positiu i reconegut positivament en aquest sentit. També en el fragment 3.6, on l'alumnat és felicitat per un resultat d'aprenentatge. Tots tres casos de reconeixement es formulen a través d'actes de parla de menysvalorar o de felicitar.

En altres casos, els processos de reconeixement es donen de forma implícita, a través de valoracions positives o negatives d'accions, activitats i en general predicacions atribuïdes als i les aprenents, però sense un acte de parla o una descripció o afirmació explícita que produeixi l'acció del reconeixement. La majoria de processos de reconeixement negatius i positius que hem identificat a les dades són d'aquest tipus.

Per exemple, en el fragment 2.4, l'Àlex i la mestra descriuen la necessitat d'en Jordi de que el mirin. En aquest cas, el posicionament d'en Jordi implícitament contribueix a reconèixer-lo negativament com a alumne, ja que tant l'acció de cridar l'atenció com els motius d'en Jordi per fer-ho al llarg de la conversa han estat represos i en general valorats negativament.

B.8. El contrast en la construcció de valoracions i de processos de reconeixement de signe contrari

En diverses ocasions al llarg de l'anàlisi s'ha observat que el dispositiu discursiu del contrast permetia construir valoracions i processos de reconeixement de signe o valència contrària de forma complementària i en molts casos simultània. Alguns d'aquests reconeixements produïts per contrast, vehiculen processos de reconeixement sobre un mateix subjecte i d'altres sobre subjectes diferents.

Tot seguit es descriuen dos casos en què, a partir del contrast es construeixen dues predicacions referides a un mateix subjecte que són valorades de forma contrària.

En el fragment 2.3, la mestra descriu dos comportaments de l'Adela a través d'un contrast quan diu: "he sentit a l'Adela que ara aixeca la mà molt bé Adela" (línies 24 i 25). Aquest contrast construeix simultàniament la valoració positiva de l'acció de l'Adela d'aixecar la mà i la valoració negativa de l'acció contrària que la mestra atribueix a l'Adela en el present amb l'ús de la referència "ara".

En el fragment 2.12 hi trobem un cas de contrast que vehicula de forma simultània un reconeixement negatiu i positiu del mateix alumne-aprenent. En aquest cas el contrast es dona comparant el posicionament d'en Iago com a líder en negatiu en el passat i el seu posicionament actual com a líder en positiu.

Quan hem identificat valoracions i reconeixements de valència contrària en relació a un mateix subjecte, hem observat que el posicionament més recent és el que és valorat o reconegut positivament.

Tot seguit presentem dos exemples de contrastos que articulen valoracions i processos de reconeixement de signe contrari en diferents subjectes. En aquests casos també observem que el contrast fa la funció d'emfasitzar una de les valències (positiva o negativa) en detriment de l'altra, si bé no sempre emfasitza la positiva.

Un exemple el trobem en el fragment 2.7, on es formula un contrast entre el grup d'alumnat que fa els deures i el grup d'alumnat que no fa els deures a través d'un predicat que s'atribueix a en Sergi. Concretament, la mestra li diu a l'alumne: "perquè en el a de tasques voluntàries ets dels que presenta menys coses" (línies 30 i 31). En el context conversacional on es dona, aquesta descripció fa la funció d'emfasitzar que en Sergi és dels que no fa els deures, contribuint a construir un procés de reconeixement negatiu d'aquest alumne com a aprenent.

Un exemple semblant el trobem en el fragment 2.9, on l'Àlex descriu els grups de nivell A i B a través de predicar el mal comportament del grup A i el millor comportament del grup B (vegeu les línies 8 i 9). En aquest cas, el contrast contribueix a produir alhora un reconeixement positiu i negatiu dels comportaments de l'alumnat de cada grup.

B.9. Els processos de reconeixement grupals

Al les dades hi hem identificat diversos processos de posicionament grupals que inclouen valoracions sobre els i les alumnes que formen part d'aquests grups, de manera que també vehiculen processos de reconeixement.

En el fragment 2.9, hi trobem un procés de reconeixement negatiu de l'alumnat del grup de nivell A a partir de la descripció dels seus comportaments. També hi trobem un reconeixement positiu del grup de nivell B a través de la descripció del comportament i de l'habilitat acadèmica dels seus membres.

En el fragment 2.12, hem identificat les posicions "alumnat col·laborador" i "alumnat no col·laborador", totes dues referides a grups d'alumnes no determinats, on la primera posició obté un reconeixement positiu i la segona un de negatiu. En segon lloc, hi hem identificat el reconeixement negatiu d'un subgrup del grup B que cau sota el model d'alumnat no col·laborador, i també el reconeixement positiu d'un altre subgrup del grup B, al qual se li atribueix el model d'alumnat col·laborador. Per últim, hem identificat que les posicions "líder en positiu" i "líder en negatiu" respectivament es troben marcades per reconeixements positius i negatius.

Per últim, els fragments que van del 3.6 al 3.9, són exemples d'actes de reconeixement adreçats a tot el grup d'alumnat de la classe.

B.10. Emocions vinculades als processos de reconeixement

En el fragment 2.10, hem identificat un procés de reconeixement que es vincula a l'emoció d'un alumne. Segons la Natàlia, en Jordi està preocupat pels possibles canvis de l'alumnat entre grups de nivell perquè té por de que el canviïn del grup de nivell B a l'A. Aquesta por té a veure

amb el reconeixement negatiu que s'associa a ser considerat membre típic del grup de nivell A. L'ús de la categoria "por" en aquest context, suggereix que l'alumnat vol evitar ésser reconegut de forma negativa com a aprenent.

En el fragment 2.14, se cita l'amenaça de reconeixement negatiu a l'institut si l'alumnat no fa bé els Exàmens de competències bàsiques. Podem interpretar que l'amenaça es construeix sobre la por que l'alumnat sentiria pel fet de rebre un reconeixement negatiu a l'institut.

En el fragment 3.2, hem interpretat de forma temptativa reaccions emocionals de l'Eudald a les intervencions de la professora valorant positivament la seva feina. Aquestes reaccions podrien indicar que l'alumne resulta interpel·lat per un possible procés de reconeixement positiu vehiculat per la professora a través de les seves valoracions positives.

B.11. Construcció de motius en els processos de reconeixement

Al llarg dels fragments, hem identificat dues ocasions en què es construeixen motius o objectius de l'alumnat per a desenvolupar certs comportaments, i que contribueixen a la construcció de processos de reconeixement dels i les alumnes com a aprenents i també una ocasió en què el reconeixement podria ser un objectiu d'una alumna per a dur a terme certes tasques d'aprenentatge de forma autònoma a casa.

En el fragment 2.4 identifiquem una construcció dels motius d'en Jordi per cridar l'atenció elaborada per part de la mestra i d'un alumne. Aquesta construcció es dona dins un procés de posicionament i també vehicula una valoració negativa d'aquests motius, de manera que contribueix a construir el reconeixement negatiu d'en Jordi (consulteu l'apartat A.10 per més informació sobre el context de l'esdeveniment discursiu).

En el fragment 2.8, hem interpretat que els motius que construeix la Fina per argumentar a favor de la seva petició de fer deures a casa, poden tenir a veure amb la voluntat d'obtenir el reconeixement com a aprenent per part de la mestra i potser també d'ella mateixa. En aquest cas, el reconeixement funcionaria com a objectiu de l'alumna per a fer els deures de forma autònoma (consulteu l'apartat A.10 per més informació sobre el context de l'esdeveniment discursiu).

En el fragment 3.14, hem interpretat que la professora reconeix negativament a la Nerea perquè s'orienta a les tasques d'aprenentatge des d'una motivació extrínseca (consulteu l'apartat A.10 per més informació sobre el context de l'esdeveniment discursiu).

B.12. Trajectòries de posicionament i de reconeixement identificades

Al llarg de l'anàlisi hem pogut identificar trajectòries de posicionament i també alguns esdeveniments discursius que indiquen trajectòries de reconeixement.

En els fragments seleccionats del Cas dos, hi hem pogut identificar una trajectòria de posicionaments de la Nerea com a alumna desvinculada de les tasques i activitats d'aprenentatge i també com a alumna desafiant a l'aula (vegeu els fragments del 3.10 al 3.14). Els cinc segments on es troben aquests posicionaments, s'ubiquen en quatre sessions diferents de classe i no tenen un vincle temàtic entre ells, però el posicionament de l'alumna segueix la mateixa tònica al llarg dels fragments. A més, al llarg dels fragments s'hi troben certs signes de

forma recurrent. Per exemple, el tema de l'avorriment de l'alumnat o la petició de punts extra de la Nerea apareixen en dos dels fragments vinculant-se al procés de posicionament de l'alumna.

A més, en alguns fragments hem identificat que es feia referència a la història de posicionaments de l'alumnat o bé que es generalitzava un posicionament com una constant al llarg del temps.

En el fragment 2.12 es descriu que en Iago ha passat de ser un líder en negatiu a ser un líder en positiu fent referència a la seva història de posicionaments a l'aula. En altres fragments es produeixen descripcions de l'alumnat que assenyalen la regularitat de certs comportaments o formes de ser, remetent a atributs de l'alumnat que tenen una continuïtat al llarg del temps. Per exemple, en el fragment 2.7 es descriu la recurrència d'en Sergi no portant fetes les activitats voluntàries i en el fragment 2.15 s'assenyala la recurrència de cert comportament reprovable de l'Òscar així com la forma de ser irrespectuosa de la Natàlia.

B.13. Els agents i la interpel·lació en els processos de reconeixement identificats

Tot seguit es descriuen els agents que inicien i desenvolupen, si s'escau, cada acte o procés de reconeixement que hem identificat a les dades.

Tal com hem explicat a l'apartat B.1, parlem de processos de reconeixement quan el reconeixement es desenvolupa al llarg de diferents torns de la conversa, els quals es relacionen entre sí. En canvi, parlem d'actes de reconeixement quan el reconeixement es produeix en un sol enunciat o torn i no el podem relacionar amb torns anteriors o posteriors de la conversa.

Hem concebut que un subjecte és interpel·lat amb èxit si en el procés de reconeixement es produeixen respostes intel·ligibles i un vincle del subjecte en relació a aquell reconeixement. El criteri l'apliquem tant per aquells subjectes que han estat cridats explícita o implícitament en el procés de reconeixement com per aquells que resulten interpel·lats de forma vicària per un reconeixement que ha estat adreçat a un altre subjecte o a un subjecte grupal indeterminat.

En el fragment 2.1, la Fina és reconeguda positivament per la mestra en diferents torns com a autora d'una proposta a l'assemblea. El procés de reconeixement és del primer tipus que hem indicat a l'apartat B.3. L'alumna s'afilia a la conversa, continuant el diàleg amb la mestra i desenvolupant la proposta que ha estat reconeguda. Tot i així, no podem afirmar que hi hagi una resposta clara de l'alumna relacionada amb el reconeixement que se li ha adreçat i, per tant, que n'hagi resultat efectivament interpel·lada. En el fragment 2.2, en el marc de la mateixa conversa, hi identifiquem una confirmació d'aquest primer reconeixement cap a la Fina, també produït per la mestra.

En el fragment 2.3, en Jordi rep el reconeixement positiu de la mestra en relació a una pregunta que formula a l'assemblea, de manera que es tracta d'un reconeixement del primer tipus que hem identificat a l'apartat B.3. El procés de reconeixement s'allarga en diversos torns on la mestra reconeix i recapitula allò que ha dit l'alumne. En aquest fragment no observem una resposta d'en Jordi relacionada directament amb el procés de reconeixement, de manera que no hem pogut observar que l'interpel·lés.

En el mateix fragment 2.3, la mestra produeix un procés de reconeixement del primer tipus adreçat a l'Adela i en relació a una de les seves intervencions. L'alumna no produeix cap resposta al reconeixement, de manera que no podem observar si n'ha resultat interpellada.

En el fragment 2.4, en Jordi s'investeix en els dos processos de reconeixement negatius que rep, tot responent a les diverses reprensions de la mestra en relació a l'actitud reprovable que ha tingut cap a la Isa i al seu comportament consistent a cridar l'atenció. Per tant, podem afirmar que l'alumne resulta interpellat pels processos de reconeixement. En el fragment, la Isa i altres alumnes també col·laboren en el procés de reconeixement negatiu d'en Jordi.

En el fragment 2.5, la Fina produeix un procés de reconeixement negatiu cap a un grup indefinit d'alumnes del grup-classe, el qual és secundat per la mestra. La interpellació s'adreça al grup de forma genèrica i no arriba a interpellar a cap individu en específic.

En el fragment 2.7, la mestra inicia i desenvolupa un procés de reconeixement negatiu explícit cap a en Sergi i el que hem interpretat com un reconeixement negatiu implícit cap a en Iago. Els dos alumnes responen a les preguntes de la mestra en relació a si es comprometrien a fer els deures. En general les seves respostes són molt senzilles i no desenvolupen o negocien els significats dels reconeixements, si bé en Sergi sí que reacciona emocionalment a una de les preguntes de la mestra. Per la reacció d'en Sergi, podem afirmar que aquest alumne resulta interpellat pel reconeixement de la mestra. Les respostes d'en Iago, en canvi, no suggereixen que resulti interpellat pel reconeixement implícit. En tots els casos, els processos de reconeixement són unidireccionals, iniciats per la mestra i dirigits als alumnes.

En el fragment 2.9, hi identifiquem un procés de reconeixement negatiu de l'alumnat del grup de nivell A a través de l'atribució de diferents predicats a aquest alumnat. El procés de posicionament i reconeixement es desenvolupa en diversos torns, reconstruint-se i consolidant-se al llarg de la conversa. El reconeixement és iniciat i desenvolupat principalment per l'alumnat. De fet, la majoria dels predicats que distribueixen la valoració negativa són auto-atribuïts, ja que els produeixen integrants del propi grup A i només un d'ells és produït per la mestra. Per tant, podem interpretar que una gran part del procés és un auto-reconeixement.

En aquest mateix fragment 2.9 també es produeix un procés de reconeixement positiu de l'alumnat del grup de nivell B a través de diverses intervencions de la Natàlia, la qual pertany al grup de nivell A.

A més, en el fragment 2.9, la mestra inicia un procés de re-posicionament de dues alumnes del grup de nivell A com a membres potencials del grup de nivell B. Tenint en compte les valoracions positives associades a l'alumnat típic del grup de nivell B, hem interpretat que aquest re-posicionament contribueix a reconèixer positivament les dues alumnes. El procés de reconeixement implícit, a la conversa es desenvolupa a través de les intervencions de diversos alumnes, però cap de les dues alumnes re-posicionades produeix respostes que s'hi relacionin. Tal com hem explicat a l'apartat sobre els processos de posicionament, aquest fet pot tenir a veure amb que les alumnes evitin l'auto-elogi (Pomerantz, 1978b). En qualsevol cas, en la conversa no hem pogut observar que els processos interpellin a les alumnes.

En el fragment 2.10, identifiquem tres processos de reconeixement adreçats a subjectes en funció de la seva pertinença típica o atípica a cada grup de nivell (A o B). En primer lloc, en Samuel reconeix implícitament i de forma negativa tant a la Natàlia com a sí mateix tot posicionant-los als dos com a alumnes típics del grup A. Coneixent els significats i les

valoracions negatives que s'associen a la posició d'alumne típic del grup de nivell A, podem interpretar que es tracta d'un reconeixement negatiu. La Natàlia reacciona al posicionament assumint-lo com a vàlid, cosa que indica que ha resultat interpellada per l'acte simultani de posicionament i reconeixement. L'auto-posicionament d'en Samuel, en canvi, compta també com un cas d'auto-reconeixement negatiu.

En segon lloc, en aquest fragment en Jordi és posicionat i reconegut negativament com a membre atípic del grup de nivell B per part de la Natàlia. En aquest procés, en Jordi s'hi investeix discutint certes atribucions i negant que ell tingui por de que el canviïn de grup. Per tant, podem afirmar que resulta interpellat pel procés de reconeixement. En aquest fragment els processos de reconeixement es donen exclusivament entre els parells.

En el fragment 2.12, hi hem identificat diversos processos de reconeixement grupals i també individuals dirigits a dos alumnes, els quals són iniciats per la mestra i també desenvolupats principalment per ella.

En primer lloc, la mestra articula el reconeixement positiu grupal de la part del grup B a qui s'atribueix la posició que hem anomenat "alumnat col·laborador".

En segon lloc, produeix dos processos de posicionament i reconeixement positiu cap a la Fina i cap a en Iago, principalment en relació a la seva posició de líders en positiu. Aquests dos reconeixements corresponen al tercer tipus que hem presentat a l'apartat B.3, ja que la valoració positiva es produeix directament sobre la posició que ostenten. Val a dir que els dos reconeixements també descriuen característiques dels dos alumnes vinculades a la posició de líder en negatiu, de manera que el reconeixement també versa sobre predicats específics i per tant, també correspon al segon tipus que hem identificat. En el fragment no s'observa cap resposta dels dos alumnes que suggereixi que han estat interpellats pel procés de reconeixement.

En tercer lloc, la mestra reconeix negativament la part de l'alumnat del grup B que no col·labora amb les tasques o que cau sota la posició que hem anomenat "alumnat no col·laborador". Per últim, la mestra formula diferents valoracions que condueixen al reconeixement positiu grupal de l'alumnat que és "líder en positiu" i al reconeixement negatiu grupal de l'alumnat que és "líder en negatiu".

En el fragment 2.14, s'identifica una amenaça de reconeixement negatiu originalment formulada per la mestra supervisora dels Exàmens de competències bàsiques i reportada per l'alumnat en diversos torns. En el fragment diversos alumnes reporten les paraules de la mestra, confirmant que en l'ocasió de parla narrada es van considerar com a destinataris del procés de reconeixement negatiu projectat per la mestra supervisora. En aquest cas no podem interpretar si l'alumnat resulta interpellat pel potencial procés de reconeixement, però sí que assumim que les projeccions de la mestra reportades són ja un reconeixement negatiu implícit en el present, aleshores sí que podríem considerar que els alumnes que reporten han resultat interpellats (per les mateixes raons hem considerat que resulten interpellats pel procés de posicionament implícit).

En el fragment 2.15, la mestra inicia i desenvolupa processos de reconeixement negatiu dirigits a la Natàlia i a l'Òscar. A més, els comentaris d'altres alumnes al llarg del fragment tendeixen a reforçar aquests processos. En ambdós casos podem observar que els alumnes

reconeguts es vinculen al procés de reconeixement, mirant de negociar els termes en els quals es formulen els posicionaments i reconeixements o bé defensant-se de certes acusacions.

En el fragment 2.17, hem interpretat un possible procés de reconeixement negatiu de la mestra cap a la Natàlia, articulats a través de formular un dubte insistent sobre la capacitat de l'alumna de resumir. A partir de les reaccions emocionals de l'alumna a les preguntes de la mestra, hem interpretat que la Natàlia resulta interpel·lada per aquest reconeixement negatiu.

En el fragment 3.2, observem diverses valoracions positives i negatives de la professora cap a l'Eudald en un context d'avaluació de la seva llibreta. Hem interpretat que les valoracions podien produir processos de reconeixement negatiu i positiu de l'Eudald en relació a les seves accions com a aprenent, de manera que es tractaria d'un reconeixement del primer tipus que hem definit a l'apartat B.3. El reconeixement negatiu versa sobre certes tasques que l'alumne no ha fet i obté respostes defensives per part de l'alumne. El reconeixement positiu es vehicula a partir de la valoració positiva de la professora sobre la llibreta i genera reaccions de sorpresa en l'alumne. En ambdós casos, hem interpretat que les respostes de l'alumne implicaven que havia resultat interpel·lat d'alguna manera pels torns de la professora.

En el fragment 3.4 la professora produeix un acte de reconeixement positiu cap a en Narcís. L'acte en sí mateix no rep cap resposta per part de l'alumne, tot i que en certa mesura és conseqüència dels seus auto-posicionaments previs en els fragments 3.3 i 3.4. En aquest sentit, considerem que l'alumne molt probablement haurà estat interpel·lat per l'acte de la professora.

Els processos de reconeixement positiu i negatiu al fragment 3.5, són iniciats i distribuïts per la professora. Si bé en Narcís respon a les preguntes retòriques de la professora, no podem afirmar que les seves respostes tinguin una relació concreta amb el procés de reconeixement i, per tant, que hagi resultat interpel·lat.

En els fragments que van del 3.6 al 3.9, s'han identificat diferents actes de reconeixement grupals produïts per la professora de forma unilateral. Tots aquests fragments constitueixen actes de reconeixement que la mestra formula cap a tot l'alumnat de la classe sense una resposta observable per part dels i les alumnes. Tots aquests casos els hem considerat actes de reconeixement discrets ja que no es reconstrueixen en la conversa present ni en converses posteriors que hàgim pogut identificar.

En el fragment 3.12, hi identifiquem un acte de reconeixement negatiu dirigit a la Nerea i produït per part de la professora. En aquest cas, l'alumna no respon ni formula cap torn fent referència al contingut expressat per la professora.

Finalment, en el fragment 3.14 hi identifiquem un procés de reconeixement negatiu vehiculat per la professora i adreçat a la Nerea. El procés de reconeixement és negociat entre la professora i l'alumna a través d'una discussió sobre la importància de les qualificacions i el significat d'aprovar i d'aprendre. En aquest sentit, podem afirmar que el procés resulta en la interpel·lació de l'alumna.

Podem sintetitzar les següents conclusions pel que fa als agents que participen a cada procés de reconeixement i als processos d'interpel·lació que s'hi donen:

- i) La pràctica totalitat dels reconeixements identificats es desenvolupen en la conversa a partir de diversos torns que es relacionen, de manera que la majoria són processos de reconeixement. Alguns dels casos en què s'observen actes de reconeixement

que no evolucionen a processos de reconeixement, tenen lloc en discursos amb un format més aviat de monòleg, els quals no donen peu a respostes, com en els fragments que van del 3.6 al 3.9.

- ii) Gairebé tots els processos de reconeixement generen respostes intel·ligibles d'algun subjecte participant, de manera que en resulten interpel·lats. No obstant això, en alguns casos els processos de reconeixement no produeixen respostes dels subjectes cridats que podem observar a la conversa. En aquests casos no podem afirmar que el reconeixement hagi interpel·lat els subjectes. Hem interpretat que en els casos de reconeixement positiu això pot deure's a la voluntat dels i les participants d'evitar l'auto-elogi (Pomerantz, 1978b). En d'altres casos hem interpretat que això es podria deure a que el discurs de les docents tingués un format de monòleg, de manera que no l'alumnat no tingués prou espai en la conversa per a participar. Per últim, no hem observat respostes grupals a les interpel·lacions dirigides cap a un grup, sinó només respostes d'individus.
- iii) Hem pogut identificar dos processos d'auto-reconeixement. En el fragment 2.9, diversos alumnes del grup A produeixen predicacions sobre l'alumnat d'aquest mateix grup que impliquen valoracions negatives del seu comportament i habilitats acadèmiques. En el fragment 2.10, en Samuel s'auto-identifica com a alumne que es porta malament i ho relaciona amb la seva pertinença al grup de nivell A. En aquests processos de reconeixement la pròpia persona que els produeix s'auto-interpel·la.
- iv) La immensa majoria dels processos de reconeixement que hem identificat són iniciats per les docents. Sense tenir en compte els processos de reconeixement reflexiu, només hem identificat processos de reconeixement iniciats per l'alumnat en els fragments 2.5, 2.9 i 2.10. Això ens du a confirmar que en general, a l'aula el reconeixement és una acció reservada al professorat.

B.14. Orientació educativa dels actes i processos de reconeixement identificats

Tot seguit relacionarem els actes i processos de reconeixement que hem identificat a les dades d'interacció amb les quatre categories d'actes de reconeixement identificades per Saballa (2019) i amb les diferents subcategories que proposa. L'autora distribueix els actes de reconeixement que identifica a la seva tesi en aquestes categories i subcategories, les quals responen principalment a l'orientació educativa de l'actuació on tenia lloc l'acte de reconeixement.

Reconeixement en relació a la gestió dels significats: als fragments 2.1 i 2.3 hem identificat diversos reconeixements positius de l'alumnat en relació a l'aportació i suggeriment d'idees a l'assemblea, els quals correspondrien a la subcategoria de valoració dels coneixements aportats.

Reconeixement relacionats amb la gestió de les relacions socioafectives: al fragment 2.4, el reconeixement negatiu d'en Jordi versa sobre la forma reprovable com ha parlat a la Isa, per tant, el podríem relacionar amb la subcategoria de conflictes interpersonals. El reconeixement grupal de la Fina al fragment 2.5 també tindria a veure amb aquesta subcategoria. Al fragment 2.15, observem diversos posicionaments de la Natàlia en relació a la seva forma de gestionar els conflictes. Aquests posicionaments deriven en un procés de reconeixement negatiu cap a

l'alumna que estaria relacionat amb els conflictes interpersonals. En aquest mateix fragment, l'Òscar és reconegut negativament per la forma com es relaciona amb els parells, per tant correspondria principalment a la subcategoria de conflictes interpersonals i potser també a la de clima social.

Reconeixement en relació a la gestió de la participació social: al fragment 2.7, en Sergi i en Iago són reconeguts negativament per no portar els deures de forma habitual. Hem interpretat que aquests reconeixements tindrien a veure amb l'actitud de l'alumnat cap a les activitats. Al fragment 2.9, es produeixen processos de reconeixement en negatiu i en positiu de l'alumnat que pertany típicament al grup de nivell A i B a través de la descripció del seu comportament a l'aula, de manera que podem relacionar-los amb les subcategories relatives a l'actitud de l'alumnat cap a les activitats, tasques i rols i també amb la disciplina a l'aula. El mateix podem dir dels tres reconeixements negatius en el fragment 2.10, els quals descriuen al mal comportament de l'alumnat típic del grup A i de l'alumnat no típic del grup B. Els reconeixements negatius i positius associats a l'alumnat col·laborador i no col·laborador que correspon a cada subgrup del grup B al fragment 2.12 també correspondrien a la subcategoria d'actitud cap a les activitats i tasques d'aprenentatge. Pel que fa als predicats en relació als líders en positiu i en negatiu al fragment 2.12, identifiquem que per una banda es relacionen amb l'actitud de l'alumnat en relació a les activitats a l'aula i per una altra amb les bones o males influències entre els parells, per tant, correspondrien a la subcategoria d'actitud cap a les activitats i tasques i potser també a la de col·laboració entre parells. Al fragment 3.4, en Narcís s'auto-posiciona com a alumne vinculat a les tasques d'aprenentatge. Aquest posicionament es relaciona amb un posterior reconeixement positiu de la mestra en relació al seu interès en fer la tasca, el qual el podem associar també amb la subcategoria d'actitud cap a les activitats i tasques d'aprenentatge. Finalment, als fragments 3.12 i 3.14, els reconeixements negatius dirigits a la Nerea es relacionen principalment amb la seva desvinculació respecte a les activitats i tasques d'aprenentatge, de manera que també els considerem part de la subcategoria d'actitud cap a les activitats i tasques d'aprenentatge.

Reconeixement en relació a la gestió de la tasca acadèmica: al fragment 2.14, la citació de l'acte de reconeixement de la mestra supervisora als Exàmens de competències bàsiques té a veure amb els resultats que l'alumnat obtingui d'aquests exàmens, per tant, amb la subcategoria relativa a la valoració per l'execució d'una tasca acadèmica en curs. El reconeixement negatiu que interpretem temptativament en el fragment 2.17, es relacionaria amb una valoració per l'execució d'una tasca acadèmica en curs, ja que el dubte que la mestra formula cap a la capacitat de resumir de la Natàlia és una valoració s priori respecte a l'execució de la tasca per part de l'alumna. El fragment 3.9, constitueix un acte de reconeixement positiu de la professora cap a tot l'alumnat que acaba de recitar un poema. En aquest cas, el reconeixement es relaciona tant amb dos subcategories, tant amb la valoració per l'execució de la tasca com amb la valoració del desenvolupament i resultats de la tasca. Al fragment 3.2, es dona un procés de reconeixement en relació a la valoració negativa i positiva de la llibreta de l'Eudald. En el context en què es produeix el reconeixement, es valora el resultat ja acabat d'aquesta tasca, de manera que l'hem relacionat amb la valoració del desenvolupament i resultats de la tasca. Finalment, en els fragments 3.6, 3.7 i 3.8 es construeixen actes de reconeixement grupals produïts per la professora i adreçats a tot el grup-classe que versen sobre els resultats de tasques que l'alumnat realitzat, de manera que es relacionarien amb la valoració del desenvolupament i resultats de les tasques.

Altres tipus de processos de reconeixement identificats:

En el fragment 3.5, el reconeixement negatiu d'en Narcís com a aprenent amb uns resultats desiguals d'aprenentatge no es vinculen només a la valoració d'una tasca d'aprenentatge específica sinó més aviat a la història de l'alumne pel que fa a la seva disposició cap a les tasques d'aprenentatge i a les seves expectatives educatives.

Proposem que aquest cas podria respondre a una tipologia semblant a la subcategoria d'actitud cap a les activitats i tasques però no circumscrita a una tasca específica d'aprenentatge. Aquesta tipologia podria incloure els reconeixements que versen sobre els resultats globals d'aprenentatge de l'alumnat i també sobre les disposicions i expectatives de l'alumnat en relació als seus processos d'aprenentatge a llarg termini.

C. La construcció de models locals d'identitat d'aprenent en el marc d'interaccions en activitats d'aprenentatge.

Al llarg de les dades s'han identificat algunes posicions que hem considerat models d'identitat d'aprenent. Aquests models són conjunts de predicats generalitzats perquè descriuen certs tipus d'aprenents i poden atribuir-se als i les alumnes per a posicionar-los com a aprenents. Els models identificats són locals perquè es construeixen i reconstrueixen en el context local d'interacció i en un mateix grup-classe al llarg del temps i de forma consistent. El context local d'interacció en el cas d'aquest estudi és l'aula escolar i els grups-classe estudiats en el Cas u i en el Cas dos.

Els models d'identitat més clars que hem identificat en el Cas u són els d'"aprenent típic del grup A" (fragments 2.9, 2.10 i 2.12), "aprenent típic del grup B" (fragments 2.9, 2.10 i 2.12), "líder en positiu" (fragment 2.12), "líder en negatiu" (fragment 2.12) i dues posicions associades a aquestes dues, a les quals hem anomenat "alumnat col·laborador" i "alumnat no col·laborador" (ambdues construïdes en el fragment 2.12). Totes aquestes posicions es construeixen i reconstrueixen en el marc de la interacció a l'aula com a posicions generalitzades, és a dir, remetent a posicions que van més enllà de l'ocasió de posicionament i que són aplicables per a posicionar diferents subjectes. Per això, considerem que aquestes posicions es troben disponibles en el context local d'interacció per a ésser utilitzades i reconstruïdes al llarg del temps. En totes les ocasions identificades on es reconstruïen, aquests models contribuïen a algun procés de posicionament d'algun subjecte individual o grupal. Tot i això, considerem que aquests models també poden construir-se a través de discursos que versin sobre l'aprenentatge i sobre les posicions d'alumne/a i aprenent.

Al llarg de les dades hem identificat altres posicions que podrien constituir models d'identitat d'aprenent. Concretament, la posició d'aprenent desvinculat de les tasques i/o del procés d'aprenentatge, i la d'aprenent vinculat a les tasques i/o al procés d'aprenentatge. Tot i que aquestes posicions apareixen amb regularitat a les dades, no s'expliciten mai com a tals ni es vinculen a d'altres models d'identitat que hàgim identificat, de manera que no les hem considerat models d'identitat.

A les dades del Cas dos no hi hem identificat cap procés de construcció o reconstrucció de models d'identitat d'aprenent.

C.1. La reconstrucció de models d'identitat a través de processos de posicionament

Tal com hem dit, els models d'identitat d'aprenent que s'han identificat es construeixen vinculats a processos de posicionament de l'alumnat.

Un exemple de procés de posicionament que reconstrueix les posicions de "líder en negatiu" i "líder en positiu" el trobem en el fragment 2.12. Aquesta és la primera ocasió a les dades en què apareixen aquestes dues categories d'identitat, malgrat que la mestra explica que ja n'han parlat en altres ocasions. Això implica que aquestes dues categories es troben a disposició dels i les participants del grup-classe i que, probablement, han estat atribuïdes a l'alumnat en ocasions anteriors. Les posicions líder en negatiu i líder en positiu, per tant, fan part del repertori de posicions disponibles del grup-classe del Cas u.

La reconstrucció dels models d'identitat funciona igual que la dels processos de posicionament. Per exemple, en el fragment 2.12 els models d'identitat "líder en positiu" i "líder en negatiu", es reconstrueixen a través de la descripció d'accions prototípiques dels subjectes que poden ésser posicionats en general a través d'aquest model. En aquest fragment, un líder en positiu és: "aquella persona (.) que és un líder (0.7) però que sap fer de líder" (línies 29 a 32). En canvi, un líder en negatiu són les persones que: "portem (.) a la gent (0.4) a pensar (.) a qui: (.) a qui:: (.) putejarem (0.7) a qui farem mal (1.1) quina en farem." (línies 46 a 48).

Els models d'identitat també es reconstrueixen a través de descripcions de subjectes específics a qui es posiciona en l'ocasió d'interacció. Per exemple, en el fragment 2.12 s'atribueix la categoria de "líder en positiu" a la Fina i després se li atribueixen aquells aspectes que permeten posicionar-la com a instància d'aquesta posició, concretament quan la mestra diu que ella és, "una persona (0.5) que (0.5) té molt clares les coses i les dicteix (.) tirar endavant (0.6) positivament" (línies 42 a 44). Per tant, en aquest cas el model d'identitat es reconstrueix atribuint la posició a la Fina i també descrivint-la com a aprenent.

Un altre exemple de reconstrucció de models d'identitat el trobem als fragments 2.9 i 2.10. En aquests dos fragments es produeixen diversos processos de posicionament de l'alumnat en tant que membres del grup de nivell A i del grup de nivell B. Els models d'identitat corresponents es reconstrueixen cada vegada que un grup d'aprenents o que aprenents específics són posicionats com a membres típics o atípics dels grups de nivell A o B. Per tant, podem afirmar que les atribucions de predicats als subjectes individuals o grupals reconstrueixen què s'entén per ser un alumne o una alumna de cada grup de nivell.

C.2. Models d'identitat vinculats a valoracions i reconeixements generalitzats

Els models d'identitat inclouen significats en relació als predicats i al valor associats a cada posició. Això implica que el posicionament de subjectes a través de models d'identitat podrà vehicular processos de reconeixement d'aquests subjectes sense necessitat d'explicitar la valoració corresponent al reconeixement. En altres paraules, donat que els models d'identitat són posicions generalitzades, les valoracions i els reconeixements positius i negatius podran atribuir-se als subjectes que ostenten aquestes posicions de forma generalitzada i sense explicitar-se.

Per exemple, en el fragment 2.12, es donen diversos posicionaments d'alumnes que construeixen models d'identitat d'aprenent i que s'associen a processos de reconeixement. Per exemple, identifiquem el posicionament de dos subgrups d'alumnat dins del grup de nivell B que són posicionats respectivament com a "alumnat col·laborador" i "alumnat no col·laborador". El posicionament es produeix quan la mestra descriu que al grup B, "hi huria persones que també ho dinamitarien (.) però hi ha alg- (.) unes certes persones en el grup B" (línies 18 a 20), "que: han decidit (.) el salven" (línia 22) i "que han decidit (1.8) que volen tirar endavant amb les activitats" (línies 22 a 24). En el context d'ensenyament i aprenentatge en què s'ubiquen les dades, dinamitar o no col·laborar amb les activitats d'aprenentatge és clarament una valoració negativa de l'acció de l'alumnat. Per contra, voler i decidir "tirar endavant amb les activitats", suposa una valoració positiva de la decisió i les accions corresponents a aquesta descripció. Tal i com hem interpretat, els dos posicionaments i les dues valoracions oposades contribueixen a construir un procés de reconeixement negatiu i un de positiu associats respectivament a la valoració positiva i negativa que acompanya a cada model d'identitat.

C.3. Models d'identitat d'aprenent binaris, excloents i construïts per oposició

Els tres models d'identitat que hem pogut identificar es construeixen a partir de dues posicions disponibles que són excloents l'una de l'altra. Això vol dir que no es pot ésser posicionat alhora com un líder en positiu i com un líder en negatiu, com un alumne típic del grup A i del grup B, o com un alumne o alumna col·laborador i no col·laborador.

En el cas dels models corresponents a les posicions "aprenent típic del grup A" i "aprenent típic del grup B", la pertinença oficial dels subjectes a cada grup es troba desvinculada dels seus posicionaments com a alumnes-aprenents típics o atípics de cada grup. Tal com hem exposat a l'apartat A.4 sobre re-posicionaments, en el fragment 2.9 es posiciona a la Dolors i a la Mariana com a alumnes atípiques del grup A, malgrat en són membres oficials. En el fragment 2.10 en Jordi, que és membre oficial del grup B, és re-posicionat com un membre típic del grup A quan la Natàlia li diu, "si si ella ha dit que vol canviar algú del grup B (.) i tu (.) si series si estaries confiat (.) no tindries por (.) però saps que te portes malament" (línies 34 a 36). Portar-se malament aquí es reconstrueix com a element incompatible amb ser un membre típic del grup B. En el mateix fragment identifiquem que portar-se malament és un predicat atribuït a l'alumnat del grup A, per exemple quan en Samuel afirma que la Natàlia (i ell) no podrien canviar-se al grup B perquè "io i ella també ho hem fet (2.0) io i ella fem (.) (ens portem malament)" (línies 10 i 11). Per altra banda, la Natàlia confirma que el predicat portar-se bé, que és l'oposat a portar-se malament, és el que defineix la tipicitat de l'alumnat del grup B quan li diu a en Jordi: "SI ET PORTES BÉ NO ET CANVIARÀ" (línies 42 i 43). Aquests exemples confirmen que tenir atribuïts els predicats que posicionen als subjectes com a aprenents típics del grup A implica necessàriament no tenir atribuïts els predicats dels i les aprenents típics del grup B.

Observem doncs, que les dues posicions del binomi es defineixen per oposició, ja que es construeixen a partir de predicats dicotòmics. Això implica que es tracta de posicions excloents.

Com hem vist a l'exemple del fragment 2.10, els models d'identitat binaris i dicotòmics o oposats es reforcen quan es posiciona a algun aprenent com a membre atípic o desviat d'un dels models d'identitat que componen el binomi. Tal com hem vist, ésser posicionat com un

alumne desviat d'un dels models d'identitat, contribueix a reforçar els significats i els límits d'aquest model i també del model oposat. En aquest sentit, podem afirmar que els models d'identitat binaris i oposats es construeixen a partir de predicats dicotòmics que estableixen la normalitat i l'alteritat de cada model.

C.4. Els models d'identitat fan referència a conjunts d'aprenents

Hem observat que els processos discursius que construeixen els models d'identitat identificats tenen en comú la predicació de característiques sobre conjunts d'alumnes. Això pot tenir a veure amb el fet que aquests models es refereixen a tipus generalitzats d'alumnat i no a un subjecte específic.

També volem assenyalar que tant a les dades d'interacció com a les entrevistes, es donen molts més auto-posicionaments i alo-posicionaments de l'alumnat com a alumnat típic o atípic del grup de nivell A i B que posicionaments relatius als altres models d'identitat. Val a dir que els grups de nivell existeixen tant en un pla discursiu com en un pla "material", ja que condicionen l'organització i distribució de l'alumnat en algunes classes. En canvi, els models relatius als tipus de líders, tot i ésser explicats per la mestra, no tenen repercussions físiques i organitzatives a l'aula. Les referències discursives a les pertinences als grups de nivell són contínues en el dia a dia de l'aula i, potser per això, aquests posicionaments estan fortament interioritzats en l'alumnat.

D. La construcció de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent

Al llarg de les dades s'han analitzat diferents ocasions discursives on es construïen formes normatives d'exercir la posició d'aprenent. Hem estudiat aquestes formes normatives quan es configuren com a formes desitjables i valuoses o bé no desitjables i no valuoses d'exercir (en el sentit de *perform*) la posició d'aprenent a l'aula. Hem considerat que les expectatives normatives constitueixen una base important per a la construcció de processos de reconeixement amb sentit dels i les aprenents com a aprenents.

Hem identificat que la construcció d'aquestes formes normatives d'exercir la posició d'aprenent es corresponen amb determinats ordres i expectatives normatives que circulen i es construeixen en l'àmbit local de l'aula a través de diferents aspectes. En específic, hem identificat que aquests ordres i expectatives es construeixen a partir aspectes relacionats amb les categories de pertinença alumne i aprenent, les quals remetent a discursos socioculturals i locals sobre què és ésser un o una aprenent, també hem identificat aspectes relacionats amb l'ordre de la interacció i també l'ús de determinades pràctiques i dispositius discursius. Per exemple els discursos disciplinaris o les formulacions deontològiques.

