

LLICÈNCIES RETRIBUÏDES PER A TREBALLS DE RECERCA I ESTUDIS
DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ
CURS 2006-2007

Memòria de treball

L'ANGLÈS A LES NOSTRES AULES: UNA LLENGUA PER COMUNICAR-SE?

**Proposta per millorar l'aprenentatge de la
interacció oral a les aules.**

Autora: MERCÈ BARRULL GARCIA

**Supervisió de l'estudi:
MELINDA ANN DOOLY OWENBY (UAB)**

ÍNDEX

AGRAÏMENTS	4
RESUM	5
1 INTRODUCCIÓ	7
Objectius i resultats proposats	8
2 MARC TEÒRIC	11
2.1 Característiques de la llengua oral	11
2.2 Competències i destreses de la llengua oral	12
2.3 Estratègies d'aprenentatge	14
2.3.1 Les estratègies d'aprenentatge.	14
2.3.2 Les estratègies d'aprenentatge de llengües	16
2.3.3 Les estratègies de comunicació oral	17
2.3.4 “El bon aprenent de llengües”	19
2.3.5 Per què ensenyar estratègies?	20
2.3.6 Com ensenyar les estratègies d'aprenentatge	21
2.4 Recursos per l'avaluació de la llengua oral	23
2.5 Les aules AICLE	28
2.5.1 Les estratègies d'aprenentatge en les aules CLIL	28
2.6 Currículum ESO	29
2.6.1 Competències bàsiques	29
2.6.2 Àmbit de llengües: Llengües estrangeres	30
3 TREBALL DUT A TERME	31
3.1 Pla de treball	31
3.2 Metodologia	32
3.2.1 Descripció i justificació de la metodologia	32

3.2.2	Participants	33
3.2.3	Tècniques i instruments de recollides de dades	34
3.2.4	Descripció de l'estudi. Procediment	36
3.2.5	Anàlisi i interpretació de dades	49
4	RESULTATS OBTINGUTS	53
4.1	Presentació dels resultats obtinguts	53
	Pregunta 1	53
	Pregunta 2	67
	Pregunta 3	71
	Pregunta 4	71
5	DISCUSSIÓ/ CONCLUSIONS	72
6	DIFUSIÓ DELS RESULTATS	76
7	MATERIALS INCLOSOS ALS ANNEXOS	78
7.1	Annex 1: Anàlisi del qüestionari inicial	78
7.2	Annex 2: Activitats i materials per l'aprenentatge d'estratègies d'interacció oral	78
7.3	Annex 3: Activitats i materials d'activitats CLIL	78
7.4	Annex 4: Anàlisi del qüestionari de les activitats CLIL	78
7.5	Annex 5: Transcripcions i anàlisi del diàlegs realitzats durant les activitats per l'aprenentatge d'estratègies d'interacció oral	78
7.6	Annex 6: Transcripcions i anàlisi del diàlegs dels alumnes durant les activitats CLIL	78
	BIBLIOGRAFIA	79

AGRAÏMENTS

 Primerament, voldria agrair a la Subdirecció General de Formació Permanent i Recursos Pedagògics per l'oportunitat de portar a terme aquesta recerca que em permetrà seguir millorant la meva docència.

 Voldria donar les gràcies especialment a la persona que ha supervisat aquest treball, na Melinda Ann Dooly Owenby, professora del Departament de Filologia Anglesa i Germanística de la Universitat Autònoma de Barcelona, pel continu estímul, recolzament, suggeriments i aportacions durant tot el procés de la investigació, i per la seva visió sempre positiva del meu treball.

 També voldria agrair a la Dra. Cristina Escobar Urmeneta, professora del Departament de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona, que em va encoratjar a formar part del grup de recerca ArtICLE (ARIE 1: 2004-2006, ARIE 2: 2006-07), projecte al qual penso que puc contribuir amb el treball realitzat durant aquesta investigació. També cal mencionar la seva ajuda els anys previs a l'obtenció d'aquesta llicència pels suggeriments i recomanacions per l'elaboració del projecte i els consells pel disseny de la unitat didàctica.

 Vull expressar també el meu agraïment al professor Francesc Martínez Olmo de la Facultat de Pedagogia de la UB, Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació pels seus suggeriments en l'elaboració del qüestionari inicial i per la seva ajuda inestimable en l'anàlisi estadístic del mateix.

 Tanmateix voldria agrair la col·laboració dels companys i companyes de a les l'IES Vil·la Romana de la Garriga, especialment la Rosa Porta i la M. Àngels Moral companyes del Departament de Llengües estrangeres, que em van cedir les seves classes per portar a terme la investigació i la Miriam Argilés, professora de Ciències Socials, pels seus suggeriments en l'activitat CLIL. Voldria mencionar també als alumnes de 2n d'ESO del mateix IES, per la seva col·laboració desinteressada i l'entusiasme durant tot el procés.

 Voldria agrair al professor Mike Grenfell de la Universitat de Southampton pels suggeriments bibliogràfics i pels articles que em va enviar i, juntament amb la professora Vee Harris, per permetre'm citar i usar els seus articles i llibres pel meu treball.

 Finalment, no puc oblidar a la meva família que m'ha premés disposar del temps necessari per portar a terme aquesta investigació

RESUM

Aquest treball és un estudi de tipus qualitatiu que neix de la necessitat de millorar les competències d'interacció oral dels estudiants, tant a l'aula de llengües estrangeres com a les aules CLIL, i, al mateix temps, de sistematitzar la seva avaluació, tant per part del mateix alumne com del professorat.

Aquesta investigació utilitza la metodologia de la investigació en acció.

La investigadora i la professora que va portar a terme les activitats va ser la mateixa persona, incorporant-se una altra professora, Rosa Porta, mentre es van realitzar les activitats CLIL.

Els alumnes que van participar van ser els de 2n d'ESO de l'IES Vil·la Romana de La Garriga.

La investigació ha consistit en:

- Dissenyar activitats orals per l'aprenentatge d'estratègies d'interacció oral per realitzar en parelles, petit grup i gran grup.
- Dissenyar una seqüència didàctica de Socials en llengua anglesa sobre els romans.
- Dissenyar qüestionaris per obtenció de dades.
- Posar en pràctica les activitats amb els alumnes de 2n d'ESO. Els diàlegs van ser enregistrats sistemàticament amb gravadores digitals i algunes sessions amb vídeo.
- Analitzar posteriorment els enregistraments i qüestionaris efectuats durant el procés i del diari de la professora.

