

Introducció

Des de l'àmbit dels processos d'aprenentatge de llengües estrangeres, el nostre treball ha volgut abordar un tema fonamental per a l'assoliment de l'autonomia en l'aprenent (objectiu que es marquen els plans curriculars de les EOI's i dels Ensenyaments Secundaris): el de les estratègies metacognitives. Concretament, analitzem el fenomen del *private speech*, discurs privat o verbalització del discurs interior, eina mediatra de primer ordre per a l'assoliment de l'autoregulació, tal i com apareix en els discurs dels aprenents quan se'ls proposa realitzar en petits grups tasques de determinades característiques.

En aquest sentit, el nostre estudi fa una anàlisi d'aquest fenomen íntimament relacionada amb qüestions didàctiques: estudiar en quina mesura la tipologia de la tasca d'aprenentatge incideix en l'aparició del discurs privat dels aprenents. Les tasques que presentem responen a un concepte globalitzador de llengua i a un posicionament pedagògic: són dutes a terme per aprenents en interacció amb d'altres aprenents i contenen fases de reflexió metalingüística, ja que entenem la interacció i la reflexió sobre la llengua com a afavoridores de l'aprenentatge.

Voldriem afegir en aquesta introducció, que l'estudi que presentem és fruit de diversos anys d'interès per part de la docent-investigadora per l'anomenada recerca a l'aula. Un interès que s'ha vehiculat a través de la participació en diferents projectes centrats en la pràctica reflexiva i la recerca-acció, així com en la participació en el grup DEICOMEUCU de recerca interuniversitària, dirigit per la supervisora d'aquest treball de llicència, la Dra. Olga Esteve i Ruescas.

El treball que presentem s'estructura de la següent manera: Comencem amb un bloc teòric on s'exposen les bases conceptuais i es recullen els estudis previs que avalen la nostra proposta. Seguidament, presentem el treball realitzat, exposant primer les hipòtesis de recerca que s'han concretat en les diferents preguntes de recerca, descrivint tot seguit el context i l'acció pedagògica analitzada i esmentant les opcions metodològiques preses. Presentarem també el procediment d'anàlisi de les dades observacionals i seguirem amb la presentació dels resultats obtinguts, tant pel que fa a les manifestacions discursives de la parla privada, com a les funcions que aquesta aconsegueix en l'activitat discursiva dels aprenents. Finalment, comentarem les conclusions del nostre estudi, així com les seves implicacions didàctiques.

I. Bases teòriques del nostre estudi

Dedicarem aquest primer bloc de la memòria de l'estudi que presentem a exposar les bases teòriques en les quals aquest se sustenta, principalment la Teoria Sociocultural, que s'origina amb l'obra de L. S. Vigotski als anys 30 del segle passat, posteriorment desenvolupada pels seus col·legues i deixebles a la Unió Soviètica i, des de finals dels 80 i fins a l'actualitat, per nombrosos psicòlegs, lingüistes i pedagogs, tant de l'àmbit nordamericà com europeu. Des dels anys 80 del segle XX, les teories vigotskianes han anat prenent rellevància en la recerca sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües segones i estrangeres, com palesen els nombrosos estudis en els quals ens hem basat.

Al principi d'aquest bloc, farem una exposició dels postulats i conceptes fonamentals de la teoria sociocultural, per a centrar-nos més endavant en un d'ells: el discurs privat. Després d'abordar els diferents vessants d'aquest fenomen, passarem a relacionar-lo amb la recerca en segones llengües, àmbit del qual recollim els diversos treballs que ens han proporcionat la nostra base teòrica.

1. La Teoria Sociocultural: postulats i principals conceptes

1. 2. L'origen social de les funcions psicològiques superiors

Una de les idees més representatives de la teoria sociocultural, inspirada fortament per la filosofia del materialisme històric, és el considerar que el funcionament mental humà té el seu origen en la interacció de l'individu, des que neix, amb el seu entorn social i cultural.

Vigotski distingeix entre funcions mentals o psicològiques elementals i funcions mentals o psicològiques superiors. Aquestes estan lligades a les dues forces de desenvolupament que operen en l'ontogènesi: la biològica, d'una banda, amb la qual s'associen les funcions elementals, i la cultural, de l'altra, directament relacionada amb l'aparició de les funcions superiors, com ara la memòria lògica, l'atenció voluntària, la formulació de conceptes o la planificació, entre d'altres. Les funcions mentals superiors, pròpies de l'ésser humà, es desenvolupen doncs en l'individu gràcies a la interacció d'aquest amb els altres en un determinat context cultural.

Les funcions mentals superiors es donen primer en el plànol interpersonal, en la interacció de l'individu amb una/es altra/es persona/es i/o artefactes culturals, i, progressivament, van esdevenint funcions per a l'individu en un plànol intrapersonal, tal i com queda formulat en la llei genètica general de desenvolupament cultural:

“En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero *entre personas (interpsicológica)*, y después, en el *interior del propio niño (intrapsicológica)*... Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos”
(Vigotski, 2000: 94)

La interacció humana està necessàriament mediada per mitjans externs, per sistemes semiòtics determinats culturalment. Vigotski inclou en la seva concepció de desenvolupament de les habilitats mentals superiors l'excepcional rellevància que té el procés pel qual el nen aprèn a dominar aquests mitjans externs de desenvolupament

cultural, com ara (i molt especialment) el llenguatge, i també l'escriptura, els comptes o el dibuix (Vigotski, 1988a: 59).

Les funcions mentals superiors reflecteixen el pas del control de la conducta per part de l'entorn i dels altres a l'individu, és a dir, el pas de l'heteroregulació a l'autoregulació.

1. 3. Mediació

El concepte més fonamental de la teoria sociocultural és el fet de considerar que la ment humana està mediada per mitjans artificials desenvolupats i heretats culturalment. D'una banda, l'ésser humà no actua directament sobre el món físic, sinó que ho fa fent ús d'eines o instruments que li permeten transformar aquest món i, en conseqüència, les seves pròpies condicions de vida. D'altra banda, l'ésser humà fa també ús d'eines (o instruments) simbòliques, també anomenades signes, que li permeten regular les seves relacions amb els altres éssers humans i amb si mateix. Les eines simbòliques, com les materials el món físic, poden transformar la naturalesa d'aquestes relacions, tant interpersonalment com intrapersonals (adaptat de Lantolf, 2000). Com acabem d'apuntar, tant els instruments físics com els simbòlics són d'elaboració cultural i, per això, són susceptibles d'ésser modificats a mesura que es van transmetent de generació en generació. Els instruments, però, no són elements passius al servei de l'activitat humana, sinó que influeixen fortament en aquesta i la transformen.

En referència a aquest punt, Vigotski sosté que, igual que les eines tècniques alteren el procés d'adaptació al medi natural en imposar una determinada manera d'operacionalitzar el treball, les eines psicològiques, pel fet d'estar incloses en els processos de la conducta, alteren per complet el flux i l'estructura de les funcions psicològiques, el funcionament mental humà (Vigotski, 1981c: 137).

Recentment, Wertsch (2007) ha puntualitzat que, tenint en compte la totalitat de la seva obra, Vigotski emprà el concepte de mediació no unívocament, sinó que ho fa amb diferents accepcions, depenent de si ho fa més des del punt de vista psicològic o semiòtic. En un intent de clarificar el concepte, Wertsch proposa separar en dos grans blocs les dues perspectives de mediació, que segons ell, s'observen en l'obra vigotskiana: la mediació explícita i la mediació implícita.

La mediació explícita és allò a què Vigotski es refereix quan adopta una perspectiva més psicològica. Wertsch l'anomena explícita perquè, d'una banda, tracta d'estímul mediadors que s'introdueixen obertament i intencionadament a una activitat per part d'un individu (o d'un altre agent extern que dirigeixi aquest) per tal de facilitar l'organització d'aquesta activitat, i, de l'altra, és explícita perquè la materialitat de l'estímul mediador o els signes implicats tendeix a ser òbvia i no-transitòria (p. 180).

La mediació implícita, per contra, és en general menys evident i resulta, per això, més difícil de detectar. És el tipus de mediació que té lloc a través de signes, especialment del llenguatge natural, tant social (en el nivell intermental) com privat/interior (en el nivell intramental). Wertsch observa que a causa del caràcter efímer del llenguatge, aquest sovint es fa "transparent" a l'observador i és per això més difícil de tenir en compte com a objecte de reflexió conscient o de manipulació. A més, les formes de mediació implícites no s'introdueixen a l'activitat de manera artificial o intencionada, amb el propòsit d'organitzar l'activitat; ben al contrari, els signes de la mediació implícita formen part ja d'un "preexisting, independent stream of communicative action that becomes integrated with other forms of goal-directed behavior" (p. 181).

A continuació, passem a descriure amb més detall la idea de mitjans de mediació de Vigotski, que ell anomenà instruments i símbols.

1. 3. Instruments i símbols

Desenvolupant la idea de Marx sobre l'adaptació activa de l'ésser humà a la Natura i al fet que, transformant el seu entorn, l'home es transforma a si mateix (Vigotski, 1988a), i extenent la noció d'Engels de la transformació de la Natura per part de l'home a través de les eines i del treball, Vigotski parla d'eines o d'instruments psicològics per analogia als mitjans o eines tècniques emprades pels éssers humans i alguns animals molt evolucionats per a actuar sobre el medi natural. Els instruments psicològics, per contra, són propis i exclusius dels humans, són producte de la seva evolució històrica i van dirigits a dominar la conducta – la pròpia o la d'algú altre (Vigotski, 1981c: 137; 1988).

Kozulin (2000) resumeix la proposta de Vigotski sobre els mitjans de mediació, classificant-los en tres grans grups:

1. **Els instruments materials:** són les eines dirigits a transformar aspectes de la Natura, l'ús dels quals no obstant acaba incidint indirectament en els processos psicològics humans. Els instruments materials no són útils individuals, presuposen un ús col·lectiu i d'aquí que impliquen una interacció interpersonal i una representació simbòlica que dona lloc a la nova classe de mitjans mediadors: els instruments psicològics.
2. **Els instruments psicològics:** són els mitjans que meden entre els propis processos psicològics dels humans, també anomenats signes o símbols. Aquests estan dirigits a dominar o controlar la conducta, dels altres o d'un mateix, a diferència, doncs, dels instruments materials, que s'orienten cap a l'exterior, els instruments psicològics poden també orientar-se cap a l'interior de l'individu, transformant les funcions mentals elementals en superiors. Vigotski parla d'instruments psicològics primitius o "fòssils psicològics" com ara fer nusos per recordar quelcom o comptar amb els dits (Vigotski, 2000) i els instruments simbòlics d'ordre superior, que inclouen llenguatges naturals i artificials a més de discursos i dels sistemes culturals i simbòlics de diferents èpoques i llocs, com ara l'àlgebra, les obres d'art, esquemes, diagrames, mapes, tot tipus de signes convencionals, etc (Vigotski, 1981c:137)
3. **Mediadors humans:** el paper del mediador humà queda expressat en la llei general de desenvolupament cultural, ja que "[cada funció apareix dues vegades:] primer *entre* persones (nivell *interpsicològic*) i , després, *dins* del nen (nivell *intrapsicològic*). A més, destaca el paper de "l'altra persona" com a medidora de significats, en el sentit que són els altres els que doten de significat l'activitat del nen, com tan bé il·lustra el famós exemple de l'evolució del gest d'assenyalar.

1. 4. El llenguatge com a instrument simbòlic mediador

Pel fet que Vigotski subratlla la importància dels mitjans de mediació en el desenvolupament de la ment humana, no és estrany que el llenguatge, com a sistema de signes emprat per a la comunicació i el pensament, sigui objecte d'interès central en la teoria sociocultural.

Com assenyala Kozulin (1986, 2000), el llenguatge (o parla) és crucial en el sistema psicològic vigotskià, atès que juga un doble paper: d'una banda, com a eina psicològica que permet el desenvolupament de funcions mentals superiors i, de l'altra, és en si mateix una funció psicològica superior i, per tant, es desenvolupa culturalment (Kozulin, 1986: xxx).

Parla i pensament

Vigotski aborda els aspectes relacionats amb la mediació semiòtica i el paper del llenguatge en el desenvolupament mental humà en diversos escrits, una selecció dels quals va donar origen, pocs mesos després de la seva mort el 1934, a la publicació *Myshlenie i rech* (traduïda a l'anglès com a *Thought and Language*).

En els treballs reunits a *Thought and Language*, com el mateix títol indica, Vigotski centra el seu interès en la relació entre el pensament i el llenguatge a partir de dos grans eixos temàtics: el desenvolupament de la formació de conceptes en l'infant, d'una banda, i el discurs egocèntric i interior, de l'altra.

Com a crítica als corrents teòrics que identificaven el pensament amb el llenguatge i a aquells que en magnificaven les diferències, Vigotski argumenta que pensament i llenguatge tenen orígens diferents i es desenvolupen primer independentment fins que en determinat moment de l'ontogènesi "es troben" per, a partir d'aleshores, influir-se mutuament en la seva posterior evolució.

El desenvolupament del llenguatge en l'infant

Vigotski sosté que hi ha una fase prelingüística en el desenvolupament del pensament en l'infant, de la mateixa manera que hi ha una fase preintel·lectual en el desenvolupament de la seva parla (Vigotski, 1986). Així, basant-se en alguns estudis de l'època, Vigotski conclou que el nadó al voltant dels onze mesos de vida ja té algunes reaccions qualificables de "rudimentàriament intel·lectuals". Per la seva banda, el que podríem anomenar les seves primeres manifestacions del llenguatge (balboteig, plor, fins i tot la pronunciació de les primeres paraules) estan més fortament relacionades amb l'emotivitat i amb la necessitat de contacte social que no pas amb el desenvolupament del pensament.

Aproximadament cap al dos anys de vida del nen, es produeix per a Vigotski el moment en què ambdós fenòmens, que fins al moment s'han desenvolupat amb independència l'un de l'altre, comencen a interrelacionar-se: el llenguatge entra en una fase d'intel·lectualització i el pensament es comença a verbalitzar. L'infant comença a anomenar els objectes amb les paraules, com si aquestes fossin atributs dels propis objectes, és a dir, fa servir el llenguatge amb una funció indicativa. Vigotski ho expressa així:

"The original function of speech is not that the word has meaning for the child: it is not that a corresponding new connection is created with the help of the word. Rather, the word is initially an indicator. The word as an indicator is the primary function in the development of speech, from which all others may be derived" (Vigotski, 1981a: 219; subratllat en l'original).

Per bé que pot ja utilitzar les estructures i les formes gramaticals correctament, l'infant que comença a parlar és encara lluny de comprendre el significats d'aquestes, no domina encara la funció simbòlica del llenguatge i per això no és capaç encara de

generalitzar o descontextualitzar. El fet de començar a utilitzar paraules de manera aparentment apropiada és només el principi del procés del desenvolupament del significat de les paraules per al nen. Vigotski explica aquest pas de la funció indicativa a la funció simbòlica del llenguatge a través del desenvolupament del procés de formació de conceptes en els nens.

Mediació semiòtica: cap a l'autoregulació a través del llenguatge

Tal i com hem apuntat més amunt, l'altre gran eix temàtic des del qual Vigotski aborda la mediació semiòtica de la ment humana és el del discurs egocèntric i el discurs interior. La tesi central vigotskiana és la de considerar que el discurs que s'origina com a social dirigit a regular els altres acaba esdevenint discurs psicològic destinat a regular la pròpia conducta mental i física (Lantolf i Thorne, 2006). El procés evolutiu del llenguatge en l'ontogènesi reflexa doncs, com no podia ser altrament, la llei general del desenvolupament cultural segons la qual els processos intramentals apareixen primer en el plànol intermental.

Vigotski anomena la funció intramental autoreguladora del llenguatge discurs interior (*inner speech*), que té el seu origen en la parla social de la comunicació interpersonal i sembla estar desenvolupada al voltant dels vuit anys d'edat. El discurs interior no apareix sobtadament, sinó que és l'estadi final d'un procés que s'origina uns anys abans. Fins als tres anys aproximadament, el nen utilitza el llenguatge per a comunicar-se amb els altres i és receptor del llenguatge que els altres utilitzen per a comunicar-se amb ell i orientar la seva conducta. A partir d'aquesta edat, tanmateix, el llenguatge va adquirint una nova funció cognitiva i autoreguladora, íntimament lligada al desenvolupament del pensament. Vigotski argumenta que hi ha un estadi-pont o de transició entre el funcionament interpsicològic extern i l'intrapsicològic intern, caracteritzat per l'aparició del discurs egocèntric, també anomenat discurs privat (*private speech*), que té ja les funcions psicològiques del discurs interior, però conserva encara el caràcter extern de la parla social de la qual prové.

Wertsch (1979b) clarifica el pas entre el funcionament intermental extern al funcionament intramental intern apuntat per Vigotski amb les nocions d'*object-regulation* o regulació pels objectes de l'entorn, i *other-regulation* o heteroregulació, regulació pels altres, que s'afegeixen a la noció de *self-regulation* o autoregulació ja emprada per Vigotski. En els estadis primers de desenvolupament, el nen no pot controlar el seu entorn, sinó que és més aviat l'entorn que influeix sobre el nen, en el sentit que no pot realitzar cap acció que no estigui directament "suggerida" per algun objecte del seu entorn immediat; aquesta seria la fase d'*object-regulation*. Poc a poc, el nen va podent dur a terme algunes activitats sempre i quan rebí l'ajut lingüísticament mediat d'un adult o d'un igual més expert; és el que Wertsch anomena *other-regulation*. Finalment, a través d'aquesta interacció amb els altres, els nen va interioritzant paulatinament les funcions estratègiques per a realitzar tasques presents en el diàleg amb els altres, fins que és capaç de realitzar-les independentment, és a dir, d'assolir l'autoregulació. Com hem apuntat més amunt, és gràcies al llenguatge egocèntric que el pas de l'heteroregulació a l'autoregulació és possible. Com apunten Frawley i Lantolf (1984, 1985) i Lantolf i Appel (1994) l'autoregulació no és, tanmateix, un estadi de desenvolupament que s'assoleixi en un determinat moment de l'ontogènesi, sinó que és un fenomen relatiu lligat sempre a una tasca específica, és a dir que, un nen (i també un adult) pot estar autoregulat en una determinada tasca però no en una altra (Lantolf i Appel, 1994: 12).

2. Discurs egocèntric, discurs privat, discurs autoregulator: algunes matisacions terminològiques

La noció de “discurs egocèntric” (*langage égoцентриque*) prové de l'obra publicada el 1923 *Le Langage et la Pensée chez l'Enfant* del psicòleg i científic suís Jean Piaget. En aquest estudi, Piaget pretén fer una categorització exhaustiva de totes les formes de parla dels nens de sis anys, algunes de les quals qualifica d'egocèntriques, en tant que reflecteixen o bé una absència d'intenció comunicativa, o bé una ineficàcia comunicativa vers els altres. L'existència de la parla o el discurs egocèntric en el nen d'aquesta edat és considerada per Piaget com a una manifestació més del solipsisme o egocentrisme comunicatiu de l'infant, i, en general, de la seva immaduresa intel·lectual.

Vigotski, per la seva banda, empra el terme piagetian de “discurs egocèntric”, però ho fa en un sentit molt diferent. Als escrits que conformen l'obra *Myshlenie i rech'* (1934), si bé accepta la presència d'aquest tipus de parla en els nens, critica frontalment la interpretació que Piaget fa d'aquest fenomen. Per a Vigotski, la parla egocèntrica prové directament de la parla comunicativa, però és una manifestació del desenvolupament mental del nen, en tant que evidencia un pas endavant en el seu camí cap a l'autoregulació.

En els seus estudis experimentals fets en context de laboratori, el neuropsicòleg col·laborador de Vigotski, A. Luria, observa el fenomen de la parla autodirigida en els nens i la funció autoregulatora de la conducta que aquesta té. Luria, les aportacions del qual exposarem més endavant, rarament utilitza el terme “discurs egocèntric” i sí el de “discurs autoregulator” (*self-regulatory speech*) per a referir-se a la parla que sorgeix en els nens mentre realitzen determinats experiments (Zivin, 1979: 30).

Fou el psicòleg evolutiu nordamericà John Flavell qui als anys seixanta del segle passat va proposar el terme “discurs privat” (*private speech*) per a referir-se als fenòmens de la parla aglutinats al voltant de la idea de discurs egocèntric i autoregulator. Aquest és el terme que s'ha imposat en la recerca sobre aquest tipus de discurs, en bona mesura per la recomanació explícita de Wertsch (1979) d'emprar el nou terme en substitució de “discurs egocèntric”, ja que l'adjectiu “privat” evita la confusió d'aquest discurs “amb el discurs que té intenció social i comunicativa, però és egocèntric” (p.79). En una línia semblant, Berk (1992) assenyala que la substitució del terme “discurs egocèntric” pel de “discurs privat” en la recerca sobre el tema es deu especialment perquè el darrer subratlla el fet que es tracta d'un discurs autoadreçat i no posa l'èmfasi en la incapacitat de adoptar la perspectiva dels altres, que connota l'adjectiu “egocèntric” (p. 20).

Per a Zivin (1979), tanmateix, el concepte “discurs privat” té fortes connotacions d'ús voluntari del significat de les paraules i exclou implícitament la parla que s'usa involuntàriament i/o l'efecte de la qual prové de l'impuls motor d'aquesta; per aquesta raó ha proposat termes alternatius com ara el de “discurs per a un mateix” (*speech-for-self*) o el de “discurs comunicatiu” (*communicative speech*), segons l'autor més neutrals per a referir-se a tots els fenòmens de la parla sense intenció comunicativa, exterioritzats i no-exterioritzats, tant amb funció autoregulatora com no-regulatora. Per a Lantolf i Appel (1994) i Lantolf i Thorne (2006), des de l'àmbit d'aprenentatge de segones llengües, en canvi, el terme “discurs privat” resulta adequat especialment quan ens referim al discurs que exterioritzen els adults quan han de regular la pròpia activitat mental, per exemple, a l'hora de produir un text en L2. Aquests autors, a diferència d'altres, majoritàriament en l'àmbit de la psicologia evolutiva [p.e. Fuson (1979), Díaz i Berk (1992), Winsler et al. (2005)], continuen tanmateix emprant el terme “discurs egocèntric” per a referir-se a la parla amb funció autoregulatora que els nens

exterioritzen, és a dir, la parla social que gradualment va esdevenint discurs interior en l'ontogènesi (Lantolf i Thorne 2006: 75).

En la nostra recerca, coincidint en part amb Lantolf i els seus col·laboradors, i en consonància amb el gruix d'investigacions en relació a la parla autodirigida amb funció autoreguladora per part d'adults, especialment quant a l'aprenentatge de segones llengües, emprarem d'ara endavant el terme "discurs privat", per bé que utilitzarem el terme "discurs egocèntric" exclusivament en revisar les idees de Piaget i Vigotski sobre aquest fenomen en l'ontogènesi, preservant així la nomenclatura que aquests autors empraren per a referir-se al fenomen.

2. 1. El discurs egocèntric: Piaget

Com hem esbossat més amunt, Piaget introdueix la noció de discurs egocèntric als anys vint del segle passat en un intent de caracteritzar la tendència dels nens a parlar-se en veu alta a si mateixos mentre duen a terme les activitats de la vida quotidiana en presència o no d'altres. Piaget considera egocèntrics tres dels vuit tipus de parla observats en infants de sis anys d'edat, que constitueixen segons el seu estudi aproximadament el 45% de tots els enunciats emesos. Seguint Zivin (1979), les tres categories identificades per Piaget són les següents:

1. *Repetició (echolalia)*: imitació de paraules dites pels altres, sovint de manera inconscient, simplement pel gust de fer servir les paraules, pel plaer de jugar-hi.
2. *Monòleg*: discurs que acompanya l'acció i que sovint descriu la pròpia acció, els objectes d'aquesta o els desitjos del parlant. La motivació d'aquest tipus de parla pot ser l'impuls incontrolable de parlar mentre s'actua o bé el poder usar paraules que fan el que la pròpia actuació no pot dur a terme.
3. *Monòleg col·lectiu*: té essencialment el mateix contingut que l'anterior però conté alguna indicació del tipus "jo dic..." que dóna compte de la intenció del nen de captar l'interès dels altres. Té doncs intenció comunicativa però no és una forma efectiva de comunicació. Està motivat pel fet de sentir que un pot resultar interessant per als altres.

Com assenyala Zivin (íbid.) les tres categories qualificades d'egocèntriques no tenen unes propietats comunes. Això es deu al fet que Piaget centra la seva atenció en l'egocentrisme de l'infant, que té moltes manifestacions, entre les quals algunes de lingüístiques, que són els tres tipus de parla identificats anteriorment. De manera resumida, l'egocentrisme infantil té com a factor principal la incapacitat del nen de situar-se en el punt de vista dels altres i "la indiferència entre l'ego i l'alter" (Piaget, 1985) i és una expressió de la immaduresa intel·lectual general que caracteritza la infantesa. Per bé que n'assenyala, com hem vist, algunes funcions o motivacions, Piaget no està especialment interessat en esbrinar les causes de l'aparició del discurs egocèntric, sinó només en el fet que es dóna en els nens com una manifestació més del caràcter egocèntric (o no encara socialment adaptat) de la ment humana, propi d'aquesta etapa de la vida i que desapareix completament quan el nen aprèn a adaptar el seu discurs a les necessitats comunicatives dels altres, al voltant dels set o vuit anys (Zivin, 1979). Piaget, per tant, no assigna al discurs egocèntric cap funció en el desenvolupament cognitiu de l'infant.

2. 2. El discurs egocèntric autoregulator: Vigotski

Segons Zivin (1979), són les funcions o motivacions dels tres tipus de parla qualificada d'egocèntrica apuntades per Piaget, les que serveixen a Vigotski per a basar la seva crítica a la visió del pensador suís sobre el fenomen del discurs autodirigit i exterioritzat del nen.

Com hem vist fins al moment al llarg d'aquest capítol, l'objectiu de Vigotski és presentar una teoria general del desenvolupament de la ment humana, segons la qual el desenvolupament intel·lectual s'origina en la interacció sociocultural, en què la mediació del llenguatge juga un paper fonamental. En aquest punt és important remarcar, tal i com puntualitza Arumí (2006), que en tractar dels temes del discurs egocèntric i el discurs interior, Vigotski es refereix al llenguatge en tant que discurs, és a dir, posa èmfasi en l'activitat que suposa parlar i no tant en l'estructura del sistema lingüístic (p. 129).

Segons Vigotski, en el moment en què pensament i llenguatge comencen a interrelacionar-se (cap als tres anys de vida), una gran part dels processos intel·lectuals comencen a poder-se verbalitzar, el llenguatge comença a estructurar el pensament i el nen comença a "pensar en paraules". Tanmateix, al principi d'aquesta nova etapa, el nen no sap ni pot mantenir aquest pensament verbalitzat en silenci: "Subjectively, the child's egocentric speech already has its own peculiar function – to that extent, it is independent from social speech; yet its independence is not complete because it is not felt as inner speech and is not distinguished by the child from the speech for others" (1986: 235).

Poc a poc, va adquirint les regles convencionals i la capacitat per al pensament verbal en silenci o discurs interior (*inner speech*). Aquest s'interioritza cap als set o vuit anys. Abans, però, passa per l'etapa en què preval el discurs egocèntric que, segons Vigotski: "is still vocalized, audible speech, i.e., external in its mode of expression, but at the same time is inner speech in function and structure" (*ibid.*: 226-227).