D.1. El paper de les expectatives normatives associades a les categories de pertinença alumne i aprenent en la construcció de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent

Tal com hem explicat al marc teòric, les categories de pertinença fan referència a una part de la població a la qual se li assignen certs predicats (Sacks, 1972b; 1992; Schegloff, 2007a i 2007b). L'ús d'aquestes categories contribueix a posicionar els subjectes en relació a determinada

categoria o posició i també a definir millor el significat de la categoria de pertinença en el marc local d'interacció, ja que la reconstrueix. A l'apartat A s'ha exposat que les categories de pertinença "mestre" o "mestra", "professor" o "professora" "alumna" o "alumne" i "aprenent" són omni-rellevants en el context d'interacció de l'aula d'educació formal. A més, al llarg de l'anàlisi hem pogut comprovar que aquestes categories es feien rellevants de forma implícita i explícita en la interacció a l'aula.

Les categories de pertinença són riques en inferències. Això vol dir que assignar-les a un individu, potencialment implica atribuir-li determinats predicats com accions, activitats, motius i altres elements, ja sigui de forma implícita o explícita (Widdicombe, 1998). D'això se segueix que els predicats vinculats a les posicions d'alumne o d'aprenent suposen una sèrie d'expectatives normatives sobre com han d'actuar i de ser com a alumnes i aprenents els subjectes així posicionats. Aquestes expectatives són normatives en el sentit que es consideren expectatives legítimes que els i les participants poden i han d'esperar dels subjectes que ostenten aquestes posicions. La conseqüència d'aquesta normativitat és que, en cas de que hi hagi una transgressió d'aquestes expectatives, els subjectes potencialment hauran d'explicar o justificar aquesta falla (Widdicombe, 1998).

En els esdeveniments d'interacció que hem analitzat, hem pogut identificar diferents formes discursives amb què s'articulen expectatives normatives relacionades amb els predicats associats a les categories alumne i aprenent. Una de les que hem identificat és la petició d'explicacions als aprenents sobre allò que han fet o que no han fet en relació a certes activitats que s'atribueixen socioculturalment als i les aprenents. Relacionat amb la petició d'explicacions, la producció d'explicacions per part dels i les aprenents és un altre indicador que operen certes expectatives normatives sobre els i les aprenents en el context d'interacció. La producció d'explicacions pot donar-se en un context de resposta a una petició d'explicació d'un altre participant o bé de forma espontània ja sigui per excusar-se, per justificar-se o simplement per evitar malentesos i preservar la relació entre els i les participants (Scott i Lyman, 1986).

Tot seguit s'exposen alguns exemples identificats a les dades on es produeixen peticions i formulacions d'explicacions en relació a predicats que socioculturalment s'atribueixen a la posició d'alumne i aprenent i que hem considerat que contribueixen a construir expectatives normatives sobre com els i les aprenents han d'actuar i han de ser.

D.1.1. La petició d'explicacions a l'alumnat en la construcció de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent

Al llarg de les dades s'ha identificat que quan les docents demanen explicacions a l'alumnat en contextos disciplinaris o de reprensió de l'alumnat, aquesta petició es troba legitimada per una sèrie d'ordres o d'expectatives normatives que operen en el context de l'aula i alhora reconstrueix aquestes mateixes expectatives.

Per exemple, en el fragment 2.7, la mestra pregunta a en Sergi, "per què no ho fas? (línia 22), demanant-li explicacions sobre per què sistemàticament no porta fetes les tasques voluntàries. Sota aquesta pregunta opera l'expectativa normativa de que l'aprenent hauria de portar els deures regularment. A més, la pregunta contribueix a produir una descripció sobre l'alumne en relació la seva baixa disposició a fer les tasques d'aprenentatge i per tant, vehicula una valoració negativa sobre l'aprenent com a aprenent.

Com veiem, en aquest context la petició d'explicacions mostra que per a un aprenent així posicionat, no fer les tasques encomanades és una acció reprehensible i per tant, és una forma no desitjable d'exercir la posició d'aprenent i és valorada negativament. Alhora, la pregunta reforça que fer els deures o, en aquest cas, fer les tasques voluntàries, és una activitat associada a la categoria de pertinença alumne, alumna o aprenent.

En el fragment 3.2 hi identifiquem un exemple semblant en la petició d'explicacions de la professora a l'Eudald per no haver completat dos exercicis de la llibreta. La professora li diu a l'alumne: "veo que tienes (.) media página en blanco después de la biografía?" (línies 1 i 2) i "es porque tenías intención de hacerla?" (línia 5). A la primera pregunta la professora descriu la situació reprehensible i alhora demana explicacions en relació a la manca de l'exercici a la llibreta. A la segona pregunta, ella mateixa construeix una explicació que podria justificar la falta de l'exercici. Podem interpretar que l'explicació de la professora és benvolent, ja que descriu la "bona" intenció de l'alumne, pressuposant que l'Eudald volia fer les activitats. En qualsevol cas, la petició d'explicacions té sentit i és legítima en la situació d'interacció perquè de fons opera el requeriment normatiu de que l'Eudald hauria d'haver fet l'exercici que s'havia proposat a l'alumnat.

En ambdós casos identifiquem que la petició d'explicacions és formulada per part de la mestra o la professora. Això no és casual en un context d'aprenentatge formal com el de les aules estudiades, on les funcions d'organització del procés d'aprenentatge són atorgades principalment a les docents. En aquest tipus de context, la posició de docent atorga el dret i el deure d'avaluar i de produir discursos de reprensió o disciplinaris en relació al procés d'aprenentatge de l'alumnat (Hazel i Mortensen, 2017).

D.1.2. La formulació d'explicacions per part de l'alumnat en la construcció de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent

En el mateix fragment 3.2, un alumne formula una justificació com a resposta a l'observació de la professora: "te faltan unos ejercicios de ortografía de la última: unidad" (línies 15 i 16). Aquest enunciat no és una petició explícita d'explicacions. Malgrat això, l'alumne la interpreta en aquest sentit i produeix l'explicació corresponent. Això confirma que en aquest context d'interacció, no haver fet els exercicis no és una observació neutra de la professora sinó una valoració negativa relacionada amb la transgressió d'una expectativa normativa de comportament per part de l'alumne. L'alumne respon al comentari de la professora oferint la següent explicació: "no (.) sí los he hecho pero (.) me salió mal (0.3) y lo: (.) los: quité y los intenté volver a poner." (línies 17 i 18). L'explicació es formula en forma d'excusa i conté vacil·lacions i retards, aspectes que confirmen el caràcter defensiu de la resposta de l'alumne (Hazel i Mortensen, 2017).

Podem afirmar que en el context d'aprenentatge, fer deures i fer les tasques d'aprenentatge proposades a l'aula, no només és una activitat pròpia i definitiva de les categories alumne i aprenent, sinó que funciona com una expectativa normativa de comportament cap als subjectes així posicionats. Aquesta expectativa opera de fons, legítima i dona sentit a certes descripcions i valoracions positives i negatives del comportament de l'alumnat. En definitiva, la sèrie d'activitats i predicats que socioculturalment es vinculen a la posició d'alumne i d'aprenent, es reconstrueixen en ocasions d'interacció com les que hem identificat configurant les expectatives i per tant, les formes normatives d'exercir la posició d'aprenent.

D.2. El paper de les valoracions i els processos de reconeixement en la construcció de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent

Al llarg de l'anàlisi s'ha interpretat que les valoracions positives de certes accions i activitats així com els reconeixements positius dels i les aprenents com a aprenents, contribueixen a construir formes valuoses i desitjables d'exercir la posició d'alumne-aprenent. Per contra, les valoracions i els reconeixements negatius, contribueixen a construir formes no valuoses i no desitjables d'exercir aquesta posició. Les formes desitjables les associem a la valoració de les accions, comportaments, activitats i en general dels predicats atribuïts a l'alumnat com a bons, adequats, correctes, no reprenebles i vinculats al progrés acadèmic dels i les alumnes que els duen a terme. Per contra, les formes no valuoses i no desitjables d'exercir la posició d'aprenent les hem vinculat a la valoració de les accions, activitats i predicats de l'alumnat com a no adequats, incorrectes, reprenebles i vinculats al menor desenvolupament acadèmic de l'alumnat en tant que aprenent.

Tal com hem explicat a l'apartat B, les valoracions permeten construir reconeixements positius i negatius dels i les aprenents a l'aula. Per tant, podem dir que en els processos de reconeixement de l'alumnat es reconstrueixen els significats sobre el valor i l'estatus de cada predicat atribuït als i les aprenents, de manera que en el sí d'aquests processos s'hi poden construir formes normatives d'exercir la posició d'aprenent. Per exemple, el reconeixement negatiu que es vehicula a la frase del fragment 2.14, "mira (.) aquest és el que (.) ho ha fet malament ara li menysvaloro" (línies 9 i 10), contribueix a reforçar la valoració negativa de l'alumnat que hagi fet malament els Exàmens de competències bàsiques com a aprenent. El propi enunciat reforça el significat que fer bé els exàmens és un requeriment normatiu pels i les aprenents.

En els fragments 2.7 i 2.8, la mestra valora de forma positiva fer deures tot considerant-ho com un mitjà per adquirir saber. En coherència, demana i valora positivament el compromís de l'alumnat amb fer els deures de forma obligatòria. Les dues accions discursives de valoració construeixen l'activitat de fer els deures i de comprometre-s'hi com una forma desitjable d'exercir la posició d'aprenent. Tal com hem vist, en el fragment 2.7 la mestra reconeix de forma negativa a en Sergi, el qual és posicionat com un alumne que sistemàticament no porta els deures fets. Aquí veiem que el discurs sobre el valor dels deures i el procés de reconeixement negatiu d'en Sergi, contribueixen conjuntament a construir l'activitat de fer deures com una forma valuosa i desitjable d'exercir la posició d'aprenent i alternativament, construeixen l'activitat de no fer els deures com una forma no valuosa i no desitjable d'exercir aquesta posició.

En el fragment 2.4, es descriuen certes formes de comportament entre els parells que es valoren negativament i també es descriu i valora el comportament d'en Jordi cap a la Isa com a reprovable moralment. Al llarg del fragment es construeixen diferents valoracions negatives de les actituds de l'alumnat en general que coincideixen amb les d'en Jordi, i es reconeix negativament en Jordi per haver-les dut a terme. Tant les valoracions com el reconeixement d'en Jordi construeixen els comportaments reprovats i la necessitat de cridar l'atenció que s'hi vincula com a activitats i motius no desitjables i no valuosos.

En el fragment 3.9, hi trobem una altra instància de valoració positiva d'accions atribuïdes als i les aprenents que vehicula un procés de reconeixement grupal. La valoració es construeix a

través de l'acte de parla d'agrair, quan la professora diu: "pues gracias por vuestro: esfuerzo de memorizarlo algunos de escribirlo y sobre todo (.) por ser valientes y salir aquí delante a recitarlo" (línies 2 a 4). Memoritzar, escriure i sortir a recitar, impliquen haver-se esforçat i haver sigut valents i valentes com a alumnes-aprenents. L'agraïment a l'alumnat, doncs, vehicula la valoració positiva d'aquesta sèrie d'accions i formes de ser necessàries que han dut a la realització òptima de la tasca d'aprenentatge, de manera que, segons hem interpretat, contribueix a construir-les com a formes valuoses i desitjables d'exercir la posició d'aprenent.

Les valoracions i els processos de reconeixement que es construeixen per contrast, contribueixen especialment a construir formes normatives d'exercir la posició d'aprenent. Tal com hem vist a l'apartat B.8, el fet de construir valoracions de valència contrària a través del contrast entre diferents predicats o posicions atribuïts als i les aprenents, implica establir formes desitjables i valuoses o bé no desitjables i no valuoses d'exercir la posició d'aprenent de forma simultània i complementària (vegeu per exemple la valoració positiva i negativa del comportament de l'Adela en el fragment 2.3 o el reconeixement negatiu i positiu de la posició de líder d'en Iago en el fragment 2.12).

D.3. Els discursos disciplinaris en la construcció de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent

S'ha identificat que els discursos disciplinaris es troben vinculats a la producció de valoracions i també tenen un paper en la construcció de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent. A les dades s'ha identificat que els discursos disciplinaris tendeixen a incloure descripcions sobre els i les alumnes en relació a allò que fan, a allò que són i també als motius que els impulsen a fer-ho. A més, aquests discursos descriuen i valoren el mal comportament de l'alumnat, sovint amb l'objectiu que un subjecte confessi o es responsabilitzi d'alguna acusació, per tant, que produeixi alguna explicació sobre el seu comportament. Aquest tipus d'accions discursives, típicament produeixen descripcions amb un component valoratiu negatiu, de manera que descriuen les accions de l'alumnat com a inadequades o reprovables.

Ho podem veure a l'acusació dirigida a en Jordi en el fragment 2.4 per haver arribat tard a classe i pel seu comportament reprovable cap a la Isa. També ho identifiquem a l'acusació i petició d'explicacions a en Sergi per no fer els deures de forma sistemàtica en el fragment 2.7 i a l'acusació a l'Òscar d'acusar falsament als companys i companyes en el fragment 2.15. En el fragment 2.15, a més, hi identifiquem un judici a la Natàlia que també produeix una descripció i valoració negativa de l'alumna en relació a la seva forma de ser, qualificada d'irrespectuosa, i a la seva acció de cercar complicitats amb els companys i companyes quan hi ha conflictes. Per últim, en el fragment 2.12, el discurs disciplinari cap a l'alumnat del grup-classe, descriu i valora negativament els i les alumnes que ostenten les posicions de líder en negatiu i d'alumnat no col·laborador i els predicats que les defineixen.

En tots aquests exemples, les valoracions que sorgeixen dels discursos disciplinaris contribueixen a establir aquells comportaments i predicats dels i les aprenents que en el context local d'interacció no són desitjables ni valuoses a l'aula. Per contrast implícit (a partir dels predicats dicotòmics) o bé de forma explícita, aquestes valoracions determinen els comportaments i pràctiques de l'alumnat que sí que són desitjables i valuoses.

D.4. L'avaluació i el paper de les formulacions deontiques en la construcció de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent

Les pràctiques d'avaluació a l'aula són un context propici per a la producció de valoracions positives i negatives de les accions i activitats de l'alumnat en relació a com realitzar les tasques d'aprenentatge. De manera anàloga al que hem vist en els apartats D.2 i D.3, les valoracions que sorgeixen de pràctiques disciplinàries i d'avaluació poden contribuir a construir formes normatives d'exercir la posició d'aprenent.

En alguns dels fragments on es donen pràctiques d'avaluació, hi hem detectat formulacions deontiques de les docents, és a dir, descripcions sobre allò que s'ha de fer o no s'ha de fer i sobre com s'ha de fer o com no s'ha de fer. Com veurem, aquest tipus de formulacions contribueixen a vehicular directament les formes desitjables i valuoses o no desitjables i no valuoses d'exercir la posició d'aprenent.

En el fragment 3.2, s'identifica una ocasió en què la professora descriu i recomana a un alumne allò que ha de fer i allò que no ha de fer a l'hora de dur a terme una tasca. Concretament, la professora li diu a l'alumne: "no tienes que intentarlo tienes que ponerlos si está mal (.) se corrige" (línies 20 i 21). Aquesta recomanació es dona en el context d'avaluació d'una tasca i vehicula una valoració negativa respecte a la forma com l'alumne l'ha desenvolupat. Hem interpretat que la valoració negativa cap als resultats d'aprenentatge de l'alumne, combinada amb la formulació deontica en relació a allò que l'alumne hauria o no hauria de fer, construeix formes normatives d'exercir com a aprenent en relació a com cal fer certes tasques.

El fragment 3.8 compta com un cas del mateix tipus. En el context en què es dona, la professora avalua negativament els resultats d'un examen de forma grupal. En fer-ho, explicita aquelles accions que els i les alumnes no ha fet en tant que aprenents i que, d'haver-les fet, haguessin conduït a uns millors resultats d'aprenentatge. La professora produeix una valoració i una formulació deontica quan diu: "son fallos de no fijaros (.) de no escuch↑ar lo que o- os digo que hay que (1.0) e- en aquellas cosas que os digo que hay que prestar atención (.) vale?" (línies 5 a 8). La professora construeix una valoració negativa de les accions de l'alumnat i, alhora, el reprèn per no haver atès al contingut a què es refereix en les formulacions deontiques de l'enunciat. La combinació entre la valoració negativa de les accions descrites i la formulació deontica sobre allò que l'alumnat hauria d'haver fet, contribueixen conjuntament a construir formes valuoses i desitjables d'exercir la posició d'aprenent.

D.5. La no-resposta combinada amb valoracions o reconeixements positius i les sancions en relació a l'ordre de la participació i l'ordre moral a l'aula en la construcció de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent

Hem identificat dos casos en què intervencions de l'alumnat dirigides a la docent no només no rebien resposta per part de la docent sinó que anaven seguides de la valoració i/o reconeixement positius de la mestra cap a les intervencions d'altres alumnes. Hem interpretat que aquesta combinació de no-resposta i valoració o reconeixement cap a d'altres aprenents podia fer una funció de regular l'ordre de la participació i de promoure determinades actituds de l'alumnat a l'aula.

En el fragment 2.1, en Jordi intervé tallant el torn de la Magda. Aquesta intervenció no rep resposta de la mestra tot i que l'alumne formula una valoració positiva de la seva idea dient: "tinc una idea súper bo-una idea bé" (línies 14 i 15). Cal apuntar que en el moment en què en Jordi talla a la mestra, aquesta està produint una valoració positiva d'una aportació que ha fet la Fina anteriorment. La mestra no reprèn en Jordi per haver-la tallat ni tampoc li dona la paraula perquè pugui aportar la seva idea. Tanmateix, al següent torn no només segueix valorant positivament la proposta de la Fina, sinó que reconeix positivament a aquesta alumna com a autora de la proposta.

En aquest cas, hem interpretat que la no-resposta de la mestra al torn d'en Jordi, combinada amb la valoració positiva de la proposta de la Fina, podria estar fent una funció de regulació de la participació a l'assemblea. No respondre a la intervenció d'en Jordi que transgredeix l'ordre de la participació, podria fer una funció d'aïllar aquesta forma de participar sense necessitat de produir una reprensió directa cap a l'alumne. A més, prosseguir amb la valoració i reconeixement positius d'una altra proposta i de l'alumna que l'ha produït, pot estar contribuint a assenyalar que l'actitud valorada no és la d'en Jordi sinó la de l'altra alumna. Si podem acceptar aquesta interpretació, el reconeixement d'aquesta alumna en aquest context podria contribuir implícitament a vehicular que la seva és la forma desitjable de participar a l'assemblea en comparació amb la forma de participar-hi d'en Jordi.

En el fragment 2.2 hi trobem un exemple semblant al del fragment 2.1. En aquest cas, la intervenció transgressora no desafia l'ordre de la participació, però sí que desafia l'activitat que s'està duent a terme, en certa manera boicotejant-la. En aquesta conversa es parla de muntar un bar. Mentre l'alumnat fa propostes per organitzar el bar, l'Adela sembla desvincular-se totalment de la idea dient, "ni esmorzaria però bueno" (línia 8). La intervenció suggereix que ella no prepararia cap dels àpats dels que s'està parlant, cosa que implica que si fos per ella no caldria muntar el bar. Aquesta intervenció no només no rep resposta per part de la mestra, sinó que en la següent intervenció la docent valora positivament la proposta que anteriorment havia fet en Jordi, també en relació a l'organització del bar. El que és significatiu en aquest context, és que la proposta d'en Jordi que es valora positivament, anteriorment havia estat descartada per la mestra. El canvi en positiu de la valoració de la proposta d'en Jordi, combinat amb la no-resposta cap al torn de l'Adela, ens ha portat a interpretar que aquesta reacció podria estar contribuint a aïllar l'actitud de boicot de l'Adela cap a l'activitat.

Cal apuntar que al llarg de les dades s'observen moltes altres ocasions en què les docents no responen de cap manera a comportaments visiblement transgressors de l'alumnat, ja sigui respecte a l'ordre de la participació (dels torns, etc.) o respecte les obligacions relacionals entre els i les participants (l'ordre moral). En tots aquests casos hem interpretat que el fet de no respondre pot ser una estratègia de les docents per no produir discursos disciplinaris i/o evitar posicionar i reconèixer l'alumnat de forma negativa (vegeu múltiples exemples d'això en els fragments del 3.10 al 3.14 relacionats amb el posicionament de la Nerea com a alumna desvinculada de l'activitat i les tasques d'aprenentatge). Aquesta forma de no-resposta podria constituir una estratègia de les docents per a evitar el conflicte, per a aïllar les transgressions i que no interfereixin en la dinàmica de l'activitat o per mantenir una "presumpció d'innocència" cap a l'alumnat. Això últim permetria mantenir la suposició de que no hi ha una intencionalitat transgressora o moralment reprobable darrere del comportament disruptiu de l'alumnat.

El desafiament dels ordres normatius en el context de la conversa és un element destacat en diverses línies d'anàlisi del discurs. Per una banda, Heritage (2004) afirma que existeix un ordre institucional *en* la conversa, el qual es regeix pel tipus de normes, drets i deures del context institucional de la interacció. Per exemple, poden ser normes que regulin la participació dels agents en funció de les posicions que ostenten en el context. En relació als contextos educatius, Heritage i Greatbatch (1991) assenyalen que existeixen certes estructures en les converses entre l'alumnat i el professorat a l'aula que estan regulades institucionalment i que es relacionen amb els drets i deures de les posicions de l'alumnat i del professorat. Segons assenyalen, aquestes estructures institucionals en la conversa provoquen que el tipus d'intercanvis comunicatius en aquests contextos siguin molt homogenis.

Les transgressions dels i les participants respecte als ordres institucionals en la conversa solen comportar sancions, ja que es tracta d'ordres i per tant, són normatius per definició. Aquestes sancions, garanteixen que es mantingui l'ordre establert i, per tant, contribueixen a reforçar aquestes normes. Al llarg de les dades, en diverses ocasions hem observat que la mestra del Cas u respon sancionant explícitament a l'alumnat quan aquest transgredeix l'ordre de la participació en la conversa. Hem identificat aquestes ocasions en els fragments 2.1, 2.3 i 2.6 i les descrivim tot seguit.

En el fragment 2.3, la mestra li diu a en Pere, "Pere no costa tant aixecar la mà eh" (línia 22), intervenció que va seguida de l'acció de la mestra de donar la paraula a l'Adela.

En el fragment 2.6, la mestra produeix varies sancions en relació a l'ordre de la participació. La primera va dirigida a en Samuel quan li diu, "escoltem Samuel?" (línia 7). La segona s'adreça a en Jordi, quan li diu, "has aixecat la mà per parlar?" (línia 42). El tercer comentari sancionador es dirigeix a la Isa, tot dient-li: "↑Isa ↑Isa estic estàs parlant amb mi no amb l'Adela (.) estàs parlant amb mi (1.0) val?" (línies 58 i 59).

En l'exemple del fragment 2.1, l'estratègia de gestió de la participació no és la de sancionar directament a l'alumne transgressor, sinó la de no contestar i alhora valorar positivament la intervenció d'una altra alumna i reconèixer aquesta alumna, la qual sí que està respectant l'ordre de la conversa.

Per una altra banda, Bergmann (1998) proposa que existeix un ordre moral *en* la interacció, que es constitueix a partir d'allò que és moralment reprobable dins d'un determinat context institucionalitzat. Segons afirma l'autor, la transgressió d'aquest ordre moral té conseqüències pels i les participants, la qual cosa contribueix a reforçar aquest ordre.

Un exemple d'això el trobem en el fragment 2.4, quan, després de que l'Adela produeixi un judici negatiu cap a un alumne, la mestra li diu, "vols callar si us plau?" (línia 35).

També trobem un exemple d'aquest tipus en el fragment 2.7, quan la mestra sanciona un comentari de l'Àlex sobre la capacitat d'en Iago per fer alguna cosa que no s'explicita i la mestra li diu, "POTS CALLAR ÀLEX? (1.0) preocupata de tu" (línia 25).

En el fragment 2.2 que hem comentat anteriorment, en canvi, l'Adela transgredeix el compromís implícit dels participants d'una activitat de vincular-se a l'activitat i no boicotejar-la. Segons entenem, aquesta actitud transgredeix una obligació de reciprocitat entre els i les participants cap a una tasca comuna. Tal com hem exposat, aquesta transgressió de l'Adela no obté resposta per part de la mestra i, a més, es combina amb una revaloració positiva d'una

intervenció d'un altre alumne. En relació a l'ordre moral del context de participació, podem interpretar aquesta forma d'actuar de la mestra com una manera de construir i reforçar l'ordre moral a l'aula.

Els ordres moral i de la participació en les interaccions a l'aula són part de les expectatives normatives que hi circulen. A més, els discursos disciplinaris i sancions que es donen a l'aula es relacionen amb aquests ordres i contribueixen a reconstruir-los. Tal com hem exposat en aquest apartat, quan aquestes expectatives es relacionen amb la forma de ser o de fer dels i les aprenents, contribueixen a construir la posició d'aprenent i són una base important per a la construcció de valoracions i reconeixements sobre l'alumnat com a aprenent.

E. Els discursos sobre l'aprenentatge i sobre els i les aprenents en els processos de reconeixement i posicionament i en la construcció de models d'identitat d'aprenent

Al llarg de les dades s'han identificat diversos discursos sobre l'alumnat i el seu procés d'aprenentatge i sobre l'aprenentatge en general, normalment articulats per part del professorat i puntualment per part de l'alumnat. Hem observat que en alguns casos, aquests discursos tenien un paper rellevant en la construcció de processos de posicionament i reconeixement i de models d'identitat d'aprenent a l'aula.

En el model de comprensió de la identitat d'aprenent de Coll, Falsafi i col·laboradores (Engel i Coll, 2021; Falsafi, 2011; Falsafi i Coll, 2011; Largo et al., 2015), els discursos socioculturals en relació a l'aprenentatge i en relació a què és ésser un aprenent són un dels elements constitutius de la identitat d'aprenent.⁴²

E.1. Discurs sobre el valor dels deures per a l'aprenentatge

El discurs sobre el valor dels deures per a l'aprenentatge és articulat per part de la mestra del Cas u i per part de dues alumnes, principalment en els fragments 2.6 i 2.8.

En el fragment 2.6, la mestra valora que els deures no són imprescindibles per a la capacitat de l'alumnat de recordar ni en general per a l'èxit del procés d'aprenentatge i l'adquisició de "saber". El discurs apareix en una conversa arrel de la proposta de dues alumnes perquè el grup-classe faci els deures, s'entén que de forma obligatòria. Segons hem interpretat en la conversa, el discurs de la mestra traient valor als deures podria acomplir dues funcions: per una banda, contribuiria a desarticular els arguments a favor de la proposta de fer deures, i per una altra banda, podria estar articulant una justificació de la pròpia mestra en relació a la seva forma d'orientar el tema dels deures pedagògicament. També hem interpretat que el discurs podria acomplir dues funcions pel que fa al posicionament de la mestra com a docent; una seria la de construir un posicionament de la mestra com a mestra competent, i l'altra, la de preservar certs drets i deures que ostenta com a mestra en relació a decidir i justificar els aspectes pedagògics a l'aula. En aquest fragment específic, el discurs sobre els deures contribueix al posicionament de la mestra i no al de l'alumnat com a aprenent, però és interessant tenir-lo en compte per a l'anàlisi de fragments posteriors.

⁴² Vegeu l'article de Largo et al. (2015) sobre el paper i les característiques d'aquest tipus de discursos en aquesta línia de recerca.

En el fragment 2.8 hi hem identificat un discurs contrari al que acabem de veure, també articulat per la mestra. En aquesta conversa la mestra promou la conclusió de que no fer els deures implicarà saber menys per a l'alumnat, tot suggerint que aquells alumnes que no fan els deures obtindran un menor coneixement. Aquest discurs en el fragment 2.8 es complementa amb les accions de la mestra en el fragment 2.7, on demana i valora positivament que l'alumnat es comprometi a portar els deures fets. Veiem doncs que ambdós fragments 2.7 i 2.8 vehiculen accions i discursos contradictoris amb el discurs del fragment 2.6 que era contrari als deures.

Aquest canvi en el discurs entre el fragment 2.6 i els fragments 2.7 i 2.8 és significatiu, més tenint en compte que tots tres fragments es troben a la mateixa sessió d'assemblea. Hem conclòs que aquestes variacions acompleixen una funció dins el context discursiu de cada fragment. Si bé, com hem vist, el discurs contrari als deures podria estar fent la funció de justificar una metodologia de la mestra i de l'escola i de posicionar la mestra de determinada forma com a docent, el discurs pro deures podria fer la funció d'aconseguir una implicació de l'alumnat amb les taques i processos d'aprenentatge a l'aula.

Per altra banda, en el fragment 2.7 la petició de la mestra a l'alumnat per a que es comprometi a fer els deures, desemboca en el posicionament i reconeixement negatiu de dos alumnes com a aprenents, tot descrivint-los com a alumnes poc implicats amb la realització d'aquestes tasques.

Amb els exemples que hem exposat, podem afirmar que els discursos sobre l'educació i l'aprenentatge de la mestra en aquests fragments acompleixen funcions específiques en el context discursiu i de pràctica i també funcions relacionades amb el posicionament dels i les alumnes com aprenents i de la docent com a docent.

El discurs sobre el valor que tenen els deures per al procés d'aprenentatge també és articulat per part de la Fina i la Isa en els fragments 2.6 i 2.8 respectivament.

El discurs que construeix la Isa al fragment 2.6 per a justificar la seva petició de fer deures, parteix d'una experiència negativa en relació a haver oblidat els continguts d'aprenentatge en una situació passada de transició educativa (consulteu l'apartat G.1 per a més informació sobre aquest esdeveniment discursiu). A través del seu discurs, la Isa atorga als deures un valor d'aprenentatge i també un valor memorístic.

En el fragment 2.8, la Fina també construeix un discurs per a justificar la seva petició de fer deures. En aquest cas, l'alumna justifica la proposta argumentant que fer els deures de forma autònoma a casa, permetrà a la mestra supervisar millor el progrés acadèmic de l'alumnat. Tal com s'ha exposat a l'apartat B.11, hem interpretat que la proposta d'aquesta alumna podria estar articulant un motiu o més aviat un objectiu (Engel i Coll, 2021) d'aquesta alumna per a orientar-se a les tasques d'aprenentatge. A saber, que la mestra (i potser també ella mateixa), pugui reconèixer el seu progrés acadèmic. En el model de Coll, Falsafi i col·laboradores (Coll i Falsafi, 2011; Engel i Coll, 2021; Falsafi, 2011), el fet d'ésser reconeguda com a aprenent constitueix un dels elements constitutius de la identitat d'aprenent i un motiu per a la participació dels subjectes en activitats d'aprenentatge

En l'anàlisi dels processos de posicionament d'aquests dos fragments 2.6 i 2.8, hem interpretat que tant la petició de fer deures com l'argumentació que se'n segueix, contribuïen a posicionar implícitament a les dues alumnes com a aprenents vinculades a les tasques i al seu procés d'aprenentatge. Si acceptem aquesta interpretació, podem afirmar que aquests discursos es

contribueixen a construir els processos d'auto-posicionament d'aquestes alumnes com a aprenents vinculades a les tasques i el procés d'aprenentatge.

E.2. Discurs sobre el canvi personal de l'alumnat

Al llarg dels fragments del Cas u, hem identificat diverses ocasions on la mestra articula un discurs sobre la necessitat o la possibilitat de canvi personal dels i les alumnes perquè millorin com a aprenents i de vegades també com a persones.

En el context del fragment 2.10, es parla sobre la possibilitat de que l'alumnat canviï de grup de nivell. Després que en Samuel afirmi taxativament que la Natàlia no canviarà de grup, la Magda formula la pregunta: "una persona no pot canviar?" (línia 14). En el context conversacional, aquesta pregunta vincula la possibilitat de canvi del grup de nivell A al grup de nivell B a un procés de canvi personal de l'alumna. La intervenció de la mestra es refereix implícitament a la capacitat de la Natàlia per canviar, però per la forma impersonal amb què es formula entenem que s'estén a qualsevol altre alumne. En el context del fragment, el canvi de l'alumnat implicaria deixar de ser un membre típic del grup de nivell A per passar a ser membre del grup de nivell B. Només s'explica que la possibilitat de canvi sigui positiva si pressuposem que els predicats associats a l'alumnat del grup A com a aprenents no són valuosos i desitjables. En aquest sentit, hem interpretat que el discurs contribueix a construir les dues posicions o models d'identitat oposats i a reforçar l'estatus negatiu del grup de nivell A i el positiu del grup B. A més, hem assenyalat que la pressuposició de que la Natàlia podria canviar la posiciona com a aprenent típica del grup A i per tant, la reconeix de forma negativa.

En el fragment 2.15 hem identificat un discurs sobre la necessitat de canvi de l'alumnat a partir de la referència de la mestra a que l'Òscar i la Natàlia "arreglin" els defectes de comportament que se'ls atribueix. En relació a l'Òscar, la mestra d'adreça a ell per dir-li, "has d'anar en cuidado (.) has d'arreglar aquesta cosa (.)" (línies 112 i 113), i en relació al canvi de la Natàlia li diu: "i tu (.) ia saps que has d'arreglar (.) el ser (.) tant (.) irrespectuosa" (línies 112 a 114). En el context d'aquest fragment, les referències a la necessitat de canvi de l'alumnat contribueixen al procés de reconeixement negatiu dels dos alumnes.

Tal com veiem en aquests dos exemples, la pressuposició de que l'alumnat pot canviar personalment per tal de millorar com a aprenent contribueix a posicionar i a reconèixer l'alumnat de certes maneres com a aprenent.

E.3. Discurs sobre les qualificacions numèriques

En el fragment 3.2, hi hem identificat un discurs que relaciona les qualificacions numèriques altes amb els bons resultats d'aprenentatge i que, implícitament, construeix les qualificacions altes com un resultat desitjable d'aprenentatge. Aquest discurs s'articula en el context d'avaluació de la llibreta de l'Eudald, principalment a partir de la formulació de valoracions per part de la professora. Concretament, la professora valora negativament certes mancances en la llibreta de l'alumne, les quals són el motiu pel qual no pot ésser qualificada amb un deu. La professora descriu aquest fet com, "una pena porque podría ser un diez" (línia 26). Hem interpretat que l'ús de la categoria d'emoció "pena", construeix el valor del deu com un resultat desitjable d'aprenentatge. En el mateix sentit, més endavant la professora diu: "pero claro si está incompleta no te puedo poner un diez no?" (línies 31 i 32). A la frase es denota el caràcter

adversatiu de no poder posar un deu, de nou reforçant el caràcter valuós d'obtenir una qualificació de deu. Si bé en aquest context el discurs sobre les qualificacions acadèmiques per sí mateix no contribueix a posicionar o a reconèixer l'Eudald com a aprenent, sí que produeix valoracions sobre les formes i els resultats d'aprenentatge, establint quines d'aquestes formes són valuoses i desitjables.

F. L'activitat d'aprenentatge i l'activitat discursiva en la construcció de processos de posicionament i de reconeixement, de models d'identitat d'aprenent i de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent a l'aula

F.1. El context conversacional i les pràctiques d'aprenentatge

Totes les dades d'interacció recollides en aquesta tesi tenen lloc en el marc d'activitats d'ensenyament i aprenentatge en contextos d'educació formal. Donat això, tots els processos de posicionament i reconeixement així com totes les construccions de models d'identitat d'aprenent i de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent que s'han identificat, es relacionen d'alguna forma amb l'activitat educativa i discursiva que s'esdevé a l'aula en el moment de la conversa. Al llarg de l'anàlisi dels fragments s'han analitzat les característiques de l'activitat, les quals inclouen el context institucional i social, el tipus de continguts i pràctiques d'ensenyança i d'aprenentatge i la forma com es desenvolupen a l'aula, així com els i les participants en la situació d'interacció. En aquest apartat descrivim específicament les relacions que hem identificat que es donen entre el context de la conversa, el que genèricament anomenem les activitats o pràctiques d'aprenentatge i les pràctiques discursives. L'aspecte relacionat amb els i les participants s'ha descrit al llarg dels apartats anteriors.

Els dos casos estudiats presenten diferències significatives pel que fa al tipus d'activitats d'aprenentatge que es desenvolupen principalment a les sessions. En el Cas u, la pràctica totalitat de les sessions i esdeveniments discursius analitzats es corresponen a l'activitat d'assemblea⁴³.

Les sessions d'assemblea es caracteritzen per la discussió de diferents propostes i temes que són proposats pels i les alumnes i per la mestra. Són sessions on no hi ha una estructura predeterminada o regular de participació i on els temes que apareixen s'estructuren al llarg mateix de la conversa. Tot i la relativa horitzontalitat de la participació a les assemblees, hem observat que la mestra domina l'organització de la participació en tot moment.

En el cas dos, tots els fragments analitzats es donen com a part d'activitats d'aprenentatge dins d'unitats didàctiques⁴⁴ de l'assignatura de castellà, les quals principalment inclouen seqüències d'explicació i diàlegs sobre continguts i sobre tasques, la realització de tasques per part de l'alumnat autònomament o conjuntament, activitats de correcció de tasques, diàlegs sobre avaluació i valoració de tasques i propostes d'activitats i de deures. Aquest tipus de seqüències solen ser força semblants al llarg dels fragments pel que fa a les diferents activitats que s'hi desenvolupen i a l'organització de la participació de l'alumnat. Les diferències que s'acaben d'exposar en relació al tipus d'estructuració i al tipus d'activitats educatives i discursives a les

⁴³ Els fragments 2.17 i 2.18 de la sessió 6 no corresponen a l'activitat d'assemblea sinó a l'activitat de resumir el context d'una pel·lícula que el grup-classe es disposa a veure al llarg de la sessió.

⁴⁴ Tots els fragments analitzats corresponen a sessions o parts de sessions que s'organitzen d'aquesta manera.

sessions, fa que els dos casos siguin poc comparables entre sí en aquests termes. Aquest era un resultat previst, ja que en el disseny de la recollida de dades es va valorar que els dos casos fossin diferents en aquest aspecte, sobretot pel que fa a la naturalesa més o menys participativa de l'alumnat en l'activitat. A nivell discursiu, en canvi, sí que ha estat possible establir comparacions pel que fa als components i dispositius discursius amb què es produeixen els processos de posicionament i reconeixement i altres elements identificats.

Al llarg de l'anàlisi hem pogut identificar que les converses al voltant de determinats temes i en el sí de determinades pràctiques d'aprenentatge, es relacionen amb l'aparició de processos de posicionament o reconeixement de l'alumnat com a aprenent. També amb la construcció de models locals d'identitat d'aprenent i de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent. Sense ànim de proposar un patró o regularitat generalitzable, tot seguit es descriuen les relacions més importants que s'han identificat.

La discussió sobre temes relacionats amb les **tasques i metodologies d'aprenentatge** (principalment relacionades amb les propostes de fer deures), promouen discursos sobre l'aprenentatge, posicionaments de la mestra en tant que mestra, posicionaments i reconeixements de l'alumnat en relació a allò que fa (les accions, activitats i comportaments), la construcció de models d'identitat d'aprenent i de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent (vegeu els fragments 2.6, 2.7 i 2.8).

Els fragments 2.7 i 2.12 contenen discursos disciplinaris vinculats a les disposicions dels i les aprenents en relació a les activitats i les tasques d'aprenentatge. Els **discursos disciplinaris** tenen un component d'avaluació i valoratiu, el qual promou la construcció de processos de posicionament i reconeixement de l'alumnat a l'aula. S'observa que aquests discursos que sancionen o prescriuen la realització de certes accions, activitats o comportaments per part de l'alumnat, també contribueixen a construir formes normatives d'exercir la posició d'aprenent.

Els discursos disciplinaris poden versar sobre conflictes entre l'alumnat. En aquests casos específics, els discursos disciplinaris tendeixen a incloure posicionaments i reconeixements dels i les alumnes en relació a la seva forma de ser com a persones i d'actuar en els conflictes (vegeu els fragments 2.4 i 2.15).

La **discussió sobre les dinàmiques grupals** a l'aula, en general promou l'atribució de predicats a grups d'alumnat, la qual cosa contribueix especialment a la construcció de models d'identitat d'aprenent i de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent a través de la comparació entre descripcions i valoracions que s'hi associen. A més, també promou que apareguin processos de posicionament i reconeixement de l'alumnat (vegeu els fragments 2.9, 2.10 i 2.12).

Finalment, hem identificat que les converses que inclouen la valoració i/o avaluació dels resultats d'aprenentatge, per exemple en **pràctiques d'avaluació** en relació als resultats d'aprenentatge, exàmens o altres proves o exercicis, promouen processos de posicionament i reconeixement de l'alumnat en tant que aprenent i també la construcció de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent (vegeu els fragments 2.14, 3.1, 3.2, 3.6, 3.7, 3.8 i 3.9).