Els objectius que es va proposar assolir durant la investigació van ser:

- Formular una proposta de procés d'ensenyament d'estratègies d'interacció oral i experimentar aquest procés.
- Analitzar les estratègies d'interacció que utilitzen els alumnes mentre realitzen l'aprenentatge d'estratègies.
- Analitzar les estratègies d'interacció utilitzades pels alumnes mentre realitzen l'activitat AICLE de Ciències Socials.
- Dissenyar eines per tal que l'alumnat i professorat pugui avaluar el nivell de domini de la llengua pel que fa referència a la comunicació oral, així com

analitzar els seus progressos i necessitats.

Es va portar a terme una recerca bibliogràfica en relació a les teories sobre la interacció oral, estratègies d'aprenentatge, avaluació, el portafolis oral i l'aprenentatge en aules AICLE.

Les dades utilitzades en la investigació van ser la transcripció dels enregistraments efectuats durant les activitats, els qüestionaris passats als alumnes i la professora del Crèdit Variable, i el diari de la investigadora.

Els resultats a les preguntes, un cop modificades durant el procés van ser els següents:

● **Utilitzen les estratègies d'interacció oral treballades quan realitzen les activitats d'interacció proposades?**

➤ La conclusió a la que es pot arribar amb les dades recollides és que sí.

● **És útil o efectiu l'ensenyament d'estratègies d'interacció oral?**

➤ La conclusió a la que es pot arribar amb les dades recollides és que sí.

● **Utilitzen aquestes estratègies quan realitzen activitats AICLE?**

➤ Amb les dades obtingudes no es pot arribar a una conclusió definitiva. No obstant hi ha algun indici que ens fa pensar que als alumnes que han treballat les estratègies d'interacció oral els és més fàcil sortir-se'n quan tenen problemes per expressar-se (o és la sensació que ells tenen). El que sí es posa de manifest que, en general, utilitzen menys les estratègies per interactuar i més per resoldre les activitats.

● **La utilització de la gravadora així com les graelles d'autoavaluació i qüestionaris millorarà l'autonomia, l'autoconeixement i la implicació dels alumnes en el seu procés d'aprenentatge i per tant, la seva millor evolució?**

➤ La conclusió a la que s'arriba amb les dades recollides és que la gravadora és una eina útil. Menys explícites són les dades per poder afirmar que les graelles d'autoavaluació i qüestionaris són útils. Malgrat això, es pot intuir que sí són útils.

● **El fet que l'alumnat aprengui i sigui capaç d'analitzar el que saben fer, del seu procés i necessitats de millora, el capacitaran per elaborar un Portafolis Oral, com a pas previ del seu Passaport de llengües europees?**

➤ Amb les dades recollides no s'arriba a una conclusió fefaent. No obstant, tal i com s'ha afirmat a la pregunta anterior, amb aquesta metodologia de treball, els alumnes aprenen a reflexionar sobre el seu procés d'aprenentatge, la qual cosa és imprescindible per l'elaboració del portafolis oral i el passaport de llengües.

1 INTRODUCCIÓ

El Departament d'Educació vol fomentar el coneixement de les llengües estrangeres mitjançant l'ensenyament i aprenentatge de continguts d'àrea no lingüística en llengua estrangera i en la seva convocatòria per participar en un pla experimental de centre de llengües estrangeres proposa com a marc d'acció *"la millora de la competència general de l'alumnat amb especial incidència en les competències de producció, recepció i interacció oral"*.¹

Però la realitat és que, malgrat al llarg de la història han anat canviant les metodologies per l'ensenyament de les llengües estrangeres (mètode tradicional, mètode audiolingüístic, mètode audiovisual, enfocaments comunicatius, mètode resposta física total, enfocament natural, enfocament humanístic,...), i s'han anat succeint diversos plans d'estudi, molts dels alumnes dels nostres instituts no assoleixen les competències adequades quan finalitzen l'ESO, i encara menys tenen les competències comunicatives bàsiques per comunicar-se efectivament en anglès. És difícil aconseguir que els alumnes utilitzin l'anglès com a llengua vehicular, malgrat l'esforç i interès que molts d'ells mostren. Els manca seguretat i al mateix temps no tenen les eines suficients per fer-ho. També s'evidencia una manca d'estratègies concretes per ajudar-los a autoavaluar-se i millorar la seva autonomia i implicació en el seu procés d'aprenentatge.

Les activitats orals que proposen els llibres de text i altres de material complementari normalment tenen l'objectiu de treballar estructures gramaticals o vocabulari i quasi mai hi ha estratègies per millorar la interacció oral amb la parella o grup (utilització de rituals d'obertura i clausura, alternança en els torns de paraula, la reparació interactiva dels problemes de comunicació que es poden produir durant la conversa, ...) i portar a terme les tasques.

Tanmateix tots som conscients que és molt difícil aprendre una llengua dedicant 3 hores setmanals en una realitat social on l'anglès, encara que sembli el contrari, està molt poc present en la vida de molt del nostre l'alumnat. És cert que alguns utilitzen l'anglès per jugar a videojocs, escoltar i cantar cançons, navega per internet o xatejar però són molt pocs els que tenen oportunitat de conversar fora de l'aula. Per tant haurem d'augmentar el contacte amb la llengua anglesa per millorar i consolidar el seu aprenentatge i, tal com es va fer durant les primeres fases de l'immersió lingüística del català, la millor manera és l'aprenentatge integrat de continguts i llengua (AICLE)². Però, davant d'aquesta

¹ DOGC n. 4596

² En aquest treball utilitzarem indistintament les sigles en català AICLE (Aprenentatge Integral de Continguts de Llengües) i en anglès CLIL (Content Language Integrated Learning)

propera realitat les competències lingüístiques comunicatives, sobre tot la sociolingüística, la pragmàtica i l'estratègica, seran cada vegada més necessàries per tal que els alumnes puguin interactuar mentre realitzen les tasques que se'ls proposa.

Pels motius exposats anteriorment caldrà, però, donar eines als nostres alumnes des de la classe de llengües estrangeres i ensenyar estratègies comunicatives si volem que siguin cada cop més capaços d'utilitzar l'anglès de forma fluïda com a llengua vehicular entre els alumnes de les aules.

És necessari, també, desenvolupar i implementar estratègies perquè els alumnes aprenguin a autoavaluar-se i prenguin consciència del seu nivell, progressos i dificultats i al professorat per facilitar el seu control i avaluació. Aquestes eines d'autoavaluació i avaluació s'han basat en els descriptors del Portafolis d'ensenyament de llengües (a partir d'ara referit com a PEL) i s'han utilitzat les tecnologies de la informació i comunicacions (TIC), per l'entrada, enregistrament i tractament de les dades.

Quines competències comunicatives cal desenvolupar, quines estratègies de producció i d'interacció oral cal ensenyar, com fer-ho i com avaluar el seu procés d'aprenentatge és l'objecte d'estudi d'aquest treball.