El discurs egocèntric és doncs per a Vigotski una forma de transició de l'exteriorització del pensament verbalitzat, que el nen no sap distingir encara completament del discurs social o comunicatiu, vers el discurs interior (*ibid.*: 35). Al llarg d'aquest procés de transició, el discurs egocèntric es va abreujant i condensant, per a resultar més eficaç, fins que desapareix o "s'oculta" transformat en discurs interior (*ibid.*: 32-33). El paper transicional que Vigotski atorga al discurs egocèntric, és allò que fa d'aquest un element cabdal per a l'estudi del desenvolupament cognitiu humà, i determina la concepció de desenvolupament del llenguatge, tal i com declara Vigotski:

"Egocentric speech as a separate linguistic form is the highly important genetic link in the transition from vocal to inner speech, an intermediate stage between the differentiation of the functions of vocal speech and the final transformation of one part of vocal speech into inner speech. It is this transitional role of egocentric speech that lends it such great theoretical interest. The whole conception of speech development differs profoundly in accordance with the interpretation given to the role of egocentric speech. Thus our schema of development – first social, then egocentric, then inner speech – contrasts both with the traditional behaviorist schema – vocal speech, whisper, inner speech – and with Piaget's sequence – from nonverbal autistic thought through egocentric thought and speech to socialized speech and logical thinking." (*ibid.*: pp. 35-36)

La transformació del discurs egocèntric en discurs interior és precisament un dels punts on Vigotski manté una posició més divergent de la de Piaget. Aquest, com ja hem apuntat, pel fet de considerar el discurs egocèntric una mera manifestació més de la immaduresa intel·lectual de l'infant i del seu egocentrisme cognitiu, sosté que aquest

tipus de parla desapareix completament cap als sis o set anys, quan el nen ja sap adaptar el seu discurs a les necessitats comunicatives dels altres i entra en un estadi de major maduresa intel·lectual. Per a Vigotski, contràriament, entre els cinc i els set o vuit anys el discurs egocèntric va deixant gradualment d'exterioritzar-se, però no desapareix, sinó que es va interioritzant fins a esdevenir discurs interior i, pot exterioritzar-se de nou posteriorment en qualsevol altre moment de la vida, quan l'individu s'enfronta a tasques noves i/o cognitivament difícils, com a recurs autoregulator. Tornarem a aquest punt més endavant quan centrem la nostra atenció en el discurs privat dels adults, donada la rellevància que aquest aspecte té per a la nostra recerca.

Com hem exposat anteriorment, la primera de les funcions del llenguatge és per a Vigotski la comunicació i el contacte socials, conseqüentment i a diferència de Piaget, el discurs egocèntric té el seu origen en el discurs social, que el nen interioritza gradualment per a l'autoregulació a nivell intramental. En un estadi inicial, el nen utilitza el llenguatge per a influir en els altres, de la mateixa manera és influït pel llenguatge que els altres empren envers ell, és el que anomenem "heteroregulació". A mesura que el llenguatge social va essent interioritzat (procés que s'inicia recordem, cap als tres anys d'edat), el nen va recorrent cada vegada més a sí mateix a través del llenguatge per a controlar i guiar la seva pròpia conducta: el llenguatge ha començat a adquirir una nova funció intrapersonal cognitiva i autoregulatora.

En un principi, aquest ús intrapersonal del llenguatge, que el nen no distingeix encara de l'ús interpersonal, apareix simultàniament amb les accions del nen, no com a mer "acompanyament", com afirma Piaget, sinó amb la funció de control i guiatge de l'acció. En un estadi molt inicial, les verbalitzacions adreçades a un mateix solen ser posteriors a l'acció, estan provocades i dominades per l'activitat (Vigotski 2000: 52). Vigotski posa l'exemple dels nens petits que posen títol als seus dibuixos un cop aquests ja estan fets, i no abans, com fan quan són més grans. A mesura que el nen va creixent, el llenguatge egocèntric acompanya l'acció com a reflex de l'ordre intern del nen en realitzar la tasca, ho fa de manera desorganitzada i, especialment quan sorgeixen problemes i dificultats, sovint com a una mena de descàrrega emocional. Més endavant, ja en estadis superiors, el llenguatge "es desplaça al punt de partida de l'activitat" esdevenint un instrument cognitiu per a la resolució de problemes. El llenguatge ja pot guiar, determinar i dominar el curs de l'acció; és l'aparició de la funció planificadora del llenguatge (*ibid.*, p. 53). Això és així perquè, segons Vigotski, les paraules, o el significat d'aquestes, doten d'estructura l'activitat, una estructura que pot ser modificada, anant més enllà de l'experiència precedent. Vigotski subratlla: "Una vez han aprendido a utilizar de modo efectivo la función planificadora de su lenguaje, su campo psicológico cambia radicalmente. La visión del futuro pasa a ser parte integrante de sus aproximaciones a su entorno" (*ibid.*, p. 53).

Vigotski observa aquest desplaçament del discurs egocèntric del final al començament, passant pel curs de l'activitat, en una sèrie d'experiments en els quals els nens han de dur a terme una determinada tasca (dibuixar, jugar o solucionar un problema) a la qual es posa alguna mena d'obstacle per a la seva realització. Els experiments mostren com la quantitat de discurs egocèntric generat augmenta amb l'aparició dels obstacles, cosa que duu Vigotski a concloure que les dificultats pràctiques a les quals s'enfronta un nen a l'hora de dur a terme una activitat, estimulen la necessitat de "pensar en veu alta", és a dir, que el discurs egocèntric s'empra com a instrument mediador per a solucionar problemes i realitzar determinades tasques:

"Our experimental studies indicate that the function of egocentric speech is similar to that of inner speech: it does not merely accompany the child's activity; it serves mental orientation, conscious understanding; it helps in overcoming

difficulties, it is speech for oneself, intimately and usefully connected with the child's thinking. Egocentric speech develops along a rising, not a declining curve; it goes through an evolution, not an involution. In the end, it becomes inner speech" (Vigotski, 1986: 228)

Així doncs, com subratlla Levina, una de les deixebles directes de Vigotski, el discurs egocèntric no és un fenomen estàtic, sinó que la seva correlació funcional amb l'acció i el seu paper en l'acció i la conducta del nen va canviant: de la mera descripció de l'acció i l'entorn es passa a la planificació de l'acció, prèvia a aquesta. A més, la psicòloga ens recorda l'origen social d'aquesta funció planificadora:

"Like any other cultural function, verbal planning emerges as a function created by others. Then, without changing externally, it is directed toward one's own behavior (in the form of egocentric speech); and finally, it is transformed by ceasing to appear externally and is abbreviated to form an internal device." (Levina, 1981: 294)

2. 3. El potencial autoregulator del discurs egocèntric

Per a Vigotski, totes les manifestacions de discurs egocèntric són potencialment autoreguladores, per bé que no sempre ho siguin de manera intencionada. Aquesta visió de la parla privada està directament relacionada amb la seva interpretació del primer i segon sistemes de senyals proposats des de la reflexologia per Pavlov en relació al desenvolupament humà, que passem a descriure breument, seguint Zivin (1979).

Les primeres relacions del nadó amb el seu entorn es basen en els principis condicionants del primer sistema de senyals, segons el qual el nen es relaciona amb el món com a organisme completament condicionable per contingències físiques, que són els únics estímuls que entén i utilitza en les seves interaccions socials. A mesura que el llenguatge i el pensament van entrant en relació (és a dir, amb l'aparició del discurs egocèntric), els significats adquireixen primer un suport físic a través de les paraules pronunciades (pels altres i per ell mateix), les quals el nen comença a comprendre donat que hi reacciona en tant que estímuls sonors físicament perceptibles, capaços de controlar la seva conducta. Gradualment però, entra en funcionament el segon sistema de senyals: quan el nen comença a fixar-se en el significat de les paraules que ell mateix o els altres pronuncien, va entenent aquest significat i hi va reaccionant, (auto)regulant més i més la seva conducta en funció d'aquest.

Vigotski focalitza exclusivament en les propietats del segon sistema de senyals, mentre que d'altres psicòlegs soviètics, especialment A. R. Luria, com veurem a continuació, fan més èmfasi en la estimulació física que suposen les verbalitzacions autoadreçades i centra l'atenció, per tant, en la transició entre el primer i el segon sistema de senyals (ibid: pp. 24-25).

Fuson (1979) en una exhaustiva revisió d'estudis sobre el discurs privat, resumeix en sis els seus efectes autoregulators:

- *Millorar l'atenció*: sembla que el fet de vocalitzar fa que molts nens realitzin amb major èxit determinades tasques, fins i tot quan el contingut semàntic de les vocalitzacions sigui incongruent. No es tracta d'un efecte semàntic, sinó més aviat degut a l'acte motor de parlar o a un reflexe orientat al so de la vocalització. L'efecte atencional pot ser l'avantatge clau del discurs

autoregulator exterioritzat enfront del que té lloc en silenci, en el cas dels adults.

- *Indicar*: El contingut semàntic d'una verbalització pot dirigir l'atenció a determinats estímuls i apartar-la d'altres, de manera semblant a l'efecte del gest d'assenyalar.
- *Determinar atributs rellevants*: Fuson considera que l'efecte semàntic més important de les verbalitzacions autoadreçades és el de facilitar la identificació dels atributs d'una tasca que són rellevants per a la resolució d'aquesta.
- *Modificar el coneixement o la representació d'una tasca o una situació*: Fuson fa referència en aquest punt a situacions experimentals on s'indueixen en el nen verbalitzacions (a) que expressin estats afectius positius o relacionades amb recompenses posteriors mentre fa una tasca difícil o repetitiva., (b) que siguin representacions de la solució del problema a resoldre. En ambdós casos, les verbalitzacions induïdes semblen tenir una funció facilitadora. Per altra banda, Fuson, a partir de recerques dutes a terme per ella mateixa, esmenta també un tipus de situació on es dona discurs privat amb aquesta funció espontàniament en els nens: el joc simbòlic. Mentre juguen amb determinats objectes o persones, és freqüent que els nens facin comentaris del tipus "aquesta és la mare", "això era casa seva", etc. Fuson comenta: "This type of regulation of fantasy play is extremely common and may be one of the most important regulating functions that speech serves in early childhood. 'Saying it, makes it so' may be more true of this period than of any other period of life. Sometimes speech may actually regulate a child's behavior by adapting it to fit the constraints of the world, but may instead adapt the world to fit the behavior of the child" (Fuson, 1979: 197).
- *Assajar com a suport mnemotècnic*: Una de les maneres més importants en què les verbalitzacions ajuden la memòria és assajant els punts que cal recordar d'una tasca. L'assaig per a recordar, exterioritzat o no, sembla ser una manera espontània d'autoregular-se tant per als nens com per als adults.
- *Facilitar els processos de codificació i recuperació de la memòria*: simplement anomenar o etiquetar un estímul sembla tenir un efecte facilitador de la memòria a qualsevol edat, però molt especialment en els nens, moltes de les verbalitzacions de discurs egocèntric dels quals té aquest efecte.

Des de la psicolingüística, autors com Frawley i Lantolf, DiCamilla i Lantolf (1995) i Frawley (1999) consideren també les pròpies característiques lingüístiques del discurs egocèntric i/o privat tant "rellevants i reveladores" com la seva estructura física o el seu contingut semàntic a l'hora d'explicar-ne les propietats autoreguladores.

2. 4. L'evolució final del discurs privat: el discurs interior

Com hem anat indicant, el destí de la parla egocèntrica segons Vigotski és esdevenir discurs interior i desaparèixer com a manifestació externa, excepte en ocasions puntuals, en les quals reapareix. El discurs interior és doncs, l'estadi final en què les dues funcions del llenguatge resten ben diferenciades: el llenguatge per a la comunicació social i el llenguatge com a instrument per al pensament.

Com fa notar de Guerrero (2005), la tesi central de la teoria sociocultural sobre l'origen social de la ment humana no podria ser explicada adequadament sense el recurs a la noció de discurs interior (*inner speech*), en tant que mecanisme, derivat de formes

externes i vehiculat culturalment, que dóna forma i organitza el pensament (p. 28). L'autora apunta que les idees de Vigotski respecte el discurs interior són un tant confoses donat que Vigotski es refereix a tres processos diferents quan parla de discurs interior: d'una banda (a) al procés ontogenètic de la interiorització de la parla social, passant pel discurs egocèntric, i, d'altra banda els processos microgenètics del discurs interior com a (b) formulació del pensament i com a (c) exteriorització del pensament. Mentre que (a) i (b) són inherents a l'essència del discurs interior, ja que el discurs interior és sempre el resultat de la interiorització i sempre implica la fusió de parla i pensament, (c) pot o no fer-se efectiva, és a dir, el discurs interior no sempre s'exterioritza.

De Guerrero (*ibid.*: 36) remarca que, pel que fa a la seva relació amb la formulació de pensaments, Vigotski concep el discurs interior no com un codi estàtic o un estat mental estable, sinó com un procés, com un moviment fluïd, dinàmic i en constant canvi entre el pensament i la paraula, que passa per diferents plànols. Vigotski resumeix així els plànols implicats en el pensament verbal:

"[F]rom the motive that engenders a thought to the shaping of the thought, first in inner speech, then in meanings of words, and finally in words. It would be a mistake, however, to imagine that this is the only road from thought to word. The development may stop at any point in its complicated course: an infinite variety of movements to and fro, of ways still unknown to us, is possible" (vigotski, 1986: 253-254)

Vigotski tracta àmpliament el tema de la forma del discurs interior, assenyalant-ne la importància en tant que íntimament relacionada amb la seva funció. Són tres els trets formals que caracteritzen el discurs interior¹:

- *L'absència de so*: Atès que es tracta d'un discurs autoadreçat, no cal que sigui audible. Això no vol dir que el discurs interior sigui simplement "speech minus sound" (Vigotski, 1986: 235), sinó que es tracta d'una funció del llenguatge independent.
- *L'abreujament sintàctic*: Vigotski la destaca com a principal característica. La sintaxi del discurs interior queda reduïda al mínim perquè "we know what we are thinking about; i.e., we always know the subject and the situation. And since the subject of our inner dialogue is already known, we may just imply it... In inner speech, the "mutual perception" is always there, in absolute form; therefore, a practically "wordless" communication of even the most complicated thoughts is the rule" (*ibid.*: 243). Per a Vigotski, l'estructura del discurs interior és de tendència predicativa, ja que omet tot allò que ja és conegut per l'individu i es caracteritza per una sintaxi simplificada, la condensació i un nombre de paraules "enormement reduït" (*ibid.*: p.238). En parlar de predicativitat, Vigotski no s'està referint als predicats i als subjectes gramaticals, sinó als psicològics o "carrier(s) of topical emphasis" (*ibid.*: 221) i subratlla el fet que qualsevol part d'una frase pot esdevenir predicat psicològic.
- *La condensació semàntica*: La semàntica específica del discurs interior contribueix també al seu abreujament sintàctic. Vigotski (1986) identifica tres propietats semàntiques del discurs interior:

¹ Vigotski parla de les característiques formals del discurs interior recorrent a les característiques dels seus precursors: la parla social i l'egocèntrica. Les qüestions que presentem aquí en relació al discurs interior, les reprendrem més endavant en tractar la qüestió de la forma del discurs privat.

- o (1) *El predomini del sentit d'una paraula per damunt del seu significat*. Vigotski defineix el sentit com a variable, subjectiu i molt dependent del context; el significat, per contra, és més estable i descontextualitzat i és semblant a la definició convencional de les paraules que trobem als diccionaris.
- o (2) *La tendència a l'aglutinació*. En el discurs interior, es formen paraules complexes combinant asintàcticament paraules (de la manera com ho fan algunes llengües com ara l'alemany o el suec), per a expressar conceptes complexos.
- o (3) *La infusió de sentit*. Vigotski anomena així com els sentits de diferents paraules influeixen els uns en els altres "so that the earlier ones are contained in, and modify, the later ones" (*ibid.*: 246-247).

Vigotski estableix doncs les bases per a l'estudi del discurs interior. La seva teoria serà àmpliada per alguns dels seus col·legues i deixebles, així com d'altres ínterprets de la seva obra i d'altres autors afins a la teoria sociocultural.

2. 5. Els aspectes formals del discurs privat

Un dels camps de recerca que està molt directament relacionat amb la transició entre discurs social i discurs privat, és el de parar atenció a la forma que pren el discurs privat per tal d'aproximar-se a aquest caràcter de pont entre el plànol intersubjectiu i l'intrasubjectiu que el discurs privat té. No són gaires els estudis fets des de la psicologia dedicats a aquest aspecte del fenomen, destaquem aquí tanmateix els de Feigenbaum (1992), Goudena (1992) i molt especialment els de Wertsch (1979b, 1988) i Frawley (1997). Tots ells tracten d'aprofundir en les característiques formals de la parla egocèntrica apuntades per Vigotski: l'abreviació i la predicativitat.

Abreviació i predicativitat

Vigotski explica l'abreviació en relació al discurs interior respecte el discurs social. Wertsch (1988) la defineix com a la "reducció de la representació lingüística explícita, exposada en tota la seva extensió" (p. 185). Fidel al seu mètode genètic, Vigotski observa el discurs egocèntric per a obtenir evidències del caràcter fragmentari i abreviat de la parla interna en comparació amb l'externa i apunta que aquest abreujament estructural es deu, a més de a les característiques semàntiques d'aglutinació, de preeminència del sentit sobre el significat i d'influx del sentit a la tendència sintàctica a la predicativitat del discurs egocèntric: "[A]s egocentric speech develops, it shows a tendency toward an altogether specific form of abbreviation, namely: omitting the subject of a sentence and all words connected with it, while preserving the predicate." (Vigotski, 1986: 236). Tot i que la predicativitat és per a Vigotski la característica estructural més emblemàtica del discurs egocèntric, i, per tant, del discurs interior subsegüent, aquesta tendència l'observa també en el discurs social quan "els pensaments dels interlocutors van en la mateixa direcció" (*ibid.*: 239), però és en el discurs interior que arriba a la seva màxima expressió:

"Psychological contact between partners in a conversation may establish a mutual perception leading to the understanding of abbreviated speech. In inner speech, the 'mutual' perception is always there, in absolute form; therefore, a practically wordless 'communication' of even the most complicated thoughts is the rule" (*ibid.*: 243).

En parlar de predicats, Vigotski no es refereix a predicats gramaticals sinó, com apunta Wertsch (1979b), a "predicats psicològics". A diferència dels gramaticals, que es

distingeixen a nivell sintàctic (consisteixen tradicionalment en unitats com el verb, objectes, complements i circumstancials), els psicològics depenen de factors lligats al context comunicatiu, de manera que qualsevol part d'una frase pot ser-ne el predicat. Si el subjecte psicològic és "allò que ja està en la consciència de l'oïent abans d'escoltar un enunciat determinat", el predicat psicològic és "allò nou que es diu sobre el subjecte psicològic" (Vigotski, citat a Wertsch, 1979b: 82).

Segons Wertsch, Vigotski posa més èmfasi en l'anàlisi funcional que en l'anàlisi de l'estructura lingüística de la predicativitat, i, per això, veu la necessitat de relacionar la perspectiva vigotskiana amb conceptes desenvolupats posteriorment per la lingüística funcional, especialment la distinció de Chafe (1976) entre informació nova i informació donada (*given and new information*). Per a Chafe, la informació donada és "the knowledge which the speaker assumes to be in the consciousness of the addressee at the time of the utterance". La nova és "what the speaker assumes he is introducing into the addressee's consciousness by what he says" (citat a Wertsch, 1979b: 82). Seguint Chafe, Wertsch assenyala que la part d'un enunciat que porta la informació donada es caracteritza per un volum de veu més baix, menor accentuació i major tendència a la pronominalització.

En la seva distinció entre *given* i *new*, Chafe fa referència sempre a dos interlocutors; en el cas del discurs privat, on el parlant i l'oïent coincideixen, Wertsch veu necessari contemplar altres factors que determinin què està ja en la consciència del parlant i què ha de ser-hi introduït com a "nou" i proposa una aproximació al fenomen més des del punt de vista de l'acció que es realitza en el moment de produir el discurs privat, que no pas de la interacció entre interlocutors. En parlar d'acció, Wertsch s'està referint al concepte desenvolupat per la Teoria de l'Activitat.

Dels tres nivells d'abstracció en què aquesta teoria observa l'activitat: l'activitat i el seu motiu associat, l'acció i el seu objectiu i l'operació lligada a les condicions d'un context, Wertsch focalitza en el nivell de l'acció, concretament en com els nens arriben a desenvolupar la capacitat de dur a terme accions dirigides a un objectiu concret. Segons Vigotski, un dels moments més importants del desenvolupament infantil, és quan els nens comencen a fer servir per a regular-se a si mateixos, els mitjans que els adults han fet servir per a regular-los a ells, especialment el llenguatge. És a dir, quan els nens comencen a utilitzar la parla autodirigida. Per a Wertsch, amb l'aparició del discurs egocèntric, els nens comencen a poder formular amb independència, sense la necessitat del guiatge dels altres (*other-regulation*), objectius que requereixen d'una representació abstracta i a poder ignorar així tots aquells aspectes de l'entorn irrellevants a la tasca i que en un primer estadi de desenvolupament guiaven la seva conducta (*object-regulation*). L'autoregulació (*self-regulation*) que fa possible el discurs egocèntric o privat es refereix per a Wertsch a com aquest tipus de parla ajuda a formular i executar accions orientades a un objectiu (Wertsch, 1979b).

En relació a la distinció *given/new*, Wertsch considera que en el discurs privat aquesta està completament determinada per la acció del nen i, formula, parafrasejant Chafe:

"In the case of private speech, given information is that knowledge that is in the speaker's consciousness at the time of the utterance. So-called new information is what is being introduced into the speaker's consciousness as a result of the action he is carrying out" (*ibid.*: 95).

Wertsch arriba però a una qüestió un cert contradictòria: en relació a la progressiva abreviació sintàctica del discurs privat propugnada per Vigotski (el discurs egocèntric és més abreujat com més aprop està de la seva transformació en discurs interior),

apunta, a partir de les seves observacions, que aquest tipus de parla pot presentar una forma ja abreujada fins i tot en les fases més inicials de l'aparició d'aquest recurs cognitiu en el nen, cosa que sembla contradir la hipòtesi vigotskiana. L'observació de Wertsch queda també corroborada en l'estudi de Feigenbaum (1992). Goudena (1992), afirma també que podem trobar enunciats privats molt abreujats ja en nens de tres o quatre anys, tanmateix, afegeix, seguint el psicòleg deixeble de Vigotki, D. El'konin, que cal descriure molt bé quin és el tipus d'activitat que realitzen els nens en relació al discurs privat, més o menys fragmentat, que emeten mentre la duen a terme. Concretament, Goudena distingeix entre tres tipus d'activitat: tasca de resolució de problemes, joc simbòlic i activitat artística; i sosté que és en el joc simbòlic que el discurs privat dels nens apareix menys abreviat, així com que en l'activitat artística hi ha comparativament menys fragmentació que en la tasca de resolució de problemes: Ho argumenta així:

"In comparison to private speech during problem solving, utterances generated during fantasy play may be more complete. The need to redefine objects and actions in flexible and novel ways is an integral part of fantasy play, a feature that may demand that the psychological subject and predicate be made explicit to the self. Artistic activity is also different from problem solving. The form an artistic product takes is determined by the child, whereas in problem solving a predefined end-product is involved. Because an artistic product has no predefined end state, a greater number of complete utterances may be produced. Both psychological subject and predicate may need to be indicated, at least initially (before the goal of the activity is defined) because there is no external point of reference to serve as a topic." (Goudena, 1992: 221-222)

Focalització: Frawley

Comentarem finalment l'aportació de Frawley (1999) al tema de l'estructura del discurs privat, alternativa a la posició esgrimida per Vigotski i reinterpretada per Wertsch, que, com acabem de veure, sosté que el discurs privat es compon primordiarment de predicats i d'informació nova. Frawley reprèn el problema que exposa Wertsch sobre el fet que algunes formes de discurs privat no eliminen del tot la informació donada i no són del tot abreujades, donant-hi una altra explicació: el focus.

Segons, Frawley, el discurs privat no només inclou informació nova, sinó que serveix per a mantenir el focus individual en el que s'està fent. Per a Frawley allò que s'enfoca "se presupone como una variable y se afirma como el único ítem que satisface a dicha variable... Informacionalmente, el foco establece un puente entre lo dado y lo nuevo. Es simultáneamente un localizador abstracto que señala la existencia de un ítem en el discurso previo (presupuesto como una variable) y la información nueva afirmada para asignar un contenido a ese localizador en el discurso actual (para satisfacer la variable)" (Frawley, 1999: 230).

Segons l'autor, el focus és tan important en el discurs privat ja que aquest tipus de parla el que fa és proporcionar un recurs al parlant per a controlar la seva conducta mentre realitza una tasca. Focalitzar l'atenció en un determinat element permet al parlant posicionar-se en relació a aquesta tasca. Per a Frawley, el discurs privat suposa el "lloc on convergeixen parla i acció" (*ibid*: 231).

Coincidim amb Lantolf i Thorne (2006) a considerar que sembla més lògic des del punt de vista cognitiu que el discurs privat tingui la funció que li atorga Frawley, la de focalitzar l'atenció de l'individu que realitza una tasca, i no tant la d'assenyalar la informació que és nova o els predicats, ja que, com remarquen Lantolf i Thorne: "If private speech ... regulates the mental activity of the individual in the execution of a

cognitive or physical task, it is not at all clear why merely asserting some information as new would necessarily be an asset to task performance” (2006: 76).

Frawley assenyala a més, que el discurs privat no s’ha de considerar separatament del discurs social per causa de les seves formes abreujades, al contrari, l’autor defensa que cal “mirar hacia lo que se apropia –o *fracasa en eliminar*— del discurso social, con vías a ejecutar su tarea de construcción del yo y regulación” (Frawley, 1999: 221). És a dir, quins recursos lingüístics de la pròpia llengua es fan servir per a usos cognitius.

Una qüestió molt important en l’anàlisi de Frawley és el fet de considerar que cada idioma proporciona als seus parlants mitjans particulars i diferents d’expressar el focus, mitjans que s’aprenen a l’hora que s’adquireix la llengua. Frawley fa un repàs de les peculiaritats de diferents idiomes a l’hora de proporcionar recursos als seus parlants per a enfocar. Assenyala que mentre algunes llengües marquen el focus sobretot a través dels elements gramaticals, com és el cas de l’espanyol, d’altres ho fan més mitjançant partícules modals, com l’alemany, l’holandès o l’anglès. De manera més general, Frawley també fa especial esment dels marcadors discursius de les llengües, que permeten al parlant “emmarcar(*frame*) els esdeveniments” de manera subjectiva. Segons Frawley, els marcadors “señalan la estructura formal del discurso llamando la atención sobre el habla misma, las personas a quienes se les atribuye o dirige este habla y el nivel de intercambio al que se aplica el habla” (*ibid.*: 245). Els marcadors, en relació al discurs privat, solen assenyalar el seu inici i final dins del context discursiu més ampli, és a dir, l’emmarquen.

Finalment, Frawley assenyala que, tot i haver-hi tantes diferències entre llengües, en la majoria de casos, és mitjançant l’èmfasi que els idiomes marquen el focus, la qual cosa entra en conflicte amb la concepció vigotskiana de progressiva abreviació del discurs privat. Per a Frawley que en nens i adults algunes formes autodirigides tinguin forma de murmuri gairebé imperceptible, respon més aviat a l’èmfasi focal que no al principi d’abreviació, ja que el fet que aparegui en la parla, encara que sigui com a murmuri, és “una manifestació del marcador universal de focus de la prominència prosòdica” (*ibid.*: 231, n.4)

2. 6. El discurs privat en adults

Per tal d’abordar la manera com les diferents disciplines s’han acostat al tema del discurs privat dels adults, creiem convenient exposar breument la visió dinàmica sociocultural del desenvolupament psicològic humà, així com el principi d’accés continuat introduït per Frawley i Lantolf, directament hereu de la teoria vigotskiana, que dóna compte de les estratègies cognitives que es mobilitzen en els adults, quan s’enfronten a la realització de determinades tasques.

La concepció dinàmica del desenvolupament: Vigotski

“The developmental scene turns out to be much more complex. Different genetic forms coexist in thinking, just as different rock formations coexist in the earth’s crust. Such a structure is not an exception but rather a rule of behavior... Developmentally late forms coexist in behavior with younger formations” (Vigotski, 1986: 140)

Amb aquestes suggerents paraules, Vigotski expressa la seva interpretació dinàmica i heterocrònica del desenvolupament mental humà, una visió molt diferent a la dels seus

contemporanis, inclòs Piaget (Lantolf i Aljaafreh, 1996). Com assenyala Kozulin (1990), Vigotski es refereix en la seva obra als anomenats “fenòmens regressius”, que per a ell són components legítims de l'estudi del desenvolupament psicològic humà (*ibid.*: 211). Seguint amb la descripció que Kozulin fa de la visió del desenvolupament vigotskiana: “Each and every psychological formation contains a number of developmental layers... Depending on the concrete situation and form of human activity involved, different layers of a given psychological formation may be activated.” (*ibid.*: 213).