F.2. Activitats discursives i d'aprenentatge segons el model conceptual d'identitat d'aprenent

Dels quatre tipus d'activitats constructives de la identitat d'aprenent que proposa Falsafi (2011) al model que elabora, a les dades que hem recollit en aquesta tesi n'identifiquem dues. En primer lloc, totes les sessions observades són activitats orientades a l'aprenentatge, sigui aquest un aprenentatge relacionat amb les competències socials, participatives i comunicatives -com en les sessions d'assemblea del Cas u-, o bé sigui un aprenentatge relacionat amb el contingut acadèmic de les unitats didàctiques, com en les sessions del Cas dos.

En el marc del Cas u, a més, hi trobem algunes activitats discursives sobre experiències d'aprenentatge no orientades a construir identitats d'aprenent, les quals corresponen al tercer tipus d'activitats constructives de la identitat d'aprenent que identifica Falsafi (2011). Concretament, en el fragment 2.6 hem identificat la narració d'una experiència d'aprenentatge per part de la Isa i d'un diàleg entre la Isa, la mestra i altres alumnes que versa sobre aquesta experiència. Considerem que tant el relat de l'alumna com el diàleg posterior constitueixen activitats discursives del tipus tres. No obstant això, aquesta activitat discursiva en sí mateixa no produeix processos de posicionament ni de reconeixement de l'alumnat com a aprenent que hàgim pogut identificar.

En els fragments 2.13 i 2.14, també s'hi ha identificat dos relats d'experiències d'aprenentatge, aquest cop en relació a les sessions d'Exàmens de competències bàsiques viscudes per l'alumnat. Al relat del fragment 2.14, s'hi identifiquen processos de posicionament i reconeixement que es construeixen en la narració mateixa de l'experiència d'aprenentatge, en concret a través de diversos reports del discurs d'una de les mestres supervisoras dels Exàmens de competències bàsiques. Donat que les paraules de la mestra projecten possibles posicionaments i reconeixements de l'alumnat a l'institut, podem afirmar que la narració de l'experiència té a veure directament amb el fenomen del posicionament i el reconeixement. Considerem que la sèrie de processos de posicionament i reconeixement que es relaten es poden convertir en recursos discursius a l'abast de l'alumnat per a la construcció de les seves identitats d'aprenent. Per tant, hem considerat que la narració del fragment 2.14 sí que podria comptar com una activitat discursiva del tipus tres.

A les dades d'interacció a l'aula no hi hem identificat cap construcció de recursos relacionats amb la identitat d'aprenent en el sí d'una activitat explícita i intencional de construcció de la identitat d'aprenent. Això era d'esperar tenint en compte que aquest tipus d'activitats a priori no formaven part dels continguts d'aprenentatge de les activitats de les sessions gravades al Cas u i al Cas dos.

Finalment, assenyalen alguns aspectes de l'anàlisi en relació a la tipologia d'activitats constructives de la identitat d'aprenent que proposa Falsafi (2011). En aquesta tesi hem analitzat les converses que es donen de forma natural en el marc d'interaccions discursives entre el professorat i l'alumnat en sessions d'ensenyança i aprenentatge. Tot i que en les converses a l'aula en algunes ocasions hi apareixen discursos o relats amb un caràcter reflexiu respecte a les experiències d'aprenentatge passades, una gran part de les converses es relacionen amb el context i la pràctica d'aprenentatge immediata a l'activitat discursiva. Això implica que en la majoria dels diàlegs que versen sobre l'aprenentatge, no es relaten experiències passades d'aprenentatge, sinó que es fan propostes o comentaris respecte al

procés d'aprenentatge present en la mateixa sessió o a mig termini (per exemple fent propostes per a fer deures, discutint sobre els canvis de grups de nivell de l'alumnat, etc.).

Tal com hem vist, en el Cas u hi hem identificat algunes activitats discursives reflexives en forma de relats sobre experiències d'aprenentatge, mentre que a les dades recollides del Cas dos no hem identificat cap discurs d'aquest tipus. Això pot suggerir que les activitats d'aprenentatge estructurades de forma més tradicional, com les que observem en el Cas dos, no tendeixen a promoure activitats discursives reflexives sobre les experiències d'aprenentatge.

G. Altres temes identificats més enllà dels objectius de la recerca

Al llarg de l'anàlisi s'han identificat alguns aspectes que van més enllà dels objectius d'aquesta recerca. Tot seguit presentem un d'aquestes aspectes, el qual s'ha seleccionat perquè té un especial interès dins el model d'identitat d'aprenent que se segueix.

G.1. El relat d'una experiència d'aprenentatge pot mediatitzar la descripció d'experiències presents i futures imaginades d'aprenentatge

Una de les narracions sobre experiències passades d'aprenentatge la produeix la Isa en el fragment 2.6. L'alumna relata que, en el passat, quan va canviar d'una altra escola a l'escola del Cas u, se li va oblidar tot el que havia après. Aquest relat, reforça i dona consistència a un altre relat que fa sobre el futur, quan projecta que a l'institut se'ls pot oblidar tot, entenent que es refereix a tot allò que han après a l'escola. Els dos relats fan una funció d'argumentar la petició de fer deures que ha fet en la mateixa sessió d'assemblea. Tal com hem explicat a l'apartat A.10, la narració contribueix a construir els motius de la Isa per voler fer deures. En aquest cas, hem interpretat que el relat de l'experiència passada mediatitza els relats de l'alumna en relació a les experiències presents i imaginades futures en relació al seu procés d'aprenentatge (Valdés, Coll i Falsafi, 2016).

Una altra característica interessant d'aquest relat és que l'alumna el va re-elaborant en positiu al llarg de la conversa a través de les respostes de diferents participants. Si bé al principi de la conversa l'experiència de l'alumna es focalitzava en l'oblit sobre el que havia après a l'escola, més endavant la reelabora dient, "alguna cosa he après eh: (0.3) no vol dir que" (línia 54). La reelaboració es produeix després que la mestra i un alumne utilitzessin la narració de la Isa per argumentar en contra de la seva proposta de fer deures. Aquí, per una banda hem interpretat que la Isa en certa manera compensa la descripció negativa de la mestra i l'alumne sobre la seva experiència i, per una altra banda, que fa valer el seu estatus epistèmic com a coneixedora de la seva experiència. En aquest cas, veiem que la Isa selecciona i destaca uns fets o uns altres en funció d'allò que necessita reforçar a cada moment de la conversa. Aquest aspecte del relat de la Isa ens remet al caràcter retòric de les narracions en relació a la situació d'interacció i discursiva en què es donen. Això ho podem relacionar també amb la idea que la narració de les experiències d'aprenentatge construeix en sí mateixa el sentit d'aquestes experiències (Sfard i Prusak, 2005).

Si bé amb les dades d'aquest fragment no podem interpretar si hi ha un vincle entre el relat de la Isa i la construcció de la seva identitat d'aprenent trans-contextual, sí que podem afirmar que la narració probablement conté una experiència clau d'aprenentatge per a l'alumna, la

qual pot estar mediatitzant la comprensió que té del seu procés actual i futur d'aprenentatge (Valdés, Coll i Falsafi, 2016).

Per últim, en els fragments 2.13 i 2.14 també s'hi identifiquen relats sobre experiències d'aprenentatge que són construïts en diversos torns i entre diverses persones participants. Els relats es produeixen dins una conversa que versa directament sobre les experiències que ha tingut l'alumnat a les sessions d'Exàmens de competències bàsiques però no s'evidencia si els relats mediatitzen experiències d'aprenentatge presents o futures ni tampoc si constitueixen experiències clau de l'alumnat que siguin susceptibles d'influir en la construcció de les seves identitats d'aprenent.

9. Discussió i conclusions

9.1. Discussió

En el primer objectiu d'aquesta recerca, hem indagat sobre les formes discursives per les quals es construeixen processos de posicionament i reconeixement dels i les aprenents com a aprenents en el curs de l'activitat d'aprenentatge. Per fer-ho, hem analitzat les converses que es donen de forma natural a l'aula i ens hem focalitzat principalment en l'anàlisi de les estratègies retòriques dels i les parlants, en les pràctiques discursives i d'ensenyament i aprenentatge a l'aula, i també en els dispositius discursius utilitzats en el marc de la interacció.

A través de l'anàlisi dels processos de posicionament, s'ha pogut desenvolupar el segon objectiu de la recerca, centrat en identificar i descriure els models locals d'identitat d'aprenent i la forma com es construeixen en el marc de la interacció a l'aula i en el curs de l'activitat d'aprenentatge.

També s'han pogut identificar i descriure alguns vincles entre les activitats pràctiques i discursives a l'aula i la construcció de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent.

Per últim, al llarg de l'anàlisi s'han identificat i descrit diversos discursos sobre l'aprenentatge i sobre els i les aprenents que han contribuït a la construcció dels processos de posicionament i reconeixement de l'alumnat com a aprenent i dels models d'identitat d'aprenent identificats.

Tot seguit discutirem els resultats obtinguts, posant-los en relació a les diferents propostes teòriques i conceptes exposats al llarg de la tesi.

Els conceptes de posició i de posicionament els hem definit a partir de la teoria del posicionament (Harré i van Langenhove, 1999), de les línies de pensament post-estructuralistes (principalment a partir del concepte de *subject position*) (Mouffe, 1992; Wetherell, 1998) i de la perspectiva discursiva d'anàlisi de la identitat que hem seguit (Antaki i Widdicombe, 1998; Bucholtz i Hall, 2005, 2010; Edley, 2001; Stokoe, 2003; Wetherrel, 1998; Wortham i Reyes, 2015). Partint del corpus de recerca amb què comptem aquestes línies d'investigació, hem considerat que les nocions de posició i posicionament constituïen alhora eines teòriques i eines d'anàlisi operatives i consolidades en l'estudi de la identitat.

Hem afirmat que en el context escolar estudiat i en general en contextos formals d'ensenyança i aprenentatge, els agents de la relació educativa ostenten dues posicions principals, que són la d'alumne o aprenent i la de docent, les quals podem interpretar-les com a posicions institucionals (Harré i van Langenhove, 1999). En tant que institucionals, les hem considerat

posicions omni-rellevants (Sacks, 1992) a l'aula, de manera que són potencialment rellevants en totes les interaccions del context investigat. Com qualsevol altra posició, aquestes s'atribueixen als individus a través de processos d'identificació dels subjectes amb determinats signes, categories i descripcions o, el que és el mateix, a través de processos de posicionament.

En línia amb la definició de Harré i van Langenhove (1999), hem afirmat que les posicions d'alumne i d'aprenent són conjunts d'atributs personals que fan referència als subjectes aprenents. Aquestes posicions i el conjunt de significats que les configuren, es troben disponibles en el llenguatge i preexisteixen en el context sociocultural com a recursos d'identitat (Holland et al., 1998; Wortham, 2006). Aquests recursos d'identitat adquireixen significats específics quan són utilitzats en el marc de pràctiques discursives en contextos com el de l'aula.

A l'aula, cada procés d'identificació o de posicionament d'un subjecte com a aprenent construeix significats específics, els quals depassen els significats de les posicions o models d'identitat disponibles a nivell sociocultural (Bucholtz i Hall, 2010; Wortham, 2006). A més, seguint a Wortham (2016), podem afirmar que en el context local de l'aula hi circulen models locals d'identitat d'aprenent, els quals són més específics que els models socioculturals i menys individualitzats que els processos d'identificació de subjectes particulars a l'aula.

Aquestes premisses són coherents amb la idea que la identitat es reconstrueix a través de l'ús situat de recursos culturals i locals a disposició (Esteban-Guitart i Moll, 2014; Wortham, 2006).

Això implica que les posicions d'alumne i d'aprenent no són un conjunt de significats fixats que es poden aplicar i repetir de la mateixa manera al llarg del temps, sinó que són posicions flexibles i dinàmiques que es reconstrueixen de forma específica en les ocasions d'ús. Això és coherent amb el principi d'emergència de les identitats de Bucholtz i Hall (2010), segons el qual la identitat no és anterior a les pràctiques semiòtiques ocasionades i també amb la idea que les posicions del subjecte (*subject position*) no tenen una realitat última de la qual emani el seu significat, sinó que es produeixen repetidament quan s'instancien en el discurs (Butler, 2011). Saballa (2019) també ho afirma als resultats de la seva tesi i també coincideix amb la idea que les categories són flexibles i que el seu significat és fortament dependent del seu ús en les ocasions d'interacció (Edwards, 1991).

Segons el concepte de *performativity* de Butler (2006), el subjecte es constitueix en les pràctiques socials i discursives de forma performativa i com a resultat de processos d'identificació repetits dels subjectes amb determinades categories o posicions al llarg del temps. Youdell (2006, 2010), també assenyala que la constitució del subjecte de l'educació es produeix de forma discursiva i performativa a partir de l'atribució de categories o noms intel·ligibles als individus. Al llarg de l'anàlisi, hem comprovat que els subjectes participants a l'aula eren posicionats repetidament com a aprenents, constituint-se repetidament com a aprenents i construint-se com a certs tipus d'aprenents amb uns o altres atributs.

Seguint la perspectiva de Bucholtz i Hall (2010), hem considerat que el posicionament era el procés bàsic de construcció de la identitat en el marc de les interaccions interpersonals i discursives. Partint d'aquí, al llarg de la tesi hem cercat definir, identificar i analitzar processos de posicionament de l'alumnat com a aprenent en el marc de l'activitat i de la interacció a l'aula.

En línia amb la proposta de Harré i van Langenhove (1999), hem definit el posicionament com el procés pel qual s'atribueixen posicions als subjectes i es construeixen els significats relatius a aquestes posicions. Els processos de posicionament dels i les aprenents permeten fer intel·ligibles als subjectes i les seves accions i característiques en relació a les posicions que ostenten a l'aula, duent-los a l'existència social com a aprenents i atribuint-los determinades característiques com a aprenents.

Per altra banda, al llarg de l'anàlisi hem cercat estudiar com es construïen discursivament i vinculats a la pràctica educativa, els processos de reconeixement de l'alumnat com a aprenent. Seguint el model de Coll, Falsafi i col·laboradores (Engel i Coll, 2021; Falsafi, 2011; Falsafi i Coll, 2011), hem partit de la premissa que el reconeixement és un dels blocs constitutius més importants de la identitat d'aprenent. En relació a aquest mateix model i als resultats de la recerca de Saballa (2019), hem partit de la premissa que en el marc de l'activitat a l'aula es donen actes de reconeixement en què es valoren els subjectes com a aprenents. En línia amb les propostes teòriques sobre el reconeixement de Honneth (1995) i de Taylor (2009), hem considerat que els esdeveniments de reconeixement contribueixen a construir la identitat dels subjectes en relació al valor o l'estatus de què gaudeix públicament i que aquest valor vehicula l'estima social sempre que sigui positiu i no degradant (Taylor, 2009). Aquesta estima social, segons Honneth (1995), és imprescindible per a que els individus puguin construir una relació d'autoestima amb sí mateixos. En l'anàlisi de les dades hem identificat múltiples processos discursius que inclouen posicionaments de l'alumnat com a aprenent i valoracions en relació a aquests posicionaments, els quals contribuïen a distribuir significats sobre el valor i l'estatus de cada posició i posicionament en el context local d'interacció. A aquests esdeveniments els hem considerat actes o processos de reconeixement de l'alumnat com a aprenent. Per tant, hem observat que, en la conversa, el posicionament i el reconeixement de l'alumnat com a aprenent sovint són processos que es donen de forma vinculada a nivell de forma discursiva i de significats i que tot reconeixement parteix d'algun posicionament implícit o explícit.

Al llarg de la tesi hem procurat definir formes operatives per a analitzar els processos de construcció del posicionament i del reconeixement i també dels models d'identitat d'aprenent a l'aula. Per fer-ho, hem seguit una visió contextualista del significat i el principi segons el qual el significat en la interacció es construeix al llarg dels torns de forma seqüencial, tal com es proposa dins les línies d'anàlisi del discurs i de l'anàlisi conversacional que hem seguit (Antaki i Widdcombe, 1998; Potter, 1998).

En coherència amb això, hem estipulat que per a poder interpretar els significats que es construeixen en el marc d'un procés de posicionament o reconeixement, hem d'interpretar els diferents torns que es relacionen a nivell de significats amb el posicionament o reconeixement que analitzem, i també hem considerat que l'ordre en què es donen aquests torns seria rellevant. També hem seguit la idea que la interpretació de qualsevol esdeveniment d'interacció discursiva cal fer-la a partir de les orientacions dels i les parlants de la interacció en relació a les accions i els significats que es construeixen de forma endògena en la conversa i no a partir de les orientacions de l'analista, la qual és una premissa de diverses tradicions d'anàlisi del discurs (Antaki i Widdcombe, 1998). No obstant això, no hem considerat necessari seguir el principi de que per a interpretar allò que passa en una conversa s'ha de partir exclusivament del context estrictament endogen a la conversa tal com proposa Schegloff (1997), sinó que hem considerat que hi ha aspectes del context distal de la interacció necessaris per a interpretar certes accions i significats que sorgien en la interacció (Wetherell, 1998).

Com hem dit, les premisses d'anàlisi que hem seguit són coherents amb una perspectiva contextualista del significat. Segons aquesta perspectiva, no és possible interpretar cap mot o enunciat per sí sol, aïllat del context de producció, i per tant, del context de rellevància que permet que els signes adoptin significats específics en l'ocasió de parla. Entenem doncs, que el significat i la intersubjectivitat es configuren gràcies a un diàleg de veus (Bakhtin, 2011), de manera que els contextos de rellevància d'una conversa poden estar circumscrits a la situació d'interacció específica, al context local més ampli de la interacció o al context sociocultural de la interacció.

Tal com hem afirmat, en els processos de posicionament i de reconeixement de l'alumnat com a aprenent s'atribueixen certs predicats als aprenents i cert valor sobre aquests predicats i posicions. Aquests processos impliquen una relació de predicació d'un subjecte en relació a un altre subjecte, sigui una predicació del subjecte cap a sí mateix o cap a un altre. Hem partit de la noció d'interpel·lació d'Althusser (2014) tal com la defineix Butler (2011), amb l'objectiu de poder observar si els processos de posicionament i de reconeixement tenien un impacte en el subjecte o subjectes a qui s'adreçaven o, en altres paraules, si els subjectes s'havien vinculat o investit en els posicionaments i reconeixements a l'aula (Butler, 2011; Hall, 2003). Seguint la definició de Butler (2011) sobre el procés d'interpel·lació, hem establert que podíem observar si un procés de posicionament o de reconeixement havia interpel·lat a un subjecte en la interacció si es produïen respostes intel·ligibles dels subjectes als enunciats o torns pels quals es produïa el posicionament o reconeixement en qüestió, de manera tal que les respostes mostressin que l'alumnat es vinculava d'alguna manera al procés en qüestió.

Partint de la conclusió de Saballa (2019) segons la qual els actes de reconeixement en l'activitat no es defineixen per la intencionalitat de qui els produeix ni necessàriament tenen efectes en els subjectes a qui s'han dirigit explícitament, hem considerat que les respostes intel·ligibles als processos de posicionament o reconeixement, podien o no provenir dels subjectes a qui s'haguessin adreçat en primera instància de forma implícita o explícita. Per tant, hem interpretat que aquests processos podien tenir efectes d'interpel·lació inesperats. Hem pogut identificar alguns casos a les dades on els processos de posicionament i de reconeixement de l'alumnat com a aprenent a l'aula resultaven en interpel·lacions vicàries, és a dir, en respostes intel·ligibles que mostraven la vinculació del subjecte al procés en qüestió per part de subjectes que no havien estat adreçats de cap forma en el marc dels torns anteriors.

A les dades hem observat que la gran majoria de processos de posicionament i reconeixement resultaven en interpel·lacions de subjectes individuals, els quals s'hi investien i hi responien de forma intel·ligible, contribuint a desenvolupar-ne els significats al llarg de la conversa. Alguns dels casos en què els processos de reconeixement s'adreçaven de forma explícita i directa a un subjecte i no obtenien resposta, coincidien que eren processos de reconeixement positius. Tot i que cada cas identificat té les seves particularitats, hem interpretat temptativament que la manca de resposta dels subjectes individuals reconeguts positivament en alguns casos podia tenir a veure amb la tendència dels i les parlants a evitar l'auto-elogi, tendència que ha estat assenyalada per Pomerantz (1978b). De tota manera, cal anar amb compte amb aquesta interpretació, ja que, segons hem pogut veure, en alguns casos la no resposta podia explicar-se per contextos d'interacció que no tenien unes condicions òptimes per a que es donessin respostes dels i les alumnes reconegudes. A més, hem de tenir en compte que la no resposta no és indicadora de que no hi hagi hagut interpel·lació. Hi ha multitud d'elements que poden fer que l'adreçament a un subjecte per a posicionar-lo o reconèixer-lo no obtingui cap resposta

per part del subjecte o subjectes a qui es dirigeix i en canvi hagi produït conseqüències d'interpel·lació. Per exemple, és ben possible que un alumne resulti interpel·lat per un procés de posicionament o reconeixement sense que la crida sigui prou clara, explícita o directa perquè senti que ha de produir una resposta en veu alta. També hem de contemplar que la confusió, la incomprensió, o fins i tot la no consciència d'haver estat adreçat poden tenir un paper en la no resposta dels subjectes i que, en canvi, l'alumne o alumna s'hagi investit d'alguna manera en aquell posicionament o reconeixement. En definitiva, la forma que hem establert per a observar la interpel·lació en el marc d'aquesta tesi, parteix d'un supòsit molt limitat que permet l'observabilitat d'aquest procés en certes condicions conversacionals, però no esgota el fenomen de la interpel·lació tal com es pot arribar a donar a partir de les interaccions a l'aula. De fet, tenint en compte que els efectes de la interpel·lació poden donar-se en diàlegs interns, poden arribar a ser inconscients i fins i tot desplegar-se en esdeveniments d'interacció posteriors al que s'analitza, hem d'acceptar que l'observació i anàlisi d'aquest fenomen en la conversa o en qualsevol altra producció discursiva sempre serà parcial. No obstant tots els desafiaments que suposa, l'anàlisi dels processos d'interpel·lació en el marc de la interacció segueix essent d'interès en la recerca sobre com els subjectes de la interacció es vinculen i s'investeixen en els processos constructius de la identitat. A més, considerem que pot beneficiar-se de l'anàlisi de dades narratives i reflexives dels subjectes sobre els esdeveniments de parla viscuts. Com hem explicat en altres apartats, la combinació de tècniques de recollida de dades naturals en l'activitat i de recollida de dades narratives a posteriori sobre els esdeveniments discursius naturals també té els seus reptes. En definitiva, allò que passa en un esdeveniment discursiu no té per què ser allò que s'explica que ha passat en un altre esdeveniment discursiu a posteriori que es dona en un context de parla diferent. Essent conscients d'això, considerem que les tècniques narratives poden aportar un element més de contrast que poden contribuir a l'anàlisi dels processos d'interpel·lació.

En aquest treball hem considerat que el posicionament o el reconeixement poden donar-se en la conversa a partir d'un sol enunciat en un sol torn o d'un conjunt d'enunciats i de torns vinculats entre sí en la conversa. En el primer cas hem parlat d'actes de posicionament o reconeixement i en el segon cas hem considerat que es tracta de processos de posicionament o reconeixement. Aquesta comprensió és coherent amb la definició dels actes de reconeixement que aporta Saballa (2019). L'autora conclou que un acte de reconeixement pot correspondre a un esdeveniment discursiu puntual o bé a un "paquet d'accions" (p.156) que es relacionen entre sí. Per tant, els termes "acte" i "procés" ens han estat útils per a poder distingir formes més o menys desenvolupades en la conversa de construir el posicionament i el reconeixement. Tot i aquesta distinció terminològica que proposem, cal apuntar que els actes de reconeixement en la proposta de Saballa (2019) també són concebuts com un conjunt de significats que entren en diàleg amb altres significats i que poden incloure un conjunt d'accions i enunciats en la conversa per part d'un o diversos parlants.

Aquesta comprensió processual del fenomen del posicionament i el reconeixement en la conversa, és coherent amb el caràcter negociat que van Langehove i Harré (1999) atribueixen al posicionament. Segons expliquen aquests autors, el posicionament implica la negociació de significats entre els i les parlants en la situació d'interacció, de la qual cosa se segueix que el posicionament no es configura amb un sol enunciat d'un sol participant. Antaki i Widdicombe (1998) també assenyalen el caràcter negociat en l'adscripció de categories d'identitat als

subjectes. Segons les autores, en el marc de la interacció la condició de ser membre d'una categoria és acceptada o refusada pel subjecte a qui se li atribueix tal categoria.

Al llarg de les dades, s'han identificat escassos actes de posicionament i de reconeixement que no es desenvolupessin posteriorment en la conversa. Malgrat això, també hem observat actes d'aquest tipus, sobretot quan el context d'interacció discursiva no tenia les condicions conversacionals perquè els i les parlants els desenvolupessin, reconstruint-los o negociant-ne els significats. En l'anàlisi de les dades hem identificat que aquesta negociació pot implicar l'acceptació, la negació o la discussió dels predicats i valoracions atribuïts als subjectes, dels límits de la seva atribució a cada subjecte i, en el cas dels processos de reconeixement, dels significats associats a les valoracions que distribueixen. També hem comprovat que aquestes negociacions poden fer emergir nous posicionaments i re-posicionaments dels subjectes inicialment posicionats o d'altres subjectes en el context d'interacció.

Pel que fa als processos d'auto-posicionament i als processos d'auto-reconeixement que hem identificat, hem pogut comprovar que la configuració dels seus significats no quedava fora de la lògica dialògica i negociada que hem observat en general en els processos en què el posicionament o el reconeixement s'adreça a subjectes diferents del subjecte que el produeix. La particularitat d'aquests processos reflexius és que el posicionament o reconeixement té conseqüències directes per a la mateixa persona que els formula, a més de poder tenir-ne per a d'altres participants en la conversa. La distinció entre els processos d'auto-posicionament i d'alo-posicionament l'hem pogut vincular amb alguns dels resultats de la investigació de Wortham (2006). L'autor identifica processos d'identificació que els estudiants arriben a realitzar o a habitar ("inhabit") (p.48), i processos d'identificació que són realitzats cap a ells, els quals vindrien a ser els processos que aquí hem anomenat d'auto-posicionament i alo-posicionament o d'auto-reconeixement i de reconeixement respectivament. Cal apuntar que quan Wortham parla de models d'identitat que l'alumnat habita, es refereix principalment als auto-posicionaments que no són explicitats per part de l'alumnat sinó als que són realitzats (*performed*) a través de les seves accions a l'aula. En aquesta tesi hem considerat que aquest tipus d'auto-posicionaments eren implícits, i els hem distingit d'altres auto-posicionaments de caràcter explícit. En coherència amb el que hem conclòs en aquesta tesi, per a Wortham (2006) aquestes formes d'habitar un model d'identitat no són realitzades autònomament per l'alumnat, sinó que es produeixen de forma reeixida perquè d'altres participants interpreten i reaccionen com si l'individu tingués aquella identitat, per tant, són realitzades en un procés d'interacció i de forma dialògica.

Al llarg de les dades hem comprovat que els processos de posicionament i de reconeixement proporcionalment són iniciats en major mesura per les docents que per l'alumnat. Això és així especialment en els processos de reconeixement de l'alumnat. La conclusió és coherent amb els resultats de Wulf i altres (2012) i també amb els de Saballa (2019), segons els quals a l'aula existeixen asimetries pel que fa als agents que produeixen el reconeixement, essent el professorat el que el produeix en major mesura. La direccionalitat que prenen aquests processos també és significativa. Al llarg de les dades només hem identificat una ocasió on un alumne produïa una descripció en referència a la mestra i que hem interpretat temptativament que podia tenir efectes en el posicionament de la mestra en tant que docent.

Aquest resultat també és coherent amb la idea que ostentar la posició d'alumne o de docent, implica gaudir de determinats drets i deures que la pròpia posició atorga de forma institucional

(Harré i van Langenhove, 1999). Per tant, la posició que s'ostenta en el marc escolar condiciona les formes que els subjectes tenen de participar a l'aula.

Tot i que en aquesta tesi hem investigat els processos de construcció del posicionament, del reconeixement i dels models d'identitat d'aprenent en el nivell micro de la interacció discursiva, hem comprovat que aquests processos constructius impliquen la utilització i reconstrucció de recursos d'identitat a diferents nivells. En concret, hem identificat discursos sobre l'aprenentatge i sobre els aprenents que es configuren al nivell local de l'aula i els grups-classe estudiats i que tenen clares referències a discursos a un nivell sociocultural.

Per una altra banda, en l'anàlisi hem identificat que en el context local d'interacció es construïen models locals d'identitat d'aprenent. Hem confirmat que aquests recursos d'identitat es trobaven disponibles a nivell local de manera que en alguns casos els i les participants els utilitzaven regularment, reconstruint els seus significats i fent-los més consistents al llarg de diferents esdeveniments d'interacció.

Per últim, com hem explicat, hem identificat multitud de processos de posicionament i de reconeixement en el nivell micro de la interacció que descrivien i atorgaven valor als aprenents com a aprenents. Els posicionaments de l'alumnat identificats articulen significats molt diversos, de vegades molt específics en relació al subjecte posionat i de vegades més genèrics en relació a conjunts de subjectes i sempre en relació al context específic discursiu i de pràctica en què es donaven. Els tres nivells sociocultural, local i micro de la interacció que hem identificat, coincideixen amb les escales espacio-temporals de construcció de la identitat que proposen tant Wortham (2006) com Buchotz i Hall (2005, 2010) en el seu principi de posicionament.

Per altra banda, en diferents processos de posicionament hem identificat alguns significats que eren recurrents al llarg de les dades i que en alguns casos hem pogut vincular a un mateix subjecte, identificant així trajectòries de posicionament. La trajectòria de posicionaments de la Nerea ens ha permès identificar vincles entre determinats signes i temes a través dels quals s'articulaven els posicionaments i reconeixements d'aquesta alumna. També hem trobat temes i significats que es repetien o es pressuposaven entre sí en els models d'identitat d'aprenent que es construïen en diferents esdeveniments d'interacció. La identificació d'aquests vincles entre diferents esdeveniments d'interacció confirma les aportacions de Wortham i col·laboradores (Wortham, 2006; Wortham i Reyes, 2015) en relació a que els processos de posicionament i de reconeixement de l'alumnat a l'aula no només es donen en esdeveniments singulars, sinó també en cadenes d'esdeveniments discursius o *speech chains* (Wortham i Reyes, 2015, p. 19).

Tal com figura a les orientacions metodològiques d'aquesta tesi, al llarg de l'anàlisi hem procurat en tot moment interpretar els signes d'identitat que es relacionen entre diferents fragments o esdeveniments discursius, dins una mateixa sessió o en diferents sessions gravades a l'aula. Aquesta perspectiva ha partit principalment de la metodologia de Wortham i col·laboradores (Wortham, 2006; Wortham i Reyes, 2015). La premissa d'aquestes autores segueix la idea de Dreier (2000, citat per Wortham, 2006, p.48), segons la qual les identitats es desenvolupen al llarg dels esdeveniments i dels contextos més aviat que en esdeveniments discrets i contextos singulars. L'anàlisi de les trajectòries d'identificació de l'alumnat al llarg de diferents sessions i esdeveniments discursius, ha mostrat ser útil per a la interpretació de molts dels processos de posicionament i reconeixement identificats i per a la identificació de models

d'identitat que es construeixen i es fan consistents al llarg de l'existència del grup-classe, així com per a l'anàlisi de les expectatives normatives que operen a l'aula en relació a les formes d'exercir com a aprenent. Quan els significats que vehiculen els posicionaments, reconeixements o qualsevol altra construcció discursiva relativa a la identitat s'instancien repetidament, poden consolidar-se adquirint cada vegada més credibilitat i legitimitat a l'aula o, també poden ser descartats o reconstruïts de formes diverses. Per exemple, en el context del Cas u hem observat que el model d'identitat que correspon a l'alumnat típic del grup de nivell A és reconstruït en diversos esdeveniments i té una legitimitat tan important a l'aula que, tot i implicar predicats i valoracions negatives de l'alumnat com a aprenent, el propi alumnat d'aquest grup s'auto-posiciona utilitzant aquests predicats.

Al llarg de l'anàlisi hem observat que els processos de posicionament i de reconeixement a l'aula no són plantilles que poden ser aplicades de la mateixa forma en qualsevol situació o context. Aquesta idea és compartida per Harré i van Langenhove (1999) en relació al posicionament i per Saballa (2019) en relació als actes de reconeixement. Ara bé, malgrat la diversitat de formes que adopten aquests processos, en l'anàlisi de les dades hem pogut identificar alguns elements comuns que els componen.

L'element constitutiu principal dels actes i processos de posicionament és l'atribució de predicacions als subjectes per mitjà de descripcions. Això és coherent amb la definició de posició que hem pres de Harré i van Langenhove (1999), segons la qual les posicions són conjunts d'atributs dels subjectes. Tot i això, hem interpretat processos d'auto-posicionament en què el subjecte no s'atribuïa cap predicat específic sinó que realitzava certes accions que en el context d'activitat podien interpretar-se com una forma específica d'exercir la posició d'aprenent o de posicionar-se implícitament. En aquest cas ens hem remès a la noció de Wortham (2006) segons la qual l'alumnat pot arribar a habitar (*inhabit*) (p.48) certes posicions a l'aula sense que hi hagi un posicionament explícit d'un altre subjecte cap a ell, a través de les accions que realitza a l'aula.

Hem pogut identificar multitud de processos de posicionament que utilitzen categories d'identitat per a dur a terme les descripcions dels subjectes. Les categories, i específicament les categories d'identitat (Antaki i Widdicombe, 1998; Wortham, 2006) o els dispositius de categorització de la pertinença (Sacks, 1972b, 1992; Schegloff, 2007a, 2007b), s'han mostrat com un dels recursos principals utilitzats pels i les parlants per a dur a terme els processos de posicionament i per a la construcció de posicions com els models d'identitat d'aprenent. També s'ha identificat que les descripcions dels subjectes també poden funcionar com a categories (Stokoe, 2009).

Pel que fa als actes i processos de reconeixement, la pràctica totalitat dels que hem identificat parteixen d'un posicionament del subjecte i sempre impliquen la valoració de determinats aspectes d'aquest posicionament o dels predicats atribuïts al subjecte en qüestió. L'aspecte valoratiu associat als processos de posicionament és assenyalat per Wortham i Reyes (2015) tot i que no el vinculen al fenomen del reconeixement. Aquestes autores afirmen que el posicionament i l'avaluació es donen simultàniament en la interacció. Per exemple, expliquen que la valoració d'un relat o report sobre el que han dit o fet altres persones pot servir al subjecte que relata per a posicionar-se ell mateix.

El vincle que hem identificat entre les avaluacions o valoracions i la producció de processos de reconeixement, és coherent amb la definició de reconeixement que proposen Wulf i altres (2012). Les autores defineixen el reconeixement com "a demonstration of approval or supportive affirmation of an act that is attributed to a person (or, in the case of a group, several persons) and that exhibits a certain (positively connoted) quality" (Wulf et al., 2012, p.65). En els resultats que hem presentat, les demostracions d'aprovació i les afirmacions positives es tradueixen en valoracions positives associades a descripcions sobre les activitats i accions atribuïdes als i les alumnes, sobre els seus motius i voluntat per fer-les, sobre les seves formes de ser o directament sobre les seves posicions (pel cas d'aquesta tesi, sempre relacionades amb models d'identitat d'aprenent construïts en el context local d'interacció).

Hem partit de la premissa que els recursos discursius amb què els i les parlants construïm els processos de posicionament i de reconeixement a l'aula s'utilitzen de forma retòrica. Això és coherent amb la perspectiva de la psicologia discursiva i d'altres tradicions d'anàlisi del discurs que hem seguit en aquesta tesi (Edwards, 1998; Potter, 1998; Sickinghe, 2017; Wiggins, 2017).

En coherència amb aquesta perspectiva, al llarg de l'anàlisi hem mostrat que quan els i les parlants seleccionem determinades categories d'identitat, determinats pronoms i altres referències a persones, certes categories d'emoció, adjectius, verbs, preposicions, etc., els utilitzem en un sentit retòric. També hem mostrat que quan formulem valoracions, comparacions o contrastos, formulem casos extrems, explicacions de tot tipus, narracions, etc. estem destacant, silenciament o minimitzant certes interpretacions o versions de la realitat de forma retòrica. Per tant, podem dir que els processos discursius que construeixen el posicionament, el reconeixement o qualsevol altre recurs d'identitat en la interacció, impliquen l'ús retòric dels recursos discursius a disposició.

Als resultats hem destacat alguns d'aquests recursos que s'han mostrat especialment recurrents en la construcció del posicionament i el reconeixement dels i les alumnes com a aprenents.

En primer lloc hem destacat les valoracions. Les valoracions o avaluacions són descripcions d'esdeveniments que avaluen d'alguna forma allò que descriuen (Edwards i Potter, 2017; Potter et al., 2020), siguin els objectes o els subjectes i les seves posicions (Wortham i Reyes, 2015). Aquests dispositiu discursiu coincideix amb els "evaluative indexicals" que proposen Wortham i Reyes (2015, p.51). Aquestes avaluacions o valoracions poden ser objectives o subjectives, per exemple sobre l'acció d'un subjecte, però també sobre la posició que aquest ostenta.

A partir de la identificació d'aquest dispositiu discursiu, hem identificat que quan el component valoratiu es vincula amb un posicionament implícit o explícit dels i les alumnes com a aprenents, es produeixen processos de reconeixement de l'alumnat com a aprenent. A més, el subjecte que avalua i la forma com s'avalua ens informa dels drets i deures dels i les parlants en un context d'interacció. Com hem vist anteriorment, hem comprovat que les docents formulen la gran majoria de les valoracions de l'alumnat.

En segon lloc, hem assenyalat que el dispositiu del contrast pot contribuir a produir de forma simultània dos posicionaments oposats o dicotòmics i també valoracions i per tant, reconeixements de signe contrari (positives i negatives). A partir de l'estudi de Hester (1998), hem afirmat que el contrast podia utilitzar-se per a marcar la desviació de l'alumnat respecte a un posicionament normatiu i hem identificat alguns casos d'aquest tipus, per exemple en el

re-posicionament de dues alumnes com a alumnes no típiques del grup de nivell A. Aquest re-posicionament l'hem interpretat com una forma de posicionar a les alumnes com a desviades del model d'identitat d'aprenent "alumant típic del grup A".

En tercer lloc, hem destacat que el report del discurs o de les accions de l'alumnat o del professorat, fa funcions descriptives que poden contribuir a posicionar els agents. Hem afirmat que quan aquests reports s'utilitzen per a valorar allò que ha fet o dit la persona, també poden contribuir a distribuir reconeixement dels i les alumnes com a aprenents. Wortham i col·laboradores (Wortham, 2000, 2006; Wortham i Locher, 1996; Wortham i Reyes, 2015) han destacat que el discurs reportat en les narracions contribueix al posicionament dels subjectes que apareixen a la narració i del subjecte que narra.

En quart lloc, destaquem el vincle que hem establert entre la construcció de motius i la construcció de processos de posicionament. Hem identificat que els motius que es construeixen en relació a allò que fan, que diuen o que volen els i les aprenents, poden contribuir a descriure'ls i a posicionar-los de certes formes com a aprenents. En diverses tradicions d'anàlisi del discurs, l'atribució de motius s'ha relacionat amb l'ús de categories de pertinença, les quals en certes tradicions d'anàlisi es consideren un element clau per a construir la identitat. Tal com diu Widdicombe (1998), "The fact that categories are conventionally associated with activities, attributes, motives and so on makes them a powerful cultural resource in warranting, explaining and justifying behaviour." (p. 53). A més, hem afirmat que si els motius atribuïts als subjectes impliquen valoracions positives o negatives de les seves intencions, volicions, etc., també poden contribuir a la construcció dels processos de reconeixement.

En cinquè lloc, la construcció de motius al llarg de la interacció en alguns casos l'hem associat a processos de posicionament i reconeixement de l'alumnat com a aprenent i per tant, l'hem relacionat amb un dels blocs constitutius de la identitat d'aprenent segons el model de Falsafi i col·laboradores (Engel i Coll, 2021; Falsafi, 2011; Falsafi i Coll, 2011). Segons aquest model, els motius i objectius dels i les aprenents que orienten la seva participació en el procés d'aprenentatge i en l'activitat d'aprenentatge respectivament, contribueixen a la construcció de la seva identitat com a aprenents. Els motius dels i les aprenents orienten la trajectòria d'aprenentatge a llarg termini, i els objectius o metes orienten la participació de l'alumnat circumscrita a una activitat específica d'aprenentatge. Les construccions de motius que hem identificat a les dades en la seva gran majoria corresponen a objectius o metes relacionats amb l'activitat immediata i no amb motius a llarg termini, tot i així, en l'anàlisi ens hem referit genèricament a la construcció de motius en línia amb els referents d'anàlisi del discurs que seguim (Potter, 1998; Widdicombe, 1998). De fet, Saballa (2019) conclou que en les reconstruccions de la identitat d'aprenent en l'activitat (*in-activity*) o sobre l'activitat (*on-activity*), l'alumnat construeix principalment objectius i no motius d'aprenentatge a llarg termini.