Com a membre de l'equip ArtICLE³ aquest treball de recerca està vinculat i vol contribuir al projecte de recerca ARIE⁴ iniciat al 2004: *Avaluació de tasques col·laboratives i assoliment d'objectius d'aprenentatge en aules AICLE de ciències en llengua estrangera*, en el qual participa la Dra. Melinda Dooly, supervisora del meu treball.

Objectius i resultats proposats

- **Objectiu general**

L'objectiu general d'aquest projecte ha estat doble: Facilitar a l'alumnat del 1r Cicle d'ESO l'adquisició de les competències lingüístiques comunicatives necessàries mitjançant l'ensenyament d'estratègies comunicatives a les classes de llengües estrangeres per tal que puguin participar de manera eficaç en les tasques grupals proposades quan utilitzi l'anglès com a llengua per l'aprenentatge d'altres àrees (AICLE) i desenvolupar l'autonomia de l'alumnat

3 Grup de treball de la Universitat Autònoma de Barcelona, format per professors i professores de primària, secundària i universitat de les àrees de Llengües Estrangeres i altres àrees curriculars i dirigit per la Dra. Cristina Escobar Urmeneta.

4 L'actual projecte de recerca ARIE: MFP 2006ARIE10011concedit pel DURSI (Generalitat de Catalunya)

donant-los eines per tal que prenguin consciència del seu nivell de domini de la llengua pel que fa referència a la comunicació, els seus progressos i necessitats.

- **Hipòtesis o preguntes que respon la recerca**

Les preguntes que es plantejaven inicialment eren quatre. No obstant, durant aquest procés, es va posar de manifest la necessitat de modificar, subdividir o eliminar algunes de elles:

- 1 Si els nostres alumnes de 1r Cicle d'ESO exerciten les competències lingüístiques comunicatives, aprenent les estratègies necessàries, seran capaços d'aplicar-les després quan estiguin realitzant altres tasques en aules AICLE ?

- ✿ Aquesta pregunta es va subdividir en 3, que responen a les dues fases de la investigació:

- ▶ Ensenyament d'estratègies:

- a. Utilitzen les estratègies d'interacció oral treballades quan realitzen les activitats d'interacció proposades?
- b. És útil o efectiu l'ensenyament d'estratègies d'interacció oral?

- ▶ Activitats AICLE

- c. Utilitzen aquestes estratègies quan realitzen activitats AICLE?

- 2 La utilització de la gravadora així com les graelles d'autoavaluació i qüestionaris millorarà l'autonomia, l'autoconeixement i la implicació dels alumnes en el seu procés d'aprenentatge i per tant, la seva millor evolució?

- 3 El fet que l'alumnat aprengui i sigui capaç d'analitzar el que saben fer, del seu procés i necessitats de millora, el capacitaran per elaborar un Portafolis Oral, com a pas previ del seu Passaport de llengües europees?

- ✿ Es va desestimar abordar El Portafolis Oral en aquesta investigació ja que és va considerar inabastable a curt termini i per una sola persona. Per que sigui efectiu cal que sigui un treball col·lectiu on estigui implicat l'equip docent i cal portar-se a terme durant tota l'escolaritat de l'alumnat o un període llarg.

- 4 Les TIC ens simplificarà la creació d'aquest Portafolis oral (e-PEL)?

- ✿ Donat l'abast de la investigació, aquesta pregunta es va desestimar durant el procés degut a que es va creure que era millor aprofundir en les dues primeres i posposar aquesta per una futura investigació.

- **Objectius concrets**

- ◆ Definir les característiques de la llengua oral i les subcompetències que intervenen en les activitats d'interacció oral.
- ◆ Formular una proposta de procés d'ensenyament d'estratègies d'interacció oral, dissenyar els materials i experimentar aquest procés amb alumnes de 1r Cicle d'ESO.
- ◆ Analitzar les estratègies d'interacció que utilitzen els alumnes mentre realitzen l'aprenentatge d'estratègies.
- ◆ Dissenyar una seqüència didàctica relacionada amb el currículum de Ciències Socials de 1r Cicle d'ESO per tal que els estudiants posin en pràctica les competències apreses i desenvolupin la capacitat d'interactuar i fer presentacions en llengües estrangeres, com a mínim les competències que surten als objectius terminals, d'acord amb el currículum vigent a Catalunya.
- ◆ Analitzar les estratègies d'interacció utilitzades pels alumnes mentre realitzen l'activitat AICLE de Ciències Socials.
- ◆ Proposar i elaborar eines que facilitin l'avaluació i/o coavaluació d'aquestes tasques a l'hora que afavoreixin l'autorregulació de l'alumne del seu procés d'aprenentatge.
- ◆ Proposar i dissenyar eines per tal que l'alumnat i professorat pugui avaluar el nivell de domini de la llengua pel que fa referència a la comunicació oral, així com analitzar els seus progressos i necessitats.
- ◆ Utilitzar les noves tecnologies com a suport a les tasques i activitats dissenyades així com a les eines d'avaluació i Portafolis Oral.
- ◆ Posar a disposició del professorat un recull de les tasques i els material corresponents per treballar l'expressió oral a classe al 1r Cicle d'ESO .

2 MARC TEÒRIC

Hi ha moltes referències i estudis de diversos autors que han analitzat els diferents temes que comprenen aquesta investigació i que m'han ajudat a reflexionar i a ampliar els meus coneixements. Les teories i conclusions a les que arriben no sempre són coincidents, i a vegades fins i tot contradictòries. Per tant em referiré als autors, les seves teories i bibliografia en els quals m'he basat per dur a terme el meu treball.

Nombrosos autors han estudiat i definit les característiques de la llengua oral les subcompetències que intervenen en les activitats d'interacció i producció oral, tal i com es planteja en aquesta proposta. Entre ells cap destacar els estudis fets pel Consell d'Europa en El Marc de referència europeu per a l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació de les llengües, per Bygate (1989), Canale (1995) i Brown i Yule (1989). També han analitzat i classificat les tasques Bygate (2002 i 1984), i han proposat gralles de control i d'avaluació (Bygate 2001, Hasselgreen 2003).

També són moltes les referències sobre estratègies d'aprenentatge, tant de la teoria com de la seva aplicació pràctica a les aules. Macaro (2001), O'Malley i Chamot (1990), Grendfell i Harris (1999), Oxford (1990), i exemples molt clars i detallats de com ensenyar aquestes estratègies: Harris (2001),

Referent a les estratègies d'aprenentatge a les aules AICLE O'Malley i Chamot (1990, cap.7), i Grendfell (2002) han estat un bon referent.