El principi de *continuous access*: Frawley i Lantolf

Seguint aquesta línia de pensament, en els seus estudis sobre el discurs d'aprenents adults de L2, Frawley i Lantolf (1985, 1984)² proposen el principi de *continuous access* o accés continuat, que consideren una propietat inherent de la gènesi dinàmico dialèctica de la ment humana (Lantolf i Aljaafreh, 1996). En relació a l'autoregulació en els adults afirmen:

“An adult is not an autonomous, finalized knower, but an organism which recovers and utilizes earlier knowing strategies in situations which cannot be dealt with by self-regulation alone. This is in direct contrast to, say, a Piagetian model, which postulates the adult as some sort of cognitive débutant who ‘comes out’ at age seven, who reaches the final stage of knowing, and forgets the knowing strategies of the past. According to the Vygotskian model, in difficult knowing situations, however ‘difficult’ may be individually defined, the adult reverts to child-like knowing strategies to control the situation and gain self-regulation” (Frawley i Lantolf, 1985: 22).

Segons aquest principi, doncs, els adults, davant de tasques o situacions noves i/o difícils cognitivament, socialment o emocionalment, “tenen accés” o poden recórrer a anteriors estadis de desenvolupament i emprar estratègies pròpies d'aquests estadis per tal de mantenir o recuperar el control sobre la tasca o situació. És en aquest tipus de circumstància que el discurs interior pot resorgir en forma de discurs privat per a poder fer front a les dificultats. Frawley i Lantolf subratllen que l'autoregulació no és un estadi de desenvolupament que s'assoleix ontogenèticament per sempre més, sinó que està sempre directament relacionada amb la tasca i la situació concretes a les quals s'enfronta l'individu; l'autoregulació és per tant, un fenomen relatiu.

En l'estudi de 1985, en què s'analitza la producció discursiva d'aprenents adults d'anglès com a segona llengua de nivell intermig, el principi de *continuous access* queda il·lustrat amb la comparació que els autors fan entre les característiques del discurs d'aquests aprenents adults amb el de nens nadius i altres aprenents adults d'anglès de nivell avançat enfrontats a la mateixa tasca narrativa. Frawley i Lantolf observen que hi ha moltes més semblances entre el discurs dels aprenents adults de nivell intermig i amb el dels nens nadius, que no amb el dels aprenents adults no-nadius de nivell avançat., que s'assembla molt més al discurs del grup d'adults nadius, també observat.

Una dècada més tard, Lantolf i Aljaafreh (1996) ho puntualitzen així:

² Com remarquen Lantolf i Thorne (2006), malgrat que per qüestions editorials fou publicat l'any següent, Frawley i Lantolf (1985) és anterior a Frawley i Lantolf (1984), per això es considera l'article de 1985 com el que introdueix la noció de *continuous access*, per bé que tots dos treballs el presenten.

“When individuals lose control and mental behavior becomes de-automatized, they often undertake, to regain control through recursion to self-regulatory strategies, strategies intended to reestablish self-regulation, and hence, automatization. If such strategies fail, individuals can reaccess even earlier strategies and seek other-regulation in order to reassert lost control” (p. 631).

En aquest sentit, el discurs privat, que cap als set o vuit anys “s’oculta” transformat en discurs interior, pot reaparèixer de nou, exterioritzant-se, com a un dels recursos a l’abast de l’individu per a recuperar el control d’una tasca nova o cognitivament exigent.

3. El discurs privat en l'àmbit de la recerca sobre llengües segones i estrangeres

Entrem finalment en l'àmbit d'estudi del discurs privat més directament relacionat amb el nostre treball: el de la recerca sobre l'aprenentatge de llengües segones i estrangeres. La investigació sobre el discurs privat en aquest context s'inicia als anys vuitanta amb els estudis pioners de Frawley i Lantolf (1984, 1985) als quals dedicarem especial atenció per la seva importància i ressó, ja que, a partir de la publicació d'aquests, són molts els estudis que han seguit, proporcionant, com ja hem apuntat, una perspectiva qualitativa i funcional a l'estudi del discurs privat, especialment el dels adults, que enriqueix els resultats de la recerca feta des de la psicologia. Una perspectiva que, d'una banda, comença ja a ser reconeguda per part dels mateixos psicòlegs (veure Winsler, 2004) i que, de l'altra, contribueix a comprendre millor els processos cognitius que tenen lloc en l'aprenentatge de llengües segones i estrangeres, la qual cosa té força implicacions pedagògiques.

Com veurem, els estudis de Frawley i Lantolf no només són importants pel que aporten a la recerca sobre el discurs privat, sinó molt especialment per la seva proposta d'aplicar models d'anàlisi vigotskians a la investigació en adquisició/aprenentatge de segones llengües i per la nova visió del discurs dels aprenents de L2/LE que se'n deriva.

3. 1. Frawley i Lantolf: una nova visió del discurs dels aprenents de L2/LE

Directament influïts per l'obra de Vigotski i la d'altres autors de l'escola soviètica de psicologia com Luria i Leont'ev, així com per la de Wertsch als Estats Units, els psicolingüïstes W. Frawley i J. P. Lantolf, realitzen conjuntament al llarg de la dècada dels vuitanta del segle passat una sèrie d'estudis i publiquen un bon nombre d'articles on, adoptant una postura decididament vigotskiana, pretenen debatre molts dels arguments de la recerca sobre aprenentatge i adquisició de llengües feta fins al moment, especialment pel que fa al discurs dels aprenents de L2/LE i a les opcions metodològiques adoptades per aquesta línia de recerca. Vist des de la perspectiva actual, podem afirmar que els estudis de Frawley i Lantolf van iniciar un nou corrent de base sociocultural en la recerca sobre l'ensenyament i aprenentatge de segones llengües que ha donat lloc a nombrosos treballs posteriors i es manté més viu que mai fins al present

En les seves presentacions i articles conjunts (1984, 1985) Frawley i Lantolf exposen les implicacions de la psicolingüística vigotskiana en relació a molts dels aspectes tradicionalment abordats per la recerca en aprenentatge/adquisició de segones

llengües. Presenten el seu posicionament com a rèplica als plantejaments sostinguts pel gruix d'aquesta recerca, especialment pel que fa a les característiques del discurs dels aprenents de L2 i a la metodologia aplicada per tal d'explicar aquest discurs.

Concretament, a l'article de 1984, els autors fan una crítica a un estudi de Tomlin sobre la hipòtesi d'informativitat del discurs dels aprenents de llengües, en tant que estudi paradigmàtic del que ells anomenen "recerca ortodoxa" en segones llengües; a Frawley i Lantolf (1985), parteixen de l'estudi de la producció en solitari de narracions orals, a partir d'una història seqüenciada en sis vinyetes gràfiques, per part de dos grups d'adults aprenents d'anglès com a segona llengua: els de nivell intermig i els de nivell avançat. Producció que comparen amb el discurs narratiu sobre la mateixa història gràfica produït per part de parlants nadius d'anglès, que també separen en dos grups: nens i adults.

Frawley i Lantolf s'aparten de la visió predominant en els estudis d'adquisició de segones llengües, segons la qual (a) la producció i la comprensió de discurs s'explica fonamentalment en termes de transmissió i processament d'informació. Es tracta de l'anomenada *conduit metaphor*, una metàfora de la comunicació formulada als anys setanta, segons la qual tot discurs (també el discurs en L2) té intenció informativa per part del parlant que l'emet, que el transmet a un interlocutor a través d'un "conduïte" acústic o gràfic. A més, critiquen la consideració de la recerca ortodoxa al voltant del fet que (b) la producció de discursos inclou la formulació d'estratègies per part dels parlants per tal d'optimitzar la transmissió de dades. Aquests autors es basen en la psicolingüística vigotskiana i en el posicionament respecte al llenguatge del filòsof i antropòleg B. Malinowski, que ja als anys trenta del segle XX afirma:

"Language is an activity the function of which is not an expression of thought or communication of ideas... the neglect of the obvious has often been fatal to the development of scientific thought. The false conception of language as a means of transferring ideas from the head to that of the listener has, in my opinion, largely vitiated the philological approach to language (citat a Frawley i Lantolf, 1984: 143).

Frawley i Lantolf proposen una nova mirada al discurs que produeixen els aprenents d'una llengua, partint del fet que l'activitat discursiva no té una naturalesa eminentment comunicativa, sinó que està fortament lligada a aspectes cognitius i al manteniment del control de la tasca i/o situació per part del parlant. Frawley i Lantolf (1984) resumeixen en els següents quatre punts la seva visió de l'activitat discursiva:

1. Parlar és una activitat que duu a terme un individu en presència d'altres individus.
2. "Comprendre's mútuament" en el sentit tradicionalment acceptat del terme no és el que passa entre dos éssers humans que parlen l'un amb l'altre; el que té lloc és més aviat una "il·lusió d'estar-se comprenent". La comprensió mútua està subordinada "to concession to another individual's words".
3. Parlar no és expressar una informació, sinó una activitat el propòsit de la qual és el de controlar els objectes de l'entorn, els altres i un mateix.
4. Parlar està íntimament lligat a l'activitat cognitiva, que és una activitat individual, tot i que deriva de la interacció social. (p. 143)

Anàlisi del discurs platònica i estadística vs. microanàlisi funcional vigotskiana

A més dels seus postulats teòrics, Frawley i Lantolf critiquen contundentment en ambdós articles els plantejaments metodològics, de tipus quantitatiu i estadístic, emprats per la recerca ortodoxa sobre el discurs en segones llengües. Segons els autors, aplicar models estadístics a l'anàlisi del discurs en L2/LE implica sovint sacrificar nivells d'interpretació més profunds, en favor de mantenir una aparença "científica" de la investigació. Per bé que no s'oposen a qualsevol tipus de quantificació, apunten, seguint Kvale, que els mètodes estadístics han desenvolupat moltes tècniques de mesurament de fenòmens en detriment de l'aclariment i la interpretació del significat d'aquests fenòmens (1984: 156).

Un altre dels aspectes en què basen la seva crítica a la recerca ortodoxa és el fet que els plantejaments estadístics emprats per aquesta impliquen l'existència de variables estables a partir de les quals s'expliquen les dades que s'observen. El que ells anomenen "retòrica estadística occidental" es basa en els concepte de promig o mitjana "que per definició exclou l'individu" (1985: 24). La cita següent il·lustra molt bé el posicionament dels dos psicolingüistes:

"There is no such thing as a stable variable since human beings have access to a panoply of strategies, given the phenomena of order, and we cannot properly speak of stable variables for a population since a population is only a collection of individuals... It is the individual discourses, as they stand by themselves which are of primary relevance, not the purported lack of a variable assumed to be stable for a population" (1984: 149).

A més, es tracta, segons els autors, d'un model d'anàlisi platònic, ja que pretén donar compte de les produccions discursives, també les de discurs en L2/LE, a partir d'estructures o esquemes discursius preestablerts. És a dir, enlloc de descriure què fan realment els individus en el procés discursiu, estableixen "allò que haurien de fer" (i que ben sovint no fan, sobretot els productors de discurs en L2/LE). En aquest sentit, se sol descriure el discurs dels aprenents de L2/LE com a ple de mancances en relació al model ideal i apriorístic del qual es parteix.

A partir del nivell d'anàlisi microgenètic suggerit per Vigotski i Wertsch (1979, 1988), Frawley i Lantolf refusen els models quantitatius i proposen la **microanàlisi funcional** com a tipus d'anàlisi que permet una millor interpretació del discurs concebut en tant que activitat cognitiva d'un individu. L'anomenen "microanàlisi" ja que es tracta d'una anàlisi microgenètica de les formes discursives reals produïdes *on-line* oralment o per escrit per part d'un individu mentre realitza una tasca determinada. La microanàlisi posa en el centre d'estudi precisament la producció individual, que s'observa minuciosament i detalladament en termes de grau de control de l'individu sobre la tasca. Com assenyalen Lantolf *et al.* (1997) es tracta d'un tipus d'anàlisi molt més interpretatiu i reconstructiu que no pas predictiu o probabilístic. Qualifiquen la microanàlisi de "funcional" ja que dóna compte de les formes lingüístiques emprades en el discurs en relació al rol que aquestes tenen *en* l'activitat cognitiva de produir un discurs, no en termes estrictament formals. En aquest sentit conclouen: "Pure forms are of no intrinsic interest; the source of forms is intrinsically interesting and can be articulated only in terms of the functions that forms take in the discursive act" (1985: 24).

L'activitat discursiva i el control metacognitiu

Frawley i Lantolf consideren doncs que totes les formes emprades en la producció d'un discurs per part d'un parlant donen compte de com aquest es relaciona amb la tasca i no són la mera expressió de la seva competència lingüística general. Per als autors, tota forma verbal present en un discurs és *reveladora* i *rellevant*. "Reveladora" perquè és indicativa del seu estat cognitiu respecte a la tasca, i "rellevant", perquè està directament relacionada amb els seus intents de dur a terme la tasca (1985: 19). En conseqüència, la visió que proposen és la de considerar el discurs en L2/LE com a l'exteriorització de l'ordre intern del parlant durant la realització d'una tasca difícil per tal de poder controlar aquesta tasca (p. 22).

Frawley i Lantolf es refereixen al control metacognitiu o estratègic de la tasca tal i com proposa Vigotski per a explicar el desenvolupament cognitiu en l'ontogènesi, que Wertsch (1979b) concreta amb la seva distinció entre: *object-regulation* (regulació per l'entorn), *other-regulation* (heteroregulació) i *selfregulation* (autoregulació), graus de control que s'exterioritzen amb el recurs mediador de la parla privada.

Per bé que, seguint Vigotski, la transició del nivell de regulació pels objectes a la regulació per un mateix, passant per la regulació pels altres, forma part del desenvolupament ontogènic, l'autoregulació no s'assoleix de manera absoluta en un determinat moment de la vida i per sempre més. Ben al contrari, es tracta d'un fenomen relatiu, lligat a una tasca o situació concretes, de manera que al llarg de la vida, una persona pot donar mostres d'autoregulació en una determinada tasca, però necessitar estar regulat pel context o pels altres en una altra que li resulti especialment difícil. En aquest sentit, Frawley i Lantolf (1985) proposen l'anomenat principi de *continuous access* o accés continuat, segons el qual els adults, enfrontats a tasques o situacions de dificultat cognitiva, social o emocional recorren a estratègies pròpies d'estadis anteriors de desenvolupament per tal de mantenir o assolir el control de la situació. Traslladant aquest principi a la producció de discurs en L2/LE, que pot considerar-se clarament (si més no en determinats nivells de domini de la L2/LE) com a una tasca de dificultat cognitiva elevada, observem com els adults exterioritzen, mitjançant el discurs privat, instàncies d'autoregulació, heteroregulació i de regulació pels objectes, per tal de poder assolir l'objectiu de la tasca que se'ls planteja. Aquest principi il·lustra la concepció de Vigotski del destí de la parla egocèntrica, que no desapareix, sinó que "s'oculta" (1986: 33). En aquest sentit, les observacions de Frawley i Lantolf apunten que les estratègies metacognitives emprades pels aprenents de nivell intermig s'assemblen molt més a les emprades pels nens nadius que no a les dels aprenents avançats, la producció discursiva dels quals és molt més pròxima a la dels adults nadius també observats en l'estudi.

La corroboració del principi del *continuous access* té conseqüències importants pel que fa a la consideració del discurs en L2 respecte al dels nadius: d'entrada, la distinció apriorística entre nadiu i no nadiu es difumina en favor d'una relació de tipus progressiu que s'explica en termes de control davant de la dificultat de la tasca a resoldre. Com remarquen els autors: "Group membership should be determined by *actual performance in a task* and not by a preconception that L1 and L2 speakers should somehow be segregated in any absolute sense by virtue of their linguistic experience" (1984: 156; èmfasi en l'original). Seguint aquesta línia, Ahmed (1994a) afirma uns anys més tard: "The use of private speech in principle cuts across any native/non-native speaker dichotomy".

L'altra conseqüència té importants implicacions tant per a la recerca en L2 i com per a la pràctica docent, es tracta del replantejament del concepte d'errada que es desprèn del que fins ara hem exposat. L'errada en el discurs no es pot plantejar en termes de mancança per part de l'aprenent, atribuïble a una generalització excessiva, o a la

simplificació o a la transferència (*transfer*) de la L1, o a una estratègia elusiva, com ha fet part de la recerca en adquisició de L2. Si tenim en compte les funcions metacognitives de la producció discursiva d'un individu, "errors may not be errors as such, but may well represent a speaker's attempt to gain control of a task" (1985: 41).

A continuació presentarem a les aportacions més concretes dels estudis de Frawley i Lantolf pel que fa al discurs privat, relacionant-les amb les d'altres estudis posteriors que, com ells, han observat l'aparició de discurs privat en la producció monològica dels aprenents de L2.

3. 2. El discurs privat present en les interaccions dialògiques entre aprenents de L2/LE

La visió vigotskiana del discurs com a activitat cognitiva tal i com l'inicien els estudis de Frawley i Lantolf, ha estat aplicada posteriorment en la recerca en L2/LE també per a explicar l'activitat discursiva dels diàlegs entre aprenents de L2/LE (o entre aprenent i nadiu) per part de diversos investigadors. El discurs privat present en els discursos dialògics en l'àmbit de la L2/LE ha estat estudiat per, entre d'altres, Donato i Lantolf (1990), Ahmed (1994a, 1994b), Brooks i Donato (1994), Platt i Brooks (1994), Donato (1994, 2000), Villamil i de Guerrero, (1996), Antón i DiCamilla (1998, 2004), DiCamilla i Antón (1997), Swain i Lapkin, (1998), Buckwalter (2001), Ohta (2001), Yamada (2005) i Smith (2007).

Per bé que la majoria d'aquests treballs no estan específicament dirigits a estudiar el discurs privat (amb excepció d'Ahmed, 1994a, 1994b; Antón i DiCamilla, 2004; Yamada, 2005 i Smith, 2007) en remarquen tots ells la presència, donant compte de la importància d'aquest fenomen també en les manifestacions aparentment comunicatives del discurs interaccional entre adults.

Donato i Lantolf (1990) remarquen que, donat que els processos cognitius s'originen interpersonalment mitjançant el diàleg, les interaccions verbals proporcionen una bona oportunitat d'observar l'emergència d'aquests processos entre parlants que participen en la resolució d'una tasca.

Primers estudis sobre el discurs dialògic des de la perspectiva sociocultural

En un seguit d'articles publicats el 1994 (Brooks i Donato, Donato, Platt i Brooks), hereus dels treballs de Frawley i Lantolf, aquests investigadors critiquen la visió majoritària en els estudis d'adquisició de llengües segones i estrangeres segons la qual la interacció verbal dels aprenents en tasques comunicatives s'explica en termes de codificació i decodificació dels significats continguts en les formes i estructures lingüístiques (veure especialment l'article de Platt i Brooks com a crítica als models interaccionistes basats en l'*input* i l'*output*). Aquests autors reivindiquen la perspectiva de la psicolingüística vigotskiana que pretén donar compte de com el discurs s'usa com a instrument cognitiu estratègic per a entendre i construir "tasks, meaning and shared situational definitions" (Brooks i Donato, 1994: 263). L'ànim d'aquest autors és entendre millor el rerefons cognitiu de les interaccions verbals dels aprenents de L2/LE, un coneixement que necessàriament té implicacions per a la pràctica docent (p. ex. reflexions al voltant de l'ús de la L1, la concepció "d'errada", etc).

Partint de l'estudi de la interacció verbal de parelles d'aprenents d'espanyol L2 de nivell intermig-baix realitzant una tasca oral de "buit d'informació", Donato i Brooks conclouen que és impossible parlar de la producció oral en L2 sense considerar l'activitat discursiva com a activitat cognitiva (p. 271). Els autors observen el discurs

dels aprenents centrant la seva atenció en tres aspectes identificats per Ahmed en el seu estudi de 1988 sobre les interaccions verbals de parelles formades per un nadiu i no-nadiu d'anglès mentre duïen a terme dos tipus de tasca: la realització conjunta d'un puzzle i la resolució d'un problema matemàtic: el discurs en tant que (1) *object-regulation*, el discurs en tant que (2) orientació compartida i el discurs en tant que (3) formació d'objectius.

Pel que fa al primer punt, els autors observen que a més de transmetre's determinades informacions l'un a l'altre, els aprenents sovint parlen de la pròpia tasca i/o del discurs que estan construint per a dur-la a terme; una activitat que ells anomenen *metatalk* o metadiscurs i que està lligada directament al control metacognitiu de la situació. El metadiscurs serveix per a portar el discurs a d'altres direccions i per a mantenir la interacció verbal. Brooks i Donato remarquen que gran part de les instàncies metadiscursives són autoadreçades, és a dir, són discurs privat, i es produeixen en la L1 dels aprenents, fet al qual els autors donen molta importància ja que revela el caràcter mediador que la L1 té per a l'aprenentatge d'altres llengües. L'altra característica del discurs en tant que orientador de com dur a terme la tasca és per als autors també una estratègia metacognitiva i la seva presència dóna compte del fet que els aprenents posen gairebé més atenció als aspectes de procediment que al contingut comunicatiu de la tasca. Finalment, el discurs dels aprenents evidencia també la necessitat de exterioritzar els objectius de la tasca per tal de poder-la dur a terme, com volent infondre sentit a les seves accions per a poder resoldre-la.

Platt i Brooks, estudiant el discurs de parelles d'aprenents d'anglès L2 realitzant una tasca a la classe d'electrònica, documenten que aquest no és sempre eminentment interactiu, sinó que en ell hi sovintegen instàncies de discurs privat en relació al contingut, el procediment, les formes lingüístiques o el seu propi discurs, així com l'ús de la L1 o de determinats elements extralingüístics. Per als autors, totes aquestes característiques són importants no simplement pel fet que són molt freqüents en el discurs dels aprenents, sinó sobretot a causa del seu potencial metacognitiu: "helping learners take control of themselves, each other, their language, and the task itself in order to internalize their knowledge." (p. 499).

R. Donato (1994) per la seva banda, analitza microgenèticament la interacció verbal d'aprenents principiants de francès realitzant la tasca de preparació d'un guió per a una posterior presentació oral, i dóna compte del guiatge cognitiu que els aprenents es donen els uns als altres durant el treball en col·laboració. En analogia al *scaffolding* de Wood *et al.* (1976), que descriu l'ajustament de l'ajut que l'adult o més expert proporciona a l'infant o menys expert en la realització d'una tasca conjunta, Donato anomena *collective scaffolding* (bastiment col·lectiu) el guiatge col·lectiu observat entre els iguals. Com Wertsch (1979a), l'autor sosté que el *scaffolding* és un mecanisme interpsicològic mitjançant el diàleg, que promou la interiorització per part del menys expert del coneixement bastit conjuntament en l'activitat compartida; Donato conclou que la co-construcció de coneixement entre iguals promou el desenvolupament lingüístic en els aprenents de L2/LE: "this co-construction process results in linguistic *change* among and within individuals during joint activity" (p. 39).

Pel que fa al discurs privat, Donato en documenta nombroses instàncies (subvocalitzacions, repeticions, jocs lingüístics) i assenyala que el context social en què estan immersos els aprenents observats afavoreix l'aparició de la parla privada, que és per a ell un mecanisme d'autoguiatge en una tasca que està per sobre del nivell real de competència de l'aprenent, en consonància doncs amb Vigotski, Goudena (1987) i Donato i Lantolf (1990).

Swain i Lapkin realitzen el 1998 un estudi on analitzen el discurs de parelles d'estudiants adolescents canadencs en programes d'immersió de francès realitzant una tasca de reconstrucció d'una història fragmentada en vinyetes gràfiques, que després han d'escriure conjuntament. Les autores intenten aprofundir en la idea de Donato sobre el potencial adquisicional del bastiment col·lectiu entre iguals i arriben a conclusions molt similars. Swain i Lapkin proporcionen també diversos exemples de l'ús privat del discurs que fan els aprenents enmig de la interacció col·laborativa, molts d'aquests exemples en la L1 dels aprenents, cosa que segons les autores subratlla el caràcter mediacional que aquesta té en l'aprenentatge de una L2/LE.

Un altre interessant estudi que dona compte de la presència del discurs privat en interaccions dialògiques entre aprenents de L2, és el de Villamil i de Guerrero (1996), que analitza les interaccions verbals de parelles d'aprenents hispans d'anglès-L2 durant una tasca de revisió conjunta d'un text escrit per un dels membres de la parella. Les autores focalitzen en tres aspectes d'aquests diàlegs: (a) el tipus d'activitat de revisió que fan els aprenents, (b) les estratègies emprades pels aprenents per tal de facilitar el procés de revisió, i (c) els aspectes rellevants del comportament social en el treball de revisió en parella. En aquest anàlisi documenten el recurs a l'ús del discurs privat com a estratègia cognitiva facilitadora de la realització de la tasca, juntament amb l'ús de la L1, el *scaffolding* verbal, el coneixement de la interllengua i d'altres recursos externs, com símbols o diccionaris. El discurs privat recollit en aquest estudi, apareix majoritàriament durant la lectura o la reescriptura del text i el constitueixen mots crossa, repeticions, preguntes autodirigides i apel·lacions a l'automemòria, interjeccions, frases fetes i comentaris autocrítics, en forma de murmur i comentaris fets a part, per als quals no s'espera cap reacció per part del company. Per a Villamil i de Guerrero, el discurs privat emprat pels estudiants observats té bàsicament dues funcions: guiar l'acció o la conducta, d'una banda, i alliberar la càrrega emocional, de l'altra.

Basant-se en un estudi més ampli seu aparegut al final dels anys vuitanta del segle passat, on analitza diàlegs entre un adult nadiu i un no-nadiu d'anglès (o dos nadius) Ahmed (1994a, 1994b) afirma en la mateixa línia que Donato, Platt, Brooks i Lantolf que, tot i l'aparença comunicativa de les interaccions, la major part del temps els parlants investigats estan pendents del control de la seva pròpia activitat cognitiva, i que el discurs que produeixen està sobretot dirigit a processar mentalment les exigències de la tasca. Dit altrament, el seu discurs és freqüentment expressió de la parla privada de cadascun dels participants: "[A] more detailed analysis shows that the conversational data also contain instances in which more occurs than just a dialogic exchange. In these instances, the interlocutors may actually not be talking to each other; instead they may be talking across each other, i. e., to themselves." (1994a: 5-6)

Per a Ahmed (1994b) la investigació, mitjançant la microanàlisi dels discursos dialògics, ha de focalitzar en descobrir el que ell anomena *locus of control*, és a dir, si el control de la tasca el té l'un o l'altre interlocutor, si el control és distribuït o bé recau en el context extern de la tasca en sí. Ahmed recorre per a això també a la distinció entre *object-*, *other-* i *self-regulation*, en tant que considera que un o altre nivell de regulació es fa manifest en el discurs de cadascun dels individus interlocutors.

Ahmed assenyalava també la importància dels elements extralingüístics (gestualitat, entonació, pauses, mirades...) en el context situacional de les converses cara a cara i apunta que la possibilitat de recórrer a aquests mitjans extralingüístics fa que els enunciats que produeixen els interlocutors siguin gramaticalment molt peculiars (p.e. no són del tot explícits o expandits, sinó abreujats). L'abreviació es deu també al fet,

com ja apunta Vigotski, que els interlocutors poden compartir el coneixement i la perspectiva de la situació (1994a: 5).

De gran interès són els diferents treballs que M. Antón i F. DiCamilla han realitzat en col·laboració (1997, 1998 i 2004), tots ells relacionats amb les funcions cognitives intrapsicològiques que tenen lloc en les interaccions entre aprenents. La darrera de les publicacions dels autors ofereix, a més, una extensa revisió d'estudis sobre el discurs privat en l'àmbit d'aprenentatge de llengües segones i estrangeres, cosa que la converteix en un treball de referència pel que fa al tema d'estudi que ens ocupa.