Per últim, també en relació als blocs de la identitat d'aprenent del model de Coll, Falsafi i col·laboradores (Engel i Coll, 2021; Falsafi, 2011; Falsafi i Coll, 2011), al llarg de l'anàlisi hem pogut identificar diverses accions discursives que atribuïen i construïen emocions de l'alumnat en el sí de processos de posicionament i reconeixement de l'alumnat com a aprenent. Destaquem que en dos dels casos on s'identifiquen emocions de por, aquestes es vinculen a la pressuposició de que l'alumnat tindrà por al reconeixement negatiu o bé voldrà evitar ésser

reconegut negativament com a aprenent. En un altre fragment, hem interpretat que la sorpresa i certes intervencions d'un alumne podien constituir una reacció emocional relacionada amb el procés de reconeixement positiu que la professora havia dirigit anteriorment cap a aquest alumne. Aquests tres casos suggereixen que els processos de reconeixement de l'alumnat com a aprenent poden tenir conseqüències emocionals per a l'alumnat.

Considerem que el vincle entre el posicionament, el reconeixement i certes emocions és coherent amb la idea que els subjectes tenim un compromís emocional amb les posicions que ostentem (Davis i Harré, 1990), i en certa manera també amb la idea que tenim un vincle fort amb aquestes posicions, ja que són condició de possibilitat de la nostra existència com a subjectes (Butler, 2011). Les conseqüències emocionals dels processos de reconeixement han estat assenyalades per part de Saballa (2019). L'autora afirma que els actes de reconeixement en l'activitat comporten reaccions de tipus emocional per part de l'alumnat. A més, destaca que en la reconstrucció dels actes de reconeixement viscuts, el sentit que els i les alumnes atorguen a aquests actes té a veure amb la càrrega emocional que van tenir en el moment de l'experiència i que tenen en el moment de la reconstrucció. Tots aquests resultats també són coherents amb el paper que tenen les experiències clau d'aprenentatge en la reconstrucció d'experiències de reconeixement i en la consegüent construcció de la identitat d'aprenent (Valdés, Coll i Falsafi, 2016).

Segons Coll, Falsafi i col·laboradores (Engel i Coll, 2021; Falsafi, 2011; Falsafi i Coll, 2011), els altres significatius són un altre dels blocs clau en la construcció de la identitat d'aprenent. Els segments d'interacció interpersonal analitzats no contenen descripcions explícites que permetin interpretar que algun dels agents que hi apareix és estrictament un altre significatiu. Tot i això, hem considerat que tant les docents com els parells que fan part de les situacions d'interacció estudiades o bé que apareixen en narracions produïdes al llarg de la interacció, potencialment podrien constituir altres significatius o, si més no, altres no significatius que són referents acadèmics (Saballa, 2019).

Al llarg de l'anàlisi de dades hem cercat aquells aspectes discursius i pràctics de l'activitat d'ensenyament i aprenentatge que es vinculaven d'alguna forma rellevant a la construcció de processos de posicionament i de reconeixement de l'alumnat com a aprenent.

En primer lloc, hem identificat que els processos de posicionament i reconeixement es poden construir en el sí de pràctiques d'avaluació dels resultats d'aprenentatge de l'alumnat. Aquest vincle l'hem identificat principalment en el Cas dos, els esdeveniments analitzats del qual contenen més situacions d'avaluació que els del Cas u. Considerem que això és coherent amb el fet que la pràctica d'avaluar comporta un component valoratiu sobre els resultats del treball i sobre les accions i disposicions de l'alumnat que condueixen als resultats en específic. Aquesta conclusió va en la línia de conclusió de Reay (2010), la qual destaca que els artefactes i pràctiques d'avaluació vehiculen significats sobre l'aprenentatge i contribueixen a construir les posicions d'aprenent en el context local de l'aula. També coincideix amb la conclusió de Cavada-Hrepich (2019) en relació a que els artefactes i pràctiques d'avaluació contribueixen a construir les formes normatives d'exercir com a aprenent que els i les aprenents interioritzen progressivament al llarg de la seva participació en activitats d'aprenentatge.

Segons Falsafi i Coll (2015), les accions d'avaluar, de qualificar o de donar feedback en sí mateixes no són necessàriament productores de processos de reconeixement. A l'estudi de Saballa (2019), per exemple, no s'observa que els actes de reconeixement reconstruïts a

posteriori per l'alumnat siguin més freqüents en segments de l'activitat dedicats a l'avaluació i el feedback a l'alumnat. No obstant això, segons les dades analitzades en aquesta recerca podem concloure que la pràctica d'avaluació, en tant que situació valorativa, promou descripcions i valoracions de l'alumnat en relació a les activitats d'aprenentatge i per tant, posicionaments i reconeixements de l'alumnat com a aprenent. Cal considerar però, que les dades analitzades són limitades.

En segon lloc, als resultats hem exposat que les converses disciplinàries de les docents cap a l'alumnat promouen processos de posicionament i reconeixement de l'alumnat com a aprenent, així com la construcció de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent. Els discursos disciplinaris, igual que les pràctiques d'avaluació, també tendeixen a vehicular valoracions sobre els subjectes i les seves formes d'actuar, de manera que sovint contenen posicionaments dels subjectes i reconeixements positius o negatius respecte als predicats que se'ls atribueix. Aquest resultat coincideix amb una de les observacions que fa Cavada-Hrepich (2019) al seu estudi. Segons identifica l'autora, a les ocasions de parla a l'aula en què se sancionen comportaments de l'alumnat, es vehiculen expectatives en relació a la pràctica d'aprenentatge i el comportament normatiu de l'alumnat a l'aula. L'autora, conclou que aquestes pràctiques condueixen a configurar quina és la posició d'aprenent que els i les alumnes han d'acomplir de forma normativa en les activitats d'aprenentatge a l'aula.

En aquest treball no se cercava fer un recull dels significats específics associats als processos de posicionament i reconeixement o als models d'identitat identificats, sinó analitzar les formes discursives i els vincles amb el context de pràctica en què es construeixen aquests recursos d'identitat. No obstant això, al llarg de l'anàlisi hem identificat multitud de processos de reconeixement que hem pogut vincular amb les quatre categories i amb diverses de les subcategories d'actes de reconeixement que identifica Saballa (2019) a la seva tesi. A més, al llarg de l'anàlisi hem pogut identificar alguns posicionaments recurrents i també hem recollit els significats associats als diferents models d'identitat identificats, els quals seran presentats més endavant.

En el treball de Saballa (2019) s'obtenen quatre grans categories d'actes de reconeixement que es vinculen al tipus d'accions de cada segment d'activitat i a les característiques de l'activitat conjunta que s'analitzen. En la tesi present no s'ha dut a terme una anàlisi detallada dels tipus d'acció dels segments d'activitat conjunta a la manera com ho fa Saballa (2019) sinó una anàlisi del discurs que inclou els aspectes rellevants del context d'interacció. Tot i així, com dèiem, hem pogut correlacionar les temàtiques i accions discursives dominants dels processos de reconeixement que hem identificat amb les quatre tipologies que proposa Saballa (2019). A més, hem considerat que alguns dels processos de reconeixement identificats no pertanyien a cap dels quatre tipus que proposa Saballa, donat que es referien a processos d'avaluació de tasques d'aprenentatge que l'alumnat duia a terme en un procés d'aprenentatge més llarg que el de la situació discursiva i pràctica on es donava el procés de reconeixement.

Pel que fa al tipus d'activitats constructives de la identitat d'aprenent que proposa Falsafi (2011), en aquest tesi hem estudiat principalment les del primer tipus, és a dir, les activitats orientades a l'aprenentatge. Hem observat que en el marc d'aquestes activitats, en alguns casos es duen a terme narracions sobre experiències d'aprenentatge passades, presents i futures imaginades. Aquests casos es corresponen amb un altre dels tipus d'activitats discursives constructives de la identitat d'aprenent que identifica Falsafi (2011), concretament

les activitats discursives sobre experiències d'aprenentatge no orientades a construir identitats d'aprenent.

Anteriorment hem afirmat que els processos de reconeixement de l'alumnat com a aprenent contribueixen a construir tipus més o menys valorats d'identitats d'aprenent en el context d'interacció de l'aula i que el reconeixement es relaciona directament amb el desenvolupament de certs tipus de relació psicològica dels individus amb sí mateixos. Hem vist que per a Honneth (1998), gaudir de l'estima social o del reconeixement positiu de la pròpia identitat en la comunitat de vàlua que s'habita, és condició de possibilitat del desenvolupament de l'autoestima. Considerant això, podem afirmar que els processos de reconeixement positiu d'un aprenent com a aprenent, sigui en les interaccions a l'aula o fora d'ella, poden tenir conseqüències en la seva autoestima com a aprenent hàbil i capaç a curt, mig o llarg termini. Essent així, seguint a Fleming (2014), hem de suposar el reconeixement positiu dels aprenents com a aprenents tindrà un impacte positiu en la forma que l'aprenent tingui de participar a l'aula i en la seva trajectòria futura d'aprenentatge. Per contra, ésser posionat i reconegut sistemàticament com un tipus d'aprenent amb un baix estatus dins la comunitat de vàlua, o no ésser reconeguda en absolut com a aprenent, possiblement tindrà un impacte negatiu en la forma de participar dels aprenents en els processos d'aprenentatge en el present així com en la forma com l'alumne es projecta com a aprenent en el futur.

És en aquest sentit que considerem rellevant potenciar la capacitat dels espais d'aprenentatge de generar el que Wulf i col·laboradores (2012) anomenen una atmosfera d'estima o de reconeixement positiu dels i les aprenents. Tal com hem pogut analitzar a les dades, l'atmosfera d'estima a l'aula és generada i distribuïda a través de les interaccions entre el professorat i l'alumnat i el professorat hi té un paper especialment rellevant. Això no treu que a l'espai de l'aula, la creació d'aquesta atmosfera de reconeixement positiu no depengui en cert grau d'aspectes institucionals o sistèmics (per exemple el tipus d'artefactes d'avaluació que promou el sistema educatiu o la creació de grups de nivell segons les pràctiques educatives del centre). No obstant això, considerem que les formes en què s'orienten les interaccions interpersonals a l'aula, poden minimitzar o maximitzar les repercussions negatives pel reconeixement que poden provocar els condicionants estructurals i del context institucional d'aprenentatge. Els resultats de l'anàlisi que hem dut a terme, mostren que el nivell micro de la interacció té una gran capacitat de construcció de posicionaments i reconeixements de l'alumnat com a aprenent i com a persones, i per tant, que és un espai clau en la distribució de reconeixement positiu i en la creació d'una atmosfera d'estima.

Dit això, considerem que tenir cura de l'espai comunicatiu i relacional a l'aula de forma consistent requereix d'una sèrie de recursos pedagògics, comunicatius, emocionals, materials i laborals dels agents i les organitzacions que hi participen. Tal com proposa Honneth (1998), el ple desenvolupament del reconeixement implica poder cobrir les necessitats afectives primàries i poder gaudir dels recursos necessaris per a viure amb benestar en igualtat d'oportunitats. A més, cal afegir que gaudir del reconeixement positiu com a aprenent a l'aula no és suficient per a que l'alumnat se senti reconegut plenament com a membre de la societat. Tal com hem vist en algunes de les recerques revisades (Nasir i Saxe, 2003; Ogbu, 1987), les diferents identitats de l'alumnat es troben vinculades fins al punt que si les seves identitats socials resulten incommensurables amb una identitat d'aprenent positiva i o que els habiliti en els seus processos d'aprenentatge (Engel i Coll, 2021), els resultats per a les trajectòries d'aprenentatge de l'alumnat poden ser negatius. Amb això volem dir que el reconeixement

d'una mateixa com a aprenent no pot anar desvinculat de la necessària estima social que l'alumnat necessita rebre per part de la societat i les comunitats on viu en relació a la seva capacitat, projectes i formes de vida. Els contextos formals d'ensenyança i aprenentatge són instàncies institucionals des d'on es representa i es construeix la societat, i per tant, també són un lloc des d'on és possible vehicular l'estima social cap als individus i les comunitats.

La freqüència amb què es donen els posicionaments i reconeixements de l'alumnat com a aprenent a l'aula, ens fa reflexionar sobre la capacitat que tenen els models d'identitat d'aprenent i el conjunt de processos de posicionament i reconeixement de l'alumnat que es donen a l'aula per a la construcció de la identitat dels aprenents com a aprenents al llarg de les trajectòries educatives. Si assumim que aquestes construccions es converteixen en recursos d'identitat que queden a disposició de l'alumnat i el professorat per a futurs posicionaments i reconeixements, podem pensar que tots aquests recursos limitaran la construcció de les identitats d'aprenent (Rubin, 2007; Youdell, 2006 i 2010). Això ens porta a considerar la importància de que els contextos educatius desenvolupin una consciència sobre quins són els models d'identitat d'aprenent que s'estan distribuint en l'activitat, quines de les posicions que es distribueixen poden habilitar els subjectes aprenents en els seus processos d'aprenentatge i quines no o no tant (Engel i Coll, 2021), o quin nivell d'obertura existeix en el context per permetre que els recursos d'identitat existents puguin transformar-se i puguin sorgir posicionaments amb significats alternatius als que ja existeixen.

Tal com hem explicat anteriorment, al llarg de l'anàlisi hem pogut identificar tres models d'identitat d'aprenent que es construeixen i reconstrueixen en les interaccions a l'aula.

En línia amb la proposta de Wortham (2006), hem entès els models d'identitat com un conjunt d'atributs sobre com és una persona o un tipus social, els quals es troben de manera relativament estable en el context local d'interacció i s'instancien en les ocasions d'interacció específiques a l'aula. També seguint la definició de Wortham (2006), hem considerat que aquests models poden existir en els discursos socioculturals (Gee, 2000). Els i les participants a l'aula poden invocar el repertori de posicions o models a disposició (Holland i Lachicotte, 2007) en els processos de posicionament a l'aula, tot reconstruint-los i transformant-los. Per tant, hem assumit que els significats que es donen en els tres nivells sociocultural, local i en l'ocasió d'interacció, on poden operar els models d'identitat, es troben connectats (Wortham, 2006).

En coherència amb la definició de Wortham (2006), hem considerat que els models d'identitat socioculturals i locals són recursos d'identitat imprescindibles a partir dels quals els i les participants a la l'aula donen sentit als signes d'identitat i poden construir nous significats ocasionats. A més, en línia amb la proposta d'Esteban-Guitart i Moll (2014), considerem que aquests models fan part dels recursos culturals o fons d'identitat amb els quals els i les aprenents es poden comprendre i definir-se a sí mateixos com a aprenents.

També hem vist altres conceptes que podem assimilar al de model d'identitat a nivell sociocultural i local, com els dispositius de categorització de la pertinença (Sacks, 1972b, 1992; Schegloff 2007a, 2007b), als quals en aquesta tesi ens hi hem referit de forma abreviada com a categories de pertinença, les subject positions (Mouffe, 1992; Wetherrell, 1998), el concepte de "figured worlds" (Holland et al., 1998) o el de fons d'identitat (Esteban i Moll, 2014), tots els quals també fan referència al conjunt de tipus i de predicats associats a aquests tipus que existeixen de forma relativament estable en el context de pràctica. També hem vist altres conceptes que podem associar en major mesura als models d'identitat locals, com són els

repertoris interpretatius (Potter i Wetherell, 1987) o els de port-folis d'identitats (Antaki, 1996, 1998).

En coherència amb la definició de posició que hem utilitzat en aquesta tesi i amb la proposta de Wortham (2006), hem definit els models d'identitat d'aprenent com aquelles posicions dels subjectes com a aprenents que circulen en el context local d'interacció i que estan disponibles per a ser instanciades en els esdeveniments discursius a l'aula. Per tant, un criteri d'identificació dels models d'identitat ha estat que les categories i els conjunts de predicats específics de cada model circulin o tinguin el potencial de circular de forma relativament estable en el context local d'interacció a l'aula.

Al llarg de l'anàlisi de les dades, hem confirmat que els models d'identitat es construeixen i reconstrueixen a l'aula a través dels discursos que s'hi articulen sobre l'aprenentatge i els i les aprenents i també en el sí de processos de posicionament dels subjectes individuals o grupals. Per tant, quan s'instancien, aquests models contribueixen a dur a terme processos de posicionament específics dirigits als i les alumnes de forma individual o grupal alhora que es reconstrueixen. També hem comprovat que en cada ocasió de reconstrucció (en l'enunciació d'un discurs o en un procés de posicionament), aquests models es configuren de forma específica en funció de les característiques de la situació i/o dels subjectes a qui es posiciona mitjançant el model.

També hem conclòs que els models d'identitat són descripcions generalitzades sobre els i les aprenents que poden aplicar-se a molts individus diferents i en situacions diverses. A més, els seus significats són rics en inferències. Això vol dir que, per exemple, el valor associat a cert model d'identitat d'aprenent és pressuposat sempre que aquest model s'utilitza, i pot tenir efectes de reconeixement en la conversa encara que no arribi a explicitar-se.

Els models d'identitat identificats a les dades que hem anomenat "líder en positiu", "líder en negatiu", "aprenent típic del grup A" i "aprenent típic del grup B" tenen un correlat molt clar en les categories i atribucions que apareixen a les converses. A més, ésser aprenent atípic o desviat del grup A o B són posicions derivades d'aquests dos darrers models respectivament. També hem identificat una sèrie de posicionaments que no es construeixen com a models d'identitat de manera tan clara o a través de l'ús de categories d'identitat i que hem anomenat "alumnat col·laborador", "alumnat no col·laborador", "alumnat vinculat" i "alumnat desvinculat" de les tasques i/o activitats d'aprenentatge. Les dues primeres posicions les hem considerat models locals d'identitat d'aprenent perquè, en els fragments en què es construeixen, apareixen vinculades a nivell de significats amb les posicions "líder en positiu" i "líder en negatiu" respectivament. Els processos de posicionament en què l'alumnat s'atribueix o és posicionat com a "alumnat vinculat" i "alumnat desvinculat" de les tasques i/o activitats d'aprenentatge, apareixen en multitud d'ocasions a les dades i en alguns casos es donen al llarg trajectòries d'identificació (Wortham, 2006) al llarg de diferents esdeveniments d'interacció (vegeu per exemple la sèrie de posicionaments de la Nerea com a alumna desvinculada en el Cas dos, o els posicionaments d'en Narcís com a alumne vinculat en el Cas dos). No obstant això, donat que aquestes posicions o models a les dades no apareixen mai categoritzats de forma explícita ni es vinculen clarament a cap dels models d'identitat identificats, no els hem considerat models locals d'identitat d'aprenent.

Tots els models d'identitat que hem identificat a les dades fan referència a conjunts d'alumnat. Tenint en compte això, hem conclòs que la construcció i reconstrucció de models d'identitat

d'aprenent es relacionava amb els processos de posicionament i reconeixement grupals. Això és coherent amb el fet que aquests models estiguin conformatos per significats generalitzats i amb que es refereixin a "tipus", tal com diu Wortham (2006).

Malgrat que els models d'identitat refereixen a posicionaments i reconeixements generalitzats a conjunts d'alumnes, tal com afirma Wortham (2006), hem comprovat que el seu ús articula la producció de posicionaments i reconeixements individuals. De fet, com hem dit anteriorment, hem identificat que en la gran majoria d'ocasions en què s'utilitza un model d'identitat, aquest o bé fa la funció inicial de posicionar algun individu o bé deriva en el posicionament o reconeixement de subjectes individuals a l'aula.

Tal com hem exposat anteriorment, els processos de posicionament de l'alumnat com a aprenent són descripcions relacionades principalment amb allò els subjectes fan o són com a alumnes i/o aprenents. Cada model d'identitat d'aprenent identificat es correspon a una sèrie de significats que poden ser més o menys estables al llarg del temps, ja que en cada ocasió es negocien i transformen d'alguna manera.

L'habilitat o la capacitat per a aprendre és un dels temes que apareixen en els posicionaments relatius a ser un aprenent típic o atípic del grup de nivell A i a ser un aprenent típic o atípic del grup de nivell B. Aquest tema coincideix un dels aspectes centrals de la identitat d'aprenent en la definició de Coll, Falsafi i col·laboradores (Engel i Coll, 2021; Falsafi, 2011; Falsafi i Coll, 2011). Per a aquestes autores, la identitat d'aprenent es refereix al reconeixement d'una mateixa en relació a la pròpia capacitat per a aprendre. Com hem vist a la revisió teòrica, el tema de la capacitat i l'habilitat acadèmica ha estat assenyalat per altres autores i autors com a element clau de la construcció de la identitat d'aprenent (Reay, 2010; Saballa, 2019; Solomon, 2007). L'altre component important definidor d'aquestes dues posicions és el comportament de l'alumnat a l'aula. Val a dir que al llarg de les dades s'han identificat multitud de processos de posicionament de l'alumnat com a aprenent que tenien a veure amb l'habilitat per a aprendre i amb el comportament a l'aula que no atribuïen els models d'identitat d'aprenent identificats.

En els models d'identitat "alumnat col·laborador" i "alumnat no col·laborador", el tema predominant és l'actitud de l'alumnat davant les activitats a l'aula i en concret, les formes com l'alumnat s'orienta a les activitats d'aprenentatge a l'aula, bé col·laborant-t'hi o bé boicotejant-les.

Els models d'identitat "líder en positiu" i "líder en negatiu", en canvi, tenen a veure per una banda amb l'actitud de col·laboració o de no col·laboració de l'alumnat cap a les tasques i activitats a l'aula i, per una altra banda, amb el tipus d'influències que els i les alumnes tenen sobre els parells. El tipus d'actitud que l'alumnat mostra en la seva participació a les tasques i activitats d'aprenentatge a l'aula, també es relaciona amb el tipus d'influència que aquest alumnat exerceix a l'aula i en els grups d'aprenentatge on participa.

Vistos aquests significats, hem conclòs que els models d'identitat d'aprenent identificats tenen a veure principalment amb la disposició de l'alumnat cap a les activitats d'aprenentatge, el seu comportament a l'aula i la influència que tenen sobre els parells.

Pel que fa a la sèrie de posicionaments dels i les alumnes com a aprenents vinculades o desvinculades de les activitats i/o tasques d'aprenentatge, podem dir que en part es construeixen sobre el tema de la disposició dels i les aprenents cap a l'aprenentatge i en part sobre el tema de la col·laboració o no col·laboració amb les activitats d'aprenentatge i fins i tot

amb la dinàmica comunicativa. Aquests dos significats o temes es troben molt propers, de manera que en els processos de posicionament sovint uns deriven en els altres.

La disposició a l'aprenentatge és un dels temes que apareix de forma rellevant en els actes de reconeixement identificats en la recerca de Saballa (2019). Per altra banda, Reay (2010), assenyala que el tema de les actituds cap a l'aprenentatge és una part constitutiva de la identitat d'aprenent. Benwell i Stokoe (2002, 2010) i Attenborough i Stokoe (2012), defineixen la identitat acadèmica en termes de la vinculació de l'estudiant amb les tasques acadèmiques i la contraposen amb la identitat d'estudiant desvinculat de les tasques acadèmiques. En alguns dels processos d'identificació de l'alumnat que estudia Wortham (2006), també apareixen com a rellevants els aspectes de comportament de l'alumnat en relació a les expectatives de comportament a l'aula i respecte als parells. L'autor també destaca la intel·ligència i en general la capacitat o habilitat acadèmica com un dels elements clau que defineixen alguns dels models d'identitat que identifica en el seu estudi.

Finalment, hem interpretat que els processos d'auto-posicionament de l'alumnat a partir de les posicions "aprenent vinculat" i "aprenent no vinculat" a les tasques i/o activitats d'aprenentatge, podrien tenir a veure amb la forma com els i les aprenents s'orienten a les formes normatives d'exercir la posició d'aprenent a l'aula i en general a models d'aprenent normatius del context local i sociocultural. Concretament, hem interpretat que els diversos posicionaments de l'alumna del Cas dos anomenada Nerea com a aprenent desvinculada, podia ser una forma de resistència a posicionar-se com a alumna ideal, modèlica o que es conforma amb els requeriments normatius a l'aula, tal com s'assenyala en alguns dels treballs revisats (Attenborough i Stokoe, 2012; Benwell i Stokoe, 2002, 2010; Ogbu, 1987).

Tal com hem mostrat als resultats, els models d'identitat que hem identificat es construeixen en parells de posicions construïdes per oposició, els predicats de les quals són dicotòmics. Això implica que els processos de posicionament que es vehiculen a partir d'aquests models són excloents, és a dir, els i les alumnes-aprenents no poden ésser posicionats al mateix temps amb un i altre model d'identitat del binomi. Aquest resultat coincideix amb la conclusió de Davis i Harré (1990), segons la qual les categories són dicotòmiques i excloents entre sí. A més, l'atribució a l'alumnat de predicats dicotòmics és un aspecte que ha estat observat per diversos autors i autores. Per exemple, Rubin (2007) afirma que en els posicionaments de l'alumnat a l'aula se solen atribuir categories dicotòmiques com "llest/a" i "tonto/a". Youdell (2006, 2010), també assenyala que les posicions d'aprenent poden descriure els i les estudiants com a bons o dolents, acceptables o no acceptables i ideals o impossibles, posicionant-los així de formes dicotòmiques i excloents entre elles. En una línia semblant, Wortham (2006) destaca que la pràctica educativa pròpia de les aules que estudia tendia a pressuposar models d'identitat que mereixien l'elogi i models d'identitat desviats.

A més, hem identificat que el posicionament d'alumnes com a aprenents atípics o desviats d'un model d'identitat, contribueix a definir la diferència o els límits simbòlics entre les dues posicions del binomi. També hem vist que els posicionaments que es produeixen a partir del dispositiu discursiu del contrast defineixen dues posicions o dos conjunts de predicats atribuïts als subjectes com a oposats o excloents entre sí.

Tot això és coherent amb diferents teories al voltant de la construcció de les categories d'identitat. Tal com exposa Hall (2003), les categories o posicions permeten posicionar els subjectes establint allò que cau dins i allò que cau fora de cada categoria. Laclau (1990) a través

de Derrida, explica també que les categories d'identitat es construeixen en parells que s'exclouen entre sí, com home/dona, blanc/negre, etc. En aquestes díades, un dels termes representa el significat principal mentre que l'altre està lingüísticament marcat. Les categories principals es construeixen a través de les categories subsidiàries, de manera que aquestes darreres funcionen com a alteritat constitutiva de les primeres, contribuint a definir les primeres i els límits entre elles. Tal com hem observat en els models d'identitat d'aprenent identificats, els límits simbòlics que els defineixen de vegades es construeixen a través de postular posicions desviades o oposades.

Al llarg de l'anàlisi s'ha fet patent que a l'aula hi circulen expectatives sobre com l'alumnat ha d'actuar com a alumne i com a aprenent. Qualifiquem aquestes expectatives de normatives perquè es poden esperar legítimament i perquè inclouen una valoració que estableix quines formes d'exercir la posició d'aprenent són bones, desitjables, adequades, valuoses, etc., en el context d'aprenentatge.

La constatació de que als centres educatius i a les aules existeixen expectatives en relació a que l'alumnat es comporti de certes formes estandarditzades i normatives és present en diversos dels treballs revisats (Benwell i Stokoe, 2002, 2010; Cavada-Hrepich, 2019; Nasir i Saxe, 2003; Stokoe i Attenborough, 2012; Wortham, 2006). Per exemple, es fa referència als models d'estudiant ideal (Nasir i Saxe, 2003), o a la definició institucionalitzada del "bon estudiant" (Rubin, 2007). Considerem que aquestes nocions impliquen la construcció de formes normatives d'exercir (*perform*) la posició d'aprenent.

Hem observat que en el sí de les interaccions a l'aula es construeixen aquestes formes normatives, ja sigui a través de discursos, de processos de posicionament i reconeixement dels i les alumnes o de la reconstrucció de models d'identitat d'aprenent. La construcció de formes desitjables i no desitjables, valuoses i no valuoses d'exercir la posició d'aprenent, estableix les activitats, accions i característiques que convé o no convé que l'alumnat reproduïxi a l'aula. Per tant, hem conclòs que les formes d'exercir la posició d'aprenent operen de fons i donen sentit a moltes de les valoracions i processos de reconeixement dels i les alumnes com a aprenents, i també permeten interpretar sancions, discursos disciplinaris i felicitacions o altres formes d'elogi, reprensió o menysvaloració cap a l'alumnat. En definitiva, a l'aula i al centre es construeixen posicions d'estudiant, d'alumne o d'aprenent amb uns límits normatius (Benwell i Stokoe, 2003), les quals alhora parteixen d'una sèrie d'expectatives i també les reconstrueixen.

Al llarg de l'anàlisi hem cercat quines són les formes i recursos discursius pels quals es construeixen formes normatives d'exercir la posició d'aprenent en el marc de la interacció a l'aula.

En primer lloc, hem identificat que la sèrie de dispositius de categorització de la pertinença (Sacks, 1972b, 1992; Shegloff, 2007a, 2007b), poden ser útils per a analitzar certes pressuposicions i expectatives que operen sobre les activitats i predicats propis de la categoria alumne i aprenent. Aquestes pressuposicions es relacionen amb una sèrie de discursos a nivell sociocultural sobre què és l'aprenentatge i què és ésser un o una aprenent. Quan els subjectes són posicionats com a alumnes o aprenents de forma implícita o explícita, a aquestes categories s'hi associen una sèrie d'inferències que poden operar com a expectatives normatives sobre el tipus d'activitats i predicats que els subjectes aprenents haurien d'exercir com a aprenents.

En segon lloc, hem identificat que algunes ocasions de petició d'explicacions a l'alumnat tenen sentit perquè de fons hi opera una expectativa normativa sobre allò que els i les alumnes haurien d'haver fet o dir. En la petició d'explicacions, aquesta expectativa no només es pressuposa, sinó que també es reconstrueix i es consolida. A més, hem afirmat que quan l'alumnat se sent impel·lit a produir explicacions sense que hi hagi peticions explícites o directes d'un altre agent perquè les produeixi, es fa encara més evident que l'expectativa opera i circula de fons en l'intercanvi discursiu. En aquests casos, l'alumnat imagina allò que s'espera d'ell sense necessitat que s'expliciti en la conversa, de manera que l'expectativa normativa està fortament interioritzada. Les explicacions han estat considerades per diverses autores i autors com a formes de retiment de comptes i un esdeveniment discursiu on podem observar els ordres morals i normatius que operen en el context d'interacció (Evaldsson, 2007; Garfinkel, 1967; Sterponi, 2003). El retiment de comptes es vehicula a partir d'explicacions (*accounts*), les quals en general es conceben com a descripcions que un o una participant ofereix en relació a un fet o acció (Heritage, 1988). Les explicacions també s'han concebut de forma més específica per fer referència únicament a les excuses i les justificacions que els i les parlants oferim en relació a les nostres accions (Scott i Lyman, 1968).

En tercer lloc, hem identificat que, en general, les valoracions i en específic els processos de reconeixement dels i les alumnes com a aprenents, contribueixen a construir formes desitjables i valuoses o no desitjables i no valuoses d'exercir la posició d'aprenent. Hem afirmat que el reconeixement distribueix la vàlua en relació a les qualitats, capacitats i acompliments dels subjectes en un context social determinat (Honneth, 1995). En distribuir valoracions sobre allò que són i allò que fan els subjectes, així com sobre els motius, la voluntat o altres aspectes que orienten aquestes accions, els processos de reconeixement contribueixen a construir i reconstruir allò valuós o no valuós que s'espera dels i les aprenents. Ara bé, com hem dit anteriorment, les valoracions són tant dependents de les expectatives normatives que operen en el context de l'aula com formes de reconstruir i produir aquestes expectatives. Per tant, els dos processos es retro-alimenten i tenen la capacitat de transformar-se mútuament a partir de la negociació o la deformació dels seus significats en cada ocasió en què s'instancien.

En quart lloc, als resultats hem destacat que els elements valoratius que impliquen les pràctiques d'avaluació a l'aula es relacionen amb la construcció de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent. A més, hem identificat que en les pràctiques d'avaluació hi poden aparèixer formulacions deontològiques en relació a allò que l'alumnat hauria de fer o no hauria de fer. Aquestes formulacions contribueixen a explicitar el component normatiu de l'avaluació, construint directament les formes normatives d'exercir com a aprenent. Aquests dos elements, per separat o conjuntament, són aspectes discursius que ens informen sobre les expectatives normatives que circulen i es construeixen a l'aula en relació a les formes d'exercir la posició d'aprenent. Aquest resultat és coherent amb el de Cavada-Hrepich (2019), segons el qual les pràctiques de feedback del professorat a l'alumnat i els artefactes que s'utilitzen per a distribuir els resultats acadèmics, contribueixen a distribuir i reificar el conjunt de comportaments que l'alumnat ha de realitzar com a alumne com a part de les pràctiques normatives de l'aula.

En cinquè i darrer lloc, hem identificat que les transgressions de l'ordre de la conversa o les transgressions de l'ordre moral a l'aula poden ser gestionades per part del professorat amb comentaris sancionadors o bé amb una combinació de no-resposta i de valoració positiva de les intervencions d'altres alumnes que no estan transgredint les normes. Aquestes formes de gestió o sanció de certs comportaments conversacionals o morals a l'aula, les hem relacionat

amb certes expectatives de comportament de l'alumnat que existeixen en el context de l'aula. En concret, hem proposat que aquestes expectatives responen al que Heritage (2004) anomena l'ordre institucional *en* la conversa i al que Bergmann (1998) anomena l'ordre moral *en* la interacció. Aquests ordres estableixen requeriments normatius a la participació en una conversa o interacció, de manera que transgredir-los té conseqüències pels participants i pot implicar sancions i peticions al subjecte transgressor perquè reti comptes sobre el seu comportament. En el cas de l'aula d'educació formal, l'ordre institucional *en* la conversa, implica unes normes de participació normalment establertes pel professorat que l'alumnat ha de respectar, per tant, es troba vinculat a les posicions que els subjectes ostenten a l'aula i als drets i deures que s'hi associen (Harré i van Langenhove, 1999). Als resultats hem assenyalat que les sancions relacionades amb les transgressions d'aquests ordres per part de l'alumnat contribuïen a construir les formes normatives d'exercir la posició d'aprenent i per tant, podien indicar-nos les expectatives normatives que operen de fons en relació a aquest aspecte a l'aula.

Tant Benwell i Stokoe (2003) com Rubin (2007), proposen que les definicions normatives sobre com els i les aprenents han d'exercir la posició d'aprenent tenen a veure amb mostrar conformitat en relació amb les pràctiques educatives i comunicacionals a l'aula. Això és coherent amb el fet que certes pràctiques comunicatives i certes formes de reciprocitat a l'aula puguin ser considerades transgressores a partir d'un marc o ordre normatiu comunicacional i/o moral.

En el model de Coll, Falsafi i col·laboradores (Engel i Coll, 2021; Falsafi, 2011; Largo et al., 2015; Saballa, 2019), els discursos socioculturals formen part dels elements constitutius de la identitat d'aprenent. La importància que poden tenir aquest tipus de discursos socioculturals i locals per a les construccions de les identitats a l'aula també és assenyalada per diversos autors i autores com Rubin (2007), Sinha (1999), Solomon (2007), Wortham (2006), Wortham i Reyes (2015) o Youdell (2006).

Segons hem identificat a les dades, en el marc local d'interacció es construeixen discursos locals sobre l'aprenentatge i sobre els i les alumnes i aprenents que de vegades fan referència a discursos de més gran abast sociocultural i que en alguns casos han facilitat l'articulació de processos de posicionament i reconeixement a l'aula, així com la construcció de models locals d'identitat d'aprenent i d'expectatives normatives en relació a les formes d'exercir la posició d'aprenent. Per exemple, el discurs sobre la importància de les qualificacions numèriques i la seva relació amb l'aprenentatge considerem que és un eco dels discursos que orienten les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge als centres educatius en el context sociocultural de rellevància dels casos estudiats.

9.2. Conclusions

1. Les nocions de posició (Mouffe, 1992; Wetherell, 2010) i posicionament (Harré i van Langenhove, 1999) han resultat útils per a comprendre teòricament i investigar de forma empírica i operativa els actes i processos de posicionament de l'alumnat com a aprenent a l'aula. Així mateix, la base teòrica que existeix al voltant de la noció de reconeixement (Honneth, 1995; Taylor, 2009) i les nocions d'acte de reconeixement (Falsafi, 2011; Saballa, 2019) i de procés de reconeixement, ens han permès identificar i analitzar aquests processos tal com es donen en el marc de la interacció interpersonal

a l'aula. La noció de model local d'identitat (Wortham, 2006), ha permès identificar i comprendre l'existència i la construcció a l'aula de posicions disponibles sobre l'alumnat com a aprenent.

2. Els resultats de l'anàlisi mostren que els processos de posicionament i de reconeixement de l'alumnat com a aprenent a l'aula, es construeixen a través de la interacció discursiva interpersonal per mitjà de l'ús de recursos semiòtics lingüístics i no lingüístics i del desenvolupament d'accions i pràctiques socials i discursives situades. Tenint en compte això, concloem que la unitat d'anàlisi de l'acció mediada semiòticament (Penuel i Wertsch, 1995) ha estat útil per a investigar sobre el fenomen de la identitat i en específic sobre els processos pels quals es construeixen el posicionament, el reconeixement, els models d'identitat d'aprenent i les formes normatives d'exercir com a aprenent en l'activitat (*in-activity*) a l'aula.
3. Tant els processos de posicionament i de reconeixement de l'alumnat com a aprenent, com els models d'identitat d'aprenent que es construeixen en el curs de l'activitat d'aprenentatge a l'aula, contribueixen a construir significats sobre els i les alumnes com a aprenents i com a alumnes. Tals significats els podem considerar recursos d'identitat (Esteban-Guitart i Moll, 2014) a disposició dels i les participants en el context local d'interacció. Els resultats mostren que un cop aquests recursos apareixen a l'aula, poden instanciar-se de nou i reconstruir-se en ocasions posteriors d'interacció en el mateix grup-classe (Wortham, 2006).
4. Partint dels resultats, podem concloure que els processos de posicionament i reconeixement de l'alumnat com a aprenent, la construcció de models d'identitat d'aprenent i de formes normatives d'exercir com a aprenent a l'aula, en la conversa no es donen per separat, sinó que en general es construeixen de manera simultània en els mateixos processos discursius. Això suggereix que la distinció entre aquests processos i recursos que contribueixen a construir la identitat d'aprenent és una distinció analítica i que a nivell discursiu es donen de forma integrada.
5. S'ha observat que el posicionament i el reconeixement de l'alumnat com a aprenent en la interacció a l'aula, normalment es configuren al llarg de diversos torns de la conversa, els quals es troben vinculats entre sí pel que fa als seus significats. Donat això, concloem que en el marc de la interacció interpersonal i discursiva a l'aula, el reconeixement i el posicionament de l'alumnat com a aprenent principalment es construeixen en processos discursius que inclouen diversos enunciats i torns i que excepcionalment es construeixen de forma discreta en un sol enunciat o torn, en forma d'actes discrets de reconeixement (Saballa, 2019). A més, considerant les trajectòries de posicionament i reconeixement identificades i també els processos de construcció de certs recursos d'identitat al llarg de diferents esdeveniments d'interacció, podem concloure que la configuració d'aquests processos i recursos d'identitat a l'aula pot donar-se en un abast temporal i espacial més ampli que l'esdeveniment discursiu singular, podent vincular-se amb altres esdeveniments discursius anteriors o posteriors i també amb discursos locals i socioculturals (Bucholtz i Hall, 2010; Wortham, 2006). Això ens remet a la idea que la construcció del significat és el resultat d'un diàleg de veus a diferents nivells espacio-temporals (Bakhtin, 1981).
6. En coherència amb el punt cinc, concloem que la interpretació i anàlisi dels significats que es construeixen en el marc de processos de posicionament i reconeixement i de la resta de construccions discursives relacionades amb la identitat que s'han analitzat,

només és possible tenint en compte els contextos de rellevància que operen en els diversos nivells espacio-temporals que s'han mencionat. Per tant, aquests contextos inclouen tant els torns anteriors i posteriors de l'esdeveniment discursiu com els elements dels contextos extra-situacionals, els quals poden ser altres esdeveniments discursius que s'han donat en el mateix context local d'interacció (co-text) però també discursos socioculturals i locals que s'indexen en l'ocasió d'interacció. Aquesta constatació confirma que el significat es construeix a través de la indexació en la parla dels elements del context de referència (Silverstein, 1993).