2.1 *Característiques de la llengua oral*

En primer lloc, al ser un projecte basat en la llengua oral caldria definir les característiques de la llengua oral i les destreses necessàries. Això ens ajudarà a fer l'anàlisi del tipus d'activitats orals que es fan a l'aula i comprovar quines destreses s'exerciten, quines no es treballen i, per tant, quines cal potenciar. Caldrà, també, tenir-les present per avaluar l'expressió oral.

Brown i Yule (1989) analitzen les diferències entre el llenguatge oral i l'escrit. Per aquests autors les característiques principals de la llengua oral són:

- la utilització de frases coordinades, utilitzant el parlant recursos com pauses, ritme, entonació, per tal que l'oient sàpiga quines parts del seu discurs necessiten ser cointerpretats.
- Simplificació de la sintaxis, utilitzant menys frases subordinades.
- Utilització de conjuncions com: “so, when, and, then, but, because...”
- Frases incompletes.
- Utilització de paraules i frases generals no específiques: “chap, guy,

individual, one, other(one), place, thing, be, have, got, do, fine, good, bad, thing ..."

- Expressions interactives: "*well, oh, uhuh ...*"
- Repetició de paraules utilitzades prèviament per ells mateixos o per altres parlants.

Angela Hasselgreen,⁵ insisteix en la utilitat d'ensenyar "smallwords" per mantenir la fluïdesa durant conversa: "*well, right, you know, I mean, oh, ah, I see,...*"

Carter, R i McCarthy, M (2006) en la seva recerca creen el CANCODE corpus, una col·lecció de 5 milions de paraules d'anglès oral enregistrat en situacions col·loquials. Analitzen exhaustivament les diferències entre la llengua oral i la escrita: diferències en la utilització de la gramàtica, freqüència d'ús de les paraules, concordança de les mateixes, "*word clusters and patterns*" (grups de paraules que normalment van juntes: p.ex. "*in the other hand, you know*", i que moltes de les més freqüents revelen regularitats gramaticals). Per Carter⁶ la llengua oral utilitza, més que paraules soltes, "*collocations*" (paraules que normalment van juntes en un àmbit restringit, p.ex. *blonde hair, lean meat*), "*idioms and phrases*" (*having forty winks*), "*formulaic language*" (*have a nice day*) "*chunks*" (*and all that sort of things*). Per Carter quan parlem entre un 40 i un 50% del que diem és automàtic. Per tant és important emmagatzemar aquestes unitats lingüístiques per millorar la fluïdesa. Per Littewood (1994) també cal ensenyar no només paraules sinó també frases amb un significat propi i "*patterns*".

Harris, M. parla de la importància d'ensenyar als alumnes les diferències entre comunicació oral i escrita, i no esperar que parlin com escriuen.

2.2 Competències i destreses de la llengua oral

El Marc De Referència Europeu Per A L'aprenentatge, L'ensenyament I L'avaluació De Les Llengües del Consell d'Europa classifica les competències lingüístiques comunicatives en tres grans àrees de coneixements i habilitats:

- **Competència gramatical:** (altres l'anomenen competència lingüística): Lèxica, gramatical, semàntica, fonològica, ortogràfica, ortoèpica

⁵ en el curs impartit a l'APAC al 2001 Spoken English language in Secondary School: a new look at learning, assesment and documentation APAC 2001

⁶ Conferències APAC 22-24/2/2006: Spoken Grammars, Written Grammars i Teaching Frequent Words and Chunks

- **Competència sociolingüística:** els enunciats són apropiats als contextos sociolingüístics: status dels participants, finalitats, les normes i convencions. Aspectes cinètics i proxèmics.
- **Competència pragmàtica: discursiva i funcional:** Capacitat de combinar les formes i els significats per aconseguir textos orals o escrits comunicativament eficaços, la qual cosa s'aconsegueix mitjançant la cohesió (referida a la forma) i la coherència (referida al significat).

A aquesta classificació Canale (1983) afegeix la **Competència estratègica:** estratègies comunicatives verbals i no verbals amb dues finalitats: compensar els problemes de comunicació i realçar l'efectivitat de la comunicació.

Bygate (1987) diferencia amb claredat entre coneixements (*knowledge*) de la llengua i destreses (*skills*) per usar-la. Descriu els coneixements com un conjunt de normes de pronunciació vocabulari i la capacitat d'utilitzar-les. En canvi les destreses les entén com l'habilitat d'usar la llengua. Aquestes destreses poden ser de dos tipus:

- **Destreses d'expressió:** impliquen la capacitat de planificar i organitzar el llenguatge i controlar la producció oral. És per tant que es fan més errades (no només gramaticals sinó també de contingut) i les frases són més curtes i simples. Per Bygate aquestes destreses són:
 - Per tal de **facilitar la producció** oral el parlant:
 - ◇ simplifica les estructures
 - ◇ elimina part de la frase (el·lipsi), per tant l'oient ha de tenir un bon coneixement del que s'està parlant.
 - ◇ utilitza frases fetes, expressions apreses, locucions, *chunks*,... cosa que ajuda a la millora de la fluïdesa oral (no cal pensar paraula per paraula ni els aspectes gramaticals).
 - ◇ utilitza estratègies per tenir més temps per parlar: expressions o paraules (*well, you see,...*), repeticions, refà el que l'interlocutor ha dit o repeteix paraules mentre tracta de trobar el vocabulari i organitzar les idees.
 - Per tal de **compensar** la limitació del temps per planificar el parlant sovint ha de:
 - ◇ fer reajustaments: vacil·lacions, falsos començaments, repeticions amb altres paraules, autocorreccions, donar voltes al tema, ...
 - ◇ canvis sintàctics: el·lipsi, repeticions, parataxis, ...
- **Destreses d'interacció:** impliquen l'habilitat d'usar el llenguatge en condicions determinades:

- El temps per decidir el que es vol dir és limitat (*processing conditions*). Es parla al mateix temps que es decideix què i com es diu al mateix temps que l'oient escolta. Per tant cal l'habilitat de planificar i organitzar el missatge i controlar el missatge oral.
- Cal la interacció interpersonal entre el parlant i l'oient en la conversa (*reciprocity conditions*): ajustar el vocabulari i el missatge a l'oient, ha de participar activament en el missatge del interlocutor fent preguntes, reaccionant,... Això requereix una habilitat per ser flexible en la comunicació.

Per Bygate aquestes destreses són:

- **Utilització de rutines:** Els parlants organitzen el que volen comunicar en:
 - ◇ Rutines d'informació: narracions, descripcions, comparacions, instruccions,
 - ◇ Rutines d'interacció: converses per telèfon, entrevistes, converses, ...
- **Destreses de negociació:** Els parlants desenvolupen habilitats per resoldre problemes de comunicació.
 - ◇ Per fer-se entendre amb claredat i negociar el significat del que volen dir.
 - ◇ Per resoldre els problemes de comunicació: negociar el torn de paraula, tema de conversa, ...