En tots tres articles, Antón i DiCamilla parteixen de l'anàlisi d'interaccions dialògiques entre universitaris nordamericans aprenents d'espanyol L2 durant la realització d'una tasca de producció escrita conjunta d'un text informatiu. L'estudi de 1998 se centra en la presència de la L1 en els diàlegs entre aprenents principiants de L2 i en les funcions que aquesta aconsegueix en tant que instrument psicològic mediador. Aquests autors diferencien dos importants usos de la L1 per part dels aprenents: d'una banda, l'ús interpsicològic o social, i, de l'altra, l'ús intrapsicològic autoregulator. Quant a la funció interpsicològica, Antón i DiCamilla documenten com la L1 facilita el treball efectiu en la ZDP, ja que permet als participants (a) proporcionar-se mútuament l'ajut ajustat a la situació (*scaffolded help*) i (b) construir una perspectiva compartida de la tasca. Intrapsicològicament, la L1 dels aprenents apareix com a discurs privat.

Les manifestacions de discurs privat que recullen aquests autors són molt diverses. Assenyalen que no poques vegades els enunciats dirigits a un mateix tenen una aparença comunicativa (preguntes, ordres), el valor intrapsicològic de les quals es desprèn del context discursiu: no s'espera resposta o reacció del company o, en el cas de les preguntes, són contestades pel mateix participant que les ha formulat. Altres vegades el discurs privat pren una forma més abreujada i el·líptica, com ara negacions o marcadors d'acord intercalats en el discurs, que donen compte de la reorientació del parlant en la consecució de la tasca. Una altra de les característiques que evidencia el caràcter privat d'alguns enunciats en L1 és, segons els autors, l'ús d'algunes formes de verb modal de possibilitat "can", al qual atorguen valor il·locuti, és a dir, és un recurs verbal per a exterioritzar el discurs interior com per a preguntar-se o hipotetitzar privadament sobre com dur a terme la tasca (p. 336). De la mateixa manera, Antón i DiCamilla veuen en determinats usos de l'article definit en L1 ("the") un intent de codificar informació nova com si fos ja coneguda. Aparentment es tracta d'un ús que sembla comunicativament estrany, però que no ho és tant si considerem que qui el diu està expressant-ho des d'una perspectiva interna. Finalment, els autors apunten també la repetició d'un enunciat o de part(s) d'un enunciat, com a un dels trets que caracteritza l'ús privat de la L1.

A Antón i DiCamilla (1997) aquests autors dediquen un article sencer a analitzar el valor sociocognitiu d'aquesta característica recurrent del discurs dels aprenents de L2/LE, relacionant-la amb el concepte d'imitació vigotskià, mecanisme semiòtic que es considera important per a entendre el pas del plànol intermental a l'intramental que té lloc en la ZDP. Per a ells, la repetició d'enunciats tant en L1 com L2 per part dels aprenents de segones llengües és un recurs mediador de l'activitat tant social com cognitiva d'aquests. Com en el cas de la L1, Antón i DiCamilla assenyalen que la repetició aconsegueix funcions (a) intersubjectives (i dins d'aquestes, tant socials com cognitives) i (b) intrasubjectives, és a dir, són manifestacions del discurs privat.

La repetició dels propis enunciats (autorepetició) o dels enunciats d'altres (al·lorepetició) pot ser exacta o bé contenir algunes variacions. A nivell interpersonal,

la repetició serveix per a crear o mantenir una perspectiva compartida de la tasca, és a dir, assolir cert grau d'intersubjectivitat (Wertsch, 1988), a més, també facilita el proporcionar ajut ajustat a les necessitats de l'altre (*scaffolded help*). A nivell intramental, la repetició ajuda a "fer-se seu", "d'apropriar-se" determinats aspectes lingüístics en un sentit bakhtinià. Molts dels estudis que s'han fet posteriorment sobre el discurs privat dels aprenents de L2/LE, recullen les observacions fetes per Antón i DiCamilla al voltant d'aquest fenomen, la qual cosa sembla confirmar la repetició com a una de les manifestacions més freqüents del discurs privat.

En el treball de 2004, Antón i DiCamilla posen el focus sobre el discurs privat dels aprenents, comparant en aquesta ocasió la interacció verbal entre parelles d'aprenents principiants amb la d'intermitjos i avançats. L'objectiu de l'estudi és presentar evidències clares tant lingüístiques com paralingüístiques de la presència d'aquest i determinar-ne les funcions que aconsegueix, així com fer una revisió dels estudis al voltant d'aquest fenomen realitzats fins al moment.

Corroborant les aportacions generals de la psicologia cognitiva sobre una major incidència del discurs privat en tasques cognitivament difícils, Antón i DiCamilla documenten notablement menys recurs al discurs privat per part dels aprenents avançats, per als quals la tasca d'escriptura conjunta resulta més senzilla. De tota manera, els autors assenyalen la important variabilitat entre parelles i que "the overall difficulty of a task aside, there may arise moments in the performance of any task that present cognitive difficulty and require individuals to deploy their private speech in order to gain some measure of cognitive control".

Basant-se en Frawley (1999) Antón i DiCamilla assenyalen que el discurs privat sorgeix com a recurs per a assolir bàsicament dues funcions: el focus i la distància. Frawley defineix el focus com "la concentración del hablante [que posiciona] el sujeto con relación a la tarea" (p. 231) y la distància com "la asociación del yo con un punto de vista lingüístico" que permet "el desplazamiento, o el distanciamiento psicológico... La autonomía y el funcionamiento eficaz de la mente surgen como una función del espacio entre la mente y los objetos a los que atiende" (pp. 217-218). Frawley afegeix respecte a la distància: "Los metasignos codifican la posición, al señalar el propio código convierten a éste en un objeto para la conciencia del hablante. Esto es, a su vez, induce distancia, generando control" (218). Antón i DiCamilla relacionen les idees de Frawley amb les de Swain (2000), on l'autora canadenca extén la seva teoria de l'*output* (veure Swain, 1995) adoptant una perspectiva més vigotskiana. Segons Swain, la importància del diàleg col·laboratiu entre aprenents rau en el fet que mitjançant la interacció en la llengua meta, no només es duu a terme una activitat comunicativa, sinó també cognitiva, mitjançant la qual s'afavoreix la interiorització de la L2 per part de cadascun dels participants individualment: "through dialogue they regulate each other's activity, and their own. Their dialogue provides them both with opportunities to use language, and opportunities to reflect on their own language use" (p.111). Allò que es verbalitza per mediació de la interacció dialogada, esdevé objecte sobre el qual es pot reflexionar: "This verbalization, this 'saying', provide[s] an object ('what is said') to reflect upon" (p. 104). En aquest sentit s'expressa també Lantolf (2006) quan apunta que gràcies al distanciament, podem veure el llenguatge com a objecte "decoupling it from its normal communicative function" (p. 92). Per a Antón i DiCamilla el discurs privat possibilita als aprenents objectivar els problemes que els van sorgint i alhora distanciar-se'n, permetent-los guanyar control sobre el problema i també sobre sí mateixos.

A més de mitjà per a l'exteriorització del focus i facilitador de distància psicològica, Antón i DiCamilla assenyalen que el discurs privat permet també la descàrrega afectiva dels aprenents en moments de dificultat. Per bé que observen aquesta com a funció diferenciada de l'autoguiatge, conclouen, seguint Rubin (1979), Frawley i Lantolf (1986) i Frawley (1999) que l'exteriorització de sentiments de frustració, ràbia, alegria, etc, contribueixen a l'autoregulació, en tant que ajuden a recuperar el control i mantenir l'interès i la perseverança en la tasca.

Relacionades amb la focalització de l'atenció i el distanciament psicològic, Antón i DiCamilla documenten les següents manifestacions de discurs privat observades en el seu corpus de dades:

- Elements paralingüístics: canvis en l'entonació (ascendent o descendent) baix volum de veu, murmuris, xiuxiueig, etc.
- Pronominalitzacions el·líptiques o sense un referent clar.
- Ús de verbs modals i d'altres expressions verbals modalitzadores, així com de condicionals, manifestacions totes elles de la *hypothetical stance* o la incertesa des de la qual s'expressen els aprenents.
- Preguntes i respostes autoadreçades, comentaris sobre el seu coneixement i estat cognitiu, autoavaluacions, ordres autoadreçades, repeticions per a un mateix (incloent repeticions amb variacions o jocs lingüístics).
- Marcadors d'acord i de negació que funcionen sovint com a "emmarcadors" (*bracketers*, Frawley: 1999) del discurs privat, que assenyalen sovint un canvi en el focus d'atenció. En el mateix sentit funcionen les autointerrupcions.
- Els autors documenten també les cerques de lèxic, les traduccions a la L1 i la lectura per a un mateix d'alguns fragments del text produït com a manifestacions de discurs privat que revelen focalització o distanciament.

A més, pel que fa a la funció afectiva, Antón i DiCamilla destaquen la proliferació de:

- Interjeccions i expressions afectives.

3. 3. La distinció entre allò que és social i allò que és privat en el diàleg col·laboratiu

El controvertit aspecte de distingir entre instàncies de discurs privat i discurs social en un context interaccional ja existent en l'àmbit de recerca de la psicologia evolutiva, es fa present en la investigació en segones llengües especialment a partir de la crítica de Wells (1998) a la distinció entre discurs social i discurs privat que fan Antón i DiCamilla (1998).

Segons Wells, Antón i DiCamilla s'aferren excessivament en la dicotomia entre el plànol interpsicològic i intrapsicològic esbossada per Vigotski i ignoren les aportacions d'altres investigadors que han desenvolupat posteriorment la teoria sociocultural. D'entrada per a Wells (1998, 1999), tota activitat, inclosa la dialògica, és per definició social i cultural, tant si les accions que s'emprenen per a dur-la a terme es realitzen en solitari o en col·laboració amb d'altres. Les accions, per la seva banda, són alhora socials i intrapsicològiques, per bé que l'especificitat de la situació determina quina de les dues perspectives té major pes (p. 347).

Wells critica, entre d'altres qüestions, els criteris en els quals Antón i DiCamilla es basen per a determinar el caràcter privat d'alguns dels enunciat presents en els diàlegs entre aprenents observats. Donat que considera que qualsevol acció duta a terme en col·laboració amb d'altres és sempre tant social com individual, per bé que, com hem dit, una o altra perspectiva predomina segons el cas, suggereix que enlloc de distingir radicalment entre discurs privat i discurs social, considera més acceptar l'orientació simultàniament interna i externa de qualsevol enunciat pronunciat en veu prou alta en un context social i veure quina de les dues predomina en cada ocasió concreta, una visió del discurs que recorda a la de Goudena (1987) sobre la naturalesa dual (autoreguladora i interaccional) del discurs privat. Lantolf (2006), en una mateixa línia, sosté que el discurs social pot tenir una funció privada si el seu focus és bidireccional "i.e., simultaneously directed at the other as well as the self" (p.96). Donato (2000), per la seva banda, accepta que si bé "overt speech in the social context of problem solving is made public for both the speaker and the hearer", no obstant, "it is unwise to assume that all classroom talk is composed of "between-person" meanings to be sent and received", una puntualització que recolzen Antón i DiCamilla (2004).

A banda d'aquesta consideració més general, Wells critica que Antón i DiCamilla hagin ignorat la importància dels elements prosòdics per a discriminar si un enunciat està més dirigit als altres o a un mateix, observació que els autors tenen ja en compte en el treball que presenten al 2004. A més, Wells invoca Vigotski (1986) per a assenyalar que el discurs social pot ser el·líptic i fortament abreujat quan els interlocutors tenen una perspectiva comuna, i que, per tant, no tots els enunciat abreujats i el·líptics poden ser considerats com a parla autodirigida.

A aquesta darrera qüestió, Antón i DiCamilla (2004) responen que, certament no tot enunciat abreujat és per aquesta raó discurs privat, però que, en la parla social, si hi ha el·lípsi o abreviació, els referents han d'estar presents en el discurs: "the key is that each person knows what the other is talking about" (p. 40). Pel que fa a la doble orientació dels enunciat, els autors es basen en la idea de "fals diàleg" de Frawley (1999) per a replicar Wells.

Frawley, basant-se en la idea de Mead segons la qual a través de la parla, el *jo* subjectiu *de la consciència* esdevé el *jo* objectiu *de l'autoconsciència* (Frawley, 1999: 212), considera que en el llenguatge per al pensament s'utilitzen els signes lingüístics per al "posicionament falsament dialògic que mediatitza el pensament" (p. 214). És a dir, el discurs privat té una aparença comunicativa, però "de hecho se asemeja más a la mera radiodifusión que a una transmisión de información" (íbid.). Per a Frawley, el llenguatge per al pensament és a la vegada subjectiu i objectiu: "un habla que llama la atención sobre la coincidencia de lo subjetivo y lo objetivo" (p. 215) i conclou que aquest fals diàleg o "discurso público por medios privados, penetra en la interacción social cotidiana. Así es como lo intrapsicológico se extiende por lo interpsicológico" (p. 216). Recordem a més, que una de les funcions bàsiques de la parla per al pensament segons Frawley és la de focalitzar i, seguint l'autor, el focus se situa precisament "en la frontera entre el discurso público pleno y el discurso privado abreviado porque señala aquella información que vincula lo no dicho con lo dicho." (p. 231)

En aquest sentit, ens sembla lícit recordar aquí les posicions de psicòlegs com Furrow (1979), i sobretot Ramírez (1992) que consideren la importància de prendre en consideració la totalitat del context discursiu en què es produeixen els enunciat

privats, ja que cada enunciat depèn contextualment de la resta d'enunciats. Una perspectiva dialògica que adopta Smith (2007), un dels treballs més recents fets sobre el discurs privat i que passem a comentar a continuació, juntament amb tres altres dels estudis més recents que hem documentat.

Les conseqüències de la producció de discurs privat en un context social com el de la participació en jocs de taula per part de grups de d'alumnes de primària amb l'anglès com a L2 en diferents escoles del Regne Unit són l'objecte d'estudi a Smith (2007). Mitjançant l'anàlisi microgenètica del discurs videoenregistrat produït pels participants, l'autora identifica diverses instàncies de discurs privat intercalades en el discurs social dels aprenents observats. Smith parteix de l'assumpció, hereva de Wells (1998, 1999), que entre el discurs privat i el social no hi ha una clara dicotomia, però que ambdues orientacions es poden distingir l'una de l'altra atenent als elements tant lingüístics com prosòdics i no-verbals de l'activitat discursiva.

Pel que fa a les funcions del discurs privat documentat en aquest estudi, Smith n'assenyala, coincidint amb Antón i DiCamilla (2004) i amb estudis com el de Roebuck (2000) o Ohta (2001), dues de principals: la focalització i el distanciament psicològic. L'autora especifica algunes subfuncions que, segons l'estudi, estan molt directament relacionades amb cadascuna de les tasques en particular (els diferents jocs proposats): autoavaluar-se, focalitzar sobre la forma o la funció d'una frase ja produïda o a punt de ser produïda, estimular la cerca d'un element concret de la L2, centrar el pensament mentre es focalitza en el significat, memoritzar un mot desconegut o cercar en la memòria per a reconèixer el significat d'un mot conegut, assenyalar que es recorda quelcom, avaluar el significat adscrit a un mot. D'entre les característiques dels enunciats privats que Smith recull, hi ha la repetició (com a fenomen més recurrent) i l'ús d'onomatopeies, aspectes prosòdics com ara l'allargament vocàlic, l'entonació ascendent, variacions en el volum i la intensitat de la veu i aspectes no-verbals com gests i mímica. Els enunciats privats poden constar de frases senceres, frases a mitges o una sola paraula.

Amb tot, allò que fa aquest estudi especialment interessant és al nostre parer el fet de centrar l'atenció en les conseqüències de l'ús del discurs per a propòsits intramentals en un context d'interacció social. Smith arriba a la conclusió que hi ha una relació d'interacció mútua entre les funcions socials i cognitives del discurs per a l'activitat intermental i la funció autoreguladora i metacognitiva del discurs privat per a l'activitat intramental: "All speech uttered aloud in the presence of another person has the potential to be perceived as an intermental act, even if one's intention is primarily private. Concomitantly, the act of speaking itself, even when uttered in response to joint activity, can result in an instantiation of intramental activity." (p. 354). Segons Smith, aquesta interrelació és explicable si és té en compte l'argument de Wells (1999), segons el qual la parla és simultàniament producte (allò que s'ha dit) i procés (l'acte de dir).

Tot i que no de manera tan argumentada i sense focalitzar com Smith en aquesta interrelació entre els plànols intermental i intramental del discurs produït en una situació d'interacció social durant la realització d'una tasca, l'estudi de Yamada (2005), dóna també compte de les transicions observables entre una i altra orientació del discurs.

No ho fa en canvi Ohta (2001) en el seu exhaustiu treball sobre els aprenents de japonès LE de parla anglesa. Per a aquesta investigadora, un dels criteris per

desestimar el caràcter privat d'un enunciat és el fet que aquest pugui rebre algun tipus de resposta per part d'un interlocutor, és a dir, que estigui articulat de manera social, adaptat a un adreçat (preguntes, directius) o sigui una resposta directa a una pregunta o comentari d'un interlocutor. De la mateixa manera, els enunciats han de ser pronunciats en un volum baix de veu per a ser considerats intramentals. Ohta s'aparta així de la majoria d'autors que, com estem veient, identifiquen el discurs privat per la seva funció cognitiva. Per a ella: "Because social utterances may all be considered as having a cognitive function, a functional definition of private speech as 'speaking to understand' is unwieldy for examination of learner language in the classroom." (p. 16). Possiblement per això, Ohta recull poca incidència de discurs privat en les interaccions entre aprenents treballant en petits grups o en parella. Per contra, Ohta documenta abastament (mitjançant la utilització de micròfons "attached" als aprenents) l'existència del fenomen en moments en què el professor es dirigeix a tot el grup classe i/o fa preguntes a aprenents concrets. Segons Ohta, la classe frontal proporciona un "espai privat" a l'aprenent, una privacitat que considera necessària per a l'emergència del discurs privat, en tant que és una situació on l'aprenent no rep l'atenció explícita del professor o d'un company i pot dur a terme lliurement la seva pròpia activitat interactiva de forma privada, sense la pressió que sol comportar qualsevol interacció social (p. 66).

El propòsit d'Ohta és el d'identificar els processos d'aprenentatge que tenen lloc a l'aula de japonès LE que condueixen a l'adquisició de la llengua. Des de la perspectiva vigotskiana en la qual se situa, Ohta observa les interaccions que tenen lloc a l'aula i els processos que es donen en aquestes interaccions, en tant que facilitadores de la interiorització de la llengua meta. Per a Ohta, el discurs privat és un element visible d'aquest procés d'interiorització i per això resulta tant important d'observar per a poder entendre com s'aprèn i en darrer terme, s'adquireix una L2/LE. En paraules de l'autora:

"Private speech has particular potential as a data source because it provides a window into the mind as it works on the cognitive, intimately social interactive problems presented by learning language" (p. 12).

Quant al discurs privat que s'observa entre aprenents treballant en grups o en parelles, per bé que Ohta com hem dit assenyalava la seva menor incidència en comparació al que emergeix durant la classe frontal, l'autora documenta sobretot casos d'autocorrecció o autoreparació (*self-repair*), que es produeixen mitjançant autorepeticions i repeticions amb variacions, o bé amb expressions en L1 que assenyalen que l'aprenent s'adona d'una errada.

Les autoreparacions documentades per Ohta ens duen al darrer estudi que comentem en aquest apartat, el de Buckwalter (2001), un estudi longitudinal que se centra en les instàncies d'auto- i d'heteroreparació produïdes per aprenents principiants d'espanyol LE durant la realització de tasques comunicatives de producció oral.

Buckwalter parteix de la noció de reparació de l'anàlisi conversacional, terme que es refereix a la seqüència de discurs que comença amb la indicació inicial d'un problema i finalitza amb la resolució d'aquest. L'autora s'apropa al constructe des d'una òptica vigotskiana, assenyalant que no només es tracta de "corregir" errades lingüístiques, sinó que inclou l'anticipació de problemes i la gestió de dificultats que van sorgint. En definitiva, per a Buckwalter les reparacions són evidència de monitoratge i d'(auto)regulació i creu que poden contribuir a l'adquisició de la llengua meta.

Buckwalter distingeix quatre tipus de reparacions, en funció de qui les inicia i qui les resol (iniciada per un i resolta per l'altre; iniciada per l'altre i resolta per l'un; iniciada per l'altre i resolta per l'altre; autoreparació). De totes les instàncies de reparació recollides per l'autora, les autoreparacions suposen el tipus de reparació més freqüent. Majoritàriament, les autoreparacions se centren en aspectes morfològics i lèxics (molt sovint cerques d'un mot) i apareixen en forma de llargues pauses dins del torn de paraula, allargaments de sons, vocalitzacions, interrupcions, entonació ascendent, preguntes autodirigides i repeticions amb variacions de l'element sobre el qual s'ha focalitzat.

Per a Buckwalter, les autoreparacions reflecteixen els intents dels aprenents de controlar el seu ús de la LE i és per això una seqüència que precisa de consciència lingüística: "in order for self-initiated self-repair to transpire, L2 language users must be aware of two aspects of their language development. First, they must know what they are already able to do with the language, and, second, they must be able to recognize those operations that will require greater cognitive effort." (p. 392)

Finalment, Buckwalter apunta que entre els aprenents observats es dona espontàniament el recurs a la L1 en les seqüències d'autoreparació, cosa que evidencia el caràcter mediacional que la llengua materna per als aprenents principiants de L2/LE.

3. 4. La relació entre discurs privat i L1

La majoria d'investigacions centrades en el discurs produït per aprenents de L2/LE tant monològics com interaccionals fan esment de l'ús, puntual o generalitzat, que aquests fan de la L1, a la qual es dona un o altre valor en funció de la perspectiva des de la qual s'observen el discurs i l'aprenentatge. Des de la recerca en llengües segones i estrangeres de base sociocultural, l'ús de la L1 es considera com a un recurs cognitiu mediador en l'aprenentatge, cosa que la situa molt aprop del discurs privat. La manera de relacionar ambdós fenòmens varia tanmateix segons els investigadors i segons els estudis concrets. Farem a continuació una revisió del rol que atorguen a la L1 els diferents estudis sobre el discurs privat que atenen també, més o menys extensivament, a l'ús de la L1 per part dels aprenents.

Per a Vigotski (1986, cap. 6), la L1 té un paper mediacional importantíssim a l'hora d'aprendre una altra llengua, ja sigui segona o estrangera. Aquesta darrera se sol aprendre de manera conscient i deliberada i, en el procés, la L1 actua com a "sistema de significats ja establert", a partir del qual se sol arribar al significats en LE. Podriem afegir, atenent als treballs especialment de Frawley, que no només de significats, sinó també d'estructures morfosintàctiques, marcadors de focus, etc. De manera que, com comenta John-Steiner (1985), l'adquisició d'una L2 depèn del grau de desenvolupament de la L1 en l'individu. John-Steiner observa que els aprenents amb més experiència fan un ús més conscient de les estratègies cognitives i lingüístiques desenvolupades durant l'adquisició de la seva llengua materna. En aquest sentit, l'autora suggereix que un aprenent adult és, en determinats aspectes, més eficaç que un aprenent més jove, donada la seva major maduresa cognitiva (p. 350-351).

Seguint John-Steiner, els adults se senten més còmodes si poden acostar-se a l'aprenentatge de manera més anàlitica, per exemple, monitoritzant-se, és a dir, fent ús dels seus coneixements formals per a modificar si cal la seva producció oral o escrita i recorrent a la traducció en determinats moments, sobretot en estadis molt primerencs d'aprenentatge. L'autora comenta que quan els aprenents adults de L2/LE diuen que "no poden pensar en la L2/LE" es refereixen als processos metacognitius que són

sovint subvocalitzats, és a dir al seu discurs interior, que ja tenen conformat, a diferència dels nens petits, en la seva llengua materna.

Ushakova (1994) se centra precisament en com el discurs interior determina l'adquisició d'una llengua segona o estrangera. A partir d'un estudi experimental amb una llengua artificial, l'autora afirma que mentre en els nens les estructures i els processos del discurs interior es formen en base a la influència de la parla dels altres i es manifesten en l'adquisició de la llengua materna, en el cas de l'adquisició d'una L2/LE, aquesta té lloc "connectada" als mecanismes de discurs interior que s'han constituït respecte a la L1, els efectes de la qual en la nova llengua "can rarely, if ever, be completely eliminated" (p. 136). Per a Ushakova la interacció entre el material lingüístic de la nova llengua i les estructures del discurs interior desenvolupades prèviament és molt important. La nova llengua s'incorpora al sistema de classificació ja disponible en la L1, es recolza en el sistema semàntic ja existent i fa servir activament la fonologia de la L1. En definitiva, en paraules de l'autora: "[S]econd language is looking into the windows cut out by the first language." (p. 154).

Com assenyalen Lantolf (2006) i Lantolf i Thorne (2006), l'argument principal d'Ushakova és que independentment de quantes llengües parli una persona, aquesta només té un discurs interior, és a dir, que es poden utilitzar diverses L2 per a comunicar-se, però només la L1 pot servir com a artefacte psicològic mediador. Segons els autors, atenent al gruix de la recerca sobre discurs privat, aquesta idea sembla confirmar-se, tot i que hi ha algunes excepcions, com els casos que relaten Pavlenko i Lantolf (2000) de persones que, a causa d'emigracions traumàtiques perden el seu discurs interior en L1, ja que aquest ja no els és útil per a donar sentit a les noves experiències en la L2, i en desenvolupen un en L2 per a construir-se una nova identitat.

Pel que fa a l'exteriorització del discurs interior en els adults, el discurs privat, cal dir que en els primers estudis del discurs monòlogic narratiu per part d'aprenents d'anglès L2 de Frawley i Lantolf (1985) i de McCafferty (1992, 1994b) i també en l'estudi d'Appel i Lantolf (1994) i el d'Ahmed (1994a i b) en situacions dialògiques, el discurs privat que s'observa és gairebé exclusivament en L1, mentre que en la majoria d'estudis centrats en el discurs dialògic, el discurs privat es produeix, si no sempre, molt freqüentment en L1 [p. ex. Brooks i Donato (1994), Donato (1994), Platt i Brooks (1994), Villamil i de Guerrero (1996), Antón i DiCamilla (1998, 2004), Swain i Lapkin (1998, 2000), Buckwalter (2001), i Yamada (2005)].

Per a Lantolf (2006) i Lantolf i Thorne (2006), una de les possibles explicacions de la diferència dels resultats dels estudis esmentats respecte a la llengua del discurs privat és el fet que, en els primers treballs, el context estudiat és el d'anglès com a segona llengua (L2) enfront del context de la llengua meta com a LE en gairebé tots els altres estudis. En situacions d'immersió, els aprenents tenen (o han tingut) ocasió d'emprar la L2 fora de l'aula, és a dir, han hagut d'aprendre a autoregular-se en aquestes situacions. A més, la variabilitat entre individus també és notòria i revela diferents intencionalitats a l'hora d'acostar-se a la tasca a l'aprenentatge mateix, així com també diferents biografies d'aprenentatge (més o més exposició a la llengua meta, etc). Per altra banda, quan s'observa el discurs privat en la interacció entre aprenents mentre resolen una tasca, si aquests comparteixen una L1, és molt més fàcil que recorrin a aquesta com a eina cognitiva (recordem la "il·lusió de ser entès" de Vigotski, 1986), i assolir així una solució conjunta del problema (Donato, 1994), que no en l'aula de L2, on els participants tenen diferents L1 i estils socioculturals d'aprenentatge diversos (McCafferty, 1992).