7. Partint dels resultats, podem concloure que els processos de posicionament i de reconeixement de l'alumnat com a aprenent a l'aula, contribueixen a configurar la identitat d'aprenent dels i les alumnes en el context d'interacció. Segons s'ha observat, això es produeix principalment a partir de la formulació de predicats que descriuen als subjectes com a alumnes i com a aprenents i, en el cas del reconeixement, també de predicats sobre la vàlua dels i les alumnes com a aprenents.

8. En la majoria dels processos de posicionament i reconeixement identificats s'observa un subjecte individual o grupal que és adreçat o cridat (Althusser, 2014) explícita o implícitament per part d'un altre subjecte a fi d'interpel·lar-lo en tant que recipient dels predicats que formulen. Aquesta observació confirmaria el caràcter relacional i recíproc dels processos de posicionament i reconeixement de l'alumnat com a aprenent a l'aula. Partint de les propostes teòriques de Hall (2003) i de Butler (2011) a propòsit del concepte d'interpel·lació d'Althusser (2014), en aquesta tesi s'ha considerat que la interpel·lació podia ser un element rellevant en la formació de la identitat d'aprenent i possiblement en els processos de posicionament i de reconeixement de l'alumnat com a aprenent. En línia amb les propostes teòriques de les autores tot just citades, s'ha definit el procés d'interpel·lació com aquell pel qual el subjecte interpel·lat respon de forma intel·ligible a la crida d'un altre subjecte que es refereix al primer amb un nom o categoria d'identitat. En coherència amb aquesta definició, s'ha proposat una definició operativa per a l'anàlisi de la interpel·lació en els processos de posicionament i reconeixement de l'alumnat com a aprenent a l'aula.

Segons mostren els resultats de l'anàlisi, la crida d'un subjecte a un altre amb una categoria d'identitat o un predicat que descriu el subjecte no sempre té efectes d'interpel·lació, és a dir, no sempre produeix una resposta intel·ligible del subjecte a qui interpel·la. A més, els subjectes adreçats poden resultar interpel·lats sense que s'observi que han estat efectivament cridats amb una categoria o una descripció que es refereixi a ells directament o que els representi. En relació amb això, hem identificat que la crida pot resultar en interpel·lacions vicàries, concretament quan els subjectes responen de forma intel·ligible a un posicionament i/o un reconeixement que no s'ha adreçat a ells de manera implícita o explícita. Per tant, tot i haver observat que la crida o el fet d'adreçar-se a un subjecte a partir de certes categories o predicats és un element comú dels processos de posicionament i de reconeixement identificats, els efectes d'aquesta crida en interpel·lacions efectives són incerts i no estan garantits per la direccionalitat explícita o implícita de la crida. Aquesta conclusió coincideix amb la de Saballa (2019) segons la qual els actes de reconeixement poden tenir efectes múltiples en els individus, els quals poden no correspondre's amb la intencionalitat i direccionalitat amb què han estat produïts.

9. Els resultats obtinguts mostren que els processos de reconeixement de l'alumnat com a aprenent parteixen sempre d'un posicionament del subjecte que és reconegut com a aprenent. Aquest posicionament discursivament pot construir-se de forma explícita en el procés mateix de reconeixement o bé pot ésser pressuposat de forma implícita.
10. Donat que els processos de posicionament i de reconeixement de l'alumnat com a aprenent discursivament sovint es donen de forma integrada i simultània, la diferència principal entre els dos processos rau en el tipus de significats que vehiculen i no tant en els recursos discursius o lingüístics que s'utilitzen en cada procés. En concret, la diferència principal observada és que els processos de posicionament de l'alumnat com a aprenent impliquen algun tipus de descripció dels subjectes com a aprenents, mentre que els processos de reconeixement impliquen algun tipus de valoració sobre l'aprenent en relació a la seva posició d'aprenent o en relació als predicats que caracteritzen aquesta posició.
11. Segons s'exposa als resultats, els predicats amb què es construeixen posicionaments de l'alumnat com a aprenent poden referir-se a la forma de *ser* dels subjectes com a aprenents o bé referir-se a allò que els subjectes *fan* com a aprenents. En les descripcions sobre allò que l'aprenent *fa* com a aprenent, els predicats poden atribuir determinades accions i activitats a l'aprenent, però també determinada voluntat i motius de l'aprenent per fer allò que fa. A més, s'observa que els predicats en relació a allò que l'alumnat *és*, tendeixen a atribuir als subjectes característiques estructurals i internes, mentre que els predicats en relació a allò que l'alumnat *fa* i en relació a la voluntat i motius pels quals ho fa, tenen un caràcter més circumstancial i modificable, descrivint així als subjectes de forma menys rígida o fixada.
Tenint tot això en compte, es valora que en el marc de l'aula és desitjable que els processos de posicionament de l'alumnat com a aprenent tinguin un caràcter circumstancial i modificable, de manera que facilitin processos de re-posicionament de l'alumnat com a aprenent i permetin aflorar formes alternatives de descriure els aprenents com a aprenents al llarg del temps. En relació amb això, caldria construir relacions i contextos educatius que facilitin la negociació de les categories i en general de les descripcions que posicionen els subjectes com a aprenents i també en relació a d'altres identitats socials. Considerem que la possibilitat de negociar la comprensió del jo i de desenvolupar formes alternatives d'aquesta comprensió al llarg del temps, és un element clau per tal que l'espai d'aprenentatge pugui adaptar-se a les necessitats variables del procés de desenvolupament dels i les alumnes com a aprenents.
12. Els processos de reconeixement vehiculen significats en relació al valor que s'atorga a determinats posicionaments dels subjectes com a aprenents i també en relació al valor o l'estatus que s'atorga a determinades posicions o models d'identitat d'aprenent disponibles. Segons s'ha observat en els processos de reconeixement identificats a les dades, aquest valor discursivament es construeix a través de valoracions explícites o implícites dels predicats i/o de les posicions atribuïdes als i les aprenents com a aprenents. A més, els resultats mostren que els processos de reconeixement identificats, en alguns casos inclouen actes de parla paradigmàtics de l'acció de reconèixer. En relació amb això, als resultats s'ha considerat que els actes de parla de felicitar i de menysvalorar són actes paradigmàtics de l'acció de reconèixer en positiu i en negatiu respectivament.

13. Al llarg de l'anàlisi s'han identificat diferents tipus d'actes i processos de reconeixement. En primer lloc, s'identifiquen processos de reconeixement vinculats als predicats que construeixen un posicionament de l'aprenent com a determinat tipus d'aprenent. En segon lloc, s'identifiquen processos de reconeixement que valoren explícitament una acció o resultat d'aprenentatge de l'aprenent però no una descripció sobre l'aprenent com a aprenent. En tercer lloc, s'identifiquen processos de reconeixement que valoren models d'identitat d'aprenent disponibles en el context local d'interacció. Aquests darrers, pressuposen una sèrie de predicats sobre els i les alumnes com a aprenents. Donat que els processos de reconeixement en relació a models d'identitat d'aprenent disponibles tenen un caràcter més generalitzat que el de les altres dues tipologies esmentades, als resultats s'ha considerat que podrien tenir una major rellevància per a la construcció de la identitat d'aprenent trans-contextual. Aquesta consideració és temptativa i podria constituir una nova línia de recerca en aquesta temàtica.
14. Els processos de posicionament i reconeixement de l'alumnat com a aprenent, els models d'identitat d'aprenent i les formes normatives d'exercir la posició d'aprenent que s'han identificat i analitzat, poden construir-se a través d'una àmplia gama de dispositius i pràctiques discursives. Els resultats de l'anàlisi mostren que tots aquests processos i recursos d'identitat es construeixen principalment a través de descripcions dels subjectes elaborades a partir de l'ús de categories d'identitat i de dispositius de categorització de la pertinença, així com a través de valoracions i avaluacions objectives i subjectives, de contrastos, del discurs reportat i de l'ús de categories d'emoció. Els resultats mostren que els fenòmens analitzats també es construeixen forma retòrica a través de dispositius com l'estatus i la posició epistèmics, les formulacions de cas extrem, les formulacions temptatives, les reparacions, els canvis en els pronoms, els silencis, les pauses i vacil·lacions, la formulació de guions, les atribucions de responsabilitat, les formulacions deontiques, les excuses i justificacions, les estructures narratives, les metàfores, les síntesis i recapitulacions i la petició i producció d'explicacions.
15. S'ha observat que alguns dels elements constitutius del model de la identitat d'aprenent de Coll, Falsafi i col·laboradores (Coll i Falsafi, 2011; Engel i Coll, 2021; Falsafi, 2011) tenien un paper en la construcció dels processos de posicionament i reconeixement de l'alumnat com a aprenent i dels models d'identitat d'aprenent en l'activitat. Deixant a banda els actes i processos de reconeixement, els elements d'aquest model que s'han identificat en major mesura en els resultats d'aquesta tesi són les emocions de l'alumnat vinculades als processos de reconeixement, la construcció d'objectius i motius dels i les aprenents en relació a les tasques i el procés d'aprenentatge, els discursos sobre l'educació i sobre els i les aprenents i per últim, les característiques de l'activitat, en concret el tipus de pràctica d'ensenyament i aprenentatge i de pràctica discursiva predominant. En relació a aquest darrer aspecte, a partir de les dades que s'han analitzat, els resultats permeten afirmar que els discursos disciplinaris i les pràctiques d'avaluació promouen especialment la construcció de processos de posicionament i de reconeixement de l'alumnat com a aprenent i també la construcció de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent. Pel que fa als discursos sobre els i les aprenents i sobre l'aprenentatge, a les dades analitzades s'ha identificat que els discursos sobre el valor dels deures per a l'aprenentatge i els discursos sobre el canvi personal de l'alumnat, contribuïen especialment a la

construcció de processos de posicionament, de reconeixement i de models d'identitat d'aprenent a l'aula.

16. Les dades analitzades mostren que en la construcció de processos de posicionament i reconeixement dels subjectes com a aprenents, de models d'identitat d'aprenent i de formes normatives d'exercir com a aprenent, es negocien, es posen de relleu, es minimitzen i es descarten certs significats sobre qui són, com són i quin valor tenen els i les aprenents com a aprenents en relació amb la situació específica on es produeixen. Aquesta observació és coherent amb la idea que la identitat en part es construeix de forma estratègica i retòrica en funció de les expectatives normatives del context (Goffman, 1971) i en general de la situació discursiva i de pràctica en què es dona (Antaki i Widdicombe, 1998; Wetherell, 2010). Tot i això, es parteix de la premissa que la construcció de processos i recursos d'identitat com els que s'han estudiat no respon necessàriament fins conscients i planificats dels subjectes. De fet, al llarg de la tesi s'ha defensat la proposta de que la identitat no és necessàriament unitària, continua, coherent, conscient i estratègica, sinó més aviat un fenomen fragmentat, dinàmic, de vegades incoherent i no necessàriament conscient ni construït intencionalment. Així doncs, els subjectes poden construir identitats que preservin certa unitat, continuïtat o coherència, o bé a elaborar imatges canviants i dinàmiques de la seva identitat.
17. En els resultats s'han definit els models locals d'identitat d'aprenent com a conjunts de predicats generalitzats sobre els i les aprenents com a aprenents que es construeixen i que circulen de forma més o menys estable en el context local d'interacció. Així doncs, els models locals d'identitat d'aprenent constitueixen posicions d'aprenent disponibles en el context local d'interacció. A més, s'ha mostrat que aquests models poden incloure significats relatius al valor i l'estatus de cada model o posició d'aprenent. Els models d'identitat d'aprenent que s'han identificat a les dades són conjunts de predicats generalitzats que fan referència a conjunts determinats o indeterminats d'aprenents. Els resultats mostren que, en el procés de posicionament d'un subjecte específic a través d'un model d'identitat, sovint s'importen les valoracions que conté el model en relació a la posició d'aprenent que descriu. Per tant, implícita o explícitament, els models d'identitat d'aprenent poden contribuir a construir processos de reconeixement de l'alumnat com a aprenent.
18. Els resultats de l'anàlisi mostren que en les situacions d'interacció a l'aula, els models d'identitat d'aprenent identificats es construeixen i reconstrueixen a través dels posicionaments de l'alumnat com a aprenent en el nivell micro de la interacció i també quan s'instancien discursos socioculturals i locals a l'aula. Els resultats també mostren que les construccions i reconstruccions d'aquests models es poden donar a partir de descripcions que estableixen els predicats prototípics que s'atribueixen a la categoria d'aprenent que correspon a la posició o model d'identitat d'aprenent en qüestió. Les dades analitzades mostren que quan aquests models apareixen a l'aula, es poden convertir en recursos d'identitat disponibles per a ser utilitzats en altres ocasions en el context local d'interacció (Wortham, 2006; Wortham i Reyes, 2015).
19. Els models d'identitat d'aprenent que s'han identificat a les dades, es configuren de forma binària a partir de predicats oposats i excloents. Aquesta observació pot contribuir a ratificar les conclusions de recerques que afirmen que la identitat d'aprenent es construeix a través de categories dicotòmiques (Rubin, 2007; Youdell, 2006, 2010).

Els resultats mostren que a l'aula hi circulen una sèrie d'expectatives normatives sobre com els i les aprenents han d'exercir o realitzar (*perform*) la posició d'alumne i d'aprenent (Benwell i Stokoe, 2002; Cavada-Hrepich, 2019; Nasir i Saxe, 2003; Stokoe i Attenborough, 2012; Wortham, 2006). S'ha establert que aquest conjunt d'expectatives són de caràcter normatiu perquè determinen allò que es pot esperar legítimament dels subjectes i allò que és adequat, correcte, no repreneble, valuós, desitjable, etc. i, per contrast, també allò que es desvia d'aquests límits normatius. A les dades analitzades s'observa que aquestes expectatives es reconstrueixen en el marc de la interacció a l'aula i a través de la construcció de formes desitjables i valuoses i de formes no desitjables i no valuoses d'exercir la posició d'aprenent. Els resultats permeten afirmar també que el conjunt de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent són una base sobre la qual es construeixen valoracions i reconeixements de l'alumnat com a aprenent amb sentit a l'aula, alhora que la construcció d'aquestes valoracions i reconeixements poden reconstruir, transformar i consolidar les formes normatives d'exercir com a aprenent.

20. A les dades s'han identificat diverses formes discursives que contribueixen a la construcció de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent.

En primer lloc, s'ha identificat que la petició d'explicacions a l'alumnat en relació a les seves accions i activitats com a alumnes i la formulació d'explicacions per part de l'alumnat sobre les seves accions i activitats com a alumnes, contribueixen a la construcció de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent.

En segon lloc, s'ha identificat que les avaluacions de les docents combinades amb formulacions deontològiques en relació a allò que l'alumnat ha de fer o hauria d'haver fet, també poden contribuir a construir i reconstruir formes normatives d'exercir la posició d'aprenent.

En tercer lloc, a partir d'analitzar els drets i les obligacions entre els agents de la situació d'interacció, s'han identificat ocasions on es donaven transgressions de l'ordre de la participació o de l'ordre moral de l'activitat (és a dir, de les obligacions en relació a l'activitat i als seus participants) per part de l'alumnat. Els resultats d'aquesta anàlisi permeten suggerir de forma temptativa que la no-resposta de les docents a certes transgressions dels ordres morals i de la participació per part de l'alumnat, podria contribuir a acomplir diverses funcions en la interacció. Els resultats destaquen la funció d'evitar el conflicte per a que les transgressions no interfereixin a la dinàmica de l'activitat a l'aula, la funció de mantenir la presumpció d'innocència respecte a l'alumne o alumna transgressora, la funció d'organització de la participació i la funció de promoure certs comportaments a l'aula i aïllar-ne d'altres, la qual pot implicar la construcció de formes desitjables i valuoses o no desitjables i no valuoses d'exercir la posició d'aprenent.

En quart lloc i en coherència amb la importància que tenen les valoracions per a la construcció de les formes normatives d'exercir la posició d'aprenent, s'ha identificat que les pràctiques d'avaluació a l'aula i els discursos disciplinaris, també poden contribuir a construir les formes desitjables i valuoses i les formes no desitjables i no valuoses d'exercir la posició d'aprenent a l'aula.

21. Els resultats obtinguts en aquesta tesi mostren que al llarg dels esdeveniments discursius analitzats, alguns processos i recursos d'identitat identificats apareixen de forma recurrent i es consoliden en el context local de l'aula. Això suggereix que aquests

processos i recursos d'identitat d'aprenent que es construeixen a l'aula, podrien arribar a limitar el repertori de posicions d'aprenent i el tipus de posicionaments i de reconeixements cap a l'alumnat com a aprenent a l'aula (Rubin, 2007; Youdell, 2006 i 2010).

Aquest punt ens porta a fer una consideració sobre la utilitat de la noció d'identitat d'aprenent i dels resultats d'aquest estudi per a la intervenció educativa. Tal com s'ha mostrat al llarg d'aquesta tesi, els processos i recursos d'identitat d'aprenent que es construeixen en el marc de la interacció a l'aula promouen certs significats sobre els i les aprenents com a aprenents, sobre l'aprenentatge i sobre les formes desitjables i valuoses d'exercir com a aprenent. Aquests significats poden tendir a ser positius i a distribuir expectatives assolibles i adaptades a la diversitat dels i les aprenents a l'aula, és a dir, poden tendir a habilitar els i les aprenents en les seves trajectòries d'aprenentatge (Engel i Coll, 2021), però també poden tendir a ser negatius i a rebaixar el valor de la forma amb què els i les aprenents exerceixen la seva posició d'aprenents. Per altra banda, els resultats d'aquesta tesi mostren que els processos de posicionament de l'alumnat com a aprenent poden construir-se de manera que els predicats atribuïts als subjectes siguin de caràcter intern i immutable o bé de caràcter circumstancial i modificable. En relació amb això, considerem valuós promoure que l'aula sigui un espai on es puguin negociar i transformar els significats atribuïts als i les aprenents com a aprenents i també un espai on el ventall de possibilitats d'auto-comprensió de l'alumnat com a aprenent sigui ampli i on sigui possible la transformació d'aquesta auto-comprensió al llarg del temps. Aquest aspecte es pot treballar partint de les pràctiques comunicatives que tenim en el dia a dia dels processos educatius i de la relació educativa entre el professorat i l'alumnat, entre els parells, en les relacions família-escola i en general des de la varietat d'instàncies formals i institucionals que tenen un paper en els processos d'ensenyança i aprenentatge.

Aquesta tesi aporta un coneixement molt específic i certament limitat sobre la forma com es construeixen alguns processos i recursos d'identitat d'aprenent en el marc de les interaccions a l'aula. Aquest coneixement pot contribuir a aprofundir en l'estudi acadèmic del fenomen de la identitat d'aprenent i també pot constituir una base per a reflexionar sobre els intercanvis comunicatius en el marc de l'aula i sobre la importància que tenen per a la construcció de la identitat dels i les aprenents com a aprenents.

9.3. Aportacions

Aquesta recerca ha pretès contribuir en la mesura del possible a desenvolupar coneixement sobre el constructe de la identitat d'aprenent partint del model de Coll, Falsafi i col·laboradores (Coll i Falsafi, 2010; Engel i Coll, 2021; Falsafi, 2011; Falsafi i Coll, 2011; Falsafi i Coll, 2015). En específic, s'han investigat els processos de construcció de significats i recursos relacionats amb la identitat d'aprenent en el marc de l'activitat (*in-activity*) a partir de l'anàlisi de les interaccions discursives en aules formals d'ensenyança i aprenentatge.

La investigació ha partit d'alguns dels resultats del treball de Saballa (2019) sobre els actes de reconeixement en l'activitat i s'ha focalitzat en l'anàlisi detallada de les formes discursives amb què es construeixen els processos de posicionament i de reconeixement de l'alumnat com a

aprenent, els models locals d'identitat d'aprenent i també les formes normatives d'exercir la posició d'aprenent a l'aula. S'ha dut a terme una anàlisi separada d'aquests quatre processos constructius de la identitat partint d'una distinció analítica entre ells. Tot i això, s'ha conclòs que els processos discursius i de pràctica amb què es construeixen aquests fenòmens a l'aula, normalment no es donen per separat sinó de forma vinculada i sovint fins i tot indistingible a nivell discursiu. Això ens ha permès afirmar que en el marc de l'activitat i de la interacció discursiva a l'aula, cal estudiar-los de forma conjunta i integrada.

En relació als resultats del treball de Saballa (2019) pel que fa al fenomen del reconeixement, la present recerca ha ratificat diverses de les definicions aportades l'estudi mencionat, en específic en relació als actes de reconeixement i la forma com es construeixen discursivament. S'ha mostrat que les quatre categories i algunes de les subcategories d'actes de reconeixement que s'identifiquen en l'estudi de Saballa (2019) coincideixen amb la temàtica principal dels actes i processos de reconeixement identificats en aquesta tesi. En aquest sentit, podem considerar que la tesi ha ratificat l'adequació de tals categories per a l'anàlisi dels significats dels actes i processos de reconeixement. En relació als resultats de la recerca de Saballa (2019) i en general a l'estudi del fenomen del reconeixement, aquesta tesi ha aportat algunes eines per a poder analitzar detalladament i torn per torn les formes discursives que prenen els processos de reconeixement en el sí de l'activitat a l'aula.

Aquesta tesi també ha generat coneixement sobre les formes discursives amb què es construeixen els processos de posicionament, els seus vincles amb les pràctiques d'ensenyança i aprenentatge i amb els elements constitutius de la identitat d'aprenent segons el model de Coll, Falsafi i col·laboradores. També ha contribuït a desenvolupar eines per a l'anàlisi discursiva del posicionament de l'alumnat com a aprenent en el sí de l'activitat a l'aula de forma vinculada amb l'anàlisi dels processos de reconeixement.

Així mateix, els resultats d'aquesta recerca contribueixen a definir el tipus de significats i la forma com es construeixen discursivament els models d'identitat d'aprenent que s'han identificat en els casos analitzats. L'anàlisi també ha contribuït a analitzar de forma vinculada la construcció d'aquests models amb els processos de posicionament i de reconeixement de l'alumnat com a aprenent en l'activitat a l'aula.

El present estudi ha indagat sobre les diferents formes discursives per les quals es construeixen formes normatives d'exercir la posició d'aprenent a l'aula en els casos estudiats. Aquest punt en específic no ha estat tractat en la literatura consultada en relació a la identitat d'aprenent, ni tampoc en els estudis desenvolupats al voltant del model de Coll, Falsafi i col·laboradores. No obstant això, en diferents recerques consultades es recull el caràcter normatiu de certes expectatives que circulen en contextos d'ensenyança i aprenentatge en relació a les formes ideals de ser i d'actuar com a aprenent.

Tenint en compte que la construcció interpsicològica de la identitat es dona a partir dels intercanvis comunicatius entre els subjectes, hem considerat que l'anàlisi detallada de les interaccions podia constituir un punt d'entrada molt valuós per a l'estudi dels processos constructius de la identitat d'aprenent. Partint d'aquesta premissa, s'han estudiat aquests processos interpsicològics en contextos formals d'ensenyança i aprenentatge, assumint que aquests contextos serien especialment rellevants per al tema d'estudi d'aquesta investigació. Els resultats de la recerca permeten corroborar que la construcció de la identitat no és un fenomen únicament intrapsicològic o un diàleg intern que pugui existir de forma aïllada en les

ments dels individus, sinó que és també un fenomen interpsicològic que es construeix en els intercanvis comunicatius entre les persones.

Un dels aspectes més interessants en la recerca dels processos de construcció de la identitat en la interacció, és l'estudi de com els subjectes arriben a ser posicionats de certes formes en els intercanvis comunicatius. Els resultats d'aquesta investigació han aportat evidència sobre aquest aspecte. En específic, corroboren que el posicionament dels subjectes en les converses no és lineal ni tampoc té un inici i un final que puguem identificar clarament en el discurs i que és un procés en constant desenvolupament al llarg de diversos torns i esdeveniments discursius. A més, els resultats ens han permès corroborar que l'anàlisi del posicionament en un o diversos esdeveniments discursius no esgota els efectes i significats d'un procés de posicionament, ja que els processos de posicionament poden tenir continuïtat en altres converses o en diàlegs interns dels subjectes. Això ens porta a considerar que l'estudi dels efectes dels processos de posicionament en subjectes específics es pot beneficiar tant de l'anàlisi al llarg de diferents esdeveniments discursius al llarg del temps, com de l'anàlisi de narracions dels subjectes sobre els posicionaments que han experimentat en esdeveniments passats. De fet, tot i que aquesta tesi s'ha focalitzat en l'anàlisi d'aquests processos en l'activitat, Coll, Falsafi i col·laboradores (Engel i Coll, 2021; Falsafi, 2011), consideren que l'estudi dels processos constructius de la identitat passa per l'anàlisi de processos constructius en diferents modalitats *en l'activitat, sobre l'activitat i al llarg de les activitats*.

L'estudi sobre com els subjectes arriben a ser posicionats i reconeguts en els intercanvis comunicatius a l'aula com a certs tipus d'aprenents i amb cert valor com a aprenents, ens ha portat a analitzar els processos d'interpel·lació en la interacció discursiva. Es partia de la premissa que per a posicionar o reconèixer un subjecte és necessari adreçar-s'hi d'una o altre forma. Partint d'aquesta premissa, s'ha considerat que el concepte d'interpel·lació podia tenir un interès especial per a l'anàlisi dels processos de posicionament i de reconeixement i dels seus efectes per a la construcció d'identitats d'aprenent en el marc de la interacció a l'aula. Aquesta tesi ha aportat una definició molt senzilla i operativa de la noció d'interpel·lació per adaptar-la a l'anàlisi de les interaccions a l'aula. La definició que hem aportat ha partit de les comprensions de Butler (2011) i de Hall (2003) sobre aquest concepte, les quals han estat útils per a l'anàlisi d'aquest fenomen tenint en compte el tipus de dades que s'han analitzat. Tot i així, donada la importància d'aquest aspecte per a l'estudi de la construcció de la identitat en l'activitat, considerem que és necessari aprofundir tant en el concepte teòric com en la forma operativa d'analitzar el fenomen de la interpel·lació en la interacció discursiva.

Els resultats de la tesi suggereixen que els processos i recursos que contribueixen a configurar la identitat d'aprenent identificats a l'aula, poden limitar les formes amb què els subjectes poden ser descrits i valorats com a aprenents en el context local d'interacció. Els tipus de descripcions i de valoracions sobre l'alumnat com a aprenent que es configuren i que circulen en el context local d'interacció, ofereixen als agents de la interacció certs recursos per a identificar-se i valorar-se com a aprenents. Aquesta aportació va en la línia de les conclusions de diversos estudis al voltant de la identitat d'aprenent en el marc de l'aula (Rubin, 2007; Youdell, 2006, 2010). En relació amb això, els resultats d'aquesta tesi poden contribuir a defensar que els contextos educatius i en concret, el context comunicatiu de l'aula, són espais clau per a la construcció de recursos d'identitat d'aprenent que siguin habitables per als subjectes aprenents i que alhora habilitin els processos d'aprenentatge de l'alumnat.

El caràcter habitable de la identitat d'aprenent suposa que l'alumnat sigui adreçat i reconegut positivament en relació a les formes com exerceix la posició d'aprenent. A més, la capacitat de la identitat d'aprenent d'habilitar els i les aprenents en els seus processos d'aprenentatge (Engel i Coll, 2021) es relaciona amb que l'alumnat sigui posicionat i reconegut com a aprenent capaç de desenvolupar els seus processos educatius i per tant també amb el reconeixement positiu de les formes d'exercir la posició d'aprenent. En relació amb això, aquesta tesi pot contribuir a mostrar la importància de dissenyar espais i contextos d'ensenyança i aprenentatge on sigui possible negociar i transformar les identitats d'aprenent i on la diversitat de formes de concebre's i d'exercir com a aprenent pugui ser adreçada i valorada de forma positiva. En relació amb tot això, en aquesta tesi s'ha considerat que seria desitjable que els processos i recursos que contribueixen a configurar la identitat d'aprenent a l'aula, tinguin un caràcter circumstancial i modificable, de manera que les trajectòries de posicionament i de reconeixement de l'alumnat com a aprenent puguin canviar i transformar-se al llarg de temps.

9.4. Limitacions

Tot seguit exposarem les limitacions més importants d'aquesta tesi pel que fa a l'assoliment dels objectius que es proposa.

En primer lloc, els objectius, disseny i metodologia d'aquesta investigació s'han focalitzat en l'anàlisi de la dimensió interpsicològica dels processos de posicionament i reconeixement i en general dels processos constructius de la identitat d'aprenent en el marc de l'activitat a l'aula. El model teòric sobre la identitat d'aprenent que hem pres com a referència, concep els processos constructius de la identitat com un fenomen alhora interpsicològic i intrapsicològic. L'enfocament de la present recerca en els processos discursius que es donen en l'activitat a l'aula, ha permès recollir interpretacions subjectives dels i les participants tal i com aquests les construeixen en la interacció a l'aula, de manera que podem dir que la recerca inclou les dues dimensions analítiques. Tot i això, en l'anàlisi de les dades naturals d'interacció a l'aula, la dimensió intrapsicològica queda molt limitada. Considerem que aquesta dimensió s'hagués pogut estudiar amb més profunditat si s'haguessin recollit dades sobre les experiències subjectives dels individus a l'aula a en moments posteriors a les sessions a l'aula. A tal fi, la recerca hagués pogut incorporar altres tècniques de recollida com l'elaboració d'un diari per part de l'alumnat al final de cada sessió on es vincuessin esdeveniments de la classe amb algun tipus d'experiències subjectives de sí mateixos com a aprenents. De forma independent o combinada amb la tècnica del diari, la recerca també hagués pogut incloure entrevistes curtes semi-estructurades a alguns dels alumnes després de les sessions a l'aula, ja fos per descriure les experiències subjectives viscudes pels alumnes o bé per discutir amb més profunditat els aspectes apuntats al diari. Incorporar aquest tipus de tècniques hagués implicat dissenyar una recerca que vinculés l'anàlisi de les construccions de la identitat d'aprenent en l'activitat (*in-activity*) amb l'anàlisi d'aquestes mateixes construccions sobre l'activitat (*on-activity*), vinculant així les dimensions interpsicològica i intrapsicològica del fenomen. La tesi de Saballa (2019) és un exemple de recerca on s'han analitzat les dues dimensions dels actes de reconeixement a través de dades de la interacció natural a l'aula i de dades dirigides a recollir les experiències subjectives de l'alumnat a posteriori de les sessions a l'aula. El disseny de la tesi de Saballa (2019) ens ofereix un punt de partida per a poder ampliar els resultats de recerques com la

present i poder afrontar les limitacions en relació a l'anàlisi de la dimensió intrapsicològica dels processos de construcció de la identitat d'aprenent a l'aula.

La investigació té diverses limitacions metodològiques, les quals s'han descrit a l'apartat de metodologia. Algunes d'elles tenen a veure amb l'accés que es tenia a la mostra i amb el temps de què disposava la investigadora per a recollir les dades. Tot i que es va dissenyar una recollida de sis mesos (de gener a juny) pels dos centres estudiats, les gestions administratives prèvies, els períodes de vacances i les sessions que els grups-classe dedicaven a celebrar festivitats o a fer activitats fora de l'aula (que sovint coincidien en divendres), van provocar que en ambdós casos es gravessin moltes menys sessions de les que estaven previstes. A més, la baixa disponibilitat de la investigadora per poder assistir més d'un dia a la setmana a les sessions a l'aula, va contribuir a que el volum de dades recollides fos menor de l'esperat. La suma d'aquest aspectes va resultar en que el nombre de sessions analitzades es veiés reduït considerablement. Considerem que l'escassetat de sessions gravades a l'aula ha pogut suposar una limitació per a la identificació i l'anàlisi de les trajectòries de posicionament i de reconeixement de l'alumnat com a aprenent a l'aula, així com també dels models d'identitat d'aprenent que es construeixen i es consoliden a l'aula al llarg del temps. Si bé considerem que les dades recollides han permès una anàlisi suficient d'aquests fenòmens, hagués estat desitjable disposar d'un corpus de dades que s'allargués més en el temps i que inclogués més d'una sessió setmanal. No només és necessari poder obtenir més instàncies de cada tipus de signe d'identitat, dispositiu discursiu, pràctica d'ensenyança i aprenentatge, etc., sinó també poder observar l'evolució dels diferents processos de construcció de la identitat al llarg del temps.

Pel que fa al tipus de dades recollides, tal com s'exposa a l'apartat de metodologia no va ser possible recollir dades visuals a l'aula que poguessin complementar les dades d'àudio. Tot i que l'anàlisi de les dades d'àudio ha permès desenvolupar els objectius de la recerca, cal tenir en compte que comptar amb dades audiovisuals hagués permès analitzar molts més elements de paralingüística dels que van poder ser observats i recollits per la investigadora en les notes de camp. Els aspectes de paralingüística i la relació física que els subjectes mantenien amb els altres subjectes i amb objectes de l'aula són elements rellevants per a l'anàlisi de les interaccions a l'aula, de manera que podem comptar aquesta mancança com a limitació de la recerca.

Per altra banda, a l'inici de la recerca s'esperava poder fer més entrevistes individuals a l'alumnat del Cas u i del Cas dos. La poca disponibilitat de temps de la investigadora i de l'alumnat, així com la baixa disposició de l'alumnat a participar en les entrevistes, va resultar en un nombre d'entrevistes molt menor a l'esperat. Donat que els continguts de les entrevistes havien de ser genèrics i oferir informació contextual, la menor quantitat d'entrevistes recollides no ha impedit l'anàlisi de les dades d'interacció. Tot i així, considerem que hagués estat desitjable una mostra més ampla d'alumnat entrevistat, sobretot en el Cas dos, que permetés contrastar i confirmar certes interpretacions de l'analista.

A l'inici de la recollida de dades es va optar per no dur a terme entrevistes formals al professorat participant, considerant la possibilitat de poder-ho fer un cop recollides les dades a les aules, si es considerava necessari obtenir més dades contextuais que donessin suport a l'anàlisi de les dades d'interacció a l'aula. Aquesta decisió es va prendre tenint en compte que els elements

rellevants necessaris per a l'anàlisi de les dades d'interacció probablement es podrien recollir a través d'aquestes mateixes dades, així com en converses informals amb el professorat al llarg de l'entrada al camp i a partir de les entrevistes amb l'alumnat. Després de la recollida de dades dels dos casos, es va valorar que es tenia suficient coneixement del context per a poder dur a terme l'anàlisi de les dades d'interacció a l'aula i per això es va descartar fer entrevistes amb profunditat al professorat. No obstant això, en el procés d'anàlisi de les dades es van identificar alguns aspectes de la dinàmica de l'aula que hagués estat desitjable contrastar i confirmar consultant-los al professorat. La necessitat de contrastar i confirmar certes interpretacions va sorgir un cop les dades ja havien estat recollides i en un moment en què ja no era possible convocar al professorat per fer entrevistes, cosa que va impossibilitar corregir aquest aspecte a posteriori. Tot i que no podem garantir que dur a terme entrevistes en profunditat amb el professorat amb anterioritat a la fase d'anàlisi hagués estat útil, sí que hagués estat desitjable incorporar en el disseny la possibilitat de fer entrevistes amb el professorat en moments avançats de l'anàlisi, moment on van sorgir les necessitats esmentades en relació al contrast i confirmació de certes interpretacions o informacions.

La necessitat tot just descrita en relació a incorporar la perspectiva del professorat al llarg de l'anàlisi de les dades, ens porta a estendre aquesta reflexió i limitació a la resta de participants a la recerca. Així doncs, considerem que en les primeres fases de l'anàlisi hagués estat desitjable incorporar la veu de tots i totes les participants. Per exemple, en el disseny de les fases d'anàlisi de les dades s'haguessin pogut incorporar espais en un format de tallers grupals, amb la finalitat de poder discutir i contrastar conjuntament els primers resultats de la interpretació de les dades. També s'haguessin pogut incorporar tècniques de recollida individuals adreçades al professorat i l'alumnat, dirigides a obtenir un retorn de les primeres interpretacions de les dades. La incorporació d'aquest tipus de tècniques, hagués previngut que la interpretació fos massa unilateral per part de la investigadora principal i també hagués dotat a la recerca d'una dimensió d'acció-intervenció. La incorporació d'aquesta dimensió en la recerca hagués aportat reciprocitat entre els contextos científic i educatiu i hagués contribuït a promoure espais de reflexivitat respecte a la pràctica educativa en els contextos educatius estudiats.

9.5. Línies futures d'investigació

En aquesta tesi s'ha fet una anàlisi de les formes discursives amb què es construeixen processos i recursos que contribueixen a la configuració de les identitats d'aprenent dels i les alumnes en la interacció interpersonal a l'aula. Així doncs, l'anàlisi es troba limitada al pla interpsicològic i al mode de construcció de la identitat *en* l'activitat. En relació amb això, considerem que caldria desenvolupar metodologies de recerca que permetessin analitzar de forma simultània les tres modalitats de construcció de la identitat d'aprenent utilitzant una anàlisi detallada de la parla.

Per altra banda, considerem que seria interessant poder desenvolupar recerques al voltant dels diferents modes de construcció de la identitat d'aprenent en contextos d'ensenyança i aprenentatge que no siguin formals, o bé de forma combinada amb l'estudi en contextos no formals i informals d'aprenentatge.

A l'exposició de resultats s'han expressat algunes interpretacions de forma temptativa, les quals podria ser d'interès investigar en profunditat. En primer lloc, al llarg dels resultats s'ha formulat la hipòtesi que els posicionaments i reconeixements que versen sobre posicions d'aprenent podrien tenir un impacte major en la construcció de la identitat d'aprenent que els posicionaments en relació a predicats específics sobre què fan i què són els i les alumnes com a aprenents, donat que es tracta de posicionaments i reconeixements que versen directament sobre la identitat dels subjectes. Considerem que seria d'interès indagar si aquesta interpretació podria ser vàlida en algun sentit.

Als resultats també s'ha afirmat que els posicionaments de l'alumnat a l'aula que versaven sobre allò que els i les aprenents *són*, tenien un caràcter més limitant i rígid en relació a la identitat dels subjectes que els posicionaments sobre allò que els i les aprenents *fan*, els quals s'ha afirmat que tenien un caràcter més circumstancial i modificable. S'ha interpretat que aquests darrers podrien tenir avantatges en els contextos educatius, en el sentit que podrien permetre una major flexibilitat i adaptabilitat a les diferents trajectòries d'identificació dels subjectes aprenents al llarg del temps. Tenint en compte això, considerem que seria d'interès desenvolupar recerques al voltant d'aquesta conclusió, no només per aprofundir-la sinó també per indagar en les aplicacions que podria tenir per a la intervenció educativa.

En relació amb una de les limitacions d'aquest estudi, considerem que seria d'interès desenvolupar projectes de recerca que analitzin detalladament les construccions discursives de processos i recursos relacionats amb la identitat d'aprenent en l'activitat a l'aula a partir d'un corpus de dades d'interacció longitudinal. Això permetria una anàlisi més acurada de com es produeixen trajectòries de posicionament i de reconeixement de l'alumnat com a aprenent al llarg del temps i els esdeveniments discursius a l'aula. Així mateix, seria d'interès que aquesta anàlisi s'ampliés a esdeveniments discursius que es donen en contextos d'interacció més enllà de l'aula, dins i fora del centre educatiu.

En general seria valuós ampliar l'ús de les tècniques d'anàlisi del discurs per a l'anàlisi detallada de les interaccions interpersonals a l'aula, tant en relació a la construcció d'identitats d'aprenent com d'altres identitats a l'aula i també en la investigació d'altres fenòmens educatius. Això contribuiria a generar un corpus de treballs empírics que aportarien solidesa a aquestes tècniques d'anàlisi en català i castellà i també en l'àmbit de la recerca educativa.

L'anàlisi dels processos relacionals i comunicatius, de les pràctiques d'ensenyança i aprenentatge i dels artefactes que contribueixen al reconeixement de l'alumnat com a aprenent en els contextos educatius té camí per recórrer. En general podem afirmar que el concepte de reconeixement no és habitual en l'estudi dels fenòmens educatius i de la formació de la identitat, de manera que podria ser d'interès desenvolupar més estudis que indaguin sobre aquest fenomen o sobre altres aspectes educatius que puguin vincular-se al reconeixement de l'alumnat com a aprenent.