2.3 Estratègies d'aprenentatge

2.3.1 Les estratègies d'aprenentatge.

“L'aprenentatge d'estratègies són passos que fa l'estudiant per tal de millorar el seu propi aprenentatge. Les estratègies són especialment importants per aprendre llengües ja que són eines per una implicació activa i autodirigida, la qual és essencial pel desenvolupament de la competència comunicativa. Aprendre estratègies d'aprenentatge de llengües adequades dona com a conseqüència una millora de la seva competència i una més gran autoconfiança” (Oxford 1990:1).

Les estratègies d'aprenentatge han rebut diferents noms: destreses d'aprenentatge (learning skills), destreses d'aprendre a aprendre (learning-to-learn skills), destreses del pensament (thinking skills), destreses per resoldre problemes (problem-solving skills), entre altres. També s'han fet diverses

classificacions seguint criteris diferents.

Per Rigney (1987) i Dansereau (1985)⁷ l'aprenentatge d'estratègies són les actuacions portades a terme per l'aprenent per ajudar a l'adquisició, emmagatzematge, recuperació i utilització de la informació. Oxford completa aquesta definició afirmant que *"són les accions específiques portades a terme per l'aprenent per fer el seu aprenentatge més fàcil, més ràpid, més divertit, més autocontrolat, més efectiu i més transferible a noves situacions"* (Oxford 1999:8).

O'Malley i Chamot (1990), després de mostrar i analitzar diferents classificacions de diversos autors, proposen una extensa classificació de les estratègies d'aprenentatge:

Metacognitive strategies:	Cognitive strategies	Social and affective strategies
1. Planning 2. Directed attention 3. Selective attention 4. Self-management 5. Self monitoring* 6. Problem identification 7. Self-evaluation*	1. Repetition 2. Resourcing 3. Grouping 4. Note taking 5. Deduction/Induction 6. Substitution 7. Elaboration* 8. Summarization 9. Translation 10. Transfer 11. Inferencing	1. Questioning for clarification 2. Cooperation 3. Self-talk 4. Self-reinforcement

Quadre 1 Resum de taula 5.3 de Chamot, Küpper, i Impink-Hernandez en O'Malley i Chamot (1990, pp. 137-139) Les estratègies marcades amb* estan subdividides. Consultar original.

Per O'Malley i Chamot (1990 pp. 137-139) les estratègies metacognitives *són aquelles que impliquen pensar sobre el procés d'aprenentatge, planificar per aprendre, controlar les tasques d'aprenentatge i avaluar com s'ha fet.* Les estratègies cognitives *impliquen interactuar amb el material que s'ha d'aprendre, manipular el material mental o físicament o aplicar una tècnica específica a una tasca d'aprenentatge.* Les estratègies socials i afectives *comporten interactuar amb una altre persona per ajudar-la a aprendre o usar un control efectiu per ajudar a una tasca d'aprenentatge.*

⁷ Rigney (1987) i Dansereau (1985) en Oxford (1999, p. 8)

2.3.2 Les estratègies d'aprenentatge de llengües

En quan a l'ensenyament d'estratègies d'aprenentatge Bygate (1997), Wolff (1997) i els projectes de recerca coordinats per Harris (2001) i realitzats amb suport del Centre Europeu per les Llengües Modernes, conclouen que l'aprenentatge d'estratègies lingüístiques són molt importants en el procés d'aprenentatge de les llengües, ajuden a que el seu aprenentatge sigui més eficient i són la clau de l'autonomia de l'aprenent. Aporta també un recull d'estratègies sobre memorització de vocabulari, lectura i comunicació i insisteix en la necessitat d'incloure el seu ensenyament dins del currículum normal de llengües.

Oxford (1990) afirma que degut a l'estadi inicial d'investigació en referència a les estratègies d'aprenentatge de llengües, no hi ha un acord general de quines són les estratègies; quantes existeixen; com s'han de definir, demarcar i categoritzar; i si és o serà possible crear una jerarquia d'estratègies real i científicament validada.

Oxford (1990) classifica les estratègies d'aprenentatge de llengües en estratègies directes i les indirectes. Les estratègies directes, que inclouen les estratègies de memòria, les estratègies cognitives i les estratègies de compensació, són les que impliquen directament la llengua que s'aprèn. Requereixen un processament mental de la llengua, però els tres grups d'estratègies directes fan aquest processament de forma diferent i amb diferents propòsits. Les estratègies indirectes donen suport i manegen l'aprenentatge de la llengua sense (en molts casos) involucrar directament la L2. Aquestes estratègies treballen conjuntament amb les estratègies directes. Són útils en totes les situacions d'aprenentatge de llengües i són aplicables a les quatre habilitats: escoltar, llegir, parlar i escriure. Aquestes inclouen les estratègies metacognitives, les estratègies afectives i les estratègies socials. Per Oxford les estratègies directes i indirectes es recolzen unes a les altres.

DIRECT STRATEGIES	INDIRECT STRATEGIES
I. Memory strategies A. Creating mental linkages B. Applying images and sounds C. Reviewing well D. Employing-action II. Cognitive strategies A. Practicing B. Receiving and sending messages C. Analyzing and reasoning D. Creating structure for input and output	I. Metacognitive strategies A. Centring your learning B. Arranging and planning your learning C. Evaluating your learning II. Affective strategies A. Lowering your anxiety B. Encouraging yourself C. Taking your emotional temperature III. Social strategies A. Asking questions

III. Compensation strategies A. Guessing intelligently B. Overcoming limitations in speaking and writing	B. Cooperating with others C. Empathizing with others
---	--

Quadre 2 Diagrama del sistema d'estratègies. (Oxford 1999, figura 1.3 p. 17)

Oxford (1999) resumeix les característiques de les estratègies d'aprenentatge de llengües en la taula següent:

Table 1.1. FEATURES OF LANGUAGE LEARNING STRATEGIES
Language learning strategies: 1. Contribute to the main goal, communicative competence. 2. Allow learners to become more self-directed. 3. Expand the role of teachers. 4. Are problem-oriented. 5. Are specific actions taken by the learner. 6. Involve many aspects of the learner, not just the cognitive. 7. Support learning both directly and indirectly. 8. Are not always observable. 9. Are often conscious. 10. Can be taught. 11. Are flexible. 12. Are influenced by a variety of factors.