Lantolf (2006) assenyala també, que els mateixos estudis que recullen instàncies de discurs privat exclusivament en L2, observen usos molt peculiars de determinats elements lingüístics en la llengua meta, molt diferents dels emprats pels nadius adults. Lantolf considera que, per bé que les peculiaritats de les tasques i les característiques de la situació d'instrucció o llengua dominant del context, poden conduir a un ús majoritari de la L2, prou fluid i efectiu socialment, sovint els aprenents estan tan absorbits per la producció d'aquest discurs en L2 que aquesta no els pot servir completament com a instrument cognitiu mediador (veure p. ex. Centeno-Cortés i Jiménez Jiménez, 2004). Per a Lantolf, és molt important analitzar el significat de les formes de discurs privat en L2 per a poder determinar si aquestes, efectivament, poden servir al parlant per a mediar la seva activitat cognitiva. Recolzant-se en Vigotski, Lantolf recorda que no és simplement la forma o el significat referencial d'un mot o expressió allò que resulta cognitivament rellevant, sinó sobretot el significat conceptual i, com assenyala Frawley (1999), els elements que cada llengua proporciona als seus parlants per a focalitzar (com ara partícules modals i marcadors diversos), que, tot i ser presents en el discurs social, són apropiades per part dels parlants per al discurs intramental (p. 75). Per això Lantolf conclou: "The ability of L2 speakers to use focus features appropriately in their private speech is another important area for future research on L2 mediation, related to this is the extent to which L2 speakers use other features of the language appropriately" (p. 75). Per això considera la necessitat de realitzar més estudis qualitius on es compari l'activitat discursiva de parlants de la L1 i els parlants, per als quals aquesta és una L2 (LE). Finalment, Lantolf recorda que, tot i ser derivada de la funció social, la funció psicològica del discurs "takes time for appropriate experiences to develop" (p. 74).

Estudis que focalitzen en la la relació entre L1 i discurs privat

La majoria d'estudis que tematitzen el discurs privat d'aprenents de L2, inclouen, de manera més o menys extensa, observacions sobre en quina llengua es produeix aquest discurs (Platt i Brooks, 1994; Brooks i Donato, 1994; Donato, 1994; Villamil i deGuerrero, 1996; Swain i Lapkin, 1998; Buckwalter, 2001; Ohta, 2001 i Smith, 2007) . Fins al moment, tanmateix, comptem amb algunes recerques que han situat la relació entre ambdós fenòmens en el seu centre d'interès.

El pioner d'entre aquests és el treball d'Antón i DiCamilla (1998), que, desmarcant-se del tractament habitual per part de la recerca en adquisició de segones llengües del rol de la L1 en l'aprenentatge d'una L2/LE, ofereix una visió del fenomen des d'una perspectiva vigotskiana que atorga a la presència de la L1 legitimitat en tant que instrument psicològic que media l'activitat cognitiva tant a nivell interpsicològic com intrapsicològic, a més d'acomplir importants funcions socials quan els aprenents treballen en col·laboració. L'estudi analitza les funcions sociocognitives de la L1 produïdes durant la composició conjunta d'un text escrit per part d'aprenents nordamericans d'espanyol LE a nivell principiant. En el plànol intersubjectiu, la L1 és emprada per a crear intersubjectivitat, proporcionar ajut ajustat a les necessitats de l'altre i també per a assolir un ambient de cordialitat i de cooperació mútua. En les instàncies intrasubjectives, que els autors documenten en el discurs dialògic del aprenents observats tot i ser aparentment molt semblants als enunciats comunicatius, la L1 és gairebé en exclusiva la llengua en què aquestes es donen.

Pel que fa a les implicacions pedagògiques que això té, Antón i DiCamilla sí que es posicionen clarament, apel·lant a la necessitat d'un canvi d'actitud per part dels docents que sovint prohibeixen l'ús de la L1 o refusen el treball en grup per a evitar l'ús que en aquest context social fan els aprenents de la L1. Per a aquests autors, aquest ús no és només espontani i natural, sinó que és necessari atès que, des de la perspectiva sociocultural de la qual parteixen, el llenguatge és el sistema semiòtic

principal que media el nostre pensament, tant intrapersonalment com interpersonalment, per això, en paraules dels autors:

“[T]o prohibit the use of L1 in the classroom (...) removes, in effect, two powerful tools for learning: the L1 and effective collaboration, which depends, as our study shows, on students’ freedom to deploy this critical psychological tool to meet the demands of the task of learning a second language” (p. 338)

Més recentment, Centeno-Cortés i Jiménez Jiménez (2004) realitzen un estudi sobre el discurs privat que emergeix mentre parlants d’espanyol com a L1, residents als Estats Units, i com a LE/L2 (de nivell intermig i molt avançat, amb l’anglès com a L1) intenten resoldre primer oralment i després per escrit en solitari una sèrie de problemes lògics. Els autors centren la seva atenció sobre quina és la llengua que empen els diferents parlants a l’hora d’exterioritzar el discurs privat necessari per a solucionar la tasca encomanada.

Aquests investigadors anomenen “pensar verbal privat” (*private verbal thinking*), PVP d’ara en endavant, el tipus de discurs privat que emergeix en la situació observada, i el defineixen com: “the externalization of the process of reasoning during a problem-solving activity without the individual being instructed to do so. [It] is ‘private’ because it is addressed to the self in an attempt to subordinate the thinking process to speech activity, ‘verbal’ for its overt nature, and ‘thinking’ (instead of ‘thought’) because it is dynamic in nature” (p. 9). Com els autors remarquen, donat que el PVP és un tipus de discurs privat, té les mateixes característiques formals i funcions reguladores d’aquest.

Centeno-Cortés i Jiménez Jiménez recullen moltes instàncies de PVP, que atribueixen al gran repte cognitiu que per a tots els parlants suposen els problemes lògics proposats. En relació al desenvolupament dels processos de raonament, els autors classifiquen en tres categories descriptives les instàncies de PVP observades: iniciació, progressió i conclusió. En quant a les manifestacions d’aquest PVP, documenten nombrosos marcadors discursius, mots-crossa i vocalitzacions, elements deíctics, crítiques i lloances dirigides a un mateix, expressions afectives, elements prosòdics com l’entonació interrogativa o els canvis en el volum de la veu, així com repeticions, reformulacions, recomptes i etiquetacions i, molt sovint, canvis de codi lingüístic (de la L2 a la L1).

Els autors documenten amb exemples de discurs les diferents manifestacions de PVP recollides i se centren en l’aspecte del canvi de llengua analitzant quantitativament i qualitativament la freqüència en l’ús d’una i altra llengua per part dels tres grups de participants. Els resultats als quals arriben són força indicatius. Pel que fa als nadius, aquests empen majoritàriament la seva L1 (espanyol) per a resoldre els problemes, amb dues úniques excepcions, que els autors expliquen pel llarg temps de residència d’aquests parlants als EEUU i també pel major poder simbòlic que per a aquests tenen determinades expressions en anglès, com a llengua per a ells ja d’ús quotidià. Els parlants avançats d’espanyol L2, per contra, es caracteritzen per fer un ús combinat d’ambdues llengües en el seu PVP, per això els autors intenten esbrinar les diferències qualitatives en l’ús d’una i altra llengua i observen que, per bé que aquests parlants semblen no tenir problema per a entendre lingüísticament les preguntes i formular respostes en la L2 i fins i tot emetre expressions afectives i metacomentaris en aquesta llengua, els resulta en general força difícil mantenir el raonament també en la L2 fins al punt que, algun dels participants que només empra l’espanyol per a tot el procés de raonament, o bé no arriba a la resposta correcta o bé abandona la tasca. En els de nivell intermig, per als quals la tasca resulta molt difícil, tot i que la duen a terme

amb èxit, s'observen per contra molts comentaris metalingüístics en la L1, ja que, per a aquests, entendre i produir discurs en LE resulta també ja prou difícil. Aquests parlants recorren sovint a tres estratègies consecutives per a entendre el significat de les preguntes: llegir en veu alta les preguntes en LE, fer-ne una traducció literal a la L1 i fer seguidament una traducció més acurada en L1 en cas que la literal no fos prou entenedora en anglès. En general, els intermitjos, un cop assegurat el significat de la pregunta, prossegueixen amb el raonament en la L1. Escriure finalment la resposta torna a ser per a aquest parlants un repte cognitiu exigent, per això en aquesta fase de la tasca tornen a aparèixer molts comentaris metalingüístics en L1 que donen compte de com aquests aprenents necessiten focalitzar primer en la forma.

Els resultats d'aquest estudi semblen confirmar que la L1 apareix en el discurs privat dels parlants de L2, fins i tot en els molt avançats quan el problema a resoldre esdevé massa difícil, la qual cosa dóna compte de la importància a nivell cognitiu de la L1 per a aquests parlants i dóna suport a les tesis d'Ushakova (1994) i Lantolf (2006) exposades més amunt. En coherència amb les aportacions d'aquest estudi, Centeno-Cortés i Jiménez Jiménez es manifesten obertament contraris a la prohibició de l'ús de la L1 a l'aula de L2/LE, ja que "If the L1 is prohibited in the language classroom, this might hinder language learning, as the L1 has been shown here to serve as a key cognitive and metacognitive tool for the students" (p. 31).

Per últim, comentarem la investigació de Yamada (2005). Aquest estudi (realitzat a partir de la microanàlisi dels diàlegs entre parelles d'aprenents japonesos d'anglès L2 fent una tasca comunicativa de completar un mapa) té com a objecte examinar la relació entre el la realització exitosa de la tasca i l'eficàcia dels mitjans de mediació que es donen en la interacció en L2. D'entre els mecanismes que es mobilitzen en els diàlegs entre aprenents, l'autora centra el seu interès en l'anàlisi del discurs privat present en les interaccions observades, com a element que dóna compte microgenèticament de les decisions que aquests van prenent al llarg de la realització conjunta de la tasca per a assolir-ne els objectius. Un dels aspectes que sembla corroborar aquest estudi és el fet que la proficiència en L2 no està directament relacionada amb la competència lingüística en L2 que mesuren els tests *ad hoc*, sinó que la proficiència també té a veure amb l'abilitat dels aprenents per a manejar situacions problemàtiques i no-problemàtiques durant l'execució d'una tasca. Yamada conclou que cal repensar el concepte de proficiència en L2; per a l'autora hi ha dos tipus de proficiència: l'una és la que pot examinar-se mitjançant tests estandaritzats administrats al marge de qualsevol tasca, i l'altra és la que és observable com a propietat emergent dels processos dialògics i, com a tal, només pot avaluar-se com a resultat de la realització en col·laboració d'una tasca (p. 100).

Pel que fa estrictament al discurs privat, l'aportació més important d'aquesta investigació és al nostre parer no només que Yamada reculli instàncies de discurs privat tant L1 com en L2, sinó el fet que observi diferències funcionals entre l'ús intramental de l'una o l'altra llengua. Per a Yamada, aquestes diferències qualitatives són clarament explicables per l'assimetria amb què es processa una i altra llengua per part d'un individu. Els aprenents observats recorren al discurs privat en japonès (L1) sobretot per a fer tot tipus de metacomentaris que revelen les dificultats que van trobant mentre intenten resoldre la tasca; són comentaris puntuals precedits i seguits per discurs comunicatiu en anglès (L2). Els aprenents fan, per contra, un ús intramental de la L2 per a assimilar informació problemàtica, ja que, en primer lloc la informació que es donen per a completar el mapa és en L2, a més però, els aprenents han de fer l'esforç de mantenir activada aquesta informació en la memòria operativa mentre estan mirant com prosseguir amb el pas següent. El discurs privat en L2 es manifesta bàsicament en aquest estudi a través de repeticions, sovint en un volum de veu més baix que la resta de discurs.

3. 5. Discurs privat i interiorització

Com hem vist fins al moment, el gruix de la investigació sobre el discurs privat relacionada amb l'aprenentatge de llengües segones i estrangeres incia als anys vuitanta del segle passat, ha centrat d'una o altra manera el seu interès en desvetllar-ne el caràcter d'eina cognitiva essencial per a l'autoregulació durant l'execució de tasques que impliquen l'ús de la L2 (amb algunes excepcions com Saville-Troike, 1988 i Lantolf, 1997). Aquesta línia d'investigació continua essent explorada en l'actualitat; no obstant, des del començament del segle XXI, s'ha iniciat un nou camí de recerca, molt directament relacionat amb el rol ja descrit per Vigotski (2000, 1986) que el discurs privat té ontogenèticament en la formació de les funcions mentals superiors, és a dir, en la transició del plànol intermental a l'intramental o en el pas entre l'heteroregulació i l'autoregulació, dit altrament: en el procés d'interiorització.

La interiorització, en el cas de l'aprenentatge d'una L2/LE, s'identifica amb el desenvolupament lingüístic o adquisició de la L2/LE. Tot i que la nova línia de recerca posa el focus en aquest altre vessant del fenomen, com assenyalen Lantolf i Thorne, la interiorització està fortament connectada a l'autoregulació "because it is through this process that individuals develop new linguistic resources that potentially can be used to mediate their mental and social activity" (p. 179).

Estudis que focalitzen en el discurs privat i el desenvolupament de la L2

A partir d'alguns autors que sostenen que el procés d'adquisició d'una llengua no és directament observable i només pot inferir-se a partir de dades introspectives i retrospectives o d'elements observables com ara els enuncisats produïts pels aprenents, Lantolf (2003, 2006) i Lantolf i Centeno-Cortés (2007) i Centeno-Cortés (2005) i Ohta (2001) suggereixen que el discurs privat que produeixen els aprenents (en les seves diverses manifestacions) sí que permet accedir directament al procés d'adquisició tal i com es desenvolupa en temps real. En aquest sentit, Lantolf i Centeno-Cortés sostenen, parafrasejant Vigotski, que el discurs privat "may well be acquisition 'in flight'" (p. 103), per bé que, com Lantolf (1997) ja sosté i Centeno-Cortés (2005) manté, d'això no es desprén que el discurs privat sigui l'únic factor que condueix al desenvolupament lingüístic. Lantolf (2006) i Lantolf i Thorne (2006) assenyalen a propòsit d'això que en qualsevol cas, el fet de considerar la parla intramental com a afavoridora del desenvolupament de la L2, no significa que la parla social no pugui derivar també en interiorització i, per tant, en adquisició, com sostenen autors com Wells (1999) i Swain i Lapkin (1998), que argumenten el caràcter dual (inter- i intrapersonal) del discurs social. Lantolf i Thorne subratllen tanmateix que no és sempre fàcil de determinar si la funció dual es dona en tot moment (p. 179), Lantolf (2006) va més enllà adduint que el discurs dialògic pot contribuir a la interiorització només "if individuals attend to it as such", és a dir si és "bidirectional in focus, i. e., simultaneously directed at the other as well as the self" (p. 96). En aquest apartat recollim investigacions que analitzen instàncies de discurs privat com a factor afavoridor de l'adquisició d'una llengua segona o estrangera.

El discurs privat i el desenvolupament de la L2 en adults

Un estudi que ja hem comentat anteriorment a propòsit del discurs privat en contextos dialògics i de la relació entre discurs privat i L1, és el d'Ohta (2001), que com hem ja apuntat recull el major nombre d'instàncies de discurs privat durant els moments de classe centrats en el professor (classe frontal). Ohta observa tres tipus de discurs privat:

- (1) **La resposta vicària** (*vicarious response*), que es dona quan un aprenent respon en veu baixa però enregistrable a preguntes dirigides pel professor a d'altres alumnes o a tot el grup-classe, ja sigui completant els enunciats que un altre ha deixat incomplets o encara no ha completat, o bé donant una alternativa a l'enunciat emès per un altre, com proposant una (altra) versió correcta. Per a Ohta, la resposta vicària dona compte de la involucració activa dels aprenents en una situació on se sol considerar que resten passius i és un tipus d'acció de la qual els professors, els investigadors i els propis aprenents no són conscients, com demostren les dades retrospectives recollides. La funció de les respostes vicàries és la de provar la validesa d'una hipòtesi respecte al funcionament de la L2/LE i per mitjà d'aquestes participacions perifèriques en l'activitat de l'aula, l'aprenent es crea un context "segur" per a l'ús de la L2/LE i l'experimentació amb ella (p. 45).
- (2) **La repetició** suposa també en aquest estudi la manifestació més freqüent de discurs privat, que, com en la resposta vicària es dona en la llengua meta. Els aprenents observats per Ohta repeteixen en veu baixa o xiuxiuejant frases o paraules dites pel professor, per un altre alumne o per ells mateixos. Gràcies a la repetició, l'aprenent pot focalitzar en elements que li resulten especialment rellevants i, per això, analitzant allò que repeteixen pot donar informació sobre el que estan en procés d'adquirir. Aquest fenomen dona compte de fins a quin punt els aprenents decideixen sobre el seu propi aprenentatge, ja que per exemple s'observen aprenents repetint ítems fins i tot quan el tema de l'activitat ja ha canviat (p. 59)
- (3) **La manipulació**: aquesta forma de discurs privat està íntimament relacionada amb l'anterior i es dona quan l'aprenent, enlloc de repetir literalment un mot o una frase, ho fa "manipulant-ne" o alterant-ne l'estructura morfosintàctica, fonològica, separant components de paraules o ajuntant-los. La manipulació permet focalitzar detalladament en un element i és el que d'altres autors consideren "joc lingüístic".

Com hem remarcat també més amunt, Ohta es proposa donar compte dels diferents processos d'aprenentatge i els diferents tipus d'interacció que tenen lloc a l'aula de japonès LE en una universitat nordamericana i com aquests incideixen finalment en la interiorització, l'adquisició d'aquesta llengua. Per a Ohta observar el discurs privat, en tant que element visible del procés d'interiorització, ens permet veure l'adquisició mentre aquesta es va produint. En aquest sentit, Ohta documenta exemples d'aprenents que interactuant amb companys o amb el professors, fan servir formes de la L2 que prèviament han emprat en el seu discurs privat.

Un recent estudi de Centeno-Cortés (2005) analitza el discurs privat de tres aprenents d'espanyol durant dos semestres d'un curs de composició escrita de nivell intermig, el primer en una universitat nordamericana i el segon en una universitat espanyola.

Centeno-Cortés documenta que, tot i que els aprenents observats fan servir el discurs privat per a controlar la tasca i com a descàrrega afectiva, la funció majoritària d'aquest és la d'interiorització. Els aprenents focalitzen en aspectes concrets d'un element lingüístic, no en l'ús general d'aquest element. Els aprenents "esmicolen" els elements lingüístics en les seves diferents característiques i després focalitzen en aquella que volen treballar: aspectes fonològics, lèxics, idiomàtics, semàntics i

morfosintàctics. Quant a les manifestacions del discurs privat, l'autora recull repeticions amb variacions (també d'enunciats de tercers), la traducció a la L1, metacomentaris i jocs lingüístics. L'autora registra diferències individuals tant en el focus com en les estratègies emprades pels diferents d'aprenents, cosa que com en els casos anterior, corrobora la idea que els individus tenen la seva pròpia agenda d'aprenentatge.

Com també Ohta (2001), Centeno-Cortés fa un seguiment dels ítems en què focalitzen els aprenents en el seu discurs privat en la producció social posterior i conclou que el discurs privat proporciona efectivament accés als processos individuals d'interiorització d'una L2, ja que es revela com a instrument central per a l'aprenentatge i el desenvolupament de la L2 (per bé que els propis aprenents no en siguin sovint conscients), en tant que els permet fer-se seus, mitjançant una sèrie de transformacions, els recursos lingüístics presents en l'entorn social. Centeno-Cortés puntualitza tanmateix, suggerint que el desenvolupament es dona molt probablement si el discurs privat focalitza sobre un aspecte d'un element lingüístic que es troba en la ZDP de l'aprenent; si no és així, el discurs privat pot resultar infructuós com a eina d'adquisició (p. 924).

3. 6. Estudis introspectius i retrospectius sobre el discurs privat i interior en relació a l'aprenentatge d'una L2/LE

Finalment, dedicarem l'últim apartat d'aquest marc teòric a comentar breument alguns dels estudis que han abordat el tema del discurs privat i especialment el del discurs interior en relació a l'aprenentatge d'una L2/ LE a partir de dades introspectives i/o retrospectives obtingudes a través d'instruments com ara qüestionaris, entrevistes, diàris, narratives en primera persona i *think-aloud-protocols*.

L'estudi de Lantolf (1997) recull a partir de qüestionaris tancats el fet que aprenents d'espanyol LE i d'anglès L2 recorren al discurs privat (concretament a jocs lingüístics) en determinats moments del seu aprenentatge, tant a dins com a fora de l'aula. De la mateixa manera, Gilette (1994), a partir d'entrevistes, documenta que una de les estratègies emprades pels estudiants universitaris més efectius de francès LE, és l'experimentació a nivell privat amb elements de la LE. Lantolf i Genung (2002), per la seva banda, proporcionen un estudi de cas a partir del diari seguit per una estudiant de xinès LE en una universitat nordamericana i els seus intents d'aprendre l'idioma. Sobre la seva controvertida experiència, l'estudiant recull, entre molts d'altres aspectes, el seu recurs a la parla privada, quan per exemple assaja mentalment o en veu baixa diàlegs o tradueix mentalment o en veu baixa frases del xinès a l'anglès. Interessantment, l'estudiant assegura que realitzava aquestes pràctiques quan estava especialment interessada en la classe.

Una autora que basa la seva recerca sobre el discurs interior en aquest tipus de dades és de Guerrero (1994, 2004 i 2005). Segons aquesta investigadora, l'avantatge dels diferents tipus d'informes verbals és que proporcionen una informació sobre els processos mentals que no pot ser obtinguda a partir de l'observació externa i permeten, a més, donar compte de la perspectiva de l'aprenent en quant a les seves creences, actituds, motivacions i expectatives (2005: 96).

A l'estudi de 1994, de Guerrero es proposa analitzar l'estrategia de l'assaig mental (*mental rehearsal*) en aprenents d'anglès L2 d'origen hispà mitjançant qüestionaris tancats i entrevistes (realitzades un dia després d'haver dut a terme determinades tasques comunicatives a l'aula) i al llarg de les quals s'interpel·lava als aprenents

directament sobre el fenomen. En l'estudi de 2004, l'autora es proposa investigar els primers estadis del que ella considera desenvolupament del discurs interior en L2 per part d'aprenents principiants d'anglès L2 del mateix origen. Els instruments de recollida de dades emprats en aquesta ocasió són diaris semiestructurats i el *recall* estimulat o explicacions orals dels aprenents a la investigadora a partir de parts d'entrades en els diaris que segons aquesta requerien aclariment.

Ambdós treballs documenten el recurs al que l'autora anomena discurs interior en L2 per part dels aprenents. Coincidim plenament amb Lantolf i Thorne (2006) en assenyalar tanmateix que el que resulta problemàtic en la recerca de de Guerrero, ja que només afegeix confusió en relació als usos intramentals del llenguatge, és el fet que aquesta investigadora no distingeix entre discurs interior (que és on ella pretén centrar la seva atenció) i el discurs privat. De Guerrero rebutja explícitament la metodologia d'anàlisi del discurs interior proposada per Vigotski (1986) a partir de la seva manifestació externa, és a dir, el discurs privat, al·legant que d'aquesta manera, el discurs interior s'aborda només de manera indirecta, inferencial i predictiva i és per tant segons l'autora un procediment amb moltes limitacions (de Guerrero, 2005: 94). En l'anàlisi de les seves dades, l'autora recull per exemple instàncies en què els alumnes declaren assajar la pronunciació de determinats mots, pronunciant-les en veu baixa (1994: 98), llegir un text en veu alta i apuntar-ne les idees principals (*ibid.*: 101) i repeticions en veu baixa (2004: 96), escriure un text que es planeja dir més tard (*ibid.*: 98), totes elles estratègies cognitives que l'autora considera discurs interior i que entren en canvi en la categoria de discurs privat per a la gran majoria d'autors estudiats, amb els quals ens posicionem.

Voldriem finalment reiterar que no són les dades introspectives en sí que resulten problemàtiques, per bé que autors com Frawley (1999) les deslegitimïn obertament en relació al llenguatge per al pensament, sinó el fet que de Guerrero, a partir d'aquestes, arribi a les confuses conclusions a les quals arriba respecte el discurs interior. Considerem, en qualsevol cas que, si admetem amb Vigotski que el discurs privat és el "lligam intermedi" entre la parla exterioritzada i l'interior, que comparteix amb aquesta última les funcions, però amb la primera encara la forma, aleshores hem d'estar d'acord que el discurs privat "provides the key to the study of inner speech", en tant que és observable. Subscribem tanmateix amb de Guerrero que l'ús de dades introspectives i retrospectives obtingudes a través dels instruments anteriorment esmentats, especialment si són prou oberts i poc estructurats, poden proporcionar informació, no anticipada pels investigadors, al voltant de qüestions relacionades amb la percepció dels aprenents sobre els seus usos intramentals del llenguatge (2005: 107).

II. Treball de recerca

A continuació passem a presentar el treball que hem realitzat. En primer lloc, ens centrarem en els objectius que ens hem marcat, per passar seguidament a descriure el context estudiat així com la tipologia de tasques a partir de les quals hem obtingut les dades del nostre estudi. Farem també un esbós de les opcions metodològiques preses i de les modificacions respecte al projecte inicial que finalment hem dut a terme.

En segon lloc, presentarem les dades del nostre corpus, que inclouen transcripció i microanàlisi del discurs, i els resultats que d'aquesta hem obtingut en relació al nostre

objectius de recerca. Farem finalment esment de les implicacions pedagògiques que considerem que els resultats obtinguts tenen.

1. Hipòtesis i preguntes de recerca

El nostre estudi parteix de la següents hipòtesis:

- L'aparició del discurs privat està directament relacionada al repte cognitiu que proposi la tasca a resoldre. La tasca ha de tenir un grau de dificultat assumible per als aprenents, però proposar desafiaments que els permetin modificar els seus coneixements previs.
- La incorporació de fases de reflexió metalingüística (reflexió sobre la forma respecte a l'ús en contextos comunicatius definits) en les tasques d'aprenentatge afavoreix l'emergència del discurs privat, en tant que aquesta reflexió obliga a organitzar, controlar i avaluar els propis esquemes de coneixement, fent ús de les estratègies metacognitives que permetin realitzar aquests processos.
- Les tasques d'aprenentatge amb una part de producció escrita són especialment afavoridores de la verbalització del discurs interior.
- La interacció entre iguals afavoreix el discurs exploratori, el "pensar en veu alta", del qual el discurs privat dóna compte.
- Les converses entre aprenents de segones llengües tenen tant funcions interpersonals com intrapersonals.
- L'ús del *private speech* no és igual entre tots els aprenents i ve determinat per factors diversos: grau de competència lingüística, biografia d'aprenentatge, factors motivacionals, etc
- El discurs privat es realitza sovint, per bé que no sempre, en la llengua materna dels aprenents.

Concretament ens hem formulat les preguntes de recerca següents:

- Apareixen en la interacció entre iguals que s'esdevé de la realització conjunta de les tasques que proposem estances de discurs privat?

I, en cas afirmatiu:

- quines manifestacions discursives (lingüístiques i paralingüístiques) té aquest discurs privat?
- quines funcions aconsegueix dins de l'activitat discursiva i global dels aprenents?

2. Context estudiat

A continuació, passem a descriure el context estudiat, tant pel que fa a la institució on s'han recollit les dades, com als participants en la recerca: els aprenents i la docent, que en aquest cas coincideix amb la investigadora. També descriurem en detall les característiques comunes de les tasques a partir de les quals s'ha recollit el corpus de dades i descriurem així mateix cadascuna en concret.

Farem també esment de la metodologia emprada i del procés de recerca, assenyalant les modificacions que hem anat introduint respecte al projecte inicial.

2. 1. El centre educatiu

El context educatiu on s'han recollit les dades d'aquest treball és l'Escola Oficial d'Idiomes (EOI), concretament el centre ubicat al barri de la Vall d'Hebron del districte d'Horta-Guinardó a la ciutat de Barcelona. El centre té ja gairebé vint anys d'antiguitat.

Les EOIs són centres públics d'ensenyament d'idiomes moderns d'àmbit no universitari, per bé que els seus cursos es convaliden com a crèdits de lliure elecció per part de les diferents universitats, en règim oficial (presencial o a distància (That's English a anglès i en les diferents Centres d'Autoaprenentatge amb què compten algunes EOIs), o en règim lliure. Els ensenyaments d'idiomes s'imparteixen en 5 cursos (amb excepció de llengües com l'àrab, el xinès, el rus o el japonès, que s'imparteixen en 6 cursos), distribuïts en 2 cicles: l'elemental i el superior.