Els resultats d'aquesta tesi han mostrat que en les interaccions a l'aula s'articulen discursos sobre l'aprenentatge i sobre els i les aprenents que es troben vinculats als processos de posicionament i de reconeixement de l'alumnat com a aprenent i a la construcció de models d'identitat d'aprenent a l'aula. Considerem que seria d'interès continuar desenvolupant el vincle entre aquest tipus de discursos i la formació de la identitat d'aprenent *en* l'activitat i també *sobre* l'activitat i *al llarg de* les activitats.

Per últim, considerem que seria d'interès continuar aprofundint en l'estudi de les expectatives normatives que es construeixen i que circulen en els contextos d'ensenyança i aprenentatge en relació a com els i les aprenents han d'exercir com a aprenents en les activitats d'aprenentatge. Conèixer aquest conjunt d'expectatives, permet aproximar-nos i comprendre millor com es construeixen els processos i recursos que contribueixen a configurar la identitat d'aprenent a l'aula.

Referències

- Agha, A. (2007). *Language and Social Relations*. Cambridge University Press.
- Althusser, L. (2014). Ideología y aparatos ideológicos del estado. Dins *La filosofía como arma de la revolución* (p. 95-142). Siglo XXI.
- Antaki, C. (1996). Social identities in talk: Speakers' own orientations. *British Journal of Social Psychology*, 35(4), 473-492. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1996.tb01109.x>
- Antaki, C. i Widdicombe, S. (1998). Identity as an Achievement and as a Tool. Dins C. Antaki i S. Widdicombe (Eds.), *Identities in Talk* (p. 1-14). SAGE.
- Arnaus, R. i Contreras, J. (1995). *El compromís ètic en la investigació etnogràfica*. Temps d'Educació, (14), 33-60.
- Attenborough, F. i Stokoe, E. (2012). Student life; Student Identity; Student Experience: ethnomethodological methods for pedagogical matters. *Psychology Learning and Teaching*, 11(1), 6-21. <https://doi.org/10.2304/plat.2012.11.1.6>
- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Bajtín, M. M. (2011). *Las Fronteras Del Discurso*. Las Cuarenta.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. University of Texas.
- Bamberg, M., De Fina, A. i Schiffrin, D. (2010). Discourse and Identity Construction. Dins S. J. Schwartz, K. Luyckx, i V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (p. 177-199). Springer Science+Business Media.
- Bauman, Z. (2003). *De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad*. Dins P. Du Gay i S. Hall (Comp.) *Cuestiones de identidad cultural* (p. 40-68). Amorrortu editores.
- Belli, S., Alvarado, J.G. i Íñiguez-Rueda. (2016). Dos aproximaciones distintas a la identidad con el análisis de pertenencia categorial. *Aposta*, (68), 33-56.
- Benwell, B. i Stokoe, E. (2002). Constructing discussion tasks in university tutorials: shifting dynamics and identities. *Discourse Studies*, 4(4), 429-453. <https://doi.org/10.1177/14614456020040040201>

- Benwell, B. i Stokoe, E. (2006). *Discourse and identity*. Edinburgh University Press.
- Benwell, B. i Stokoe, E. (2010). Analysing Identity in Interaction: Contrasting Discourse, Genealogical, Narrative and Conversation Analysis. Dins M. Wetherell i C. T. Mohanty (Eds.), *The SAGE Handbook of Identities* (p. 82-103). SAGE.
- Berger, P.L. i Luckman, T. (1998). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- Bergmann, J. (1998). Introduction: Morality in discourse. *Research on Language and Social Interaction*, 31, 279-294.
- Bhabha, H. (2003). El entre-medio de la cultura. Dins P. Du Gay i S. Hall (Comp.), *Cuestiones de identidad cultural* (p. 94-106). Amorrortu editores.
- Billig, M. (2009). Discursive psychology, rhetoric and the issue of agency. *Semen*, 27, 157-184. <https://doi.org/10.4000/semen.8930>
- Boaler, J. i Greeno, J. (2000). Identity, agency, and knowing in mathematics worlds. Dins J. Boaler (Ed.), *Multiple perspectives on mathematics teaching and learning* (pp. 171-200). Ablex.
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Braun, V. i Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Bucholtz, M. (1999). "Why be normal?": Language and identity practices in a community of nerd girls. *Language in Society*, 28(2), 203-223.
- Bucholtz, M. (2003). Theories of discourse as theories of gender: Discourse analysis in language and gender studies. Dins J. Holmes i M. Meyerhoff (Eds.), *The Handbook of language and gender* (p. 43-68). Blackwell Publishing.
- Bucholtz, M. i Hall, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), 585-614. <https://doi.org/10.1177/1461445605054407>
- Bucholtz, M. i Hall, K. (2010). Locating identity in language. Dins C. Llamas i D. Watt (Eds.), *Language and identities* (p. 18-28). Edinburgh University Press.
- Butler, J. (2003). *Bodies that matter: on the discursive limits of "sex"*. Routledge.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Editorial Planeta.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo: Violencia ética y responsabilidad*. Amorrortu editores.

- Butler, J. (2011). *Mecanismos psíquicos del poder: Teorías de la sujeción*. Ediciones Cátedra.
- Butler, J. (2017). When Gesture Becomes Event. Dins A. Street, J. Alliot i M. Pauker (Eds.), *Inter Views in Performance Philosophy* (p. 171-191). Springer.
- Canimas, J. i Bonmatí, A. (2021). *Guia dels aspectes ètics a valorar en els projectes de recerca amb persones o amb dades personals*. Servei de Publicacions. Universitat de Girona.
- Cavada-Hrepich, P. (2019). Am I Doing It Right? Normative Performativity in the Emergence of Learning as a Leading Activity. Dins A. Edwards, M. Fler i L. Bøttcher (Eds.), *Cultural-Historical Approaches to Studying Learning and Development* (p. 196-184). Springer.
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural* (2a ed.). Morata.
- Cole, M. i Engeström, Y. (2007). Cultural-Historical Approaches to Designing for Development. Dins J. Valsiner i A. Rosa (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (p. 484-507). Cambridge University Press.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, (69), 153-178.
- Coll, C. (2005). Constructivismo y educación: la concepción constructivista en la enseñanza y el aprendizaje. Dins C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (p. 157-186). Alianza Editorial.
- Coll, C. (2014). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. Dins C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (p.387-413). Alianza Editorial.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. i Rochera, M.J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, (59-60), 189-132.
- Coll, C., i Falsafi, L. (2010). Learner identity: An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, (353), 211-233. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2010/re353/re353-08.html>
- Coll, C., Onrubia, J. i Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, (346), 33-70.
- Colomina, R. i Onrubia, J. (2014). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. Dins C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la educación escolar* (p. 415-435). Alianza Editorial.

- Colomina, R., Onrubia, J. i Rochera, M.J. (2014). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. Dins C. Coll, C., J. Palacios, i A. Marqués (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (p. 437-458). Alianza Editorial.
- CRUE. COSCE. CSIC. (2015). Declaración Nacional sobre Integridad Científica. https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Declaraci%C3%B3n-Nacional-Integridad-Cient%C3%ADfica_.pdf.
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., De la Mata, M. L., Ignacio, M. J. i Prados, M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, (346), 71-104.
- Davidson, A. (1996). *Making and molding identities in schools: Student narratives on race, gender, and academic engagement*. State University of New York.
- Davis, B. i Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>
- Davis, B. i Harré, R. (1999). Positioning and Personhood. Dins R. Harré i L. van Langenhove (Eds.), *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action* (p. 32-52). Blackwell Publishers.
- De la Maza, L. (2010). Actualizaciones del concepto hegeliano de reconocimiento. *Veritas*, (23), 67-94. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732010000200004>
- Denzin, N. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. McGraw-Hill.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. Dins M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (p. 453-494). MacMillan.
- Drew, P. (1998). Complaints About Transgressions and Misconduct. *Research on Language and Social Interaction*, 31(3-4), 295-325. <http://dx.doi.org/10.1080/08351813.1998.9683595>
- Duranti, A. i Goodwin, C. (1992). Rethinking context: an introduction. Dins A. Duranti i C. Goodwin (Eds.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (p. 1-42). Cambridge University Press.
- Edley, N. (2001). Analysing Masculinity: Interpretative Repertoires, Ideological Dilemmas and Subject Positions. Dins M. Wetherell, S. Taylor i S.J. Yates (Eds.), *Discourse as Data. A Guide for Analysis* (p. 189-228). SAGE.
- Edwards, D. (1991). Categories Are for Talking: On the Cognitive and Discursive Bases of Categorization. *Theory & Psychology*, 1(4), 515-542. <https://doi.org/10.1177/0959354391014007>

- Edwards, D. (1994). Script Formulations: An Analysis of Event Descriptions in Conversation. *Journal of Language and Social Psychology, 13*(3), 211-247. <https://doi.org/10.1177/0261927X94133001>
- Edwards, D. (1995). Two to Tango: Script Formulations, Dispositions and Rhetorical Symmetry in Relationship Troubles Talk. *Research on Language and Social Interaction, 28*(4), 319-350. https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2804_1
- Edwards, D. (1998). The relevant thing about her: Social identity categories in use. Dins C. Antaki i S. Widdicombe (Eds.), *Identities in talk* (p. 15–33). SAGE.
- Edwards, D. (2006). Facts, norms and dispositions: practical uses of the modal verb would in police interrogations. *Discourse Studies, 8*(4), 475-501. <https://doi.org/10.1177/1461445606064830>
- Edwards, D. i Mercer, N. (1987). *Common Knowledge. The development of understanding in the classroom*. Methuen & Co.
- Edwards, D. i Potter, J. (2005). Discursive psychology, mental states and descriptions. Dins H. Molder i J. Potter (Eds.), *Conversation and Cognition* (p. 241-259). Cambridge University Press.
- Edwards, D. i Potter, J. (2017). Some uses of subject-side assessments. *Discourse Studies, 19*(5), 1-18. <https://doi.org/10.1177/1461445617715171>
- Engel, A. i Coll, C. (2021). La identidad de aprendiz: el modelo de Coll y Falsafi. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, 17*(1), 1-12.
- Engeström, Y. (1993). Developmental Studies of Work as a Testbench of Activity Theory. Dins S. Chaiklin i J. Lave (Eds.). *Understanding practice. Perspectives on activity and context* (p. 64-103). Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research* (2a ed.). Cambridge University Press.
- Epstein, D., O'Flynn, S. i Telford, D. (2001). "Othering" Education: Sexualities, Silences, and Schooling. *Review of Research in Education, 25*(1), 127-179. <https://doi.org/10.3102/0091732X025001127>
- Eriksson, K. i Aronsson, K. (2005). "We're really lucky": Co-creating "us" and the "Other" in School booktalk. *Discourse & Society, 16*(5), 719-738. <https://doi.org/10.1177/0957926505054943>
- Esteban, M. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades, 2*(18), 7-23.

- Esteban-Guitart, M. i Moll, L.C. (2014). Funds of Identity: A new concept based on the Funds of Knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., Serra, J.M. i Subero, D. (2022). Community Funds of Knowledge and Identity: A Mesogenetic Approach to Education. *Anthropology & Education Quarterly*, 0(0), 1-11. <https://doi.org/10.1111/aeq.12451>
- Esteban-Guitart, M., i Ratner, C. (2011). A macro cultural psychological theory of identity. *Journal of Social Distress*, 20(1 i 2), 1–22. <https://doi.org/10.1179/105307811805365016>
- Estrada, A. i Rodrigo, M. (2009). *Teories de la Comunicació*. Editorial UOC.
- European Federation of Academies of Science and Humanities. (2017). *Codi Europeu de conducta per a la integritat en la recerca*. Edició revisada. Berlin: ALLEA-All European Academies <https://allea.org/wp-content/uploads/2020/02/ALLEA-Codi-europeu-de-conducta-per-a-la-integritat-en-la-recerca.pdf>.
- Evaldsson, A. (2007). Accounting for Friendship: Moral Ordering and Category Membership in Preadolescent Girls' Relational Talk. *Research on Language & Social Interaction*, 40(4), 377-404. <https://doi.org/10.1080/083518107014471377>
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. Taylor & Francis.
- Falsafi, L. (2011). *Learner Identity, a Sociocultural Approach to how People Recognize and Construct themselves as Learners*. [Tesi doctoral, Universitat de Barcelona]. Arxius Grintie. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Falsafi_Thesis.pdf
- Falsafi, L. i Coll, C. (2011). La construcción de la identidad de aprendiz: coordenadas espacio-temporales. Dins J. I. Pozo i C. Monereo (Eds.), *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites* (p. 77-98). Narcea.
- Falsafi, L. i Coll, C. (2015). Influencia educativa y actos de reconocimiento. La Identidad de Aprendiz, una herramienta para atribuir sentido al aprendizaje. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 16-19.
- Fleming, T. (2014). *Axel Honneth and the Struggle for Recognition: Implications for Transformative Learning*. Columbia University Teachers College.
- Fleming, T. i Finnegan, F. (2011). *Non-traditional students in Irish higher education: A research report*. RANLHE. <https://www.academia.edu/43557113/Non-traditional-Students-in-Irish-Higher-Education-A-Research-Report>
- Foucault, M. (1982). The subject and the Power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo: Y otros textos afines*. Ediciones Paidós Ibérica.

- Foucault, M. (1999). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. Dins A. Gabilondo (Ed.), *Estética, ética y hermenéutica: Obras esenciales, Volumen III* (p. 393-401). Ediciones Paidós Ibérica.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (2ª ed.). S. XXI.
- Foucault, M. (2019). *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber*. S. XXI
- Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. Dins N. Fraser i A. Honneth, *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico* (p. 17-88). Ediciones Morata.
- Fraser, N. i Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Ediciones Morata.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Prentice-Hall.
- Garfinkel, H. i Sacks, H. (1970). On Formal Structures of Practical Actions. Dins J.D. McKinney i E.A. Tiryakian (Eds.), *Theoretical Sociology* (p. 337-366). Appleton-Century-Crofts.
- Gee, J. P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. Routledge.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125. <https://doi.org/10.3102/0091732X025001099>
- Gergen, K.J. i Davis, K. (Eds.) (1985). *The Social Construction of the Person*. Springer Verlag.
- Gergen, K.J. (1985). Social Accountability and Self Specification. Dins K.J. Gergen i K. Davis (Eds.), *The Social Construction of the Person* (p. 167-186). Springer Verlag.
- Gergen, K.J. (1996). *Realidades y Relaciones: Aproximaciones a la construcción social*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Ediciones Península.
- Gimeno-Simó, J. (2019). Semàntica i pragmàtica, contingut i context. *Quaderns de filosofia*, 6(2), 91-127.
- Gleason, P. (1983). Identifying identity: A semantic history. *The Journal of American History*, 69(4), 910-31. <https://doi.org/10.2307/1901196>
- Goffman, E. (1970/2006). *Estigma: La identidad deteriorada*. Amorrortu editores.
- Goffman, E. (1971). *Relations in Public: Microstudies of the Public Order*. Basic Books.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. University of Pennsylvania Press.
- Goffman, E. (1983). The Interaction Order. *American Sociological Review*, 48(1), 1-17.

- Goffman, E. (2006). *Frame Analysis: Los marcos de la experiencia*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gómez, I. i Mauri, T. (2000). Strategies to regulate content development and interactivity in the classroom. *European Journal of Psychology of Education, 15*(2), 157-171.
- González, M. (2010). ¿Pueden los clásicos decir algo nuevo sobre la identidad? Una revisión de las ideas de Bakhtin, Vygotsky y Mead en tiempos de identidad líquida. *Estudios de Psicología, 31*(2), 187-203.
- González Rey, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica, 9*(1), 241-253.
- González Rey, F. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *CS, 11*(1), 19-42.
- Goodwin, C. i Duranti, A. (1992). Rethinking context: an introduction. Dins A. Duranti i C. Duranti (Eds.). *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (p. 1-42). Cambridge University Press.
- Hall, D.E. (2004). *Subjectivity*. Routledge.
- Hall, S. (1988). New ethnicities. Dins K. Mercer (Ed.), *ICA Documents 7 –Black Film, British Cinema* (p. 27-31). Institute of Contemporary Arts.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita identidad? Dins P. Du Gay i S. Hall (Comp.), *Cuestiones de identidad cultural* (p. 13-39). Amorrortu editores.
- Harré, R. i van Langenhove, L. (Eds.) (1999). *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Blackwell Publishers.
- Hazel, S. i Mortensen, K. (2017). The classroom moral compass – participation, engagement and transgression in classroom interaction. *Classroom Discourse, 8*(3), 214-234. <https://doi.org/10.1080/19463014.2017.1282881>
- Hepburn, A. i Bolden, G. (2012). The Conversation Analytic Approach to Transcription. Dins J. Sidnell i T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (p. 57-76). Blackwell Publishing.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge.
- Heritage, J. (1988). Explanations as accounts: A conversation analytic perspective. Dins J. Heritage i C. Antaki (Eds.), *Analysing everyday explanation: A casebook of methods* (p. 128-144). SAGE.
- Heritage, J. (2004). Conversation analysis and institutional talk. Analyzing data. Dins D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research. Theory, Method, and Practice* (p. 222-245). SAGE.

- Heritage, J. (2012). The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45(1), 30-52. <https://doi.org/10.1080/08351813.2012.646685>
- Heritage, J. i Greatbatch, D. (1991). Institutional Talk: News Interviews. Dins D. Boden i D.H. Zimmerman (Eds.), *Talk and Social Structure: Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis* (p. 95-137). Polity Press.
- Heritage, J. i Lindström, A. (1998). Motherhood, Medicine, and Morality: Scenes From a Medical Encounter. *Research on Language and Social Interaction*, 31(3-4), 397-438.
- Heritage, J. i Raymond, G. (2005). The Terms of Agreement: Indexing Epistemic Authority and Subordination in Talk-in-Interaction. *Social Psychology Quarterly*, 68(1), 15-38. <https://doi.org/10.1177/019027250506800103>
- Hester, S. (1998). Describing "Deviance" in School: Recognizably Educational Psychological Problems. Dins C. Antaki i S. Widdicombe (Eds.), *Identities in Talk* (p. 134-150). SAGE.
- Holland, D. i Lachicotte, W. (2007). Vygotsky, Mead, and the New Sociocultural Studies of Identity. Dins H. Daniels, M. Cole i J. V. Wertsch, (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (p. 101-135). Cambridge University Press.
- Holland, D. i Lave, J. (2001). *History in Person. Enduring Struggles, Contentious Practice, Intimate Identities*. School of American Research Press.
- Holland, D., Lachicotte, W., Jr., Skinner, D. i Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard University Press.
- Honneth, A. (1995). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. Polity Press.
- Huttunen, R. i Heikkinen, H.L.T. (2004). Teaching and the dialectic of recognition. *Pedagogy, Culture and Society*, 12(2), 163-174. <https://doi.org/10.1080/14681360400200194>
- Institut d'Estudis Catalans (s.d.). *Diccionari de la llengua catalana de l'Institut d'Estudis Catalans*. <https://dlc.iec.cat/>
- Jayyusi, L. (1984). *Categorization and the moral order*. Routledge.
- Jayyusi, L. (1991). Values and moral judgement: Communicative praxis as a moral order. Dins G. Button (Ed.), *Ethnomethodology and the human sciences* (pp.227-251). Cambridge University Press.
- Jefferson, G. (1978). Sequential Aspects of Storytelling in Conversation. Dins J. Schenkein, (Ed.) *Studies in the Organization of Conversational Interaction* (p. 219-248). Academic Press.
- Jefferson, G. (1986). Glossary of transcript symbols with an Introduction. Dins G. H. Lerner (Ed.) *Conversation Analysis: Studies from the first generation* (p. 13-23). John Benjamins.

- Kolb, A. Y. i Kolb, D. A. (2009). On becoming a learner: The concept of learning identity. Dins D. Bamford-Rees (Ed.), *Learning never ends: Essays on adult learning inspired by the life and work of David O. Justice* (p. 5–13). CAEL Forum and News.
- Laclau, E. (1990). *New Reflections on The Revolution of Our Time*. Verso.
- Laclau, E. i Mouffe, C. (2014). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. Verso.
- Land, V. i Kitzinger, C. (2007). Some uses of third-person reference forms in speaker self-reference. *Discourse Studies*, 9(4), 493-525. <https://doi.org/10.1177/1461445607079164>
- Largo, M., Saballa, D., Castelar, J. i Pereira, A.M. (2015). Procedimiento para la identificación y descripción de discursos sobre qué significa el aprendizaje y ser aprendiz en las construcciones discursivas de un foro de discusión en línea: un estudio piloto. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 26-31.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge University Press.
- Lave, J. i Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lemke, J. (1990). *Talking Science: Language, Learning and Values*. Ablex Publishing.
- Lemke, J. (2000). Across the Scales of Time: Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems. *Mind, Culture and Activity*, 7(4), 273-290. https://doi.org/10.1207/S15327884MCA0704_03
- Lemke, J. (2008). Identity, Development and Desire: Critical Questions. Dins C.R. Caldas-Coulthard i R. Iedema (Eds.), *Identity Trouble: Critical Discourse and Contested Identities* (p. 17-42). Palgrave Macmillan.
- Luk, J.C.M. (2017). Classroom discourse and the construction of learner and teacher identities. Dins S. Wortham, D. Kim i S. May (Eds.), *Discourse and education* (p. 173-184). Springer International Publishing.
- Mäkitalo, A. i Säljö, R. (2002). Talk in institutional context and institutional context in talk: Categories as situated practices. *Text*, 22(1), 57-82. <https://doi.org/10.1080/0022-0057.2002.10555557>
- Marcus, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 5(1), 107-114.
- Mattias, I. (2013, agost 23). Recognition. Dins E.N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Recuperat 5 abril de 2017, de <https://plato.stanford.edu/entries/recognition/>

- Mehan, H. (1991). The School's Work of Sorting Students. Dins D. Boden i D.H. Zimmerman (Eds.), *Talk and Social Structure: Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis* (p. 71-90). Polity Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Harvard University Press.
- Mehan, H. (2014). The prevalence and use of psychological-medical discourse in special education. *International Journal of Educational Research*, 63, 59-62. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.10.003>
- Mehan, H., Hubbard, L. i Villanueva, I. (1994). Forming Academic Identities: Accommodation without Assimilation among Involuntary Minorities. *Anthropology & Education Quarterly*, 25(2), 91-117. <https://doi.org/10.1525/aeq.1994.25.2.05x0904t>
- Miller, G. i Fox. (2004). Building bridges: the possibility of analytic dialogue between ethnography, conversation analysis and Foucault. Dins D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research. Theory, Method, and Practice* (p. 35-55). SAGE.
- Miller, L. (2008). Foucauldian Constructionism. Dins J. A. Holstein i J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research* (p. 251-274). The Guildford Press.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D. i González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132- 41.
- Morey, M. (1990). Introducción: La cuestión del método. Dins M. Foucault, *Tecnologías del yo: Y otros textos afines* (p. 9-44). Ediciones Paidós Ibérica.
- Mouffe, C. (1992). Feminism, citizenship and radical democratic politics. Dins J. Butler i I.W. Scott (Eds.), *Feminist theorize the political* (p. 369-385). Routledge.
- Nasir, N.S. i Saxe, G.B. (2003). Ethnic and academic identities: A cultural practice perspective on emerging tensions and their management in the lives of minority students. *Educational Researcher*, 32(5), 14-19. <https://doi.org/10.3102/0013189X032005014>
- Nielsen, H.B. i Davis, B. (2017). Formation of Gendered Identities in the Classroom. Dins S. Wortham, D. Kim i S. May (Eds.), *Discourse and education* (p. 135-145). Springer International Publishing.
- Niemi, K. (2016). *Moral Beings and Becomings. Children's Moral Practices in Classroom Peer Interaction*. [Tesi doctoral, University of Jyväskylä]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6568-6>
- Ochs, E. i Schieffelin, B. (2011). The Theory of Language Socialization. Dins A. Duranti, E. Ochs i B.B. Schieffelin, *The Handbook of Language Socialization*, (p. 1-21). Blackwell Publishing.

- Ogbu, J.U. (1987). Variability in minority school performance. A problem in search of an explanation. *Anthropology & education Quarterly*, 18, 312-334.
- Olave, I., Villarreal, A.C. i Flores, L.D. (2022). La formulación de preguntas de los docentes para fomentar la participación de los estudiantes universitarios. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 22(3), 774-806. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202217660>
- Packer, M. J. i Cole, M. (2019). Evolution and Ontogenesis: The Deontic Niche of Human Development. *Human Development*, 62(4), 175-211. <https://doi.org/10.1159/000500172>
- Packer, M. J. i Goicoetxea, J. (2009). Sociocultural and Constructivist Theories of Learning: Ontology, Not Just Epistemology. *Educational Psychologist*, 35(4), 227-241. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3504_02
- Penuel, W.R. i Wertsch, J.V. (1995). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30(2), 83-92. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3002_5
- Peräkylä, A. (2004). Reliability and validity in research based on naturally occurring social interaction. Dins D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research. Theory, Method, and Practice* (p. 283-303). SAGE.
- Pérez, M. (2008). *Aproximació a la filosofia del llenguatge*. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Pollard, A. i Filler, A. (2007). Learning, differentiation and strategic action in secondary education: analyses from the Identity and Learning Programme. *British Journal of Sociology of Education*, 28(4), 441-451.
- Pomerantz, A. (1978a). Attributions of responsibility: blamings. *Sociology*, 1(12), 115-121.
- Pomerantz, A. (1978b). Compliment responses: Notes on the co-operation of multiple constraints. Dins J. Schenkein (Ed.), *Studies in the organization of conversational interaction* (p. 79-112). Academic Press.
- Pomerantz, A. (1984). Pursuing a Response. Dins J.M. Atkinson i J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (p. 152-163). Cambridge University Press.
- Pomerantz, A. (1986). Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. *Human Studies*, 9, 219-229.
- Potter, J. (1996). Discourse Analysis and Constructionist Approaches: Theoretical Background. Dins J. T. E. Richardson (Ed.), *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences* (p. 125-141). BPS Books.
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad: Discurso, retórica y construcción social*. Ediciones Paidós Ibérica.

- Potter, J. i Hepburn, A. (2012). Somewhere between evil and normal: Traces of morality in a child-protection helpline. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 9(2), 245–262. <https://doi.org/10.1558/japl.v9i2.25732>
- Potter, J., Hepburn, A. i Edwards, D. (2020). Rethinking attitudes and social psychology – Issues of function, order, and combination in subject-side and object-side assessments in natural settings. *Qualitative Research in Psychology*, 17(3), 336-356. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1725952>
- Potter, J. i Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behaviour*. SAGE.
- Potter, J., Wetherell, M., Gill, R. i Edwards, D. (1990). Discourse: noun, verb or social practice? *Philosophical psychology*, 3(2-3), 205-217. <https://doi.org/10.1080/09515089008572999>
- Reay, D. (2010). Identity Making in Schools and Classrooms. Dins M. Wetherell i C. T. Mohanty, *The SAGE Handbook of Identities* (p. 277-294). SAGE.
- Reay, D., Crozier, G. i Clayton, J. (2009). "Fitting in" or "standing out": working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 36(1), 107-124. <https://doi.org/10.1080/01411920902878925>
- Renold, E. (2001). Learning the "Hard" Way: Goys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 369-385. <https://doi.org/10.1080/01425690120067980>
- Ricoeur, P. (1991). Life in quest of narrative. Dins D. Wood (Ed.), *On Paul Ricoeur: Narrative and Interpretation* (p. 20-33). Routledge.
- Ricoeur, P. (2005). *Caminos del Reconocimiento*. Editorial Trotta.
- Rubin, B. (2007). Learner Identity Amid Figured Worlds: Constructing (In)competence at an Urban High School. *The Urban Review*, 39(2), 217-249.
- Saballa, D. (2019). *Los Actos y el Sentido de Reconocimiento en la Construcción de la Identidad de Aprendiz*. [Tesi doctoral, Universitat de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa (TDX). <https://www.tdx.cat/handle/10803/666781#page=1>
- Sacks, H. (1972a). Notes on police assessment of moral character. Dins D. Sudnow (Ed.), *Studies in social interaction* (p. 280-293). The Free Press.
- Sacks, H. (1972b). On the Analyzability of Stories by Children. Dins J.J. Gumperz i D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (p. 325-345). Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation* (Vol. I i II). Blackwell Publishing.

- Sacks, H. i Schegloff, E.A. (1979). Two Preferences in the organization of reference to persons and their interaction. Dins Psathas, G. (Ed.), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology* (p. 15-21). Irvington Publishers.
- Sacks, H., Schegloff, E. i Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, *50*(4), 696–735. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Sampson, E.E. (1993). Identity Politics. Challenges to Psychology's Understanding. *American Psychologist*, *48*(12), 1219-1230.
- Sannino, A. i Engeström, Y. (2018). Cultural-historical activity theory: founding insights and new challenges. *Cultural-Historical Psychology*, *14*(3), 43-56. <https://doi:10.17759/chp.2018140304>
- Schegloff, E.A. (1992a). In Another Context. Dins A. Duranti i C. Goodwin (Eds.) *Rethinking Context* (p. 191-229). Cambridge University Press.
- Schegloff, E.A. (1992b). On talk and its institutional occasions. Dins P. Drew i J.C. Heritage (Comp.), *Talk at Work: Interaction in institutional Settings* (p. 101-134). Cambridge University Press.
- Schegloff, E.A. (1997). Whose text? Whose context? *Discourse & Society*, *8*(2), 165-187.
- Schegloff, E.A. (2007a). A tutorial on membership categorization. *Journal of Pragmatics*, *39*(3), 462-482. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2006.07.007>
- Schegloff, E.A. (2007b). Categories in action: person-reference and membership categorization. *Discourse Studies*, *9*(4), 433-461. <https://doi.org/10.1177/1461445607079162>
- Schegloff, E.A., Jefferson, G. i Sacks, H. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, *53*(2), 361-382.
- Schiffrin, D. (1996). Narrative as self-portrait: Sociolinguistic constructions of identity. *Language in Society*, *25*(2), 167-203. <https://doi.org/10.1017/S0047404500020601>
- Scott, M. B. i Lyman, S. M. (1968). Accounts. *American Sociological Review*, *33*(1), 46-62. <https://doi.org/10.2307/2092239>
- Sfard, A. i Prusak, A. (2005). Telling identities: in search of an analytic tool investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, *34*(4), 14-22. <https://doi.org/10.3102/0013189X034004014>
- Shotter, J. (1985). Social Accountability and Self Specification. Dins K.J. Gergen i K.E. Davis (Eds.), *The Social Construction of the Person* (p. 167-186). Springer-Verlag.
- Sickinghe, A. V. (2016). Speaking like "us": self- and other-categorization as Norwegian speakers in student interaction. *Multilingua*, *35*(5), 483-511. <https://doi.org/10.1515/multi-2015-0037>

- Silverstein, M. (1992). The Indeterminacy of Contextualization: When is Enough Enough? Dins A. DiLuzio i P. Auer (Eds.), *The Contextualization of Language* (p. 55-75). John Benjamins.
- Silverstein, M. (1993). Metapragmatic discourse and metapragmatic function. Dins J. Lucy (Ed.), *Reflexive Language* (p. 33-58). Cambridge University Press.
- Silverstein, M. i Urban, G. (Eds.). (1996). *Natural Histories of Discourse*. University of Chicago Press.
- Sinha, C. (1999). Situated Selves: Learning to be a learner. Dins J. Bliss, R. Säljö i P. Light (Eds.), *Learning Sites: Social and Technological Resources for Learning* (p. 32-48). Pergamon.
- Smith, D. (2005). *Institutional ethnography*. Altamira Press.
- Solomon, Y. (2007). Not belonging? What makes a functional learner identity in the undergraduate mathematics community of practice? *Studies in Higher Education*, 32(1), 79-96. <https://doi.org/10.1080/03075070601099473>
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con Estudio de Casos*. Ediciones Morata.
- Sterponi, L. (2003). Account episodes in family discourse: the making of morality in everyday interaction. *Discourse Studies*, 5(1), 79-100. <https://doi.org/10.1177/14614456030050010401>
- Stokoe, E. (1998). Talking about gender: the conversational construction of gender categories in academic discourse. *Discourse & Society*, 9(2), 217-240. <https://doi.org/10.1177/0957926598009002005>
- Stokoe, E. (2003). Mothers, single Women and Sluts: Gender, Morality and Membership Categorization in Neighbour Disputes. *Feminism & Psychology*, 13(3), 317-344. <https://doi.org/10.1177/0959353503013003006>
- Stokoe, E. (2006). On Ethnomethodology, Feminism, and the Analysis of Categorical Reference to Gender in Talk-in-Interaction. *The Sociological Review*, 54(3), 468-949. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2006.00626.x>
- Stokoe, E. (2009). Doing actions with identity categories: complaints and denials in neighbor disputes. *Text & Talk*, 29(1), 75-97. <https://doi.org/10.1515/TEXT.2009.004>
- Stokoe, E. i Edwards, D. (2007). 'Black this, black that': racial insults and reported speech in neighbour complaints and police interrogations. *Discourse & Society*, 18(3), 337-372. <https://doi.org/10.1177/0957926507075477>
- Stokoe, E. i Edwards, D. (2015). Mundane morality: Gender, categories and complaints in familial neighbour disputes. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 9(2), 165-192. <https://doi.org/10.1558/japl.v9i2.25735>
- Strauss, A.L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press.

- Strauss, A. L. i Glaser, B.G. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Aldine Transaction.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Herder.
- Tajfel, H. i Turner, J. C. (2004). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. Dins J. T. Jost i J. Sidanius (Eds.), *Political psychology: Key readings* (p. 276–293). Psychology Press.
- Taylor, C. (1985). *Human agency and language*. Cambridge University Press.
- Taylor, C. (2006). *Fuentes del Yo: La construcción de la identidad moderna*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Taylor, C. (2009). *El Multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, S.J. i Bogdan, R. (1978). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Taylor, V.E. i Winqvist, C.E. (Ed). (2001). *Encyclopedia of Postmodernism*. Routledge.
- Tennant, M. (2018). The life history of the self. Dins K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning* (p. 153-178). Routledge.
- Thunborg, C., Bron, A. i Edström, E. (2012). Forming Learning Identities in Higher Education in Sweden. *Studies for the Learning Society*, 2(2-3), 23-34. <https://doi.org/10.2478/v10240-012-0002-5>
- Turner, J.C., Hogg, M.A., Oakes, P.J., Reicher, S.D. i Wetherell, M.S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Blackwell.
- Universitat de Girona. Escola de Doctorat, (2012). *Codi de bones pràctiques de l'Escola de Doctorat de la UdG*. www.udg.edu/ca/portals/67/Informaci%C3%B3%20acad%C3%A8mica/CBP_EDUdG_20120503_CA.pdf?ver=2018-11-07-160145-057
- Vågan, A. (2011). Towards a Sociocultural Perspective on Identity Formation in Education. *Mind, Culture, and Activity*, 18(1), 43–57. <https://doi.org/10.1080/10749031003605839>
- Valdés, A. i Castro-Serrano, B. (2017). Experiencias clave de aprendizaje de adultos chilenos en situación de vulnerabilidad: el reconocimiento como motivo de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 325-339.
- Valdés, A., Coll, C. i Falsafi, L. (2016). Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias claves de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 38(153), 168-184.

- Van Dijk, T. A. (1981). Episodes as Units of Discourse Analysis. Dins D. Tannen (Ed.), *Analyzing Discourse: Text and Talk* (p. 177-195). Georgetown University Press.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Wertsch, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Wertsch, J.V. (1993). *Voces de la Mente: Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Visor Distribuciones.
- Wertsch, J.V. (2000). Narratives as Cultural Tools in Sociocultural Analysis: Official History in Soviet and Post-Soviet Russia. *Ethos*, 28(4), 511-533.
<https://doi.org/10.1525/eth.2000.28.4.511>
- Wetherell, M. (1998). Positioning and interpretative repertoires: Conversation analysis and post-structuralism in dialogue. *Discourse and Society*, 9(3), 387-412.
<https://doi.org/10.1177/0957926598009003005>
- Wetherell, M. (2010). The Field of Identity Studies. Dins M. Wetherell i C. T. Mohanty, *The SAGE Handbook of Identities*, (p. 3-27). SAGE.
- Wetherell, M. i Edley, N. (1999). Negotiating Hegemonic Masculinity: Imaginary Positions and Psycho-Discursive Practices. *Feminism & Psychology*, 9(3), 335-356.
<https://doi.org/10.1177/0959353599009003012>
- Wetherell, M. i Potter, J. (1988). Discourse analysis and the identification of interpretative repertoires. Dins C. Antaki (Ed.), *Analyzing Everyday Explanation. A Casebook of Methods* (p. 168-183). SAGE.
- Widdicombe, S. (1998). Identity as an Analysts' and Participants' Resource. Dins C. Antaki i S. Widdicombe (Eds.), *Identities in Talk* (p. 191-206). SAGE.
- Wiggins, S. (2017). *Discursive Psychology*. SAGE.
- Williams, R. (2000). *Making Identity Matter: Identity, society and social interaction*. Sociologypress.
- Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. McGraw-Hill.
- Wilson. T.P. (1991). Social structure and the sequential organization of interaction. Dins D. Boden i D.H. Zimmerman (Eds.), *Talk and Social Structure: Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis* (p. 22-43). Polity Press.
- Wooffitt, R. (2001). Researching Psychic Practitioners: Conversation Analysis. Dins M. Wetherell, S. Taylor i S.J. Yates (Eds.), *Discourse as Data: A Guide for Analysis* (p. 49-92). SAGE.

- Wooffitt, R. (2005). *Conversational Analysis and Discourse Analysis: A Comparative and Critical Introduction*. SAGE.
- Wortham, S. (1994). *Acting out Participant Examples in the Classroom*. John Benjamin Publishing.
- Wortham, S. (1999). The Heterogeneously Distributed Self. *Journal of Constructivist Psychology*, 12(2), 153-172. <https://doi.org/10.1080/107205399266163>
- Wortham, S. (2000). Interactional Positioning and Narrative Self-Construction. *Narrative Inquiry*, 10(1), 157-184. <https://doi.org/10.1075/ni.10.1.11wor>
- Wortham, S. (2006). *Learning Identity. The Joint Emergence of Social Identification and Academic Learning*. Cambridge.
- Wortham, S. (2012). Introduction to the Special Issue: Beyond Macro and Micro in the Linguistic Anthropology of Education. *Anthropology & Education Quarterly*, 43(2), 128-137. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2012.01165.x>
- Wortham, S. i Locher, M. (1996). Voicing on the news: An analytic technique for studying media bias. *Text*, 16(4), 557-585.
- Wortham, S. i Reyes, A. (2015). *Discourse analysis beyond the speech event*. Routledge.
- Wulf, C., Bittner, M., Clemens, I. i Kellermann, I. (2012) Unpacking recognition and esteem in school pedagogies. *Ethnography and Education*, 7(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/17457823.2012.661588>
- Youdell, D. (2006). Subjectivation and performative politics – Butler thinking Althusser and Foucault: intelligibility, agency and the raced-nationed-religioned subjects of education. *British Journal of Education*, 27(4), 511-528. <https://doi.org/10.1080/01425690600803160>
- Youdell, D. (2010). Identity Traps or How Black Students Fail: The interactions between biographical, sub-cultural, and learner identities. *British Journal of Sociology of Education*, 24(1), 3-20. <https://doi.org/10.1080/01425690301912>
- Zimmerman. D.H. (1998). Identity, Context and Interaction. Dins C. Antaki and S. Widdicombe, *Identities in Talk* (p. 87-106). SAGE.
- Zimmerman, D.H. i Boden, D. (1991). Structure-in-Action: An Introduction. Dins D. Boden and D.H. Zimmerman (Eds.), *Talk and Social Structure: Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis* (p. 3-21). Polity Press.

Annexos

Annex 1. Model de conveni de col·laboració amb els centres educatius participants



CONVENI DE COL·LABORACIÓ ENTRE EL DEPARTAMENT DE PSICOLOGIA DE LA UNIVERSITAT DE GIRONA I (*NOM DEL CENTRE*) PER A LA REALITZACIÓ DE TASQUES DE RECERCA DOCTORAL

Girona, 17 de novembre de 2017

REUNITS

D'una part, el Sr. Moisès Esteban Guitart, Director de tesi de l'estudiant Laura Lázaro Lasheras, del Departament de Psicologia de la Universitat de Girona (UdG),

De l'altra, (*nom responsable*), director/a de (*nom del centre*).

EXPOSEN

Que la Universitat de Girona i el Departament de Psicologia d'aquesta universitat té, entre d'altres objectius, el de tutoritzar i dirigir treballs de recerca doctoral.

Que el Departament de Psicologia, desitja col·laborar amb el centre educatiu (*nom del centre*) en el camp de la formació investigadora dels estudiants i que amb voluntat de regular la relació entre l'estudiant de doctorat Laura Lázaro Lasheras i el centre esmentat està interessat a materialitzar la col·laboració formalitzant un conveni amb l'objectiu que l'estudiant esmentada desenvolupi activitats acadèmiques de recerca doctoral.