Quadre 3 Característiques de les estratègies d'aprenentatge de llengües (Oxford 1999: taula 1.1 p. 9)

2.3.3 Les estratègies de comunicació oral

Cohen i Macaro (2007) analitzen les diferents teories i classificacions que s'han fet durant les últimes tres dècades i afirmen que hi ha poc acord sobre què són realment les estratègies de comunicació, si són transferibles de la L1 a la L2 i de si es poden aprendre a les aules. Malgrat aquesta diversitat, moltes recerques s'han portat a terme des de dos punts de vista:

- Des del punt de vista de la interacció: focalitzada en el procés d'interacció entre els aprenents de llengües i els seus interlocutors i en la forma particular en la qual negocien el significat. Consideren que les estratègies comunicatives no sols possibiliten resoldre els problemes per compensar deficiències en la comunicació, sinó també com un dispositiu per millorar la qualitat.

- La visió psicolingüística: examina com els aprenents resolen els problemes de manca de coneixement de vocabulari durant les tasques comunicatives.

Fan un anàlisi de les diferents classificacions i estudis fets per diferents autors des d'aquests dos punts de vistes i conclouen dient que cal fer més recerca.

Harris (2201) defineix les estratègies de comunicació oral com aquelles que utilitzem quan intentem comunicar-nos en una llengua estrangera. Grenfell (1999) com les tècniques utilitzades en la conversa cara a cara.

Algunes de les estratègies que proposen ensenyar diversos autors són:

Easier strategies:

- Non verbal strategies: mime, facial expression
- Use of intonation
- Word coinage: say the word in Catalan but with English accent

More complex:

- Keeping it simple
 - Change the way he was going to say something
- Keeping it going:
 - Turn-taking gambits (Johnstone (1989:160))
 - ♦ To break into conversation: (No, but listen. Yes, but)
 - ♦ Topic manipulation: maintaining the conversation and control over what is discussed: By the way, Talking of, Have you heard that ...
 - Turn-giving gambits (Johnstone (1989:160))
 - ♦ To invite participation from others: Isn't it? Don't you think?
 - ♦ Encouraging the addressee to say more: Yes, I see. How interesting!
 - "Fillers":
 - ♦ with learned expressions about a topic
 - ♦ pre-package chunks: Is it possible..?
 - Use an "all purpose" word like "thingumjig"
 - Ask for help or show I need it
 - Stalling strategies: Well..., Now let me see, As a matter of fact...
 - Circumlocution: describe an object
 - Picking up on the interlocutor's expression and using it for oneself and repeat.

Quadre 4: Estratègies de comunicació.

Harris fa una selecció d'estratègies i habilitats analitzades per diferents autors i proposa activitats per treballar cada una d'elles:

- Planning (Oxford 1990): preparation and rehearsal before doing a speaking task.
- Hesitation (Wiese 1990): gaining time/ using fillers/ using repetition.
- Repair (Wiese 1984): correcting our mistakes of language and content as we go along
- Reduction strategies (Faerch and Kasper 1983): simplifying content and/or language to fit our capacity
- Compensation strategies (Oxford 1990): use of gestures/use of approximation of meaning/ use of paraphrase and circumlocution
- Linguistic strategies (Poulisse 1990): using words from L1/making up words

Quadre 5 Estratègies de comunicació. Harris pp.3-4

2.3.4 “El bon aprenent de llengües”

Per Ellis (1987) el bon aprenent de llengües:

- És capaç de respondre a la dinàmica de grup en la situació d'aprenentatge i no desenvolupa ansietat negativa i inhibició
- Busca totes les oportunitats per utilitzar la llengua que s'estudia.
- Fa el màxim ús de les oportunitats que se li donen per practicar escoltar i contestar converses en L2 que s'adrecen a ell i a altres – això implica donar més importància al significat que a la forma.
- Complementa l'aprenentatge que deriva del contacte directe amb els parlants de la L2 amb l'aprenentatge derivat de l'ús de l'estudi de tècniques (com fer llistes de vocabulari) – això implica atenció a la forma.
- És un adolescent o un adult més que un nen petit, com a mínim en el que es refereix als primerencs estadis de desenvolupament gramatical.
- Té suficients habilitats analítiques per percebre, categoritzar i guardar les característiques lingüístiques de la L2, i també controlar els errors.
- Té un motiu important per aprendre L2 (que pot reflectir una motivació estable o una motivació instrumental i també desenvolupa una forta motivació per les tasques (p.ex. respon positivament a les tasques d'aprenentatge triades o que se li donen)
- Està preparat per experimentar prenent riscos, encara que el faci semblar ximple.
- És capaç d'adaptar-se a diferents condicions d'aprenentatge

Stern (1975, en Grenfell, M. i Harris, V. 1999) fa un llistat de deu estratègies utilitzades pel bon aprenent:

- Els agrada comunicar-se amb els altres (estratègia comunicativa)
- Són tolerants i extravertits amb els parlants nadius de la L2 (estratègia empàtica)
- Planifiquen d'acord amb l'estil personal d'aprenentatge.
- Practiquen amb entusiasme (estratègia de pràctica)
- Tenen els coneixements tècnics referents al llenguatge (estratègia formal)
- Desenvolupen un sistema mental cada cop més independent segons el qual poden pensar idees en L2 (estratègia d'internalització)
- Busquen significat (estratègia semàntica)
- Malgrat que són metòdics en quan al mètode, estan disposats a ser flexibles i constantment revisen la seva comprensió lingüística (estratègia experimental)
- Són coneixedors d'ells mateixos, i són actius en el seu aprenentatge (estratègia d'activitat)
- Són capaços d'avaluar la seva actuació críticament en referent al llenguatge (estratègia de supervisió)

Aquestes característiques reflecteixen els factors socials, cognitius i afectius que s'han vist importants per l'aprenentatge d'una segona llengua (SLA)

2.3.5 Per què ensenyar estratègies?

Diversos autors justifiquen la necessitat d'ensenyar estratègies.

Per Harris et al.(2001) les principals raons són:

- Ajudar els alumnes amb més dificultats: Els alumnes amb dificultats d'aprenentatge utilitzen un nombre d'estratègies menor i les utilitzen amb menys freqüència que els "bons aprenents" (O'Malley i Chamot 1990).
- És una forma de motivar els alumnes amb més dificultats. Dickinson (1995 en Harris 2001) explica que si els aprenents atribueixen la seva manca de progrés en causes com que no tenen habilitat o que són bons en llengües, tendeixen a abandonar davant de qualsevol dificultat. Tendeixen a persistir més si creuen que el seu aprenentatge no està predeterminat i que tenen un control sobre ell.
- És una forma concreta de fer progressos en les destreses que tenen més dificultats: parlar, escriure, llegir,
- Els alumnes tenen estils diferents d'aprendre (visual, auditiu...) i per tant cal oferir-los activitats diferents per tal que trobin les estratègies que millor s'adaptin al seu estil d'aprenentatge.
- Per tal que siguin conscients de les estratègies metacognitives: el procés utilitzat pels aprenents per regular i supervisar el seu propi aprenentatge, que

comprenguin el seu estil d'aprenentatge i el control potencial del seu propi aprenentatge.