El Decret 312/1997 de la Generalitat de Catalunya estableix l'ordenació curricular del primer nivell dels ensenyaments d'idiomes impartit per les EOIs en el seu primer i segon cicles, la finalitat d'aquest ensenyament és "la capacitació de l'alumnat en l'ús efectiu de l'idioma com a vehicle de comunicació general". Per arribar a assolir aquest objectiu cal no només adquirir "les habilitats bàsiques receptives i productives", sinó també desenvolupar "estratègies comunicatives", "estratègies per a l'aprenentatge autònom i continu de llengües" així com "actituds positives envers la diversitat lingüística i pluricultural del món actual", tal i com queda recollit en els apartats a-d de l'Article 2 de l'esmentat Decret.

La titulació que s'obté a les EOIs correspon als dos cicles: Certificat de Cicle Elemental, expedit per la pròpia EOI i Certificat de Cicle Superior, expedit pel Departament d'Educació. Els nivells exigits per a l'obtenció d'ambdues certificacions són comparables als nivells descrits en els documents publicats pel Consell d'Europa, concretament en el Marc europeu comú de referència per a les llengües (MCER) (veure l'edició en del Departament d'Educació del 2006). Així, els alumnes que assoleixen el Certificat Elemental es poden considerar dins la franja B1 (usuari independent) del MCER i els que assoleixen el Certificat d'Aptitud se situen dins la part alta de la franja B2 del MCER (usuari independent de nivell avançat) i, en el cas d'alguns alumnes el d'usuari experimentat.

A l'EOI-Barcelona Vall d'Hebron es poden aprendre cinc llengües: alemany, anglès, català, espanyol i francès. L'alumnat el componen generalment aprenents adults de professions diverses, per bé que el gruix de l'alumnat el conformen estudiants

universitaris i amb una mitjana d'edat que oscil·la entre els 18-30 anys. La procedència dels alumnes és també força diversa, tot i que predominen els habitants dels barris del nord de la ciutat, pròxims a la ubicació del centre.

El currículum de lengua alemanya a les EOIs per al Cicle Superior

L'objectiu principal d'aquest cicles és que l'alumnat adquireixi una aptitud discursiva, que doti el seu discurs i la interpretació dels discursos aliens d'una major adequació als diversos registres, als diferents tipus de text i al codi oral i a l'escrit.

Per altra banda, en el cicle superior, l'aprenent ha de desenvolupar més particularment, i de forma integrada, les capacitats i aspectes següents: la fluïdesa, les estratègies discursives, la consciència sociocultural, l'autonomia en l'aprenentatge, els recursos lingüístics i la capacitat explicativa i avaluativa (l'exposició, la discussió, l'argumentació, etc.)

2. 2. Els participants

Els aprenents participants en aquesta recerca són integrants de dos grups de 5è curs d'alemany, matriculats a la EOI Barcelona-Vall d'Hebron durant el curs 2004/2005. Un dels grups assistia a classes els dilluns i dimecres de 17:00 a 19:00 i l'altre, els mateixos dies de 19:00 a 21:00. El primer grup comptava amb una vintena de matriculats, amb un nombre d'uns 12-15 alumnes que hi assistien regularment; el segon grup, més nombrós, tenia 30 alumnes inscrits, dels quals uns 15-20 amb assistència regular. Ambdós cursos estaven impartits per la mateixa professora. Aquest fet afavoria que alumnes matriculats en el primer grup de la tarda, assistissin eventualment a les classes de les 19:00 i viceversa, per això no fem en principi distincions entre un grup i l'altre, sinó que tractem les dades obtingudes en conjunt del total de 27-35 alumnes.

Les edats dels aprenents oscilen entre els 18 i els 31, amb una franja molt nombrosa entre els 30 i els 33 anys. Es tracta majoritàriament de persones amb formació universitària en àmbits diversos, amb un predomini dels estudis d'enginyeria i de filologies. Es dona el cas, no del tot atípic des que s'admet la matriculació d'alumnes al cicle Superior que no hagin obtingut a l'escola el Certificat de cicle elemental, que entre els alumnes participants hi ha una evident heterogeneïtat de nivells, sobretot pel que fa a la producció oral. Aprenents amb estudis de traducció i germanística, amb estades a països de parla alemanya més o menys llargues, persones que utilitzen l'alemany diàriament a la feina o en l'àmbit privat, i fins i tot dues aprenentes que han estat escolaritzades en centres educatius amb l'alemany com a lengua vehicular (2 persones), conviuen amb d'altres per als qui l'únic contacte amb l'alemany es produeix a les sessions de classe a la EOI i, d'entre aquests, alguns que han repetit algun curs anterior a 5è. Aquesta heterogeneïtat és viscuda de manera diversa pels diferents aprenents, però, en general, resulta enriquidora i positiva, sobretot si es té en compte que la col·laboració entre aprenents és a la base de la majoria de propostes didàctiques que es fan en el curs, com les que han proporcionat les dades de l'estudi que presentem.

Quant a la docent, direm que es tracta d'una professora d'alemany no-nadiua amb catorze anys d'experiència en l'àmbit de l'ensenyament de l'alemany a aprenents

adults i quatre anys d'estada ininterrompuda en un país de parla alemanya, a més d'estades més o menys curtes addicionals, tant per motius personals com per a assistir a cursos de formació diversos organitzats especialment per a germanistes i per a professors d'alemany LE, respectivament. Pel que fa a la seva formació com a ensenyant, la docent ha participat en un postgrau i en diversos seminaris on la pràctica reflexiva i la recerca acció eren el centre d'interès. En el mateix sentit, ha participat en un grup de treball amb diferents professors de llengües estrangeres per a adults i, més recentment, ha format part del grup de recerca universitari DEICOMEUCU.

En el nostre cas, la investigadora és la mateixa persona que la docent, donat que es tracta d'un estudi emmarcat dins l'anomenada recerca-acció. L'estudi es va presentar als alumnes, sense revelar en detall l'objecte de recerca per tal de no condicionar el comportament discursiu dels aprenents, i es va demanar el seu consentiment per a realitzar els enregistraments àudio i recollir les dades del qüestionari inicial que se'ls va repartir. Els diferents enregistraments es van realitzar al llarg del curs, concretament entre el mes de novembre i maig del 2004-2005.

2. 3. La tipologia de tasques

Seguint els plantejaments d'Esteve (1999, 2000, 2002), de Borràs *et al.* (2003) i Vilaseca (2007), les característiques comunes a totes les tasques que proposem són les següents:

- Les tasques tenen un **plantejament obert**, afavorint la presa de decisions per part dels aprenents i, per tant, la seva autonomia, a més d'afavorir la creativitat i la varietat dels productes finals.
- Les tasques tenen un **objectiu comunicatiu**, d'aquesta manera, la reflexió metalingüística que impliquen, s'integra en les tasques i és un requisit més per a l'assoliment de l'objectiu proposat.
- Les tasques **integren diferents habilitats**.
- Les tasques fomenten l'**anàlisi intralingual** que ajuda l'aprenent a adonar-se del buit que existeix entre allò que ja sap i té automatitzat i allò que encara ha d'aprendre (*noticing the gap*).
- Les tasques **creen Zones de Desenvolupament Pròxim**, de manera que es crea una interacció entre la programació establerta, proposada pel professor i els continguts interns dels aprenents, que sorgeixen en el moment en què es plantegen tasques obertes que permeten fer un ús creatiu del llenguatge.
- Les tasques fomenten variades **formes d'interacció**, tant entre la professora i el grup-classe i la professora i els subgrups, com entre els aprenents components d'un subgrup i també entre subgrups. Defensem aquí una visió vigotskiana del valor de la interacció, que va més enllà de la mera transmissió d'informació i adquireix una dimensió fonamental a nivell cognitiu, com a font de co-construcció de sabers. Les tasques que proposem afavoreixen especialment la interacció entre iguals (la dels diferents aprenents integrants d'un subgrup), per a afavorir el "bastiment col·lectiu" o *collective scaffolding* (Donato, 1994) que reverteix finalment en el procés d'aprenentatge individual. Afegim també, que la reflexió metacognitiva que generen les tasques, dona lloc també a la interacció de l'individu amb ell mateix, a través, entre d'altres, de recursos mediadors com ara el discurs privat.

- Les tasques fomenten la **conversa sobre temes que va sorgint espontàniament** durant la resolució conjunta de l'objectiu proposat; aquest tipus de diàleg té a veure amb el concepte de *continuitat* de Mercer (1997).
- No es censura l'**ús de la L1** entre els aprenents, per la importància que aquesta té com a estratègia metacognitiva mediatra. Com assenyala Vilaseca (2007: 76) i corroboren les nostres dades, són els mateixos aprenents els que equilibren l'ús de la L1/LE al llarg de les fases de realització de la tasca.
- L'**autenticitat**, en el sentit que li atorga van Lier (1998) és present en cadascuna de les tasques: la interacció dels aprenents amb el propòsit d'aprendre, els productes que elaboren conjuntament, els dubtes que es plantegen, els interessos que es manifesten, etc.
- L'aprenent és al centre del procés d'aprenentatge i se'l convida a prendre constants decisions en col·laboració amb els companys, la qual cosa fomenta l'**autonomia** i la responsabilitat sobre el propi aprenentatge. A més, la interacció en el grup, implica trobar **espais d'intersubjectivitat** que permeti avançar en la realització conjunta de la tasca.
- Les tasques apel·len al **jo-persona dels aprenents**, que han d'aportar les seves experiències, sabers i vivències, la qual cosa augmenta la motivació dels aprenents i fa créixer la seva implicació en el procés d'aprenentatge.

2. 4. Opcions metodològiques

Per bé que, per raons d'espai, no ens detindrem a exposar aquest punt en detall, sí que apuntarem que el nostre és un estudi que s'emmarca dins l'anomenat **paradigma qualitatiu** de recerca, que seguint Arumí (2006), es caracteritza per ser una investigació que es duu a terme en context natural en el qual l'investigador és un instrument de recollida de dades, unes dades que analitzara inductivament, posant èmfasi en el significat que els propis participants donin a l'activitat.

Dins d'aquest paradigma de recerca s'inclou, entre d'altres modalitats, l'**etnografia**, que consisteix a descriure i interpretar un grup social i cultural des de dins, tenint en compte totes les perspectives que hi estan implicades. L'etnografia contempla dos principis fonamentals: d'una banda el *principi holístic*, que segons Watson-Gegeo (1988) consisteix en "descriure i explicar qualsevol aspecte cultural o comportament en relació a la totalitat del sistema del qual n'és una part" i de l'altra el *principi èmic* que la mateixa autora descriu com el fet d'incorporar a l'anàlisi les perspectives i interpretacions de situacions i comportaments dels diferents participants, la qual cosa s'aconsegueix describint el llenguatge que aquests fan servir. Un altre dels trets distintius de la recerca etnogràfica és que les generalitzacions i les hipòtesis emergeixen durant el transcurs de la recollida i de la interpretació de les dades, és a dir, no estan predeterminades per l'investigador (Vilaseca, 2007: 55).

Finalment, el nostre és un estudi, per l'àmbit en què es realitza, pertany a l'anomenada **recerca a l'aula** i, dins d'aquesta, al que es coneix com a **recerca-acció**, que es caracteritza pel fet que són els participants (en aquest cas la professora) els que "investiguen sobre la pròpia pràctica educativa de manera minuciosa i sistemàtica, emprant les tècniques de la recerca" (Ferrance, 2000 citat a Vilaseca, 2007: 59). Cambra (1992) apunta que assumir l'observació del propi comportament, el dels propis alumnes i els efectes d'aquests comportaments possibilita en principi que el docent

“modifiqui d’alguna manera les seves pràctiques, que sigui sensible al canvi, actitud sense la qual no hi ha formació possible” (p. 341). Així doncs, la recerca acció s’inclou dins de les línies més innovadores de formació continuada del professorat, que, a partir de la reflexió profunda sobre la pròpia pràctica (*pràctica reflexiva*) pretèn millorar aquesta pràctica. Van Lier (1996) puntualitza tanmateix que no es tracta simplement de detectar i solucionar problemes (la qual cosa forma part de la pràctica docent habitual), sinó d’arribar al perquè de les coses i, per a tal fi, és important incloure la dimensió teòrica en aquest procés de busca de solucions. Per a aquest autor, és fonamental per al desenvolupament professional el potenciar el triangle teoria-recerca-pràctica, de manera que tots tres pols estiguin recíprocament interrelacionats.

2. 5. Recollida i anàlisi de dades

Com acabem d’exposar, la recerca etnogràfica no parteix de dades que puguin extraure’s de corpus ja existents, sinó que en cada investigació d’aquest tipus cal partir de zero i dissenyar el propi corpus de dades.

La triangulació

Dins del paradigma qualitatiu, és considera essencial obtenir dades des de diferents perspectives. Aquest procediment s’anomena triangulació i és bàsic per tal de dotar aquests estudis de major precisió científica. Diversos autors en l’àmbit de la recerca a l’aula, com ara van Lier (1988), Watson-Gegeo (1988) i Allwright i Baley (1991) l’aconsellen perquè:

- a) permet integrar les percepcions de tots els participants,
- b) si les dades procedents de les diverses fonts arriben a les mateixes conclusions, això ajuda a donar validesa als resultats

La triangulació es pot aplicar de diferent manera: (a) triangulació de tipus de dades, (b) triangulació de d’investigadors, (c) triangulació metodològica.

En el nostre cas, hem recollit dos tipus de dades:

Dades principals:

- 1) gravacions *on-line* àudio dels aprenents

Dades complementàries:

- 2) qüestionaris semioberts

Dades principals

Els enregistraments *on-line* àudio del discurs dels aprenents durant la seva interacció en petits grups per a la resolució d’una tasca constitueixen, com acabem de dir, les nostres dades principals. Donat el nostre objecte d’estudi, aquestes són la font principal d’informació, ja que permeten identificar un determinat fenomen en el moment en què es produeix.

Les gravacions i la seva posterior transcripció, són, segons van Lier (1988) el mètode de recollida de dades més important des de la perspectiva de l’observació. També Cambra (1992) comenta l’avantatge d’aquest mètode ja que “permet tenir un punt de vista exterior, immersir-se intensivament en les dades, percebre fenòmens interessant que sovint no apareixen fins després d’una inspecció detallada de les dades” (p. 339).

En els nostre cas, es van recollir dades utilitzant aparells *walkman* donant instruccions clares als aprenents de no aturar l'aparell fins al final de la tasca. En total, es van enregistrar durant el curs interaccions en 6 tasques, i de cada tasca es van enregistrar dos subgrups en cadascun dels dos grups-classe esmentats més amunt, de manera que vam comptar amb un total de 24 enregistraments. La selecció de 12 que vam realitzar per a la transcripció, es va fer seguint criteris d'intel·ligibilitat (la qualitat de les gravacions difereix), però també, a partir d'una primera escolta de totes elles, quan es van detectar interaccions que per un motiu o altre resultaven més interessants de cara a la nostra anàlisi.

Dades complementàries

Els qüestionaris semioberts en han proporcionat les dades amb les quals hem volgut complementar les dades obtingudes amb els enregistraments. A través d'aquest instrument, es pretén copsar les percepcions i valoracions dels aprenents, expressades per escrit després de les gravacions *on-line*, al voltant de les tasques realitzades i d'altres qüestions relacionades amb l'aprenentatge.

Hem optat pels qüestionaris semioberts basant-nos en la idea del "diari de l'aprenent" (Allwright i Bailey, 1991), a través dels quals s'obtenen respostes escrites de l'aprenent als esdeveniments de la classe, així com la reflexió sobre els propis processos d'aprenentatge. Es tracta d'un mètode de recerca introspectiu mentre que les dades que en sorgeixen són retrospectives perquè es recullen un temps després que hagi tingut lloc l'esdeveniment que s'està investigant.

Anàlisi de les dades

Les dades principals, després de ser seleccionades seguint els criteris esmentats anteriorment, s'han transcrit íntegrament de manera literal i fidedigna. Per a la selecció del codi de transcripció ens hem basat en el principi general presentat per Allwright i Bailey (1991), segons el qual només s'han d'usar aquelles convencions de transcripció que siguin estrictament necessàries i útils per als objectius de la recerca. Així, en el nostre cas, hem fet ús de les convencions de la llengua escrita pel que fa a majúscules, minúscules, accents i signes d'enunciació, per facilitar-ne la lectura. Aquestes no s'han respectat pel que fa als signes de puntuació, donat que les pauses i la seva allargada ens han proporcionat una informació important per a la interpretació de les nostres dades.

El codi de transcripció que s'ha emprat és el següent:

1., 2., 3.,	Numeració dels torns de paraula
An.:, Be.:, Lo.:, etc	Identificació dels diferents aprenents als quals s'atribueix el torn de paraula. (Les inicials corresponen als pseudònims que, per preservar-ne la identitat, s'ha adjudicat als participants)
A?:	Torn atribuït a un aprenent no identificat
AA:	Intervenció simultània de diversos aprenents
P:	Torn atribuït a la professora
==	Encavalcaments
{ }	Torns o converses paral·leles i simultànies
(p)	Enunciat en veu baixa
(pp)	Enunciat en veu molt baixa

(f)	Enunciat en veu molt alta
a::	Allargament vocàlic
nnnnn	Enunciat identificat com a intramental o discurs privat
nnnn	Enunciat en la L1 dels aprenents
/	Entonació ascendent
\	Entonació descendent
	Pausa curta
	Pausa mitja
	Pausa llarga
@	Riure
XXX	Fragment intel·ligible
(())	Comentaris a part

Un cop transcrites les dades principals vam optar, com assenyala Vilaseca (2007: 105), per segmentar la transcripció en **episodis**, tal i com fan la majoria d'estudis que se centren en l'anàlisi de la conducta de l'individu en la interacció. L'episodi l'hem entès segons la definició de Goldstein i Conrad que recull Esteve (1999): "a unique combination of topic and purpose such that a change in either or both signifies a new episode".

Per a l'anàlisi de les dades principals, les transcripcions, aplicarem una metodologia basada en l'**anàlisi sociocultural del discurs** proposada per Mercer (2004). Aquest tipus d'anàlisi es caracteritza segons aquest autor per:

- tractar la comunicació, el pensament i l'aprenentatge com a processos íntimament relacionats entre ells i configurats per la cultura,
- analitzar converses mantingudes en contextos socials,
- concebre el diàleg com una forma d'activitat intel·lectual, un mode social de pensar,
- concebre l'ensenyament com a procés dialògic, l'èxit o el fracàs del qual dependria en part d'aquest diàleg educatiu,
- centrar la seva atenció en les funcions de la llengua orientades a l'assoliment d'una activitat intel·lectual conjunta,
- interessar-se no només pel procés d'activitat cognitiva compartida, sinó també pels seus resultats en l'aprenentatge.

Amb les dades obtingudes seguim el procediment qualitatiu de la **micronàlisi funcional** proposat per Frawley i Lantolf (1985). La microanàlisi pretén donar compte de les formes reals utilitzades en el discurs per als individus en termes del rol que aquests tenen en l'activitat discursiva. Importa el discurs com a activitat i el que aquest revela dels individus, concretament sobre el seu procés d'aprenentatge. De la microanàlisi en resulta l'establiment de categories que emergeixen de les pròpies dades en fases successives.

Un cop establertes les categories, hem seleccionat els episodis obtinguts de les diferents interaccions que millor il·lustren el fenomen que volem estudiar, el discurs

privat. D'aquests episodis en farem una **anàlisi interpretativa global** on, a partir de les categoritzacions a les quals hem arribat a partir de la microanàlisi, presentarem aquestes en el marc de la interacció i de l'activitat discursiva en què es donen.

Quant a les dades secundàries del nostre estudi, les retrospectives, analitzem els qüestionaris adoptant un **plantejament iteratiu**, com proposen Allwright i Bailey (1991) i consisteix en (a) identificar la freqüència en què un mateix tema apareix reiteradament en els qüestionaris i (b) en identificar el nombre de persones distintes que esmenten el mateix tema i (c) identificar l'èmfasi dels enunciats per a identificar els aspectes més rellevants segons com s'expressen.

2. 6. Modificacions respecte del projecte inicial

En la projecte inicial que vam esbossar del nostre estudi, ens vam proposar analitzar sis tasques diferents i incloure l'anàlisi dels qüestionaris semioberts com a dades complementàries. Per limitacions de temps, el nombre de tasques analitzades l'hem reduït a 4 (es tracta de 3 tasques, però una d'elles la presentem realitzada per dos subgrups diferents, ja que incloure una comparació d'aquest tipus ens ha resultat indicatiu del grau de variabilitat que hem observat entre aprenents). Per la mateixa raó, hem hagut de renunciar a l'anàlisi dels qüestionaris, una anàlisi que tenim intenció de reprendre en un futur pròxim, ja que som conscients que sense aquestes dades complementàries, l'estudi no queda del tot arrodonit.

3. Anàlisi de les dades observacionals

Presentem a continuació l'anàlisi de les nostres dades. Seguint la proposta de Vilaseca (2007), per tal d'emmarcar cadascuna de les interaccions transcrits i analitzades, presentem prèviament un quadre descriptiu de la tasca proposada, seguit d'una descripció més detallada de la seva implementació didàctica.

Passarem seguidament a presentar els episodis seleccionats i la microanàlisi corresponent d'aquests, així com una anàlisi interpretativa més global. Per raons d'espai, no incloem aquí la transcripció i la microanàlisi sencera de les interaccions, per bé que hem partit de l'anàlisi del tot per a arribar a la selecció dels episodis que ens il·lustren més fidedignament el tema que volem estudiar, per això incloem en forma de CD-annex aquestes transcripcions i microanàlisis completes.

3. 1. Tasca 1

Quadre descriptiu de la seqüència

- **Objectius de la seqüència:**

- Comprendre les idees principals expressades en un debat televisiu.
- Intercanviar opinions a partir d'un tema d'actualitat.
- Resumir per escrit en tres frases les idees més rellevants que han sorgit en aquest intercanvi d'opinions.
- Corregir les frases escrites per un altre grup.

- Rescriure una de les frases en forma de cita.
 - Introduir/Repasar el discurs indirecte en alemany.
- **Material didàctic:**
 - Un debat televisat enregistrat en vídeo
 - Fotocòpia amb algunes de les opinions expressades en aquest debat i vocabulari afí.
 - Full original amb el text escrit pels companys
 - Fotocòpia d'aquest full per a realitzar-hi les correccions
- **Procediment a classe:**
 1. Es visualitza l'entrevista/debat enregistrada en vídeo de la televisió alemanya (NDR-Talk).
 2. En petits grups, els alumnes intercanvien allò que han entès del vídeo.
 3. La professora demana a cada grup que esmenti algun punt dels que han entès de l'entrevista. Els altres grups poden puntualitzar o complementar la informació aportada per aquest grup. Els punts confosos o que no s'han entès es tornen a visualitzar i, en cas necessari, s'aclareixen amb ajut de la professora.
 4. La professora reparteix una fotocòpia on hi ha les opinions transcrits d'alguns dels participants en el debat televisat al voltant d'un dels temes apareguts: les teràpies alternatives i l'ús de medicaments. La fotocòpia conté també una llista curta de vocabulari habitual per a parlar sobre aquest tema. Demana als alumnes que llegeixin la fotocòpia individualment durant uns minuts.
 5. Es demana als alumnes que tornin a formar petits grups (de 3 o 4 components) i mantinguin un petit debat, intercanviant les seves opinions al voltant del tema de les teràpies. La professora els recorda que la fotocòpia els pot ser útil per qüestions de vocabulari.
 6. Passats uns vint minuts, els alumnes han de resumir conjuntament per escrit en tres o quatre frases independents, les idees més interessants que han sorgit en el debat del seu grup. La professora indica que les opinions transcrits en la fotocòpia els poden servir de model.
 7. Un cop escrites les frases, la professora recull els fulls on s'han escrit i en fa fotocòpies. Reparteix seguidament una fotocòpia amb les frases escrites per un grup a un altre grup, i demana que les llegeixi i decideixi si cal corregir-hi alguna cosa, tant aspectes morfosintàctics, com ortogràfics o lèxics.
 8. Passada una mitja hora, aproximadament, a mesura que els grups van enllestint les correccions, la professora s'acosta a cada grup d'aprenents i revisa amb ells la correcció que han proposat.
 9. Un cop corregides les frases i revisades conjuntament per la professora, aquesta demana als grups que triïn una de les frases corregides i la reformulin en forma de cita, és a dir, explicitant que són altres els que han expressat una determinada idea.
 10. La professora recull a la pissarra les diferents propostes de cita i les comenta amb tot el grup classe, instant els alumnes a veure'n les similituds i les diferències. Poc a poc, es va introduint/repasant el tema del discurs indirecte.

La part de la seqüència que correspon a la TASCA 1 del nostre corpus, la formen les fases 7 i 8 de la unitat descrita. Val a dir que les fases (5), (6) i (9) han estat també enregistrades i transcrits, per bé que no analitzades per al nostre estudi.

Comentari didàctic de la seqüència

D'entrada aclarim que fem el comentari de la seqüència sencera, de la qual, com hem vist, la que anomenem en el corpus TASCA 1, n'és una part.

Destaquem d'aquesta seqüència en primer lloc la **integració d'habilitats** que proposa: es parteix d'un material audiovisual, conté fases de comprensió oral i també de comprensió escrita (4 i 7), així com de producció escrita (6 i 9) i de producció oral (2, 3 i 5).

La **reflexió metalingüística** és també molt present, especialment en la fase de correcció (7 i 8) i les fases de producció escrita (6 i 9), així com amb la reflexió conjunta que es fa al final sobre el discurs indirecte (10).

La seqüència té diversos **objectius comunicatius** (comprendre un debat televisat, expressar opinions sobre un tema, escriure un resum del debat que s'ha tingut, reformular en forma de cita) i té un **plantejament obert**, on p. ex. no es demana que els aprenents compreguin determinat aspecte del debat visionat, sinó que se'ls insta a comentar els aspectes que n'han entès. Tant la producció escrita de 6, com la correcció de les frases (7) i la reformulació en forma de cita (9), depenen directament de l'intercanvi personal d'opinions que els aprenents han dut a terme en el petit grup, on el **jo-persona** dels aprenents ha estat molt present.

Aquest jo-persona també s'expressa en les decisions que els aprenents han de prendre contínuament en les diverses fases de la seqüència, que en tot moment fomenta en aquest sentit l'**autonomia**, així com la cerca d'**espais d'intersubjectivitat** que comporta l'haver de prendre decisions consensuades amb els companys.

Un aspecte molt important d'aquesta seqüència són els **diferents tipus d'interacció** que promou: d'entrada hi ha moltes fases d'interacció entre iguals (2, 5, 6, 7 i 9), també d'interacció de la professora amb el petit grup (8), de tot el grup-classe amb la professora (3 i 10), dels petits grups dins de l'àmbit plenari (3 i 10) i dels aprenents amb sí mateixos i/o els materials proposats (1, 4 i els diversos moments de comunicació intrapersonal que van sorgint en la realització de les diferents fases de la tasca).

La seqüència crea **zones de desenvolupament pròxim** en tant que hi ha una interacció entre les propostes de la professora i les aportacions cratives dels aprenents i els seus diferents sabers. La professora intervé en aquestes ZDPs ajustant el seu ajut a les necessitats de cada subgrup o del grup classe, en el sentit que descriu Onrubia (2003): formulant preguntes, rebotant-ne d'altres, instant als aprenents a formular hipòtesis i a confirmar-les o refusar-les i prenent més la iniciativa en moments on les aportacions dels alumnes són més limitades.

Finalment, remarquen també l'**autenticitat** que traspuen les interaccions que recullen els nostres enregistraments, en què els aprenents no tant sols es limiten a assolir els objectius encomanats, sinó que també parlen del seu propi aprenentatge: de les dificultats que tenen amb la correcció i dels seus sentiments vers la producció dels companys, reveladores de diferències en el grau de competència. La conversa a

l'entorn de temes lingüístics sorgeix, a més, de manera natural i espontània, com a requisit indispensable per a la realització de la tasca.