Que (*nom del centre*) està interessat a col·laborar amb l'estudiant Laura Lázaro Lasheras del Departament de Psicologia de la Universitat de Girona per tal que hi pugui dur a terme activitats de recerca.

Que ambdues parts, reconeixent-se plena capacitat jurídica, veuen la necessitat de signar un conveni de col·laboració en el camp de la participació de l'estudiant en activitats de recerca al centre educatiu i, per tant, acorden les següents

CLÀUSULES

Primera - Objecte del conveni

Aquest conveni té per objecte regular la col·laboració entre l'estudiant Laura Lázaro Lasheras de la Universitat de Girona i (*nom del centre*) per a la realització d'activitats de recerca al centre.

Segona - Naturalesa de les activitats de recerca

Les activitats de recerca al centre es duran a terme en el marc de l'estudi doctoral sobre la construcció de les identitats d'aprenent en el marc d'interaccions educatives a l'aula dirigit a investigar sobre la dimensió moral de la identitat d'aprenent.

Tercera - Obligacions per part de l'estudiant

L'estudiant s'obliga a:

- a) Respectar els termes en els quals s'acordi la seva participació al centre educatiu per part dels membres implicats al centre.
- b) Complir amb els estàndards ètics de la investigació social.
- c) Informar en tot moment de la seva activitat investigadora a les persones que s'hi vegin implicades.
- d) Respectar l'anonimat de totes les persones implicades en la recerca.
- e) Utilitzar les dades recollides únicament pels fins i objectius de la recerca doctoral esmentada sigui en el marc del treball doctoral o en altres explotacions de les dades en el marc del mateix tema de recerca.

Quarta - Obligacions per part de (*nom del centre*)

(*nom del centre*) s'obliga a:

- a) Facilitar l'accés de l'estudiant al centre i als espais necessaris en el marc dels acords de participació de l'estudiant al centre.
- b) Supervisar la correcta actuació de l'estudiant en compliment dels acords de participació de l'estudiant al centre.

Cinquena - Causes de finalització de l'activitat de recerca

Les causes de finalització de l'estudiant en les activitats seran:

- a) L'incompliment greu de les seves obligacions o dels acords de participació pactats amb el centre.
- b) La conducta impròpia de l'estudiant, en el centre on es desenvolupin les activitats.
- c) La voluntat expressa del centre de finalitzar la col·laboració en la recerca.

Sisena - Protecció de dades

L'estudiant i (*nom del centre*) seran responsables del compliment de la normativa de protecció de dades. A aquest efecte, les parts declaren conèixer la Llei orgànica 15/1999, de 13 de desembre, de protecció de dades de caràcter personal i el seu Reglament de desenvolupament, i es comprometen a complir les exigències previstes en aquestes normes respecte les dades personals dels estudiants, alumnes i personal implicat.

Setena - Durada i modificació del conveni

Aquest conveni s'estableix per una durada d'un any prorrogable tàcitament per períodes iguals successius, excepte que una de les parts decideixi expressament finalitzar la col·laboració abans d'aquest període.

El conveni es podrà modificar, per acord mutu, i amb prèvia sol·licitud d'una de les dues parts.

Vuitena - Entrada en vigor

Aquest conveni entrarà en vigor a partir de la data de la seva signatura pels representants d'ambdues parts signatàries.

I en prova de conformitat signen aquest conveni, per duplicat, en el lloc i la data esmentats a l'encapçalament.

Pel Departament de Psicologia
de la Universitat de Girona

Per l'estudiant de doctorat

Moisès Esteban Guitart
Director de tesi

Laura Lázaro Lasheras
Estudiant de doctorat

Pel Director/a de (*nom del centre*)

(*nom del director o directora*)

Annex 2. Sistema de codificació dels fitxers i relació de dades recollides i analitzades en els dos casos

1) Sistema de codificació dels fitxers

i) Fitxers d'àudio de sessions gravades a l'aula:

AudS3_2017.03.31_Cas1_Ass_racisme

Naturalesa de les dades (Aud)+ Tipus de dades (Sessió a l'aula)+Número de fitxer consecutiu*_data(2017.12.25)_nom cas_Tipus d'activitat_Tema o temes principals (si s'escau)

*Quan hi ha dos fitxers per a una sola sessió els números de fitxers són 1.1 i 1.2 en comptes de 1 i 2, per tal que coincideixin els números amb les sessions gravades.

Llegenda:

a) Tipus d'activitats:

Ass: Assemblea (sempre es fan els divendres tarda)

TG: Treball grupal

Cast: castellà

b) Tipus de temes principals:

Gen: gènere

Conf: conflicte

Reli: converses al voltant de la religió

SerForts: discurs mestra sobre ser forts

Racisme: converses sobre racisme

CompetènciesBàsiques: converses sobre els Exàmens de competències bàsiques

Pel·lículaRacisme: sessió on apareixen temes de racisme arrel del comentari d'una pel·lícula

DibuixLliure: sessió on l'alumnat fa dibuix lliure

Fonètica1: sessió 1 sobre fonètica

Lazarillo: sessió de comentari del llibre Lazarillo de Tormes

Fonètica 2: sessió 2 sobre fonètica

Mínimos: sessió on es parla dels exàmens de mínims

Jocs 1: primera sessió on hi ha una part de jocs

Jocs 2: segona sessió on hi ha una part de jocs

Recital de poesia: sessió on l'alumnat recita poesies

ii) Fitxers d'àudio d'entrevistes:

AudE5_2018.06.29_Isa

Naturalesa de les dades (Àudio=Aud)+Tipus de dades (Entrevista)+Número de fitxer consecutiu_data(2017.12.25)_codi subjecte o subjectes entrevistats

iii) Documents de transcripció de sessions gravades a l'aula:

TraS3_2017.03.31_Cas1_Ass_racisme

Naturalesa de les dades (Tra=Transcripció)+Tipus de dades (Sessió a l'aula)+Número de fitxer consecutiu_data(2017.12.25)_nom cas_Tipus d'activitat_Tema principal (si s'escau)

iv) Documents de transcripció d'entrevistes:

TraE5_2018.06.29_Isa

Naturalesa de les dades (Tra=Transcripció)+ Tipus de dades (Entrevista)+Número de fitxer d'àudio consecutiu_data(2017.12.25)_codi subjecte o subjectes entrevistats

2) Relació de sessions a l'aula i d'entrevistes recollides i analitzades en els dos casos i durada de cada gravació

i) Sessions escola Cas u:

TraS1.1_2017.03.03_Cas1_Ass_Conf (1h 22' 55'')

TraS1.2_2017.03.03_Cas1_TG_Gènere (5' 44'')

TraS2_2017.24.03_Cas1_Ass_Reli_SerForts (1h 27' 32'')

TraS3_2017.03.31_Cas1_Ass_Racisme (55' 3'')

TraS4_2017.05.05_Cas1_Ass_CompètènciesBàsiques (26' 48'')

TraS5.1_2017.05.12_Cas1_Ass (46' 29'')

TraS5.2_2017.05.12_Cas1_Ass (17' 37'')

TraS6_2017.05.19_Cas1_TG_Pel·lículaRacisme (24' 33'')

TraS7_2017.06.02_Cas1_TG_Dibuixlliure (21' 54'')

ii) Sessions institut Cas dos:

TraS8_2018.01.19_Vall_Cast_Fonètica1 (45' 22'')

TraS9_2018.01.26_Vall_Cast_Lazarillo (55' 27')

TraS10_2018.02.09_Vall_Cast_Fonètica2 (52' 21'')

TraS11_2018.03.02_Vall_Cast_Mínimos (23' 27'')

TraS12_2018.04.06_Vall_Cast (57' 18'')

TraS13_2018.04.13_Vall_Cast (51' 57'')

TraS14_2018.04.20_Vall_Cast (54' 02'')

TraS15_2018.05.04_Vall_Cast (55' 43'')

TraS16_2018.06.01_Vall_Cast_Jocs1 (53' 18'')

TraS17_2018.06.08_Vall_Cast_Jocs2 (56' 22'')

TraS18_2018.06.15_Vall_Cast_RecitalPoesia (22'' 14')

iii) Entrevistes:

TraE1_2017.05.09_DolNaiMon (1h 19' 24'')

TraE2.1_2017.05.15_Isa (22' 10'')

TraE2.2_2017.05.15_Isa (25' 16'')

TraE3_2017.05.16_SamIagJor(fins minut21)_DolMon (1h 0' 49'')

TraE4_2017.05.23_FinDolNaiMon (1h 35' 33'')

TraE5_2018.06.29_Isa (1h 2')

Annex 3. Convencions de transcripció

Les convencions de transcripció que s'han utilitzat provenen d'adaptacions del model de Gail Jefferson (2004) elaborades per Wortham (2006), Wortham i Reyes (2015) i Wiggins (2017), Hepburn i Bolden (2012).

La transcripció es va fer utilitzant diferents versions del programa de transcripció f4transkript.

1) Llistat de símbols i indicacions a les transcripcions

'(0.2)' Un nombre com aquest dins d'un parèntesi indica el temps aproximat que ha durat una pausa o silenci de mínim dues dècimes de segon. Quan una pausa és menor, s'indica amb el símbol '(.)'.

'(.)' Interval de silenci de menys de dues dècimes de segon dins d'una paraula, entre paraules o bé entre intervencions.

'-' Un guionet indica una pausa abrupta en la parla, si n'hi ha més d'un indica tartamudeig.

'[' El claudàtor que s'obre indica el punt inicial en què dues intervencions dels i les parlants se superposen (s'indica en els dos o més torns que se superposin).

']' El claudàtor que es tanca indica el punt final en què dues intervencions se superposen (s'indica en els dos torns, només quan en acabar la segona intervenció que ha començat encara dura la primera

'> <' Aquests signes indiquen que el ritme de la parla que se situa dins dels dos signes ha augmentat respecte de la parla circumdant del mateix torn.

'< >' Aquests signes indiquen que el ritme de la parla que se situa dins dels dos signes s'ha alentit respecte de la parla circumdant del mateix torn.

'_ ' Quan una paraula, diverses paraules o una part d'una paraula està subratllada, indica que s'ha pronunciat amb èmfasi o que s'ha apujat el volum en aquella part subratllada.

'↑' Una fletxa ascendent indica que el volum o el to de la paraula o signe que apareix a continuació s'ha apujat en relació a la parla circumdant del mateix torn.

'↓' Una fletxa descendent indica que el volum o el to de la paraula o signe que apareix a continuació s'ha abaixat en relació a la parla circumdant del mateix torn.

'MAJÚSCULES' Quan apareixen lletres majúscules, significa que el text s'ha dit en un volum perceptiblement més elevat que el de la parla circumdant, fins i tot cridant.

'°...°' Les paraules que es troben entre els dos cercles tenen un volum molt més baix que el de l'ambient.

'=' El signe d'igual indica que no hi ha pausa o silenci entre paraules o intervencions. Pot indicar una interrupció de la intervenció d'una persona per part d'una altra sense que hi hagi superposició de les dues intervencions. També pot indicar que una intervenció que ha estat tallada per una altra intervenció continua en línies posteriors de la transcripció, és a dir, que les dues o més línies marcades amb '=' al final i al principi, formen part d'una mateixa intervenció que té continuïtat.

':' Els dos punts indiquen que la vocal o la consonant immediatament anterior ha estat allargada. Com més dos punts apareixen més s'ha allargat el so.

'?' El signe d'interrogació indica una entonació més elevada al final d'una oració, paraula o signe, similar a l'entonació usual de pregunta però no representa una interrogació gramatical.

""abc"" El text entre parèntesi és discurs reportat.

'(h)' Indica riure dins una paraula.

'hh' indica exhalació i inhalació.

'(abc)' El text que hi ha entre parèntesi indica que les paraules dites són dubtoses en la transcripció.

'(...)' Els tres punts dins un parèntesi indica que el text és massa difícil d'entendre per poder-lo transcriure.

'((abc))' Els textos que apareixen dins un doble parèntesi en general són informacions de context que ha escrit la investigadora. Poden ser apunts en relació a les notes de camp recollides, també poden indicar elements de llenguatge no verbal que no tenen una convenció de transcripció o sons o expressions sonores que no es poden transcriure. Així mateix, poden contenir referències a noms o informacions que no es poden transcriure per tal de preservar les identitats de persones o evitar revelar alguna dada.

2) Altres signes i comentaris en les transcripcions:

'ehm', 'ahm', 'mh:', 'ah:' etc. Són vacil·lacions, dilacions o continuadors de la parla que s'han trobat al llarg de les transcripcions.

Els riures de vegades es transcriuen per mitjà dels signes 'hah', 'hih', 'heh' i de vegades s'indiquen amb comentaris de la investigadora (exemple: ((riuen))).

En les transcripcions de diàlegs en castellà, els signes d'interrogació no s'obren i es tanquen donat que el signe d'interrogació que utilitzem representa l'entonació de la paraula, signe o oració i no és un signe gramatical.

Quan hi ha una marca de temps sense codi de subjecte i seguidament un comentari de la investigadora, indica una activitat o acció que s'està duent a terme entre tot el grup, per exemple: #00:39:54-6# ((segueix el treball autònom de l'alumnat)).

Les referències a un subjecte amb un interrogant al final del seu codi (per exemple, "Isa?:"), indiquen que la investigadora no està segura que la persona que ha pronunciat les paraules d'aquell torn és la que s'indica. Tot i això, la veu que se sent és considerada com a típicament femenina o masculina en funció del gènere del subjecte que es referencii.

Quan no és possible transcriure les intervencions perquè hi ha diversos alumnes parlant alhora apareix la referència "Als:" i la indicació de la transcriptora "((parlen alhora))".

Annex 4. Pseudònims i codis dels i les participants, d'altres persones i de llocs

1) Codis genèrics

i) Docents

Ma/A: mestra dona A

Me/A: mestre home A

Pa/A: professora dona A

Pr/A: professor home A

ii) Alumnat

Als: alumnes no identificats

Ala: alumna no identificada

Ale: alumne no identificat

Ale/a: alumne o alumna (és més probable que la veu sigui d'un alumne)

Ala/e: alumna o alumne (és més probable que la veu sigui d'una alumna)

Ala1: alumna del gènere femení que no s'identifica i que apareix en primer lloc en un fragment on es detecten diverses alumnes no identificades. Si es repeteix Ala 1 en el context del mateix fragment vol dir a que la veu és de la mateixa persona.

Ala2: alumna del gènere femení que no s'identifica el torn de la qual apareix en segon lloc a la conversa, després d'una Ala1.

Ala n: números successius d'alumnes del gènere femení que no s'identifiquen amb el nom.

Ale1: alumne del gènere masculí que no s'identifica i que apareix en primer lloc en un fragment on es detecten diversos alumnes no identificats. Si es repeteix Ale 1 en el context del mateix fragment vol dir a que la veu és de la mateixa persona.

Ale2: alumne del gènere masculí que no s'identifica el torn de la qual apareix en segon lloc a la conversa, després d'un Ale1.

Ale n: números successius d'alumnes del gènere masculí que no s'identifiquen amb el nom.

Ala/e1: alumna o alumne que no s'identifica i que apareix en primer lloc en un fragment.

Ala/e2: alumna o alumne que no s'identifica i que apareix en segon lloc en un fragment.

2) Pseudònims i codis dels i les participants

A més del nom de la investigadora, que és real i té el codi 'Lau', a les transcripcions es poden trobar els següents codis i pseudònims.

i) Pseudònims i codis dels membres del grup-classe del Cas u

Pseudònim	Codi	Categoria participant
Magda	Ma/A	Mestra principal del Cas u

Adela	Ade	Alumna
Albert	Alb	Alumne
Àlex	Alx	Alumne
Dani	Dan	Alumne
Dolors	Dol	Alumna
Fina	Fin	Alumna del Cas u i dos
Iago	Iag	Alumne
Isa	Isa	Alumna del Cas u i dos
Jordi	Jor	Alumne
Julia	Jul	Alumna
Mariana Ferrer	Man	Alumna
Mariona Martorell	Mar	Alumna
Mònica	Mon	Alumna
Naiara	Nai	Alumna
Natàlia	Nat	Alumna
Òscar	Osc	Alumne
Pere	Per	Alumne
Samuel	Sam	Alumne
Sergi	Ser	Alumne

ii) Altres pseudònims i codis del Cas u

Pseudònim	Codi	Categoria participant
Anna	Ann	Mestra o professora
Arnau	Arn	Alumne
Cinta	Cin	Mestra
Encarna	Enc	Mestra
Gerard	Ger	Mestre
Jan	Jan	Alumne
Maria	Mari	Mestra
Maria Josep	Mj	Mestra
Marta	Mart	Mestra o professora
Meritxell	Mer	Mestra
Miquel	Mic	Mestre
Pablo	Pab	Mestre
Palmira	Pal	Mestra
Robert	Rob	Alumne
Romi	Rom	Mestra
Teresa	Ter	Alumna
Tomàs	Tom	Persona del municipi
Toni	Ton	Alumne

Plaça quadrada		Pseudònim d'una plaça del municipi
----------------	--	------------------------------------

iii) Pseudònims i codis dels membres del grup-classe del Cas dos

Pseudònim	Codi	Categoria participant
Vera	Pa/A	Professora principal del Cas dos
Ariadna	Ari	Alumna
Carla	Car	Alumna
Carles	Cal	Alumne
Daniela	Dnl	Alumna
Eudald	Eud	Alumne
Fina	Fin	Alumna del Cas u i dos
Helena	Hel	Alumna
Isa	Isa	Alumna del Cas u i dos
Marta	Mat	Alumna
Manel	Mnl	Alumne
Narcís	Nar	Alumne
Nerea	Ner	Alumna
Ramón	Ram	Alumne

iv) Altres pseudònims i codis del Cas dos

Pseudònim	Codi	Categoria participant
Aina	Ain	Alumna
Nadia	Nad	Alumna
Narina	Nan	Alumna
Ale/A	Ale/A	Alumne
Ala/B	Ala/B	Alumna
Ala/C	Ala/C	Alumna
Ala/D	Ala/D	Alumna
Ala/E	Ala/E	Alumna
Ala/F	Ala/F	Alumna
Ala/G	Ala/G	Alumna
Ala/H	Ala/H	Alumna
Ala/I	Ala/I	Alumna
Ala/J	Ala/J	Alumna
Ala/K	Ala/K	Alumna

Annex 5. Sistema de codificació i llistat de codis dels fragments

1) Sistema de codificació dels fragments

Cada fragment reproduït ha estat codificat amb un número de fragment diferent, seguint el següent sistema de codificació:

Fragment [Número de referència].[número de fragment][lletra en referència al tipus de dades][número en referència al número d'entrevista o de sessió de gravació a l'aula]

Llegenda:

i) Números de referència:

1: entrevista

2: sessió a l'aula del cas u

3: sessió a l'aula del cas dos

ii) Números de fragment:

Números consecutius per ordre d'aparició dels fragments als resultats.

iii) Lletra de referència al tipus de dades entre parèntesi:

E: entrevista

S: Sessió a l'aula

iv) Número en referència al número d'entrevista o de sessió a l'aula:

Números corresponents als números dels fitxers d'àudio que es troben a l'annex 2.

2) Llistat de codis dels fragments

i) Nomenclatura dels fragments relatius a les entrevistes:

Fragment 1.1 (E3)

Fragment 1.2 (E1)

Fragment 1.3 (E3)

Fragment 1.4 (E1)

Fragment 1.5 (E1)

Fragment 1.6 (E1)

Fragment 1.7 (E1)

Fragment 1.8 (E2)

Fragment 1.9 (E1)
Fragment 1.10 (E3)
Fragment 1.11 (E1)
Fragment 1.12 (E4)
Fragment 1.13 (E1)
Fragment 1.14 (E1)
Fragment 1.15 (E2)
Fragment 1.16 (E3)
Fragment 1.17 (E5)
Fragment 1.18 (E3)
Fragment 1.19 (E1)
Fragment 1.20 (E1)
Fragment 1.21 (E3)
Fragment 1.22 (E1)
Fragment 1.23 (E1)
Fragment 1.24 (E4)
Fragment 1.25 (E3)
Fragment 1.26 (E3)
Fragment 1.27 (E4)
Fragment 1.28 (E1)
Fragment 1.29 (E3)
Fragment 1.30 (E5)
Fragment 1.31 (E5)
Fragment 1.32 (E3)
Fragment 1.33 (E4)
Fragment 1.34 (E3)
Fragment 1.35 (E3)
Fragment 1.36 (E1)
Fragment 1.37 (E5)

Fragment 1.38 (E1)
Fragment 1.39 (E2)
Fragment 1.40 (E3)
Fragment 1.41 (E5)
Fragment 1.42 (E5)
Fragment 1.43 (E1)
Fragment 1.44 (E3)
Fragment 1.45 (E2)
Fragment 1.46 (E1)
Fragment 1.47 (E5)
Fragment 1.48 (E5)
Fragment 1.49 (E4)
Fragment 1.50 (E3)
Fragment 1.51 (E5)
Fragment 1.52 (E5)
Fragment 1.53 (E5)
Fragment 1.54 (E3)
Fragment 1.55 (E4)
Fragment 1.56 (E1)
Fragment 1.57 (E3)
Fragment 1.58 (E1)
Fragment 1.58 (E1)
Fragment 1.60 (E3)
Fragment 1.61 (E3)
Fragment 1.62 (E5)
Fragment 1.63 (E3)
Fragment 1.64 (E5)
Fragment 1.65 (E1)
Fragment 1.66 (E5)

Fragment 1.67 (E5)
Fragment 1.68 (E1)
Fragment 1.69 (E2)
Fragment 1.70 (E4)
Fragment 1.71 (E3)
Fragment 1.72 (E1)
Fragment 1.73 (E3)
Fragment 1.74 (E3)
Fragment 1.75 (E3)
Fragment 1.76 (E3)
Fragment 1.77 (E3)
Fragment 1.78 (E4)
Fragment 1.79 (E4)
Fragment 1.80 (E4)
Fragment 1.81 (E3)
Fragment 1.82 (E3)
Fragment 1.83 (E4)
Fragment 1.84 (E4)
Fragment 1.85 (E3)
Fragment 1.86 (E3)
Fragment 1.87 (E3)
Fragment 1.88 (E3)
Fragment 1.89 (E3)
Fragment 1.90 (E3)
Fragment 1.91 (E5)
Fragment 1.92 (E4)
Fragment 1.93 (E4)
Fragment 1.94 (E3)
Fragment 1.95 (E4)

Fragment 1.96 (E4)

Fragment 1.97 (E3)

Fragment 1.98 (E1)

Fragment 1.99 (E3)

ii) Nomenclatura dels fragments relatius a les sessions a l'aula:

a) Sessions corresponents al Cas u:

Fragment 2.1 (S1)

Fragment 2.2 (S1)

Fragment 2.3 (S1)

Fragment 2.4 (S1)

Fragment 2.5 (S1)

Fragment 2.6 (S2)

Fragment 2.7 (S2)

Fragment 2.8 (S2)

Fragment 2.9 (S2)

Fragment 2.10 (S2)

Fragment 2.11 (S2) – fragment de suport

Fragment 2.12 (S2)

Fragment 2.13 (S4)

Fragment 2.14 (S4)

Fragment 2.15 (S5)

Fragment 2.16 (S5) – fragment de suport

Fragment 2.17 (S6)

Fragment 2.18 (S6)

b) Sessions corresponents al Cas dos:

Fragment 3.1 (S9)

Fragment 3.2 (S9)

Fragment 3.3 (S11)

Fragment 3.4 (S11)

Fragment 3.5 (S13)

Fragment 3.6 (S13)

Fragment 3.7 (S15)

Fragment 3.8 (S15)

Fragment 3.9 (S18)

Fragment 3.10 (S11)

Fragment 3.11 (S12)

Fragment 3.12 (S13)

Fragment 3.13 (S13)

Fragment 3.14 (S17)

Fragment 3.15 (S10)

Fragment 3.16 (S13)

Annex 6. Llistat de temes, subtemes i codis resultants de l'anàlisi de les entrevistes

Taula de temes, subtemes i codis resultants de l'anàlisi de l'entrevista			
Temes			
N. Codi	Subtemes	Codis	Definició dels codis i subtemes
1-Aprenentatge			
	1.1-Concepcions genèriques sobre l'aprenentatge i el coneixement		Concepcions genèriques sobre el significat de l'aprenentatge i el saber.
1.1.1		Aprenentatge = constància-superació	Associació entre l'aprenentatge i la continuïtat en el treball, l'esforç, l'interès, etc.
1.1.2		Aprenentatge = esforç	Associació entre l'aprenentatge i l'esforç.
1.1.3		Aprenentatge = saber	Associació entre l'aprenentatge i l'adquisició de coneixements.
1.1.4		Aprenentatge segons Magda	Opinions de la Magda (mestra del Cas u) sobre l'aprenentatge (metodologies, concepte, etc.).
1.1.5		Saber/aprendre = ser llest/a	Associació entre l'aprenentatge o el fet de saber i ser llest/a o intel·ligent.
	1.2-Orientació de l'alumnat vers l'educació i l'aprenentatge		Descripcions on l'alumnat atorga un determinat valor i s'orienta de certa forma a l'aprenentatge o als estudis.
1.2.1		Aprenentatge i futur	Mencions al futur com a part de la importància i la definició de l'aprenentatge.
1.2.2		Conseqüències de no estudiar/no esforçar-se	Descripcions sobre les conseqüències de no estudiar o no esforçar-se en el procés d'escolarització, en el futur, en la vida.
1.2.3		Desvinculació alumnat (codi repetit al tema 1 i 3)	Descripcions on l'alumnat es mostra desvinculat del procés educatiu.
1.2.4		Estratègies d'aprenentatge	Estratègies que l'alumnat aplica o recomana per a l'aprenentatge, la superació de dificultats, la motivació, etc.
1.2.5		Expectatives educatives	Expectatives de futur sobre el nivell d'estudis que es vol assolir, el tipus de titulació, etc. per part de l'alumnat, la família i el professorat.
1.2.6		Interès/dedicació per l'aprenentatge	Descripcions sobre la motivació, la voluntat o l'interès de l'alumnat per estudiar, saber o esforçar-se en els estudis.
1.2.7		Responsabilitat compartida aprenentatge	Atribucions de responsabilitat compartida envers el procés d'aprenentatge.
1.2.8		Responsabilitat individual aprenentatge	Atribucions de responsabilitat individual envers el procés d'aprenentatge.
1.2.9		Valor d'aprendre/estudiar	Valor general que s'atorga al fet de saber coses o d'haver après coses concretes.
	1.3-Aspectes sobre el procés d'aprenentatge		Descripcions i valoracions sobre el procés d'aprenentatge en relació a qualsevol element d'aquest procés.
1.3.1		Actitud cap a les tasques	Descripcions d'accions i actituds de l'alumnat cap a les activitats i tasques d'aprenentatge.
1.3.2		Actitud/comportament a l'aula	Descripcions sobre el comportament de l'alumnat a l'aula que poden incloure varies de les activitats pròpies de la categoria aprenent, alumne/a o estudiant.
1.3.3		Avaluació/autoavaluació	Descripcions on apareix l'avaluació i l'autoavaluació com a part del procés educatiu.
1.3.4		Classe A i B	Cites on es descriuen les dues classes de les dues línies de sisè de primària de l'escola estudiada en el Cas u.
1.3.5		Continguts/activitats avorrits/divertits	Descripcions d'activitats, àmbits de saber (assignatures, tipus d'assignatures per àmbit de saber) o altres aspectes del procés educatiu que es qualifiquen de divertits o avorrits.
1.3.6		Coses que s'han de fer o no s'han de fer a classe	Descripcions que inclouen accions desitjables o no desitjables per part dels i les aprenents a l'aula.
1.3.7		Deures	Descripcions on apareixen els deures com a part del procés d'aprenentatge.
1.3.8		Dificultats per a aprendre	Descripcions sobre les dificultats que existeixen en l'aprenentatge relacionades amb actituds, actituds, el desenvolupament de l'aprenentatge al llarg del temps, l'idioma, l'etapa educativa, el centre escolar, etc.
1.3.9		Dificultats i llengües no maternes	Descripcions sobre les dificultats d'aprenentatge associades a les llengües no maternes.
1.3.10		Donar oportunitats	Opinions sobre si és convenient o no donar oportunitats a l'alumnat en relació a la millora en el seu procés educatiu, comportament, etc.
1.3.11		Exàmens	Descripcions on els exàmens apareixen com a part del procés d'aprenentatge.
1.3.12		Facilitat per aprendre	Descripcions en relació a activitats, tasques, assignatures o àmbits d'estudi que són fàcils d'aprendre o d'executar per part de l'alumnat.
1.3.13		Grups A i B	Descripcions sobre els grups de nivell A i B de l'escola del Cas u.
1.3.14		Grups de nivell	Descripcions sobre els grups de nivell que existeixen a l'escola del Cas u (grups A i B) i a Primer d'ESO de l'institut del Cas dos (grups u, dos, tres i quatre).
1.3.15		Mesures disciplinàries	Descripcions sobre les mesures disciplinàries que s'apliquen per part del professorat cap a l'alumnat.
1.3.16		Millora de l'aprenentatge	Descripcions sobre processos de millora de l'aprenentatge per part de l'alumnat (per exemple una millora al llarg del temps, en relació a determinades activitats, actituds, etc.)
1.3.17		Normes	Referències a les normes que existeixen a l'aula o al centre.
1.3.18		Resultats educatius	Cites on es mencionen les notes, els resultats de tests o els resultats educatius en general.
1.3.19		Suport i altres significatius (Grup de codis)	Continguts inclosos als codis "Suport parells" (a 3.2.42), "Suport professorat" (a 4.2.15) i "Família en relació a aprenentatge" (a 8.1).
1.3.20		Temps	Descripcions on el temps es relaciona amb l'aprenentatge (per exemple el temps en la realització de tasques i exàmens, en relació a certes emocions i sentiments, a estratègies d'aprenentatge, etc.)
1.3.21		Treball en grup	Descripcions sobre el treball en grup entre alumnat.
2-Reconeixement			
2.1		"Anar a la Zeta"	Descripcions sobre un hipotètic grup de nivell Z.
2.2		Reconeixement negatiu	Descripcions que inclouen aspectes que interpretem com a processos de reconeixement negatiu.
2.3		Reconeixement positiu	Descripcions que inclouen aspectes que interpretem com a processos de reconeixement positiu.

Taula de temes, subtemes i codis resultants de l'anàlisi de l'entrevista		
Temes		
N. Codi	Subtemes	Codis
		Definició dels codis i subtemes
3-Posició d'aprenent		
	3.1-Posició d'aprenent	Descripcions associades a les posicions d'aprenent, alumne/a o estudiant (predicats generals sobre aquestes posicions).
3.1.1	Africà/africana	Descripcions de l'alumne/a-aprenent en relació a pertànyer a les categories "africà" o "africana".
3.1.2	Arab	Descripcions de l'alumne/a-aprenent en relació a pertànyer a la categoria "àrab".
3.1.3	Autonomia	Descripcions de l'alumne/a-aprenent que destaquen l'autonomia i la capacitat d'autogestió i auto-organització de l'alumnat.
3.1.4	Capacitat/discapacitat	Descripcions de l'alumne/a-aprenent en relació a la capacitat o discapacitat.
3.1.5	Catòlic/a	Descripcions de l'alumne/a-aprenent en relació a pertànyer a les categories "catòlic" o "catòlica".
3.1.6	Compromís i responsabilitat	Descripcions on apareix el "compromís i responsabilitat" com a característica dels i les aprenents/estudiants/alumnat.
3.1.7	Confiança en un/a mateixa	Descripcions de l'alumne/a-aprenent que destaquen la confiança amb les pròpies habilitats, capacitats, etc.
3.1.8	Desvinculació alumnat (codi repetit al tema 1 i 3)	Descripcions on l'alumnat es mostra desvinculat del procés educatiu.
3.1.9	Espanyols/no espanyols	Descripcions de l'alumne/a-aprenent en relació a pertànyer a les categories "espanyol" o "espanyola".
3.1.10	Grups d'alumnat	Descripcions de grups d'alumnat segons la seva pertinença a determinades categories socials, de gènere, d'habilitat acadèmica, etc.
3.1.11	Habilitat	Descripcions de l'alumne/a-aprenent en relació a les habilitats acadèmiques.
3.1.12	Idioma matern	Descripcions de l'alumne/a-aprenent en relació al seu idioma matern.
3.1.13	Influències parells	Influències entre els parells en relació a la seva forma de comportar-se a l'aula o en general d'exercir la posició d'alumne/a o aprenent.
3.1.14	Marroquins/marroquines	Descripcions de l'alumne/a-aprenent en relació a pertànyer a les categories "marroquí" o "marroquina".
3.1.15	Musulmà/ana	Descripcions de l'alumne/a-aprenent en relació a pertànyer a les categories "musulmà" o "musulmana".
3.1.16	Nenes/nens	Descripcions de l'alumne/a-aprenent en relació a pertànyer a la categoria "nen" o "nena".
3.1.17	Pell blanca/pell fosca	Descripcions de l'alumne/a-aprenent en relació al color de la pell.
3.1.18	Posició d'aprenent general	Descripcions generals sobre la posició d'aprenent.
3.1.19	Posició d'aprenent personal	Descripcions sobre la posició d'aprenent de caire personal, vinculades a un/a mateix/a.
3.1.20	Ser callat/ada	Descripcions de l'alumne/a-aprenent en relació a ser callat o callada.
3.1.21	Ser llest/a-intel·ligent	Descripcions de l'alumne/a-aprenent en relació a tenir o no tenir intel·ligència i a ser o no ser llest/a.
3.1.22	Ser "tonto"	Descripcions de l'alumne/a-aprenent en relació a ser "tonto".
3.1.23	Ser xerraire	Descripcions de l'alumne/a-aprenent en relació a ser xerraire, parlar molt o habitualment.
3.1.24	Ser "xula"	Descripcions de l'alumne/a-aprenent en relació a ser "xula".

Taula de temes, subtemes i codis resultants de l'anàlisi de l'entrevista		
Temes		
N. Codi	Subtemes	Codis
		Definició dels codis i subtemes
3-Posició d'aprenent		
	3.2-Accions/activitats alumnat-aprenents	Descripcions associades a les accions i activitats dels i les aprenents, estudiants o alumnes.
3.2.1	Activitats delegats/ades	Descripcions de les activitats i tasques de l'alumna que és delegada de classe a l'escola del Cas u.
3.2.2	Aixecar la mà	Descripcions on apareix el fet de aixecar la mà com a acció dels i les aprenents.
3.2.3	Aprendre	Descripcions on apareix el fet d'aprendre com a acció dels i les aprenents.
3.2.4	Autoavaluar-se	Descripcions on l'analista interpreta que apareix l'acció de valorar-se a una mateixa com a aprenent. Per exemple a partir del procés de fer deures o activitats.
3.2.5	Barallar-se/conflicte entre parells	Descripcions sobre baralles, conflictes, agressions verbals com insultar-se o agressions físiques entre parells.
3.2.6	Bullying	Descripcions de situacions que la persona entrevistada categoritza com a Bullying.
3.2.7	Callar	Descripcions on apareix el fet de callar o estar callat/ada com a accions dels i les aprenents.
3.2.8	Concentrar-se/no concentrar-se	Descripcions on apareix el fet de concentrar-se o no fer-ho com a acció dels i les aprenents.
3.2.9	Copiar	Descripcions on apareix el fet de copiar com a acció dels i les aprenents.
3.2.10	Cridar	Descripcions on apareix el fet de cridar com a acció dels i les aprenents.
3.2.11	Dir renecs	Descripcions on apareix el fet de dir renecs com a acció dels i les aprenents.
3.2.12	Disciplinar-se/no disciplinar-se	Descripcions on apareixen accions dels i les aprenents que denoten el fet de disciplinar-se o no disciplinar-se per part de l'alumnat.
3.2.13	Divertir-se	Descripcions on apareix el fet de divertir-se com a acció dels i les aprenents.
3.2.14	Enfadat-se	Descripcions on apareix el fet d'enfadat-se com a acció dels i les aprenents.
3.2.15	Entendre/no entendre	Descripcions on apareix el fet d'entendre/no entendre com a acció dels i les aprenents.
3.2.16	Escollar/distraure's	Descripcions on apareix el fet d'escollar o distraure's apareix com a acció dels i les aprenents.
3.2.17	Escriure	Descripcions on apareix el fet d'escriure com a acció dels i les aprenents.
3.2.18	Esforçar-se/no esforçar-se	Descripcions on apareix el fet de esforçar-se o no esforçar-se com a acció dels i les aprenents.
3.2.19	Estudiar	Descripcions on apareix el fet de estudiar com a acció dels i les aprenents.
3.2.20	Expressar-se/no expressar-se	Descripcions on apareixen accions relacionades amb l'expressió, l'obertura, o bé la no expressió o el tancament de l'alumnat.
3.2.21	Fer/no fer tonteries	Descripcions on apareix el fet de fer o no fer tonteries com a acció dels i les aprenents.
3.2.22	Fer cas/no fer cas	Descripcions on apareix el fet de fer cas o de no fer cas com a acció dels i les aprenents.
3.2.23	Fer deures	Descripcions on apareix el fet de fer deures com a acció dels i les aprenents.
3.2.24	Fer exàmens	Descripcions on fer exàmens apareix com a acció dels i les aprenents.
3.2.25	Fumar	Descripcions on apareix el fet de fumar com a acció dels i les aprenents.
3.2.26	Hàbits d'estudi	Descripcions sobre els hàbits d'estudi que l'alumnat aplica i/o considera que són bons.
3.2.27	Jugar	Descripcions on apareix el fet de jugar com a acció dels i les aprenents.
3.2.28	Llegir	Descripcions on apareix el fet de llegir com a acció dels i les aprenents.
3.2.29	Mofa/humiliació parells	Descripcions on apareix el fet de fer mofa o humiliar els parells com a acció dels i les aprenents.
3.2.30	Parlar	Descripcions on apareix el fet de parlar com a acció dels i les aprenents. Quan apareix el fet de parlar molt, la cita s'ubica sota la categoria "xerrar".
3.2.31	Participar	Descripcions on apareix el fet de participar com a acció dels i les aprenents.
3.2.32	Plorar	Descripcions on apareix el fet de plorar com a acció dels i les aprenents.
3.2.33	Portar-se bé/malament	Descripcions on apareix el fet de portar-se bé o portar-se malament com a acció dels i les aprenents.
3.2.34	Preguntar	Descripcions on apareix el fet de preguntar com a acció dels i les aprenents.
3.2.35	Rapidesa/lentitud	Descripcions on les accions relacionades amb dur a terme les tasques d'aprenentatge són qualificades en funció de la rapidesa o la lentitud amb què es fan.
3.2.36	Recordar/memoritzar	Descripcions on apareix el fet de recordar o memoritzar com a acció dels i les aprenents.
3.2.37	Relaxar-se	Descripcions on apareix el fet de relaxar-se com a acció dels i les aprenents.
3.2.38	Respondre	Descripcions on apareix el fet de respondre com a acció dels i les aprenents.
3.2.39	Respondre malament/discutir amb el professorat	Descripcions on apareix el fet de respondre malament o discutir amb el professorat com a acció dels i les aprenents.
3.2.40	Riure	Descripcions on apareix el fet de riure com a acció dels i les aprenents.
3.2.41	Saber/no saber	Descripcions on apareix el fet de saber o de no saber com a resultat d'accions dels i les aprenents.
3.2.42	Support parells (al grup de codis 1.3.19)	Descripcions on apareixen accions de suport i ajut mutu entre parells.
3.2.43	Treballar/rendir	Descripcions on apareix el fet de treballar o rendir com a accions dels i les aprenents.
3.2.44	Xerrar	Descripcions on apareix el fet de xerrar com a acció dels i les aprenents.