A Grenfell i Harris (1999) afegeixen que cal ensenyar estratègies:

- Per promoure l'autonomia de l'aprenent.
- Per intervenir i oferir als estudiants menys exitosos la oportunitat d'adquirir un repertori d'estratègies més ampli.
- Malgrat l'aparença de la quantitat d'atractius i materials autèntics per ensenyar llengües, hi ha la sensació de que no han millorat gaire. Els aprenents no estan desenvolupant l'ús del llenguatge de forma independent, la manca d'autonomia lingüística.
- Es segueix estudiant "el bon aprenent de llengües" i les estratègies que adopta per tenir èxit.

O'Malley, J.M. i Chamot, A.U. (1990) destaquen que:

- Els aprenents mentalment actius són millors aprenents.
- Els aprenents amb suficient pràctica en utilitzar estratègies aprenen de forma més efectiva que els que no la tenen.
- Les estratègies que s'aprenen es transfereixen als nous aprenentatges.

2.3.6 Com ensenyar les estratègies d'aprenentatge

Grenfell i Harris (1999) dissenyen un model d'ensenyament en 6 passos:

- **Pas 1: "Consciousness/ awareness raising":** Presa de consciència. Després d'una activitat sense explicar res, es fa un llistat de les estratègies que han utilitzat (brainstorming). Es confecciona una primera llista. Insistir als alumnes amb dificultats que els seus problemes són per manca d'estratègies més que per manca d'habilitat.
- **Pas 2: "Modelling":** Després de la primera llista comencen a compartir les estratègies que els van bé. La professora afegeix i mostra les estratègies que creu necessàries.
- **Pas 3: "General practice":** Pràctica de les estratègies. Fer recordatoris constants de les estratègies.
- **Pas 4: "Action planning; goal setting and monitoring":** Establir un pla personal del que volen aconseguir i què faran per fer-ho.
- **Pas 5: "Focused practice and fading out the reminders":** Després del pla que s'han marcat, cal donar oportunitats per posar-ho en pràctica. Han d'anar interioritzant les estratègies i progressivament anar eliminant els recordatoris.

- **Pas 6. “Evaluating strategy acquisition and recommencing the cycle”:** Avaluar conjuntament l'assoliment del procés, buscant solucions, i establir, si cal, altres objectius.

Per aquests autors, a l'hora d'ensenyar estratègies cal tenir en compte:

- Les estratègies s'han d'ensenyar integrades a les lliçons diàries.
- Els objectius d'aprendre les estratègies s'ha de fer explícit als alumnes.
- Ha d'involucrar l'aprenentatge col·laboratiu.
- S'ha d'utilitzar la L2 sempre que sigui possible.
- S'ha d'organitzar d'acord amb el nivell i necessitats dels aprenents.

Oxford (1990) proposa 8 passos per portar a terme l'ensenyament d'estratègies:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Determinar les necessitats de l'aprenent i el temps disponible.2. Seleccionar bé les estratègies3. Considerar la integració de l'ensinistrament d'estratègies4. Considerar temes de motivació5. Preparar materials i activitats6. Dirigir un “ensenyament completament informat”7. Avaluar l'ensenyament d'estratègies8. Revisar l'ensenyament d'estratègies |
|--|

Quadre 6 Oxford (1990: p. 204) Passos del model d' ensenyament d'estratègies

Oxford (1990) proposa també tres tipus diferents d'ensenyament d'estratègies: ensenyament de presa de consciència (*awareness training*) on l'objectiu és que els alumnes preguin consciència i es familiaritzin amb la idea general de l'aprenentatge d'estratègies d'aprenentatge i com els pot ajudar a resoldre tasques de llengua; ensenyament d'una estratègia a la vegada, (*one-time strategy training*) on s'ensenyava una o més estratègies per respondre a una necessitat concreta dels alumnes però no està connectat amb un ensenyament d'estratègies a llarg termini; i ensenyament d'estratègies a llarg termini (*long-term strategy training*) amb el que es pretén ensenyar un major nombre d'estratègies i programat en un temps més llarg.

Harris en el seu article proposa activitats pràctiques per treballar estratègies per millorar els problemes d'expressió oral en llengües estrangeres dels alumnes de secundària monolingües. Per Harris no hi ha prou en fer activitats oral a l'aula, cal focalitzar-les explícitament en la comunicació. D'aquesta manera millorarà la confiança i la consciència dels alumnes, desenvoluparan la seva habilitat per usar diferents estratègies comunicatives i esdevindran conscients del seu propi èxit i progrés.

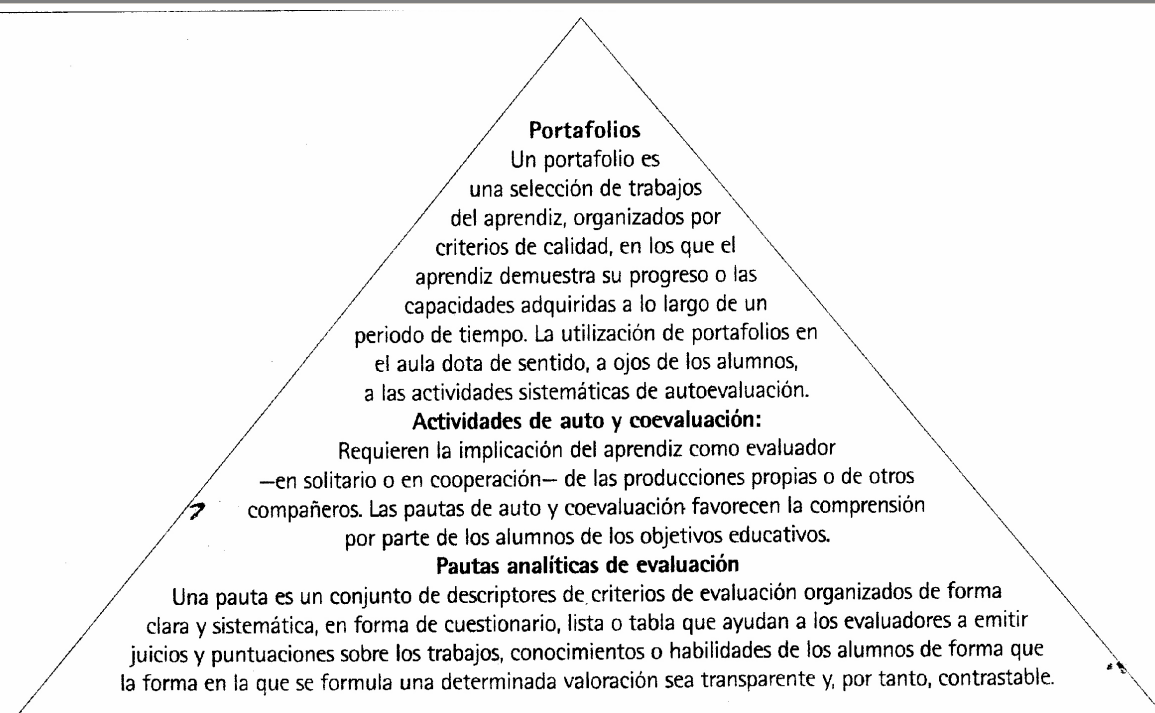
Primer proposa activitats per treballar la presa de consciència de la llengua oral, per passar a treballar diferents estratègies d'expressió oral. Seguidament, treballar l'autoavaluació i avaluació en parelles per tal que coneguin els seus progressos en la comunicació.