Finalment, volem fer notar que aquesta seqüència suposa l'inici del treball sobre el discurs referit que es fa a 5è curs. A partir de les activitats exposades, es fa un repàs de temes ja coneguts pels aprenents (p. e. els temps verbals del discurs referit) i s'introdueixen recursos verbals nous que serveixen per a la mateixa funció o l'acompanyen (expressions introductòries d'una cita, ús de determinats verbs modals, verbs de la parla, preposicions introductòries, etc). El treball sobre el discurs referit s'emmarca a més, en la programació d'aquesta professora, dins de l'àmbit del llenguatge de la premsa, del qual el discurs referit n'és una característica important.

3. 2. Tasca 2

Quadre descriptiu de la seqüència

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Objectius de la seqüència:<ul style="list-style-type: none">- Comprendre les idees principals expressades en una breu narració escrita.- Poder endreçar un text fragmentat atenent als aspectes formals i referencials que li donen cohesió i coherència.- Atendre als aspectes historicoculturals que doten de significació un text.• Material didàctic:<ul style="list-style-type: none">- Text de Hans Magnus Enzensberger "Damals" (pàgina 12-13 i 94-95 del llibre de Bachmann, Gerhold, Müller, Wessling: Sichtwechsel neu 3, Klett)• Procediment a classe:<ol style="list-style-type: none">1. Els alumnes llegeixen individualment el text tal i com apareix fragmentat a les pàgines 12 i 13 del llibre esmentat, amb la consigna d'intentar posar els fragments en ordre..2. Passats uns 20 minuts, la professora demana que intercanviïn en parelles l'ordenació que s'han fet individualment del text i argumentin la seva proposta. Han d'acabar formulant una proposta conjunta.3. Quan totes les parelles han enllestit una proposta consensuada, es posa en comú la tasca de la manera següent: La professora pregunta a cada parella quin fragment ha triat com a inicial i perquè. Un alumne llegeix en veu alta la proposta majoritària i es fa èmfasi en els aspectes indicadors que es tracta efectivament de l'inici de la narració. Així es va fent successivament amb tots els fragments. En cas de diversitat d'opinions, es llegeixen els diversos fragments apuntats i es decideix conjuntament quina és l'opció més adequada. Durant tota aquesta fase es van fent comentaris sobre el vocabulari i sobre aspectes referents al contingut referencial del text. La professora aclareix dubtes quan ho demanen els alumnes o intueix que la seva comprensió no és del tot clara.4. Un cop "endreçat" tot el text, la professora fa esment de la versió no fragmentada d'aquest que apareix a les pàgines 94-95 del llibre de text, en cas que algú s'hagi perdut en l'ordre correcte dels fragments. |
|---|

- | |
|---|
| 5. Si la comprensió del text no acaba de ser del tot bona per part dels alumnes, la professora els ajuda a relacionar les dates i els llocs que apareixen a la narració amb la història d'Europa a la primera meitat del segle XX (El text comenta de forma tan sols suggerida l'ocupació nazi de Noruega durant la Segona Guerra Mundial). |
|---|

La TASCA 2 del nostre corpus correspon a la fase 2 de la seqüència didàctica que acabem de presentar.

Comentari didàctic de la seqüència

En el cas d'aquesta seqüència, hi ha també una **integració d'habilitats** en tant que es conjuguen dues parts de comprensió lectora (1 i 2) i dues part de producció oral (2 i 3/4). A més, en aquest cas s'afegeix el treball sobre aspectes sociohistòrics relacionats amb els països de parla alemanya.

La **reflexió metalingüística** és present en aquesta seqüència tant a la fase 1 (individual), com en la fase 2 (en parella) i en la fase 3 (tot el grup classe), ja que es tracta d'establir l'ordre dels fragments en base no només a elements de contingut, sinó tenint en compte els aspectes anafòrics i catafòrics que donen cohesió i coherència al text, a més d'aspectes relacionats amb la macroestructura narrativa, que els aprenents puguin identificar com a típics d'un text d'aquesta tipologia.

La tasca proposa l'**objectiu comunicatiu** de comprendre un text narratiu literari tant en el seu sentit literal com en les seves al·lusions metafòriques, endreçant-ne els fragments desordenats; a més, els alumnes han d'argumentar a partir d'elements textuais la raó de l'ordre que proposen. Per bé que, en aquest cas, la tasca té un **plantejament menys obert** (l'ordre correcte del text és un), les petites variacions respecte l'original (algunes viables) que els alumnes poden introduir donen pas a cert grau de llibertat, a més de les justificacions que donguin per a l'ordre proposat.

El fet d'haver d'argumentar el perquè de les decisions preses, dona la veu als aprenents, fomentant la seva **autonomia**. A més, el fet d'haver d'arribar a una proposta comuna, fa que els aprenents hagin d'establir **espais d'intersubjectivitat** per a arribar a una entesa.

Pel que fa als **tipus d'interacció**, aquesta també és variada: d'entrada tenim la fase 1, on es llegeix individualment el text, seguida de la fase en parelles (2) i 3 i 5 com a fases on els aprenents interactuen amb la professora i la resta de parelles en el grup-classe.

L'**autenticitat** en aquesta tasca, la trobem en les converses sobre la pròpia comprensió del text que van sorgint al llarg de la seva realització. Molt important és també el fet que són els mateixos aprenents que arriben a la conclusió que no entenen del tot el text perquè no en saben prou de la història de Noruega.

A partir d'aquesta tasca, es proposen a classe algunes activitats de comprensió oral on apareix d'una banda el tema de l'ocupació nazi de territoris europeus i, de l'altra, aspectes de la societat noruega, a partir dels quals s'organitzen petites tasques de producció oral i escrita.

3. 3. Tasca 3

Quadre descriptiu de la seqüència

- **Objectius de la seqüència:**

- Identificar els trets verbals distintius de textos de registre formal (morfosintàctics i lèxics)
- Poder expressar una mateixa idea emprant diferents tipus de connectors.
- Familiaritzar-se amb les preposicions de genitiu i d'altres connectors propis del registre formal
- Saber buscar i trobar informació gramatical en diferents obres de consulta i llibres de text.
- Saber classificar connectors en funció de les seves característiques morfosintàctiques.
- Saber distingir entre l'estil verbal i l'estil nominal en alemany.
- Presentar al grup classe la recerca de connectors feta en el grup.

- **Material didàctic:**

- Diferents textos autèntics de registre formal (cartes, articles de premsa, circulars, textos específics, etc.)
- Exercici de "Die Suche 2" (Langenscheidt) "Amtsprache"
- Una fotocòpia amb graelles per a classificar connectors.
- Diverses obres de consulta i llibres de text per a la cerca d'informació gramatical.
- Una transparència per subgrup, amb una de les graelles per classificar un tipus de connector.

- **Procediment a classe:**

1. La professora reparteix als alumnes una fotocòpia amb diversos tipus de text de caràcter formal. Demana primer al grup classe que hi faci una ullada ràpida i determini quin és el registre dels textos.
2. Un cop determinada la formalitat del recull de textos, la professora demana que els alumnes treballin en parella. Adjudica a cada parella un dels textos amb l'encàrrec de llegir-lo més detingudament i determinar quins aspectes lingüístics doten al text del seu caràcter formal.
3. Un cop enllestit el treball en parelles, la professora recull a la pissarra els diferents elements que cada parella va anomenant i, en cas necessari, va dirigint l'atenció dels aprenents sobre d'altres elements o emmarca alguns dels elements esmentats dins de l'anomenat estil nominal, propi del registre formal en alemany.
4. La professora reparteix una fotocòpia amb un exercici de "Die Suche 2" on apareixen frases amb preposicions de genitiu. Els demana que, a casa, intentin reformular cadascuna de les frases usant d'altres connectors, de manera que la frase però no canviï el seu significat.
5. Es corregeix el primer exemple de l'exercici uns dies després. La professora demana als alumnes les diferents versions de reformulació de la primera frase que tenen els diferents aprenents i les va apuntant a la pissarra (corregint eventualment algunes errades o possibles problemes). Un cop apuntades totes les versions, insta els alumnes a fixar-se en els connectors que han emprat i a comentar-ne les diferències morfosintàctiques.
6. La professora reparteix als alumnes una fotocòpia amb cinc graelles (causals, consecutius, modals, condicionals i finals) amb tres columnes cadascuna (conjuncions, adverbis i preposicions) i suggereix als alumnes que endrecin els diferents connectors que aniran sorgint a partir de la correcció de l'exercici a la graella i a la columna

adequada, per tal d'endregar la informació i de manera que les graelles resultants els siguin útils per a les seves pròpies produccions escrites.

7. Un cop corregit tot l'exercici al llarg de dies successius, la professora demana als alumnes que formin grups de tres i que triïn un dels tipus de connectors (causals, consecutius, modals, condicionals i finals). Els demana que, partint de la graella que s'han anat confegint individualment al llarg de la correcció de l'exercici de preposicions i amb ajut dels diferents llibres de consulta i de text que ha portat a l'aula, cada grup completi la graella corresponent al tipus de connector triat. Els reparteix una transparència amb la graella buida triada fotocopiada i els diu que anotin allà la informació completa. Els anuncia que la idea és, un cop elaborada la graella, presentar-la a la resta de companys, de manera que en el grup han d'organitzar aquesta presentació. Els recorda també que, per tal de fer la informació més entenedora, cal que busquin una frase que exemplifiqui el tipus de connector i que la vagin modificant amb els diversos connectors concrets.
8. Després d'una hora aproximada de feina en el grup, cada grup presenta a la resta la seva graella. La professora va fent puntualitzacions i correccions quan cal. Ella és qui va subratllant l'aspecte del registre per a cada connector esmentat.
9. Es demana als alumnes que, en posteriors produccions escrites, treballin consultant les graelles completades, tenint sempre en compte el registre que demana cada text.

La TASCA 3 del nostre corpus correspon a la fase 7 de la seqüència presentada.

Comentari didàctic de la seqüència

Pel que fa a la **integració d'habilitats**, aquesta seqüència proposa una primera fase (1 i 2) de lectura i una part d'escriptura a les fases 4 i 7. La producció oral és present en gairebé totes les altres fases de la seqüència, ja sigui en parella, grups o tot el grup-classe. Aquesta tasca inclou, a més, un treball estratègic d'ús de materials de consulta per a cercar informació gramatical per part dels aprenents.

La **reflexió metalingüística** és el fil conductor de la totalitat de la seqüència i és present pràcticament en cadascuna de les seves fases. L'objectiu final de la tasca és capacitar els aprenents per a comprendre i eventualment produir textos de registre formal, objectiu que requereix d'una primera focalització en els elements verbals que distingeixen els textos formals dels d'altres registres, que és el que pretén aquesta seqüència didàctica.

La seqüència proposa diversos **objectius comunicatius**, començant per l'objectiu comunicatiu final: la presentació oral per part del petit grup de la graella elaborada conjuntament (8), la tasca ofereix a més l'oportunitat de fer de la reflexió metalingüística i metacognitiva un veritable i **autèntics "temes de conversa"**, ja que els aprenents han de verbalitzar continuament el seu saber sobre els connectors (sovint també les seves dificultats i llacunes) i d'altres elements lingüístics, han de negociar el que donen per bo i el que no, cal que es posin també d'acord amb els exemples que escriuen i en com faran la presentació de la graella al grup classe. El **plantejament** de la tasca és en aquest sentit **obert**, i depèn de les decisions preses en el grup i dels assoliments que hagin fet conjuntament.

De tot el que acabem de dir, es desprèn el fet que, en tot moment, els aprenents han d'estar **actius i en control de la tasca**: en tot moment són les aportacions dels

alumnes que van guiant el desenvolupament de les diverses fases. En els moments d'explicacions de la professora al grup classe, aquesta parteix sempre de les produccions i intervencions dels alumnes, a partir de les quals matisa, completa o reconduïx. Són els aprenents els qui aporten exemples, busquen informació, la posen en ordre, la presenten als altres, i, també, els qui, a partir dels seus dubtes i dificultats determinen les aportacions de la professora.

Aquesta seqüència és rica en **tipus d'interacció**: es proposa tant treball individual (4), com treball en parelles (2) i treball en petit grup (7). Hi ha també interacció de la professora amb el grup-classe (1, 3 i 5) i del petit grup amb la resta del grup-classe (8). La intensa reflexió metalingüística que exigeix la tasca, fa emergir també, com recullen els enregistraments de la fase 7 (TASCA 3) força instàncies de discurs privat, és a dir d'interacció dels aprenents amb si mateixos.

Les interaccions enregistrades de la fase 7 d'aquesta seqüència revelen un alt grau d'implicació per part dels aprenents per assolir els diversos objectius de l'activitat. Les converses que el subgrup manté donen compte de l'intens treball metalingüístic i metacognitiu que realitzen els participants, unes reflexions que sorgeixen directament de les exigències de la tasca i que, per això, resulten **autèntiques** i espontànies. En aquestes interaccions sovintegen també les converses puntuals sobre temes personals i sobre diversos aspectes del curs, així com comentaris sobre les obres que es consulten o sobre els materials fungibles que s'utilitzen.

Val a dir, que aquesta activitat, suposa la culminació d'un treball que es va duent a terme al llarg del curs de 5è, i també parcialment a 4t, de sensibilització pel que fa als registres textuais i a les diferències lingüístiques que aquests comporten. En alemany, concretament, aquest tema està íntimament relacionat amb els anomenats estil verbal i estil nominal (propi dels textos formals), que, per la seva importància, es va abordant al cicle superior a partir de diversos àmbits i tipologies textuais.

4. Resultats

A continuació, presentarem els resultats de l'anàlisi de les dades observacionals obtingudes. Ho farem de la manera següent: Presentarem primer un recull de les manifestacions discursives de la parla privada, que quedaran il·lustrades amb els episodis exemple que presentem en segon lloc. Amb aquests episodis, a més, pretenem presentar les funcions que, a partir del corpus de dades analitzat, compleix la parla privada dels aprenents observats. Presentem els episodis amb l'anàlisi interpretativa global per tal de contextualitzar la nostra categorització. Els episodis triats per a la il·lustració de manifestacions i de funcions van identificats de la següent manera:

Ex: T2II (T2 correspon al que anomenem TASCA 2 i la xifra en nombres romans l'ordre d'aparició de l'episodi en la totalitat de la interacció).

En el cas de la TASCA 1, on presentem dades de dos subgrups diferents, aquests els identifiquem amb la lletra A o B, respectivament, p. ex: T1AIV

Per qüestions d'espai, no hem inclòs en el cos principal del treball la totalitat de les 4 interaccions transcrits i micronalitzades. Per la importància que aquestes tenen, tant per a la justificació de les categoritzacions, com per a poder copsar la qualitat de l'activitat i del diàleg col·laboratiu entre els aprenents, les incloem en un CD adjunt a mode d'annex.

4. 1. Manifestacions discursives de la parla privada

A partir dels estudis sobre el discurs privat dels aprenents de L2/LE que hem presentat en el marc teòric, especialment dels treballs d'Antón i DiCamilla (1997, 1998 i 2004), Frawley (1999) i Buckwalter (2001) hem recollit en les nostres dades les següents manifestacions del discurs privat present en el discurs dels aprenents observats, que presentem primer en una taula-resum. Aquests elements es veuen exemplificats en els diferents episodis que presentem per a la il·lustració de funcions del discurs privat que presentem en el següent punt.

Elements prosòdics:

- Canvis en el to de veu, generalment més baix [(pp)]
- Canvis en l'entonació: ascendent [/] o descendent [\]
- Allargaments vocàlics [::]
- Vocalitzacions [e::]
- Pausas [||]
- Torns a part

Elements enunciatius:

- Preguntes autodirigides
- Respostes autodirigides
- Ordres autodirigides

D'altres elements discursius:

- Autointerrupcions, seguides o no de reformulacions
- Repeticions
- Autorepeticions amb variacions
- Marcadors discursius que emmarquen l'enunciat (al principi o al final d'aquest)
- Marcadors discursius intercalats en el discurs (especialment de negació o d'acord)
- Elements modalitzadors que assenyalen hipòtesi: marcadors de demanda d'acord, condicionals, expressions modalitzadores, verbs modals, etc.
- Ús de la L1
- Recurs a la traducció a la L1
- Enunciats el·líptics o abreujats
- Marcadors afectius: interjeccions i frases fetes

A mode de comentari global, val a dir que els elements prosòdics, especialment el canvi en el volum de veu, que passa generalment a ser més baix, són un dels indicis més clars del caire intramental que prenen els enunciats dels aprenents dins d'una situació dialògica, com les que hem observat. També ho són els canvis en l'entonació, que passa a descendir (canvi més freqüent) o a ascendir. Aquests canvis solen anar acompanyats d'una autointerrupció de l'enunciat, que pot reprendre's amb una reformulació o bé deixar-se en suspens. Les pauses, allargaments vocàlics i vocalitzacions aparèixen, sovint conjuntament, en moments on l'aprenent inicia una intensa cerca lèxica o morfosintàctica i poden anar acompanyats de repeticions i/o repeticions amb variacions.

La repetició, tant auto- com heterorepetició és un dels fenòmens més recurrents dels que hem documentat, sovint, com acabem de dir, lligat a la funció de cercar elements lingüístics amb vountat d'una major correcció morfosintàctica o precisió lèxica. Sovint, però, les repeticions aparèixen com a senyal que l'aprenent tracta de "fer-se" seu algun element o comentari lingüístic que ha sorgit en el grup, com a proposta d'un company. En aquest sentit, són una característica del discurs que dóna compte del procés d'interiorització que inicien els aprenents.

Un comentari a part es mereixen els marcadors discursius, que aparèixen majoritàriament en la L1 dels aprenents, a pesar de tractar-se en general de participants amb un alt grau de competència comunicativa en la LE. Per a la interpretació d'aquest fenomen, hem trobat molt pertinents les hipòtesis de Frawley (1999) sobre la relació dels marcadors discursius amb la parla per al pensament que es conforma quan s'adquireix la llengua materna. Els aprenents observats coneixen perfectament els marcadors d'acord i de desacord en alemany, així com els marcadors de demanda d'acord, i, tanmateix, en la majoria de casos, els empren en la L1. Interpretem el fet, posicionant-nos amb Frawley (1999), Ushakova (1994) i Lantolf i Thorne (2006) com a corroboració del fet que la L1, és per a aquest aprenents la llengua que els serveix d'eina cognitiva, per bé que tots ells pràcticament han assolit una bona mestria de la LE amb propòsits comunicatius. Per això, no és estrany trobar passatges que il·lustren el que Frawley anomena *bracketing* o emmarcament, és a dir, un enunciat gairebé tot ell en LE, iniciat o acabat amb marcadors discursius en L1.

També important és assenyalar el caràcter d'hipòtesi que els aprenents donen a molts dels seus enunciats i que prové directament del repte cognitiu que els proposen les tasques a resoldre, a més també de l'estil interaccional, poc impositiu, com a estratègia de cortesia que adopten la majoria de participants amb la resta de components del subgrup. Relacionats amb aquest to d'hipòtesi hi ha molts elements que abunden en els enunciats dels aprenents: les expressions modalitzadores, l'ús de condicionals o de verbs modals; elements que gairebé sempre s'usen en la LE, enfront de l'abundància de marcadors de demanda d'acord, que, com hem remarcat més amunt, es donen en la L1.

Una altra de les característiques pròpies del discurs privat, tal i com el descriu ja Vigotski, i que resulta de les característiques fins ara exposades (auto interrupcions, reformulacions, cerques lingüístiques, etc), és el caràcter el·líptic o abreujat que tenen alguns dels enunciats marcadament intramentals, que donen compte del fet que el parlant s'està dirigint a sí mateix i "ja s'entén" amb pocs elements.

Finalment, cal destacar també la proliferació de marcadors afectius, especialment interjeccions i algunes frases fetes. En general, aquests apareixen en moments on l'aprenent s'adona d'una errada o equivocació i la remarca, indicant amb ells l'estat emocional que l'errada, l'oblit o el descuit li han provocat.

4. 2. Funcions de la parla privada

Molts dels estudis que hem comentat en el capítol de bases teòriques ens han ajudat a interpretar les nostres dades pel que fa a les funcions que aconsegueixen les instàncies de parla privada que aparèixen en el discurs interaccional entre aprenents que resolen conjuntament una tasca. Com en el cas de les manifestacions discursives, ens han resultat especialment aclaridors els treballs d'Antón i DiCamilla (1997, 1998 i 2004), que a l'hora es basen fortament en les tesis de Frawley (1999) sobre el focus i la distància com a funcions essencials del discurs privat. D'altres estudis també molt orientatius per a nosaltres han estat els de Brooks i Donato (1994), Platt i Brooks

(1994) i Villamil i de Guerrero (1996), així com els d'Ohta (2001), Centeno-Cortés (2005) i Lantolf i Centeno-Cortés (2007) pel que fa a la consideració del discurs privat com a element que dóna testimoni del procés d'interiorització.

Passem tot seguit a esbossar en forma de taula, les funcions observades, que exemplificarem tot seguit amb extractes de les interaccions analitzades.

1. Focalització i distànciament

El discurs privat permet focalitzar en determinats elements problemàtics, una focalització que permet alhora guanyar certa distància del parlant/aprenent respecte el problema en qüestió. El focus i la distància permeten mantenir o recuperar el control de la tasca i de la pròpia conducta, exercint una funció de guiatge autoreguladora.

El focus i la distància es donen en relació a:

a. Aspectes de contingut de la tasca:

- . Focalitzar en un element per fer-se'l seu: repetint-lo
 repetint-lo traduït a la L1
- . Focalitzar en un text llegint-lo en veu prou audible
- . Focalitzar en un text llegint-lo amb veu prou audible mentre s'escriu
- . Focalitzar en un element, anomenant-lo aïlladament
- . Donar per bo algun element
- . No donar per bo algun element
- . Fer una hipòtesi
- . Demanar la corroboració d'una hipòtesi

b. Aspectes de procediment i objectius de la tasca

c. Aspectes al voltant del propi discurs

- . Autocorreccions
- . Reformulacions
- . Cerques lèxiques
- . Cerques morfosintàctiques

d. Aspectes al voltant del propi estat cognitiu

- . Comentar que s'entén quelcom
- . Comentar que no s'entén quelcom
- . Comentar una dificultat
- . Comentar que s'ha oblidat quelcom
- . Comentar que es recorda quelcom
- . Comentar que se sap quelcom
- . Comentar que no se sap quelcom

2. Descàrrega afectiva

El discurs privat permet també exterioritzar el propi estat emocional, la qual cosa afavoreix el manteniment o la recuperació del control de la tasca i el perseverar en la seva realització. Per aquest motiu, tot i presentar aquesta funció separatament de l'anterior, considerem que la descàrrega afectiva està íntimament relacionada amb l'autoregulació.

3. Testimoni d'interiorització

Com assenyalen alguns autors que hem citat més amunt, el recurs al discurs privat per part dels aprenents permet testimoniar el procés d'adquisició de la L2/LE en el moment en què s'està produint. Som conscients, com ho són els autors que defensen aquesta

tesi, que calen estudis més complets i longitudinals que defensin aquest posicionament. Amb tot, presentarem aquí alguns exemples de com la focalització en algun element, dóna compte d'una posterior bona utilització d'aquest

Exemples

T2V

1. Co: ah ja! @ XX | also Ce | und dann? | **no** | e:: | *De und dann?*
2. Nu: nach Ce | De? | |
3. Co: ja/ | oder diese?
4. Nu: A
5. Co: was glaubst du? | |
6. Nu: A
7. Co: A::/
8. Nu: weil e:: | er erzählt dass die:: Norweger sind neugierig/
9. Co: "sehr neugierig" | *dann istl* | *und danach A?* | | |
10. Nu: na | ich weiß nicht | |
11. Co: *aber hier sagt dass* |=
12. Nu: =nach
13. Co: nach A | dann?
14. Nu: E
15. Co: "*Das ganze Dorf*"
16. Nu: (pp) "*schien gespannt auf meine Antwort zu warten*" | | |
17. Co: also **valel** | e:: A | (f) *aber dann* | also A | *und dann* | *dieses hier "das ganze Dorf blablabla"* | | |

Coloma (Co) i Núria (Nu) están decidint sobre l'ordre lògic que tenen els fragments desendregats del text que se'ls ha proposat. Al torn (1), Coloma recapitula el que han acordat fins al moment i seguidament pregunta per com prosseguir, una pregunta que interpretem com a dirigida a la companya. Seguidament, però, amb el marcador de negació en L1 *no* i de la vocalització allargada *e::*, Coloma indica en discurs privat que ha comès una equivocació i rectifica el fragment anomenat anteriorment, repetint la pregunta que dóna per bona. Després de continuar negociant amb la companya l'ordre dels fragments, al torn (6) Núria proposa el fragment A com a continuació, proposta que Coloma no acaba de veure clara, com es desprén dels torns (7), (9) i (11), on sembla voler iniciar raonaments que o bé autointerromp (9) o bé no reprén quan la companya la interromp (11). En ambdós casos, l'entonació descendent dels enunciats dóna compte del fet que Coloma intenta sobretot donar-se raó a si mateixa de perquè no veu clara la proposta de de la companya. A (9), a més, la pregunta que segueix al raonament iniciat *dann istl* / *und danach A?* /// la considerem autoadreçada donat que va seguida d'una llarga pausa, com si Coloma estigués intentant entendre la proposta de Núria. Més endavant (14), Núria proposa el fragment que ha de seguir A a petició de Coloma, que l'insta a prendre la iniciativa (13). Davant la nova proposta de Núria, Coloma es dirigeix al fragment proposat i en llegeix el començament (15), lectura que Núria prossegueix en veu més baixa en el punt on Coloma l'ha deixat de fer en veu alta (16). Tot i complementar-se en la lectura, interpretem ambdós enunciats com a discurs privat pel fet que ambdues aprenentes recorren a la lectura en veu prou alta del text per tal de focalitzar-hi i alhora objectivar-lo, com a manera de guiar-se en la resolució de la tasca. A més, ambdues deixen la lectura en veu audible inacabada, com si la prosseguissin subvocalitzadament. Finalment, al darrer torn (17), amb l'iniciador i el marcador d'acord en L1, Coloma sembla haver acceptat la progressió proposat per la companya. Tot l'enunciat de 17, dóna compte de com Coloma va posant ordre a les seves pròpies visions sobre el text i la tasca, com deixen entreveure les el·lisis, les autointeraccions i repeticions que va fent.

T2VII

1. Co: ja | "zwei Monate später" | | | *und noch/* | | *ne weil wir haben hier* "das ganze Dorf hörte zu\ nanana" \ | *zwei Herren*
2. Nu: mhm
3. Co: Ha | Ha|
4. Nu: *Ha* | **ah sí! la Hac?**
5. Co: **és que la Hac queda**
6. Nu: nach De\
7. Nu: nach De\
8. Co: Ha?
9. Nu: ja::\
10. Co: "sie kennen Norwegen nicht"/=
11. Nu: =**no** | oder vielleicht ist nach Be | De
12. Co: **no** weil hier gibt es diese Frage | "gibt es denn hier kein Bier?" | "sie kennen Norwegen nicht | Bier heißt"
13. Nu: mhm | ja
14. Co: **no?** | also Ha und Be | | | | |

En aquest episodi, Coloma i Núria prossegueixen amb l'ordenació del text. Al torn inicial, Coloma sembla com anar pensant en veu alta, després de constatar quelcom dit anteriorment, es pregunta com prosseguir *und noch/* i després d'una pausa mitja es justifica començant amb el marcador de desacord *ne weil wir haben hier...* i remetent-se a una part del text que cita en veu alta. Resumeix el text amb l'expressió *nananà* i tot seguit se centra en un element de la història, que anomena: *zwei Herren*. El caràcter el·líptic i entretallat d'aquest enunciat ens duu a interpretar-lo com a expressió de l'ordre intern de l'aprenent, que va endreçant les seves idees a mesura que les va verbalitzant, encara que sigui abreujadament: una característica pròpia del discurs privat en tant que eina d'autoregulació. Aquest procés de pensament culmina en el torn 3 amb la proposta que la mateixa Coloma del fragment que ha de seguir. A aquesta proposta, Núria respon (4) repetint la inicial designadora del fragment, com acceptant la idea de la companya; el fet que continuï amb l'exclamació *ah sí!* sembla donar compte del fet que Núria no havia acabat d'entendre a què es referia la companya amb el mot "Ha" i assenyala que acaba de comprendre-ho, tot i que no n'està del tot segura i recorre a la traducció i a la pregunta dirigida a la companya per a que ho confirmi. Els torns finals d'aquest episodi, concretament (11), (12) i (14) són interessants al nostre parer ja que il·lustren el fenomen d'emmarcament defensat per Frawley (1999) que anteriorment hem comentat. Com veiem, tant Núria com Coloma són capaces d'expressar els seus raonaments en la LE, comencen tanmateix el seu torn de paraula amb marcadors en L1, la qual cosa sembla indicar que la LE encara els resulta estranya com a eina cognitiva i necessiten recolzar el seus raonaments amb elements de la L1, que per a elles sembla suposar el vehicle genuï per a la reflexió metacognitiva.