Taula de temes, subtemes i codis resultants de l'anàlisi de l'entrevista			
Temes			
N. Codi	Subtemes	Codis	Definició dels codis i subtemes
3-Posició d'aprenent			
	3.3- Emocions/sentiments/estats alumnat-aprenents		Emocions, sentiments i estats atribuïts als i les aprenents, estudiants o alumnes.
3.3.1		Estar/posar-se nerviós/a	Descripcions on apareix el fet d'estar nerviós/a o el procés de posar-s'hi com a estat dels i les aprenents.
3.3.2		Por/incertesa	Descripcions on apareix l'emoció de la por (o incertesa) en relació a certes activitats d'aprenentatge, persones, etc.
3.3.3		Ràbia	Descripcions on apareix la ràbia com a emoció dels i les aprenents.
3.3.4		Sentir-se bé	Descripcions on apareixen sentiments de benestar dels i les aprenents.
3.3.5		Sentir-se còmode/a	Descripcions on apareix el fet de sentir-se còmode/a com a estat dels i les aprenents.
3.3.6		Sentir-se malament alumnat	Descripcions on apareix el fet de sentir-se malament com a estat dels i les aprenents.
3.3.7		Tranquil·litat	Descripcions on apareix el sentiment de tranquil·litat dels i les aprenents.
3.3.8		Vergonya	Descripcions on apareix la vergonya com a sentiment dels i les aprenents.
4-Posició de mestre/a, professor/a			
	4.1-Posició de mestra/e, professor/a		Descripcions associades a les posicions de mestre, mestra, professor o professora (predicats generals sobre aquestes posicions).
4.1.1		Desvinculació professorat	Descripcions on el professorat apareix amb una actitud desvinculada del procés educatiu de l'alumnat.
4.1.2		Estar boig/boja	Descripcions del professorat en relació a estar boig.
4.1.3		Estar fart/a	Descripcions del professorat en relació a estar fart.
4.1.4		Ser actiu/activa	Descripcions del professorat en relació a ser actiu.
4.1.5		Ser bo/bona	Descripcions del professorat en relació a ser bo.
4.1.6		Ser divertit/da	Descripcions del professorat en relació a ser divertit.
4.1.7		Ser nerviós/a	Descripcions del professorat en relació a ser nerviós.
4.1.8		Ser normal-rar/a	Descripcions del professorat en relació a ser normal o rar.
4.1.9		Ser rialler/a	Descripcions del professorat en relació a ser rialler.
4.1.10		Ser seriós/a-recte/a	Descripcions del professorat en relació a ser seriós o recte.
4.1.11		Tenir coneixement/saber	Descripcions del professorat en relació a tenir coneixement o saber.
	4.2-Accions/activitats professorat		Descripcions associades a les accions i activitats dels professors i professores o de les mestres i els mestres.
4.2.1		Agredir/insultar a l'alumnat	Descripcions on apareixen gressions físiques o verbals (insults) del professorat a l'alumnat.
4.2.2		Avaluar	Descripcions on apareix el fet d'avaluar com a acció del professorat.
4.2.3		Castigar	Descripcions on apareix el fet de castigar com a acció del professorat.
4.2.4		Cridar a l'alumnat	Descripcions on apareix el fet de cridar a l'alumnat com a acció del professorat.
4.2.5		Demanar a l'alumnat que calli	Descripcions on apareix el fet de demanar a l'alumnat que calli com a acció del professorat.
4.2.6		Donar exemples	Descripcions on apareix el fet de donar exemples com a acció del professorat.
4.2.7		Donar la paraula	Descripcions on el professorat dona la paraula a l'alumnat en el marc de la interacció a l'aula.
4.2.8		Enfadar-se amb l'alumnat	Descripcions on apareix el fet d'enfadar-se amb l'alumnat com a acció del professorat.
4.2.9		Ensenyar	Descripcions on apareix el fet d'ensenyar com a acció del professorat.
4.2.10		Explicar	Descripcions on apareix el fet d'explicar com a acció del professorat.
4.2.11		Fer/donar classe	Descripcions on apareix el fet de fer classe com a acció del professorat.
4.2.12		Posar deures	Descripcions on apareix el fet de posar deures com a acció del professorat.
4.2.13		Posar incidències	Descripcions on apareix el fet de posar incidències com a acció del professorat.
4.2.14		Renyar l'alumnat	Descripcions on apareix el fet de renyar l'alumnat com a acció del professorat.
4.2.15		Suport del professorat (al grup de codis 1.3.19)	Descripcions on apareixen accions de suport del professorat a l'alumnat.
4.2.16		Tenir mania a l'alumnat	Descripcions on apareix el fet de tenir mania a l'alumnat com a acció del professorat.
	4.3- Emocions/sentiments/estats professorat		Emocions i sentiments i estats atribuïts al professorat.
4.3.1		Nerviós/estrès professorat	Descripcions on apareix l'estat de nerviosisme o estrès atribuïts al professorat.
4.3.2		Sentir-se culpable	Descripció on apareix una referència a sentir-se malament que s'interpreta com a sentiment de culpabilitat d'una professora.

Taula de temes, subtemes i codis resultants de l'anàlisi de l'entrevista			
Temes			
N. Codi	Subtemes	Codis	Definició dels codis i subtemes
5- Recursos educatius			
5.1		Aula d'acollida	Cites on apareix l'aula d'acollida descrita i/o en relació a l'aprenentatge i les característiques dels i les aprenents que hi assisteixen.
5.2		Aula d'educació especial	Cites que descriuen o parlen en general de l'aula d'educació especial
5.3		Aula oberta	Cites on apareix l'aula oberta descrita i/o en relació a l'aprenentatge i les característiques dels i les aprenents que hi assisteixen.
5.4		Biblioteca pública	Mencions a la biblioteca pública com a recurs educatiu que utilitzen les persones entrevistades.
5.5		Escola Cas u	Descripcions generals sobre l'escola estudiada en el Cas u.
5.6		Escola d'adults	Mencions a l'escola d'adults com a recurs educatiu en la formació de familiars.
5.7		Institut	Descripcions del concepte d'institut (no de l'institut del Cas dos sinó de l'institut com institució o etapa educativa).
5.8		Institut Cas dos	Descripcions generals sobre l'institut estudiat en el Cas dos.
6-Activitats educatives específiques			
6.1		Activitats extraescolars	Descripcions sobre activitats que l'alumnat reporta que fa fora de l'escola, no necessàriament formatives o de reforç escolar.
6.2		Aprende a la Mesquita	Descripcions sobre l'aprenentatge a la Mesquita.
6.3		Aprende àrab	Descripcions sobre l'aprenentatge de l'àrab dins o fora de l'escola com a activitat curricular o extraescolar.
6.4		Aprende religió	Descripcions sobre l'aprenentatge de la religió dins o fora de l'escola.
6.5		Assemblea	Descripcions sobre l'activitat d'assemblea en el grup-classe del Cas u.
6.6		Exàmens Competències bàsiques	Descripcions sobre els Exàmens de competències bàsiques.
6.7		Exàmens de mínims	Descripcions sobre els Exàmens de mínims.
7-Transició educativa			
7.1		Transició educativa	Descripcions sobre els processos de transició educativa principalment de l'escola a l'institut.
8-Miscel·lània			
8.1		Família en relació aprenentatge (al grup de codis 1.3.19)	Descripcions on es relaciona l'aprenentatge amb activitats i aspectes familiars (suport, expectatives de la família, etc.).
8.2		Edat	Descripcions on apareix l'edat, o ser petit/ser gran com a aspecte rellevant del procés d'aprenentatge.
8.3		Equitat	Descripcions i opinions de l'alumnat que l'analista interpreta com a discursos o propostes que cerquen l'equitat educativa en general.
8.4		Expectatives vitals	Descripcions on apareixen aspectes relacionats amb les expectatives de vida de l'alumnat.
8.5		Família	Cites que mencionen la família en relació a diversos temes més enllà de l'aprenentatge.
8.6		Racisme	Descripcions explícites de discursos obertament o implícitament racistes.
8.7		Ser bona persona	Descripcions en relació al fet de ser bona persona.

Annex 7. Protocol de segmentació i anàlisi de les dades d'interacció a l'aula

i) Segmentació de les dades en esdeveniments discursius

Els criteris de segmentació que hem seguit es relacionen amb la unitat d'anàlisi, és a dir, els processos de posicionament i reconeixement de l'alumnat com a aprenent a l'aula. A més, es preveia que en el sí d'aquests processos es construïen models d'identitat d'aprenent, però es contemplava la possibilitat de trobar fragments on aquests models es construïssin a nivell discursiu sense el posicionament o reconeixement de cap aprenent. Per tant, aquest va ser un altre criteri de segmentació. En coherència amb això, la segmentació de les dades es va fer a partir de la identificació de processos de posicionament i/o reconeixement de l'alumnat com a aprenent aplegats amb sentit a les dades. Això implica que l'inici i el final d'un segment es va establir en funció de que aquests límits permetessin interpretar un o més d'aquests processos de forma completa. Pel que fa a la identificació de models d'identitat d'aprenent, tots els que es van identificar es trobaven en el sí de processos de posicionament de l'alumnat com a aprenent.

Criteris de segmentació de les dades d'interacció a l'aula
L'acompliment de processos de posicionament de l'alumnat com a aprenent a l'aula
L'acompliment de processos de reconeixement de l'alumnat com a aprenent a l'aula
La construcció de models d'identitat d'aprenent en discursos produïts a l'aula

Al llarg de la situació d'interacció, els límits d'un esdeveniment o *speech event* poden ser fluidos, és a dir, poden variar segons com evolucioni la conversa i en funció dels objectius analítics que perseguim en l'anàlisi (Wortham i Reyes, 2015). Donat això, segons Wortham i Reyes (2015) no podem establir un conjunt de normes per determinar els límits d'un "speech event", sinó que l'únic que podem fer és observar els processos d'entextualització que es donen al llarg de la interacció i anar perfilant els límits dels esdeveniments a partir d'aquí.

En les fases més avançades de l'anàlisi és quan les orientacions de les participants cap a l'esdeveniment són més clares per a l'analista (Silverstein, 1993), de manera que la segmentació implica un procés d'anada i tornada a les dades en diferents etapes de l'anàlisi (Wiggins, 2017). Donat això, el procés de segmentació va ser provisional fins a etapes avançades de l'anàlisi i, de fet, en més d'un cas els segments es van ampliar o reduir.

Per tant, els criteris de segmentació responen a les preguntes d'investigació que motiven aquesta recerca i també a la metodologia d'anàlisi del discurs que se segueix, la qual típicament segmenta en funció de les accions i conseqüències socials de les situacions d'interacció.

ii) Elements analitzats a les dades d'interacció a l'aula

L'anàlisi de les dades d'interacció cercava poder interpretar les accions discursives i socials que es donaven al llarg de la interacció a l'aula per tal de poder analitzar les formes pràctiques i discursives amb què es donaven els processos de posicionament i reconeixement de l'alumnat com a aprenent, així com els processos de construcció de models d'identitat d'aprenent a l'aula.

En concret, al llarg de l'anàlisi es van identificar els dispositius discursius utilitzats per l'alumnat i el professorat (vegeu-ne el recull a l'annex 8), les regularitats conversacionals que es tenen en compte en les tradicions de l'anàlisi conversacional i l'anàlisi del discurs dins la psicologia discursiva (vegeu-ne el recull a l'annex 8) i els elements constitutius de la identitat d'aprenent segons el model que s'ha pres en aquesta tesi (Engel i Coll, 2021; Falsafi, 2011). La següent taula resumeix tots aquests aspectes:

Elements identificats en la interpretació de les dades d'interacció a l'aula	Consultar a:
Dispositius discursius	Annex 8
Regularitats conversacionals	Annex 8
Elements de la interactivitat i elements constitutius del model d'identitat d'aprenent rellevants	Apartat 5.1

Cal dir que tots aquests elements són analitzats de forma exhaustiva en cada fragment però només apareixen als resultats quan són rellevants per a l'anàlisi dels processos constructius de la identitat que es tracten en aquesta recerca.

iii) Etapes de l'anàlisi de les dades d'interacció a l'aula

Tot seguit es descriuen les accions que s'han seguit en cadascuna de les etapes d'anàlisi un cop feta la segmentació de les dades. Les etapes s'adapten de la proposta de Wiggins (2017) però aquesta proposta no s'ha seguit estrictament perquè en ella es pressuposa que la investigadora inicia l'anàlisi de les dades sense cap temàtica establerta a priori sinó des d'una perspectiva totalment inductiva. En aquesta tesi ja es coneixen els temes principals en què es focalitzaria l'anàlisi, els quals són els processos de posicionament i reconeixement de l'alumnat com a aprenent i també la construcció de models d'identitat d'aprenent a l'aula.

Etapa 1. Lectura del segment transcrit escoltant l'àudio

Objectiu: Escoltar la gravació de l'extracte o fragment que correspon al segment seleccionat i llegir la transcripció per refinar-la i familiaritzar-se amb l'esdeveniment d'interacció.

Etapa 2: Descripció dels segments a partir de la lectura seqüencial dels torns

Objectiu: identificar línia a línia aspectes bàsics de la interacció

Operació		Exemples
Què s'ha dit	Anàlisi morfològica i cultural de les paraules i frases	Exemple: determinar si hi ha verbs, noms, etc. i si el tipus de paraules són pròpies d'un argot, de la parla de determinat grup, etc.
	Identificació de categories i predicats utilitzades en referència a persones i objectes	Exemple: si es categoritza a una persona com a alumna, com a mestra, etc. i quin o quins predicats s'associen a la categoria
Com s'ha dit	Identificar aspectes de prosòdia o altres aspectes de paralingüística	Exemple: entonació, volum, rapidesa, tipus de veu utilitzada, expressions d'afecte en la forma de parlar, encavalcament entre intervencions, etc.
Quan s'ha dit	Identificació de la posició de la paraula o frase dins el torn de la persona que parla	Exemple: al principi del torn, seguint altres frases o paraules dins el mateix torn.
	Identificació de la posició de la paraula o frase en relació als torns precedents i següents	Exemple: seguint un torn d'una altra persona, abans d'un torn subsegüent determinat.

Etapa 3: Identificació de les accions socials i discursives i de la resta d'elements d'interès als fragments

Objectius: i) identificar les accions socials i discursives que es desenvolupen en el fragment, ii) identificar els elements de la interactivitat i els elements constitutius del model d'identitat d'aprenent en la realització de tals accions, iii) vincular aspectes contextuals als fragments d'interacció a significats que hagin aparegut a les entrevistes

Operació	Exemples
Vincular aspectes contextuals que apareguin als fragments amb significats que hagin aparegut a les entrevistes sempre que sigui possible.	
Identificar els dispositius discursius als fragments	Exemple: a partir de diversos torns, identificar els díctics, les categories d'emoció, les metàfores, els estils indirectes, els parells adjacents, etc.

Establir interpretacions temptatives sobre les accions socials i discursives que podrien suggerir que s'estan duent a terme processos de posicionament i de reconeixement de l'alumnat com a aprenent i processos constructius de models d'identitat d'aprenent a l'aula.	Exemple: a partir de l'anàlisi dels torns, fer hipòtesis sobre les possibles accions discursives i socials que podrien suggerir que s'estan duent a terme posicionaments o reconeixements de l'alumnat com a aprenent. Per exemple, la valoració de cert comportament de l'alumnat a l'aula.
Identificar els elements de la interactivitat i els elements constitutius del model d'identitat d'aprenent en el desenvolupament de les accions socials i discursives interpretades de forma temptativa	Exemple: vincular els la valoració de cert comportament de l'alumnat a l'aula amb una activitat d'avaluació a l'aula.

Etapa 4. Vincular els elements d'interès analitzats en diferents instàncies de processos de posicionament i reconeixement de l'alumnat com a aprenent, de construccions de models d'identitat d'aprenent i de construccions de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent a l'aula

Objectiu: i) ampliar el conjunt de casos a les dades on hi apareixen els temes d'anàlisi, ii) contrastar els diferents casos i iii) consolidar les interpretacions fetes a l'etapa 3.

Operació	Exemples
Identificar diferents instàncies de processos de posicionament i reconeixement, de construcció de models d'identitat i de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent vincular-les amb l'ús de certs dispositius discursius i de regularitats discursives	Exemple: identificar l'ús del contrast en el desenvolupament de processos de reconeixement de l'alumnat com a aprenent en diferents fragments
Identificar diferents instàncies de processos de posicionament i reconeixement, de construcció de models d'identitat i de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent i vincular-les amb determinats elements de la interactivitat i amb els elements constitutius de la identitat d'aprenent que siguin rellevants	Exemple: identificar els agents que inicien i desenvolupen els processos de posicionament a l'aula en diferents fragments
Contrastar les diferents instàncies de processos de posicionament i reconeixement, de construcció de	Exemple: contrastar les diferents formes com s'utilitza el contrast en la construcció de processos de

models d'identitat i de formes normatives d'exercir la posició d'aprenent i els diferents vincles trobats en relació als dispositius discursius i els altres elements d'interès	reconeixement de l'alumnat com a aprenent
---	---

Etapa 5: Refinar l'anàlisi

Objectius: i) finalitzar la interpretació del conjunt de dades seleccionades, ii) identificar regularitats, iii) identificar variacions i casos desviats i v) refinar l'anàlisi a partir de l'escriptura dels resultats

Identificar regularitats i patrons al llarg dels segments
Identificar variacions i casos que es desvien dels patrons al llarg dels fragments
Començar l'escriptura dels resultats de l'anàlisi a partir de fragments seleccionats per a identificar aspectes a refinar

Cal considerar que la cerca de regularitats i patrons pot implicar la revisió de les interpretacions si es considera que aquestes no són prou explicatives de la variabilitat o si els casos desviats així ho suggereixen.

Annex 8. Dispositius discursius per a l'anàlisi de les dades d'interacció a l'aula

Tot seguit es presenten els dispositius discursius que s'han tingut en compte al llarg de l'anàlisi. El llistat inclou la majoria dels dispositius discursius recollits per Wiggins (2017) i s'ha ampliat amb altres dispositius identificats per Wortham i Reyes (2015) i altres autors i autors.

Cal tenir en compte que els dispositius discursius són de caràcter discursiu, de manera que no cobreixen aspectes extralingüístics de la interacció com la gestualitat o la interacció amb els objectes (Wiggins, 2017).

Dispositiu	Descripció	Estratègies retòriques i accions socials que pot contribuir a realitzar
Pronoms i noms propis	Són elements que serveixen per fer referència a persones. Poden ser noms propis, pronoms personals (jo, elles, etc.), possessius (seu, vostre, etc.), relatius i altres. Poden anar acompanyats de determinants com a "that boy", o de relacions "Donna's mother" (Schegloff, 2007a, p. 456). De vegades poden servir per descriure les persones (Schegloff, 2007a).	Contribueixen a la identificació de persones. Per exemple, indiquen quines persones parlen o són agents reconeguts de la parla i de l'acció (Wiggins, 2017). També indiquen les persones a qui s'adreça la parla i per tant, que són recipients d'aquesta i que poden respondre-hi (Schegloff, 2007a). L'ús d'aquests dispositius en una conversa pot contribuir a indicar els participants legítims dins d'un grup ("we") i els no legítims o que queden fora del grup, per tant, podem implicar aspectes de reconeixement (Sickinghe, 2016).
Descripcions i categories en relació a persones	Són categories (com mare, infant, professora, alumne, blanca, negre, immigrant, jove, noia, octogenari, etc.), o bé descripcions d'atributs que poden incloure categories (Schegloff, 2007a).	Diuen alguna cosa d'una persona que s'ha referenciat. Contribueixen a configurar la identitat i el posicionament de les persones a qui es refereixen. Les descripcions poden donar-se en forma d'atribucions de característiques i de categories. Per exemple, a "l'Helena, que és infermera" (categoria), o a

		<p>"l'Helena, que té els cabells arrissats" (atribut).</p> <p>Les descripcions, en segons quin context de parla poden tenir funcions de valoració (Edwards i Potter, 2017). Per això considerem que poden vehicular el reconeixement de les persones a qui es refereixen.</p>
<p>Dispositius de categorització de la pertinença (o dispositiu de categorització)</p>	<p>Funcionen igual que les descripcions i categories però corresponen al que Sacks (1992) anomena categories de pertinença. Són atribucions implícites o explícites de categories que situen a la persona com a membre d'una part de la població i diuen alguna cosa de la seva identitat.</p> <p>Són categories riques en inferències perquè la seva atribució implica certs predicats, per exemple certes habilitats o responsabilitats, certs tipus d'activitats i accions, de motius, etc. de la persona (Schegloff, 2007b).</p>	<p>Indiquen expectatives normatives sobre com són i com actuen les persones a qui s'aplica la categoria. Poden servir per a mostrar l'interès personal de la parlant en allò que afirma, posicionar-se respecte a les categories i les inferències que comporta, establir la normalitat i la desviació respecte a les implicacions de la categoria, etc.</p> <p>L'exemple original aportat per Sacks als enunciats "The baby cried. The mommy picked it up" (Sacks, 1972b, p. 135), mostra que plorar és una activitat que vinculem a la categoria "infant" de forma no problemàtica i que qualsevol parlant interpretaria que la "mare" que agafa el nen és la mare del nen ja que "mare" i "nen" fan part del dispositiu "família" (Sacks, 1972b, p. 335).</p>
<p>Valoracions i avaluacions</p>	<p>Són descripcions de persones, objectes o esdeveniments que contenen judicis, opinions o avaluacions. Potter i altres (2020) defineixen la noció d'<i>assessment</i> de la següent manera:</p> <p>"an analytic notion</p>	<p>Poden indicar la postura que prenen els subjectes o el nivell de coneixement i d'accés que tenen sobre els objectes valorats (un coneixement subjectiu o objectiu) (Pomerantz, 1984).</p> <p>Normalment són eines a través de les quals els i les participants mostren la seva coparticipació en un esdeveniment i compleixen accions com</p>

	<p>developed to capture a set of practices of description, that can be upgraded and downgraded, and agreed, or disagreed with.” (p. 3).</p>	<p>elogiar, queixar-se, criticar, insultar, presumir o auto-criticar-se (Pomerantz, 1984). Els judicis i valoracions també poden expressar-se com si fossin subjectius o objectius, tot indicant la implicació i distància dels i les parlants respecte de l’objecte valorat. Els <i>subject-side assessments</i>, són avaluacions o valoracions personals (per exemple, “m’ha agradat”) i els <i>object-side assessments</i> Són avaluacions o valoracions que es presenten com si tinguessin una validesa general (per exemple, “és molt bo”). L’ordre amb què es presenten aquests dos tipus de valoracions pot indicar l’afiliació d’un parlant cap a l’opinió d’altres participants entre d’altres aspectes (Potter et al., 2020).</p>
<p>Valoracions secundàries (Pomerantz, 1984)</p>	<p>Són valoracions o avaluacions que segueixen a valoracions o avaluacions “primàries”. Per exemple, poden servir per a mostrar acord o desacord amb la primera valoració (Pomerantz, 1984). Segons l’anàlisi de Pomerantz (1984), si la primera valoració invita a l’acord i la segona valoració expressa acord, considerem que la segona valoració és una acció preferent, mentre que si en el mateix cas la segona valoració expressa desacord, considerem que es tracta d’una acció no preferent (<i>dispreferred</i>) (Pomerantz, 1984, p. 63)</p>	<p>Sovint indiquen estructures normatives del context per mostrar l’acord amb la valoració primària. La preferència de la valoració secundària pot suggerir la voluntat de complaure l’opinió de la persona que ha fet la valoració primària. En el sentit contrari, la no preferència de la valoració secundària pot servir per contrariar, resistir o negociar l’opinió de la persona que ha promogut la valoració primària (Pomerantz, 1984).</p>
<p>Silencis, pauses i vacil·lacions</p>	<p>Les pauses són parades circumstancials i breus de la</p>	<p>Els silencis poden indicar que hi ha algun aspecte de la interacció</p>

(Wiggins, 2017)	parla que indiquen que la parla seguirà, mentre que els silencis són parades més llargues (més d'alguns segons) i s'entén que poden ser intencionals. La vacil·lació és una retenció deliberada de la parla.	que no flueix. Per exemple, es poden donar abans de la formulació d'excuses o justificacions (Hazel i Mortensen, 2017).
Formulacions temptatives (Wiggins, 2017)	Es tracta de frases o formulacions que expressen la condicionalitat, el caràcter provisional o temptatiu d'allò que es dirà. Solen anar acompanyades de pauses.	Indiquen precaució alhora de fer afirmacions, per exemple establint el caire relatiu o modificable del que es dirà a continuació o evitant un posicionament definitiu. Solen apareixen per a expressar desacord, per a rebaixar la responsabilitat de la parlant, per a expressar la manca de coneixement de la parlant sobre allò que diu o per avançar que allò que es dirà és delicat en algun sentit, entre d'altres aspectes.
Estatus epistèmic i posició epistèmica (Heritage, 2012)	L'estatus epistèmic és el nivell de coneixement o l'accés al coneixement que les persones parlants s'atorguen mútuament. La posició epistèmica és l'estatus epistèmic que s'atorguen els individus a sí mateixos en la conversa. Sol coincidir amb l'estatus epistèmic, però no sempre és així.	Pot servir per legitimar i donar una impressió de validesa a allò que es diu, també per a relativitzar la pròpia opinió o per a evitar certa responsabilitat sobre allò que es vol dir o que s'ha dit.
Formulacions de cas extrem (FCE) (Pomerantz, 1986)	Són paraules o frases que s'utilitzen per descriure o defensar argumentar alguna cosa d'una forma extrema. Solen donar-se en arguments contraposats. Tal com ho descriu Pomerantz (1986): "interactants use Extreme Case formulations when they anticipate or expect their co-	Sovint indiquen l'interès i implicació de la persona parlant en allò que s'està dient o argumentant. Per exemple a "fent deures no vas aprendre res", "res" indica que es tracta d'una formulació de cas extrem, i pot indicar l'interès en argumentar en contra de fer

	interactants to undermine their claims and when they are in adversarial situations.” (p. 222)	deures com a via per a l’aprenentatge. Quan els casos extrems s’utilitzen en contrast amb esdeveniments no extrems poden servir per a justificar la gravetat d’un problema, d’una desviació, etc. (Hester, 1998).
Minimització (Wiggins, 2017)	Són formes de parlar que minimitzen o treuen importància a allò que es diu.	Pot indicar aspectes relacionats amb el retiment de comptes i la responsabilització, per exemple si es vol minimitzar la importància d’un comportament o esdeveniment ocorregut.
Llistes (Wiggins, 2017)	Es tracta de presentar diversos elements junts en un ordre seqüencial. Sovint tenen tres parts.	Poden indicar la voluntat de donar èmfasi a certs aspectes d’allò que es descriu, la intenció d’atorgar realitat o un caràcter fàctic a allò que es llista o de mostrar que s’ha completat la descripció d’un fenomen entre d’altres aspectes. De vegades també indiquen el final d’un torn.
Contrastos (Wiggins, 2017)	Son frases i paraules que mostren èmfasi en un objecte o característica d’un objecte respecte a d’altres.	Indiquen èmfasi en algun aspecte d’un o diversos objectes a partir de la comparació. Emfasitzen alguna característica i marquen la distinció entre objectes. Per exemple, poden servir per marcar la desviació respecte a una suposada normalitat (Hester, 1998).
Mostres d’afecte (Wiggins, 2017)	Són mostres d’emocions com riure o plorar. No són descripcions o categoritzacions de les emocions.	Indiquen que hi ha aspectes psicològics que prenen rellevància en la interacció.
Consens (Wiggins, 2017)	Consisteix a mostrar o informar alguna cosa com si molta gent o tothom hi estigués d’acord.	Indiquen que hi ha suport o la implicació d’altres persones o institucions en relació a allò que s’afirma. Pot estar relacionat amb la gestió de la responsabilitat i el retiment de
Corroboració (Wiggins, 2017)	Consisteix a informar d’alguna cosa com si rebés el	

	suport des d'una font independent i com a forma de corroborar la seva realitat.	comptes, també amb la cerca de validació per a mostrar la realitat d'alguna cosa si aquesta està en qüestió. Vegeu-ne exemples a Attenborough i Stokoe (2012)
Detall versus vaguetat (Wiggins, 2017)	Consisteix a aportar detall sobre allò que s'explica o es descriu, o bé al contrari, descriure o explicar de forma vaga o poc clara.	El detall pot tenir a veure amb dotar de credibilitat a l'explicació o descripció. La vaguetat sistemàtica o la manca de claredat en certs temes pot ser una forma d'evitar donar detalls, per exemple per evitar una rèplica o una crítica si s'incorre en contradicció.
Atribucions de responsabilitat	Es tracta d'atribucions de responsabilitat cap a determinats subjectes.	Poden servir per culpar o acusar (Pomerantz, 1978a), per rebaixar la pròpia responsabilitat, per demanar explicacions, etc.
Explicacions (<i>accounts</i>)	Hi ha diferents definicions sobre els anomenats <i>accounts</i> . Resumidament, són descripcions i explicacions que una persona aporta en relació a les seves pròpies accions (Heritage, 1988) o a les de les altres persones (Scott i Lyman, 1968). La definició de Scott i Lyman (1968) és més específica i considera que les explicacions es donen només arrel de la petició d'explicació per part d'altres persones.	Les explicacions es poden donar per mitjà de molts tipus de dispositius discursius i poden servir a molts fins diferents. Per a Scott i Lyman (1968) les explicacions poden servir a la persona parlant per a rebaixar el conflicte o mitigar el caràcter negatiu d'un trencament de les expectatives de comportament en la conversa, o bé per a restaurar una possible interpretació negativa de les interlocutores respecte al propi comportament. Per a aquests autors, l'objectiu últim de les explicacions seria reparar la relació. En una explicació pot ser rellevant categoritzar o establir les identitats de les persones que interactuen (Scott i Lyman, 1968).
Reparacions (Wiggins, 2017)	Es tracta de formes que tenim els i les parlants per a corregir la conversa quan hi ha problemes de comprensió	Les reparacions són formes de preservar la intersubjectivitat i la comprensió mútua.

	<p>i d'intel·ligibilitat. També es considera una reparació quan un o una parlant mira de cercar la paraula correcta. En són exemples repetir alguna cosa, corregir-la o canviar el terme que s'acaba d'utilitzar. Les reparacions les pot fer la mateixa persona que parla sobre la seva pròpia parla o una altra persona.</p>	
<p><i>Disclaimers.</i> Negació o rebaixa preventiva d'interpretacions possibles (Wiggins, 2017, p.124).</p>	<p>Solen ser frases curtes al principi d'una descripció que rebaixen o neguen certes interpretacions en relació a la postura que s'expressarà tot seguit. N'és un exemple el cas de "no soc racista, però..." (Wiggins, 2017)</p>	<p>La persona parlant explicita una interpretació possible respecte a la descripció que farà tot seguit per immediatament negar-la. Es pot utilitzar per a evitar el desprestigi de certa atribució, per a evitar aspectes políticament incorrectes que puguin anar en detriment d'un argument o per a salvaguardar la pròpia identitat o posició entre d'altres aspectes.</p>
<p>Justificacions (Scott i Lyman, 1968)</p>	<p>Explicacions en què una persona accepta la responsabilitat de la realització d'un acte i alhora nega o neutralitza la càrrega immoral o el caràcter negatiu d'aquest acte o de les seves conseqüències (Scott i Lyman, 1968). Scott i Lyman (1968) distingeixen tècniques de justificació com la negació d'haver perjudicat, la negació de l'estatus de la persona o persones que es consideren víctimes i d'altres.</p>	<p>Se solen utilitzar quan hi ha hagut una acusació d'haver fet alguna cosa impropcedent, malament, inadequada, etc. (Scott i Lyman, 1968).</p>
<p>Excuses (Scott i Lyman, 1968)</p>	<p>Explicacions en què una persona admet el caràcter negatiu d'un acte que ha realitzat però no n'accepta la plena responsabilitat (Scott i</p>	<p>Se solen utilitzar quan hi ha hagut una acusació d'haver fet alguna cosa impropcedent, inadequada, etc. (Scott i Lyman, 1968).</p>

	Lyman, 1968). Scott i Lyman (1968) distingeixen les excuses per accident, les excuses per manca de voluntat o coneixement, per impulsos biològics o per causa del comportament d'altres persones.	
Metàfores (Wiggins, 2017)	Són descripcions que estableixen l'equivalència entre dues coses de forma comparativa o retòrica a partir de la no-literalitat.	Solen destacar unes característiques per damunt d'altres o simplificar les distincions entre categories. Poden anar acompanyades de formulacions de casos extrems. També poden servir per expressar la valoració dels objectes o esdeveniments.
Estructura narrativa (Wiggins, 2017)	Es tracta de la producció d'una descripció a través d'una estructura narrativa, per tant, de forma organitzada seqüencialment. Sovint compta amb una escena, un temps i un ordre dels esdeveniments.	Se sol presentar en descripcions de processos o activitats en què la persona parlant ha tingut una implicació directa. Pot servir per a gestionar molts aspectes de la identitat, la posició i la postura de la parlant respecte al contingut de la parla. Segons Wortham i col·laboradores (Wortham i Locher, 1996; Wortham i Reyes, 2015), la caracterització dels personatges i objectes descrits, així com els posicionaments que adopta el o la parlant respecte als atributs que els atorga, tenen a veure amb els processos d'identificació i els models d'identitat que emergeixen a l'aula.
Exemple participant (Wortham, 2006; Wortham i Reyes, 2015)	Són exemples en què un o una participant de la interacció és identificat amb un personatge o objecte que apareix en un exemple (Wortham i Reyes, 2015).	Les identificacions d'aquest tipus a l'aula vehiculen transferències entre els atributs dels personatges i objectes que es posen com a exemple i els atributs d'alumnes específics, vehiculant posicionaments i

		contribuint a la construcció d'identitats (Wortham i Reyes, 2015).
Discurs reportat (estils directes i indirectes) (adaptat de Wiggins, 2017)	Fragments de parla que reproduïen allò que s'ha dit en estil directe o indirecte. Poden atribuir la font de la parla original a una altra parlant o a la mateixa persona que reporta.	El report és una descripció vívida dels esdeveniments, de manera que pot servir per a donar un caràcter més realista a la descripció. També pot servir per a posicionar la persona parlant en relació al que han dit o fet altres persones i als seus posicionaments (per alinear-s'hi o no, mostrant implícitament la desavinença amb el contingut o la forma en que allò s'ha dit, etc.). Quan la persona parlant es presenta com una mera informadora imparcial, pot servir per a minimitzar els interessos propis en allò que diu.
Accions reportades (adaptat de Wortham i Reyes, 2015)	Es tracta de la narració d'accions pròpies o d'altres persones en forma de raport d'allò succeït. No té una estructura narrativa sinó que reporta accions ocorregudes amb estructures del tipus "Ella va fer x", "Ella va pensar y".	
Discurs parafrasejat i reformulacions	Són fragments de parla que no reproduïen literalment allò que s'ha dit sinó que ho parafrasegen. En aquest discurs es pot atribuir la font de la parla original a una altra parlant o a la mateixa parlant que reporta.	Pot servir per a posicionar-se a través d'allò que ha dit o de com s'ha posionat una altra persona, en el seu discurs.
Síntesis i recapitulacions (Potter, 1998)	Es tracta de síntesis o recapitulacions sobre allò que s'ha dit.	A partir de la selecció i expressió del contingut recapitulat o sintetitzat, podem conèixer les interpretacions, els posicionaments i els interessos en general dels i les parlants en relació a allò que s'ha dit. Per exemple, en fer una síntesi dels acords presos, repetir resumidament el compromís que s'ha adquirit o re-formular allò que s'ha dit al final d'una classe podem interpretar quin és l'interès del professorat en relació a allò que s'ha dit o que ha passat.

Formulació de guions (Wiggins, 2017)	Són descripcions d'esdeveniments i comportaments com si ocorreguessin freqüentment i de forma semblant, seguint un guió.	Poden servir per a presentar un comportament o esdeveniment com a habitual, "normal" o esperable. Per tant, poden servir per a denotar la desviació respecte aquest comportament esperable, però també per a alinear-s'hi o identificar-s'hi, entre d'altres. També poden servir per a demostrar el caràcter inevitable del curs dels esdeveniments.
Distinció agent-subjecte (Wiggins, 2017)	Són fragments del discurs que estableixen el nivell d'agencialitat de les parlants o d'aquelles de qui es parla.	Pot servir per exculpar-se o responsabilitzar-se d'allò ocorregut. En situacions on l'agencialitat dels subjectes és important, com en un judici, les distincions d'aquest tipus són centrals en el discurs.
Categories d'emocions (Wiggins, 2017)	Es tracta de paraules del discurs a partir de les quals les persones parlants donen rellevància a una categoria d'emoció o un estat emocional. No és una mostra d'emocions (veure el dispositiu següent).	Poden servir com a estratègia retòrica, per exemple, mostrar el contrast entre allò emocional i allò racional. També poden indicar molts tipus d'accions socials, per exemple construir una identitat, establir la pròpia responsabilitat o interès en un aspecte concret, etc. En un context de queixa sobre el comportament d'algú cap a la persona parlant, l'ús de categories d'emocions pot servir per formular la indignació moral de la parlant (Drew, 1998).
Exclamacions i altres recursos prosòdics per a indicar emocions (Wiggins, 2017)	Es tracta d'elements que no són lèxics i que expressen emocions per mitjà d'exclamacions i altres recursos.	Indiquen la resposta o reacció emocional de la persona que parla. Pot servir per a formular indignació moral o ofensa (Drew, 1998), per a mostrar afiliació emocional amb una altra parlant, sorpresa, ràbia, por, etc.
Perífrasis modals (Edwards, 2006)	Es tracta d'un verb o conjunt de verbs que expressen	Poden indicar la construcció de la capacitat i per tant també de

i formulacions deòntiques	obligació, capacitat, possibilitat o permís (poder+infinitiu, gosar+infinitiu, haver de+infinitiu i deure+infinitiu, o bé, en certs casos, els verbs auxiliars sense el verb principal en infinitiu).	la responsabilitat d'un subjecte per fer o haver fet alguna cosa. Les formulacions deòntiques expressen l'obligació normativa respecte a allò que es descriu que s'ha de fer o ser, de manera que indiquen l'ordre moral o normatiu que s'intenta establir en un context de parla.
Rebuig de l'interès (Wiggins, 2017)	Es tracta del conjunt de pràctiques discursives que prevenen a una persona parlant que se l'acusi en relació a l'interès o implicació personal en allò que diu o fa (per exemple, de l'acusació sobre el seu possible biaix, sobre la manipulació interessada de la realitat, etc.)	Sol relacionar-se amb accions dels i les parlants per fer-se creïbles o convincents.
Ventrilòquia (<i>voicing</i> i <i>ventriloquizing</i>) (Wortham, 2000)	Es tracta de la representació de la "veu" que caracteritza un tipus social determinat.	Quan les parlants utilitzen la "veu" o parlen de forma ventríloqua per representar un tipus social poden utilitzar-ho per posicionar-se respecte aquests tipus socials (Wortham, 2000).
<i>Verba dicendi</i>	Es tracta de l'ús de verbs anomenats metapragmàtics. Són verbs que indexen determinades formes de parla, les quals es poden associar a tipus socials determinats o al registre de la parla entre d'altres aspectes (Wortham i Locher, 1996; Wortham i Reyes, 2015).	Poden servir per a vehicular la identificació de la persona parlant amb cert tipus social o classe social, entre d'altres. També poden vehicular posicionaments respecte aquests tipus socials que instancien.

Tot seguit s'apunten alguns mecanismes i estructures conversacionals que s'han estudiat sobretot en el marc de l'anàlisi conversacional. Es tracta de regularitats conversacionals que s'executen a les converses de forma normativa:

Dispositiu	Descripció	Estratègies retòriques i accions socials que pot contribuir a realitzar
-------------------	-------------------	--

Parells adjacents	Un torn adjacent és aquell torn que apareix just després d'un altre torn. Els parells adjacents són parells d'accions que es caracteritzen perquè de forma regular, la segona acció es dona si s'ha donat la primera, de manera que diem que la primera tendeix a provocar la segona (Potter, 1998). Per exemple, al torn de salutació "hola", li segueix normalment un torn de salutació semblant com a resposta al primer; a una invitació li segueix o una acceptació o un rebuig d'aquesta, etc.	L'acompliment dels parells adjacents indica que s'està desenvolupant una pauta normativa en la conversa. El fet que no es doni la segona acció del parell indica una desviació, la qual si no està justificada d'alguna manera pel context de la conversa implicarà alguna acció en relació a aquesta desviació. Per exemple, tals desviacions poden suposar justificacions, reparacions, peticions d'explicacions, etc.
Organització de preferències	Són les formes preferibles que tenim les persones parlants de respondre a determinades accions. Per exemple, els i les parlants preferim respondre a una invitació afirmativament que no pas negativament. Això implica que una resposta negativa a una invitació probablement serà justificada i suavitzada, mentre que una resposta positiva serà més directa. Un altre exemple és la tendència no preferent que tenim les parlants a l'auto-elogi (Pomerantz, 1978b).	L'acompliment o no de les preferències socialment establertes en les converses indica que el subjecte segueix uns patrons culturals o, per contra, que s'hi desvia. La forma com una resposta no preferible és represa o jutjada per part dels altres participants, ens pot indicar quin és l'ordre social que opera en el context d'interacció específic. Per exemple, la "impunitat" d'una persona parlant a no respondre de la forma preferible pot indicar que té cert estatus o autoritat social en el context de parla.

Organització de preferències en alguns parells adjacents (Potter, 1998, p. 86)⁴⁵:

Acció	Resposta preferible	Resposta no preferible
Oferiment/invitació	Acceptar	Rebutjar
Petició	Acceptar	Rebutjar

⁴⁵ La traducció al català és nostra.

Acusació/culpa	Negar	Admetre
Avaluació	Acord	Desacord
Humiliació	Desacord	Acord