T2VIII

1. Nu: hier X/
2. Co: nein | | (pp) XX | aber haben wir dann diese Aufgabe | gemacht/
3. Nu: **sí** | **no?**
4. Co: ist ein bisschen komisch
5. Nu: es ist zu Ende | **no?**
6. Co: (pp) X "das Café wirkte" | (pp) ok | | ja?
7. Nu: mhm | | | | |

En aquest breu episodi, en què les aprenentes comenten que ja han finalitzat la tasca, tornem a trobar el fenomen de l'emmarcament a (3) i a (5), a més d'un enunciat

interessant (6), en què Coloma acaba de ratificar quin és el fragment final del text, centrant-hi l'atenció amb una lectura en veu encara audible, que acaba subvocalitzadament com indica la interrupció de la frase i l'entonació descendent, i donant-hi el vist i plau amb el marcador d'acord *ok* pronunciat en veu molt baixa, la qual cosa ens duu a interpretar que ho fa per a aclarir-se a sí mateixa. És després d'una pausa llarga que es torna a dirigir a la companya amb el marcador de demanda d'acord amb què sembla instar-la a ratificar també el final de la tasca, cosa que Núria fa al torn següent amb la consonantització.

T1AV

1. Ro: ((llegeix)) (pp) "*viele Leute gehen nicht!*"
2. Di: "zum Arzt" | ich würde hier ein Komma | | "wenn sie Schmerzen haben"
3. Glo: mhm |
4. Di: "behandeln es sich selbst" | *ich glaube ja* | wir brauchen ein/
5. Glo: et- | wir brauchen etwas | **no?**
6. Di: ja | wir brauchen\ | mit Akkusativ | (pp) wir brauchen::/ | "es | sich selbst" | *und "sich"?* | | es muss | Plural sein | oder?
7. Ro: **no** | warum?
8. Di: "die Leute" | **no?**
9. Glo: ne | "Schmerzen" | **no?** | |
10. Ro: **no** | **no** | **és** "die Leute"/
11. Glo: ah ja ja | "die Leute"! | mhm
12. Di: ja | "die Leute"
13. Glo: ah! | | |
14. Di: "sich" im **Plural?** |
15. Ro: (pp) ja | ist dieselbe
16. Di: ist dieselbe? | |
17. Glo: ja | (pp) ja | ich glaube das existiert
18. Di: mhm | | |

Aquest episodi comença amb la lectura en veu prou audible que fa Robert, entenem que per a sí mateix, per a focalitzar en la frase escrita per altres companys que ell i el seu grup han de corregir. Interpretem aquesta lectura com a dirigida a ell mateix pel fet que la deixa inacabada en to descendent. Tot i el caràcter intramental que al nostre parer té (1), pel fet de produir-se en una situació social, fa que, com documenten Yamada (2005) i sobretot Smith (2007), aquest torn amb intenció intramental sigui "contestat" per Diana (2), que completa la part de la frase que el company ha subvocalitzat. Aquest exemple dóna bon compte de la interacció existent entre els plànols intra- i intermentals en un context d'interacció social. Al torn (4), Diana prossegueix amb la lectura de la frase en veu alta i afegeix el pronom neutre es, que pronuncia emfàticament, interpretem que a tall de proposta de correcció. Abans d'esperar la reacció dels companys, ella mateixa hi dóna el vist-i-plau per bé que modalitzat amb l'expressió *ich glaube ja*, que tot seguit intenta argumentar. En les intervencions de Glòria i Diana als torns (5, 8 i 9) observem de nou el fenomen de l'emmarcament o *bracketing* (Frawley, 1999) amb l'ús que les aprenentes fan del marcador de demanda de confirmació en L1, un marcador que a més palesa el caràcter d'hipòtesi en què es mouen afirmacions de les aprenentes. L'emmarcament és present també en les intervencions de Robert a (7 i 10), on inicia els enunciats amb el marcador de desacord en L1, com situant-se en el plànol metacognitiu a través de la L1. Al torn (6), Diana continua la seva argumentació iniciada a (4) de perquè el pronom "es" que ha afegit a la frase original és necessari. Durant el seu raonament, Diana centra l'atenció en els pronoms objecte de la frase es *sich selbst* i s'atura en *sich*, preguntant-se *und sich?*, com si de sobte no estigués segura que aquest element sigui correcte. Després d'una pausa mitja, argumenta el perquè del seu dubte. Hem interpretat la pregunta com a autodirigida, perquè encara que rebi resposta del

company, aquesta no és produïda immediatament, sino després de pausa i d'altres raonaments de Diana. La resta de l'episodi el conformen el diàleg al voltant de si "sich" és o no una forma de plural, qüestió de la que tant Robert com Glòria estan segurs i que acaba finalment convencent Diana.

T1AX

1. Di: ja | was ist e:: "verursachen"?
2. P: "verursachen"?
3. Di: nein
4. P: "die Ursache"? | kennt ihr das Wort?
5. Di: ja | aber ich finde nicht=
6. P: ="der Grund" | "die Ursache" | etwas verursacht etwas | **causar**
7. Ro: **causar? | un atac?**
8. Di: "Nebenwirkungen" sind **efectos secundarios**
9. Glo: ah!
10. Ro: "Neben- | wir-kun-gen" | **tampoc no | no em sonava**
11. Di: ja | wir haben es in:: | in die Texten | in die:: | in die Interview mit dieser Frau gehört
12. Ro: mhm | |
13. Glo: (pp) "Antibiotikermisbrauch"? | wenn man/
14. Di: kein | kein | schlecht benutzt | oder?
15. Glo: ah ja!
16. Di: viele Antibiotiker
17. Glo: mhm | | |
18. Di: ich glaube es ist gut! @ **no?**
19. Glo i Di: @@
20. Ro: ich glaube ja/
21. Di: **no entiendo nada** (pp) "kann Nebenwirkungen verursachen" | "Antibiotikermisbrauch" | |
22. Ro: **sí però | no | no m'acaba de convèncer això | jo no sé si ||| ||| und zwei perquè**
"viele Leute gehen nicht zum Arzt" | **jo és que jo aquestes ties | jo no puc corregir això! @**

Aquest episodi s'inicia amb la pregunta que Diana adreça a la professora sobre el significat d'un dels mots continguts en una de les frases que han de corregir, "verursachen". Un cop aclarit el seu significat, Diana a (8) comenta un altre mot de les frases i en dóna la traducció, Robert tanmateix torna sobre aquest mot a (10) i el sil·labeja, com focalitzant-hi l'atenció i assenyalant la seva estranyesa, que tot seguit ratifica amb els comentaris en L1. Diana respon (11) explicant al company que aquest mot s'ha treballat a classe i intenta precisar en quin moment; en aquest intent Diana realitza una cerca lèxica, tal i com palesen les repeticions amb variacions que va fent, les el·lípsis i allargaments vocàlics: *in die Texten | in die:: | in die Interview*. Glòria per la seva banda prossegueix amb la lectura de les frases, com deixa entreveure el fet que s'atura en un mot: "Antibiotikermisbrauch", que pronuncia aïlladament en veu baixa però audible i interrogativament, com indicant, entenem que a sí mateixa, que, de tot el que aha llegit, aquest mot li resulta problemàtic i per això hi focalitza. Seguidament sembla voler iniciar un intent d'explicació del significat del mot que deixa però en suspens i que sembla voler continuar Diana, en un nou exemple d'intercalament entre enunciats intra- i intermentals. El torn de Diana (14), extremadament el·líptic, dóna compte del caràcter abreujat que pot tenir la parla social (entenem que aquí Diana intenta aclarir el significat del mot a la companya) donat que el en aquest context d'activitat de resolució conjunta d'una tasca, el grau d'intersubjectivitat (Wertsch, 1988) entre els participants és alt, cosa que queda corroborada amb el marcador d'acord amb què Glòria respon al torn següent, indicant que ha entès Diana. Un nou exemple d'emmarcament el trobem a (18) i en certa manera en els comentaris metacognitius que tant Diana com Robert fan en la L1, que són a la vegada també expressions de frustració davant el lèxic per a ells aparentment

difícil emprat per les companyes autores de les frases i que ells semblen no dominar, cosa que interpretem que els provoca un cert sentiment d'inferioritat. Tant Diana com Robert intenten superar les dificultats que troben en el text de les companyes, focalitzant en elements de les frases, com mostren parts dels torns (21 i 22).

T1BXIV

1. Pi: ((llegeix)) "ich nehme lieber natürliche Sache | wie Hönig, Menthol, warmes Essen" | (pp)
ja
2. Al: ja | "ich nehme lieber natürliche Sache"/ | "Sachen" vielleicht? |
3. Pi: hn?
4. Al: Sachen
5. Pi: im Plural | ne?
6. Al: aber "natürliche"?
7. An: (pp) "ich nehme | lieber"?
8. Pi: ja "natürliche" | **bueno!**
9. An: "natürliche Sache"?
10. Al: ja | kann man das/
11. Pi: von der Natur
12. Al: @ ja:./
13. Pi: "wie Menthol"
14. An: nein | nein
15. Lu: "ich nehme lieber"
16. Al: ja/
17. Pi: korrekt?
18. Al: ich weiß nicht
19. An: nein/ | nein | nein
20. Lu: "natürliche Sache"? | "**cosas naturales**" @ | **no?** | |
21. Al: ja | das wäre was wir sagen
22. Pi: "wie Hönig" weil=
23. Lu: ="wie Hönig"!
24. Pi: weil "natürliche Sachen" vielleicht sind ein bisschen für uns | komisch\ aber "natürlich" ist auch\ | wenn du sagst das ist "eine natürliche Reaktion" oder "das ist eine natürliche"=
25. An: ="eine natürliche Reaktion"? | ja
26. Lu: mhm
27. Pi: ja | das glaube ich | so ich glaube was komisch ist | ist "Sache" nicht "natürlich"
28. Al: ja?
29. Pi: **bueno | no no no no no**
30. Al: es klingt nicht sehr gut | ja | es sollte "Sachen" | oder? | Plural
31. Pi: **das ist remeis** | oder? | |
32. Lu: "wie Hönig, Menthol" und\

En aquest episodi, la tasca de correcció es realitzada per un altre grup, al primer torn, Pilar comença llegint la segona de les frases a revisar, com si indiqués al grup amb aquesta lectura en veu alta que prossegueixen amb la tasca. Després de llegir la frase, en veu molt més baixa, pronuncia el marcador d'acord *ja*, com si la donés per bona. Entenem que és tracta aquí d'un moment intrapersonal, on ella dóna el vist i plau a la frase abans de compartir-ho amb els companys. A partir d'aquest moment ella i Alba inicien la revisió del text. És Alba qui va prenent les iniciatives tot i que ho fa adoptant sempre un to d'hipòtesi, palesat aquí amb l'ús d'interrogatius dirigits al grup: "Sachen" vielleicht?, aber "natürliche"? Entre aquesta darrera pregunta (6) i la resposta que suscita per part de Pilar, hi ha un torn d'Antoni, que tot i no participar directament de la conversa amb les companyes, sí que es mostra implicat en la tasca com revela la seva intervenció a (7), entenem que intramental ja que ho fa en un to molt baix de veu i queda com intercalat en la conversa de les dues companyes. En la seva resposta, Pilar primer afirma i després expressa reserva amb el marcador *bueno!* i el to descendent, com si volués iniciar un raonament que deixà suspès. Al torn següent (9),

Antoni participa en la conversa repetint el to interrogatiu que ha emprat en el torn privat, com si posés en dubte o no entengués el significat exacte de la frase. Alba i Pilar en els torns següents semblen avalar l'ús de l'adjectiu "natürlich" en l'exemple. A (14) Antoni empra el reactiu de desacord nein/ | nein | nein entenem que donant a entendre a les companyes que no es referia exactament a això amb el seu comentari. Luisa proposa al torn següent un altre focus de la frase, com si intuís que Antoni s'hi estava referint, però no contesta i deixa a les companyes deliberar sobre aquest part de la frase. Antoni torna a intervenir a 19, tanmateix, de nou amb els marcadors reactius de negació, com reiterant que no és tampoc a això que es refereix. Interessantment, Antoni empra els connectors en LE, tanmateix, no és capaç d'anar més enllà i formular allò que el preocupa o no entén de la frase, o potser expressar que simplement ja no hi té cap problema. Aquest fet recorda el cas dels aprenents intermitjos estudiats per Centeno-Cortés i Jiménez-Jiménez (2004), alguns dels quals intentaven mantenir la LE durant la resolució dels problemes i, o bé no se'n sortien, o bé abandonaven la tasca, mentre que els que recorrien a la L1, arribaven per regla general a formular una resposta. A (20) Luisa es posiciona en favor de l'expressió conflictiva anomenant la traducció a la L1, que formula demanant corroboració externa. Alba a (21) dóna la raó a la companya dient que just això és el que els companys semblen haver traduït a l'alemany. Pilar prossegueix tot seguit amb un raonament al voltant de l'expressió en qüestió, on acaba concloent que és el substantiu i no l'adjectiu el que resulta incorrecte (27). A la reacció d'Alba sobre aquest comentari, però, Pilar reacciona a (29) matisant i negant el que acaba de dir amb insistència, com si s'ho digués a sí mateixa i precisant al torn (31) amb la traducció, en el que sembla un tron privat per al qual demana la confirmació externa. Entremig hi ha la intervenció d'alba que sembla fer-se per la seva banda els seus raonaments, concloent, amb el marcador d'acord intercalat *ja* que el problema rau en el nombre del substantiu.

T3IXa

1. Lo: als Präposition ich habe | e: „im Falle“ und „falls“ | ich habe das | {geschrieben}
2. Be: {hast du ein Wörterbuch} nachgeschlagt oder was?
3. Lo: bei („bei“) (pp) meinst du?
4. Be: **no**
5. Lo: ich\=
6. Be: =deine | deine Präpositionen hast du im Wörterbuch nachgeschlagt?
7. Lo: nein | nein | nein | das ist **from the** | **ai from!** | nein | nein=
8. Be: =von vorige Jahren?
9. Lo: *das ist von* | *von*
10. Be: letztes Jahr?
11. Lo: *von die::* | *Übungen!*
12. Be: ah! das wir | gemacht hatten
13. Lo: ja *letzten* | *in der letzte* Woche

Lorena i Berta comencen en aquest episodi a fer un recull dels connectors condicionals que ja tenen treballats en les seves graelles inicials. Després que Lorena enumeri les seves, Berta pregunta si les ha buscades al diccionari, pregunta que Lorena no acaba d'entendre fins a (7) on després de la repetició del reactiu de desacord, explica a la companya d'on ha tret tants connectors. En fer-ho, Lorena comença a emprar la preposició de procedència „from“ en anglès, de seguida se n'adona i ho marca amb la interjecció en L1 *ai!* seguida de la preposició en anglès, com donant a entendre que és conscient del seu ús equivocat en el context de la classe d'alemany. Veiem en aquest ús de l'anglès (molt habitual en aquesta aprenent al llarg de les diferents interaccions enregistrades) un recolzament d'aquesta aprenent en aquesta llengua, que domina i usa assíduament en tant que mestra d'anglès a secundària. Berta insisteix a saber d'on ha tret la companya tant connectors i li va fent

preguntes mentre Lorena persevera a (9, 11 i 13) ha produir un enunciat correcte. Veiem en les repeticions, molt recurrents en Lorena, una focalització extrema en la correcció del propi discurs, a vegades en detriment de la immediatesa comunicativa. Una opció molt personal d'aquesta i d'altres aprenents que deixa constància del fet que els aprenents realment tenen les seves prioritats i aprofiten de manera diferent els moments d'aprenentatge, focalitzant en aspectes diversos.

T3IXb

1. Be: „im Falle“ | (f) „im“ | „im Falle
2. Lo: „im Falle“ und „falls“
3. Be: „falls“?
4. Lo: mhm
5. Be: ah ok! (pp) **en caso de que**
6. Lo: das ist ein Synonym von “wenn” | “wenn”/
7. Be: ah:!
8. Lo: ist ein Konditionalbedeutung
9. Be: ja | ah ist „falls“ plus {Genitiv}?
10. Lo: {Genitiv} | beide | | *beide?* Präpositionen **plus**
11. Be: „im Falle“?
12. Lo: *ai* plus | **plus?** | **plus?** | **no** | plus
13. Be: plus
14. Lo: @
15. Be: **sí plus** | **plas-plàs**
16. Lo: @ **plas-plàs?**
17. Be: **plas-plàs** ((pica de mans)) @@
18. Lo: @ **plus** das ist auf Englisch | em::

En aquest episodi, Lorena i Berta se centren en els connectors „im Falle“ i „falls“. Berta sembla estranyar-se a (3) sobre aquest darrer connector, però després de l'assentiment de la companya, ella mateixa hi dóna el vist-i-plau (5), seguit d'una traducció a la L1, que fa en veu molt baixa, entenem que per a sí mateixa, amb la qual sembla entendre el connector que un principi li semblava estrany. Després de concloure que són dues preposicions, n'anomenen el cas amb què van acompanyades. Lorena té un moment de dubte quan afirma primer que totes dues són de genitiu i després s'interroga sobre això *Beide* | *beide?*, entenem que com preguntant-s'ho a sí mateixa. El dubte dura molt poc ja que continua afirmant que van amb genitiu; tot i que el torn queda el·líptic, la intenció queda sobreentesa per a Berta, que hi reacciona, cosa que exemplifica de nou el grau d'intersubjectivitat assolit per les participants. Lorena a (10) ha pronunciat el sumatiu „plus“ a l'anglesa, cosa de la qual pren consciència a (12) com marca la interjecció en L1 *ai!* seguida de la pronunciació de la „u“ correcta en alemany. Lorena dubta però i es repeteix interrogativament la versió anglesa, fins que amb el marcador de desacord desestima ella mateixa la versió i reitera la correcta en alemany, en el que seria un torn molt il·lustratiu d'autorrepetició i autocorrecció en el discurs privat.. Berta intervé finalment en la qüestió reiterant la versió correcta. Davant la reacció divertida de Lorena a (14), Berta prossegueix amb un joc de paraules en to d'humor a partir de la pronunciació en anglès i l'onomatopeia homòfona en castellà fins que Lorena acaba reconeixent l'origen de la seva confusió a (18).

5. Conclusions i implicacions pedagògiques

A partir de les interaccions microanalitzades i de les categories a les quals hem arribat a través d'aquesta anàlisi, i remetent-nos de nou a les hipòtesis i preguntes de recerca

que ens formulàvem a l'inici d'aquest bloc del treball, presentem les següents conclusions :

El nostre estudi ha volgut contestar a les preguntes de recerca formulades, la primera de les quals, queda contestada afirmativament per les dades observacionals analitzades :

- Apareixen en la interacció entre iguals que s'esdevé de la realització conjunta de les tasques que proposem estances de discurs privat?

Les preguntes següents són les que hem intentat abordar a través de les categoritzacions a què ens ha dut la nostra anàlisi i que em presentat en l'apartat de resultats:

- quines manifestacions discursives (lingüístiques i paralingüístiques) té aquest discurs privat?
- quines funcions aconsegueix dins de l'activitat discursiva i global dels aprenents?

Quant a les hipòtesis de les quals partiem, aquestes s'han vist en gran part confirmades. El tipus de tasca proposat, fa emergir efectivament el discurs privat dels aprenents, en tant que proposen un repte cognitiu elevat però assumible en el treball en col·laboració, que els obliga no només a negociar propostes i decisions i co-constuir coneixements, sinó també a mobilitzar els propis sabers i recursos metacognitius de què disposen per tal de dur la tasca a terme. En aquest sentit, la forta reflexió metalingüística, especialment present en les fases de producció escrita, a què aboquen les tasques és afavoridora de la dimensió metacognitiva. Voldriem recordar. Tanmateix, que estudis sobre el discurs privat dels aprenents, s'han fet a partir de tasques d'aprenentatge que poc tenen a veure amb el disseny didàctic que hem plantejat. És a dir, que tot i que les característiques de les nostres n'afavoreixen l'aparició, el discurs privat emergeix tanmateix en moltes altres situacions, com a característica inherent al discurs d'un aprenent de L2/LE.

El fet que les tasques siguin dutes a terme en contextos interaccionals, no impedeix l'emergència d'instàncies intramentals, ans al contrari, en certa manera les susciten, donant compte de com d'estretament relacionats estan ambdós plànols del funcionament psicològic.

Les nostres dades corroboren creiem també la hipòtesi de la variabilitat individual, una hipòtesi que tan sols confirmen les dades, però sobre la qual no hem anat més enllà, tot i que pensem que una anàlisi de les dades retrospectives ens podem donar informació valuosa al respecte.

Pel que fa al tema de la llengua en què es donen els enunciats privats, sembla confirmar-se el fet que la L1 dels aprenents té un pes important en el pànel intrament en tant que suposar, juntament amb el recurs al discurs privat, una eina metacognitiva de primer ordre. A vegades en forma de raonaments extensos, però majoritàriament en forma de marcadors discursius intercalats en els torns de paraula o emmarcant aquest al principi o al final, hem vist confirmada la hipòtesi de Frawley (1999) sobre com la parla per al pensament s'estructura quan s'aprèn la llengua materna i que, en aquest sentit, quan es parla una LE, aconseguir que aquesta esdevingui també una eina cognitiva, a més de comunicativa, és una empresa que requereix molt de temps i que no sempre s'aconsegueix, com recullen estudis revisats a Lantolf i Thorne (2006).

Finalment, quant a les implicacions pedagògiques del nostre estudi, esperem haver contribuït a sensibilitzar sobre una característica important en la producció discursiva dels aprenents de llengües estrangeres, a la qual generalment no es dóna importància o fins i tot es considera com una mancança de competència comunicativa, sobretot si va unit a l'ús de la L1.

Com hem vist, el discurs privat apleix importants funcions metacognitives, que ajuden a guanyar i a mantenir el control de les activitats que es proposen als alumnes, siguin aquestes quines siguin, també simplement el fet de comunicar-se oralment en la LE, sense més.

En el nostre cas, hem volgut presentar el fenomen del discurs privat, vinculat estretament a un disseny de tasques que respon en gran mesura a una perspectiva sociocultural de l'aprenentatge, és a dir, que atorga a la interacció entesa àmpliament un valor cognitiu essencial i als instruments de mediació (al llenguatge i també a l'ús intramental d'aquest, especialment) un paper fonamental per a l'assoliment de l'autoregulació, que, des d'un punt de vista vigotskià, és la interpretació que es fa de la tant desitjada autonomia com a objectiu final de l'aprenentatge.

III. Bibliografia seleccionada

Presentem finalment una breu selecció de la nombrosa bibliografia emprada per a realitzar aquest estudi. La presentem seleccionada i separada en àmbits temàtics, per tal de resultar útil i aclaridora per a qui pogués interessar-se pel tema i volgués consultar-la.

Obres generals sobre la Teoria Sociocultural :

VIGOTSKI, L. S. (1986): *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

VIGOTSKI, L. S. (2000): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

WERTSCH, J. V. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

KOZULIN, A. (1990): *Vygotsky's Psychology. A Biography of Ideas*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Obres que plantegen l'educació des d'un punt de vista sociocultural:

MERCER, N. (1997): *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

KOZULIN, A. (2000): *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.

DANIELS, H. (2003): *Vygotsky y la pedagogia*. Barcelona: Paidós.

ONRUBIA, J. (2003): "Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e Intervenir en ellas" a: C. COLL, E. MARTÍN, T. MAURI, M. MIRAS, J. ONRUBIA, I. SOLÉ & A. ZABALA: *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Obres que apliquen la perspectiva sociocultural a l'ensenyament/aprenentatge de llengües segones i estrangeres:

LANTOLF, J. P. & APPEL, G. (eds.) (1994a): *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood: Ablex.

LANTOLF, J. P. (ed.): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

LANTOLF, J. P. & THORNE, S. L. (2006): *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.

LANTOLF, J. P. & POEHNER, M. E. (2008): "Introduction" a: J. P. LANTOLF & M. E. POEHNER (eds.): *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. Londres: Equinox.

VAN LIER, L. (1996): *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity*. Londres: Longman.

Obres que proposen plantejaments didàctics concrets basats en la Teoria Sociocultural:

ESTEVE, O. (1999): *La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers nivells d'aprenentatge d'alemany (LE) per part d'adults*. Tesis doctoral inèdita. Universitat de Barcelona.

ESTEVE, O. (2002): "La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento: un planteamiento didáctico" a: S. SALABERRI (ed.): *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Madrid: Ministerio de Cultura, Educación y Deporte. Aulas de Verano.

VILASECA, L. (2007): *Motivació emergent i tasques d'aprenentatge: acció i percepció en la interacció entre iguals. Un estudi de recerca-acció a l'aula d'alemany LE per a adults*. Treball de recerca. Universitat Pompeu Fabra.

Obres generals sobre el discurs privat:

ZIVIN, G. (comp.) (1979): *Development of Self-Regulation through Private Speech*. Nova York: Wiley.

DÍAZ, R. M. & BERK, L.E. (eds.) (1992): *Private Speech: From Social Interaction to Self-Regulation*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.

FRAWLEY, W. (1999): *Vygotsky i la ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Treballs sobre el discurs privat i l'aprenentatge de L2/LE:

ANTÓN, M. & DICAMILLA, F. (1998): "Sociocognitive functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom". *The Canadian Modern Language Journal*, 54: 314-42.

CENTENO-CORTÉS, B. & JIMÉNEZ JIMÉNEZ, A. F. (2004): "Problem-solving Tasks in a Foreign Language: the Importance of the L1 in Private Verbal Thinking". *International Journal of Applied Linguistics*, vol.14, 1: 7-35.

FRAWLEY, W. & LANTOLF, J. P. (1984): "Speaking as Self-Order: A Critique of Orthodox Research". *Studies in Second Language Acquisition*, 6 (2), 143-59.

- FRAWLEY, W. & LANTOLF, J. P. (1985): "Second Language Discourse: A Vygotskian Perspective". *Applied Linguistics*, 6: 19-44.
- LANTOLF, J. P. (2003): "Intrapersonal Communication and Internalization in the Second Language Classroom" a: A. KOZULIN *et al.* (eds.): *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MCCAFFERTY, S. G. (1994): "The Use of Private Speech by Adult ESL Learners at Different Levels of Proficiency" a: J. P. LANTOLF & G. APPEL (eds.): *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood: Ablex.
- OHTA. A. S. (2001): *Second Language Acquisition Processes in The Classroom: Learning Japanese*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Qüestions metodològiques :

- FRAWLEY, W. & LANTOLF, J. P. (1985): "Second Language Discourse: A Vygotskian Perspective". *Applied Linguistics*, 6: 19-44.
- VAN LIER, L. (1988): *The Classroom and the Language Learner*. Londres: Longman
- ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K (1991): *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CAMBRA, M. (2003): *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- MERCER, N. (2004): "Sociocultural Discourse Analysis: Analyzing Classroom Talk as a Social Mode of Thinking". *Journal of Applied Linguistics*, 1, 2, 137-68.