2.4 *Recursos per l'avaluació de la llengua oral*

Són moltes les referències que analitzen el paper que ha de tenir l'alumne en el seu procés d'aprenentatge. Pel Consell d'Europa (2001) els alumnes han de ser les persones implicades en els processos d'adquisició i aprenentatge de les llengües. Són els que han de desenvolupar les competències i les estratègies i realitzar les tasques, les activitats i els processos necessaris per participar amb eficàcia en situacions comunicatives. La tesi doctoral i altres treballs d'investigació de Escobar (1999, 2000, 2003, 2004) i Cassany (2006) avalen l'ús del Portafolis oral, no solament com a eina de reflexió i d'avaluació formativa dels alumnes sinó també com eina pel professorat per obtenir informació de qualitat del progrés dels alumnes. Escobar també defensa la importància de la interacció aprenent-aprenent per la pràctica de les estratègies comunicatives (2002) i la utilització de la gravadora com a eina d'autocontrol (2000).

Escobar proposa principalment tres tipus d'eines per avaluar els treballs dels alumnes (quadre 7): pautes d'avaluació, les activitats d'auto i coavaluació i els portafolis per tal que els alumnes esdevinguin aprenents autònoms i s'impliquin en el seu aprenentatge. Per tal d'evitar el cansament per parts dels alumnes de moltes activitats autoavaluatives proposa el portafolis. Aquest sistema d'avaluació implica compartir amb l'aprenent la responsabilitat de l'aula i posar els alumnes en situació de ser els motors del seu propi aprenentatge.

Escobar (2006) també insisteix en la necessitat de simplificar i adaptar els descriptors del Marc comú de referència per tal que els alumnes siguin capaços d'usar-les.



Quadre 7 La piràmide de la avaluació amb finalitat formativa. Escobar 2004 pp. 36

Hasselgreen, coordinadora de The Bergen Cando Project⁸ també ha estudiat i experimentat l'efectivitat de graelles autoavaluatives adaptades dels descriptors del MEQR per tal de millorar l'autonomia de l'aprenent.

A2:1 I can use language I've practised to say a bit in a number of ordinary situations. I can tell a little bit about myself and things I know about well. The people I talk to must be patient and willing to help so that we understand each other.	date you teacher
A1 I can use and understand some words and phrases I have learnt. I can ask and answer some very usual questions, as long as the other person speaks slowly and clearly and is very helpful.	date you teacher

Quadre 8 Extracte dels descriptors dels nivells d'interacció oral Hasselgreen, 2003 pp. 76-77

Proposa també llistes de control per la interacció oral, per tal que els alumnes coneguin el seu nivell :

⁸ Departament d'Anglès de la Universitat de Bergen amb participació de diversos països nòrdics.

Appendix 3: Spoken interaction checklist: level A2:2

Can you <u>usually</u> do these things? Use these symbols: column 1 ✓ = I think I can ✓✓ = I know I can column 2 ✓ = I aim to do this soon column 3 write the date when you've done an example of this		yes	my aim	example
1	I can understand what is said to me about everyday things if the other person speaks slowly and clearly and is helpful.			
2	I can show that I am following what people say, and can get help if I can't understand.			
3	I can say some things to be friendly when I meet or leave someone.			
4	I can do simple ask-and-answer tasks with a partner in class, using expressions we have learnt.			
5	I can ask or tell the teacher about things we are doing in class.			
6	I can say what I like or don't like.			

Quadre 9 Extracte d'una llista de control autoavaluativa. Hasselgreen 2003 p. 78

Com a tercer element, autoavaluatiu utilitza els qüestionaris:

Appendix 4: Speaking self-assessment

What I did in this task:

How true are these? Ring round the best number
(4= true, 3 = more or less true, 2 = partly true , 1 = not true)

I managed to say what I wanted	4	3	2	1
I understood the others	4	3	2	1
I managed to 'keep the talk going'	4	3	2	1
I knew how to pronounce words	4	3	2	1

Quadre 10 Extracte d'autoavaluació Hasselgreen 2003 p. 79

Harris, afirma que és més difícil pels estudiants autoavaluar l'expressió oral que altres destreses si no s'enregistren els diàlegs. En cas de que no s'enregistren proposa qüestionaris amb preguntes generals, ja sigui en diaris d'aprenentatge generals o, si es vol emfatitzar la parla durant un període de temps, en un diari d'expressió oral. En els diaris cal focalitzar en l'actitud dels aprenents: esforç, participació i respecte envers els altres estudiants. Proposa també l'autoavaluació en parelles, la presentació de tasques orals davant de la classe i l'autoavaluació del progrés al llarg d'un període de temps on reflexionin què han fet, com ho han fet, quines estratègies han utilitzat i quin

esforç han fet per millorar.

Activity 21 - Self-assessment of progress in speaking

- 1 Use the scale to assess how well you can do the things below.
 - a I can do this with no problems at all.
 - b I have some problems, but I can communicate.
 - c I cannot do it at all.
 - 1 Give your partner personal information. (age/family/hobbies etc.)
 - 2 Ask your partner for personal information. (age/family/hobbies etc.)
 - 3 Talk about the music you like and dislike.
 - 4 Ask your teacher questions in class when you have problems.
- 2 Which of these things have you found useful to help you?
 - a Not worrying about making mistakes when I am talking.
 - b Using gestures to help you express things.
- 3 Assess you well you have done these things (marks out of 5).
 - a Participation and effort in class /5
 - b Respect for what others say /5
 - c Working in groups /5

Quadre 11 Exemple d'activitat. Harris pp.25

Harris (2001) proposa aquest “*checklist*” per tal que els alumnes avaluin la seva capacitat d'expressar-se:

I try to keep it simple and avoid topics or ideas that may be particularly difficult	
If I find I do not know the words for what I want to say, I change the way I was going to say something so I can use an easier expression	
I use 'set phrases' that I am confident with to give myself time to think of how to say something I am less sure of	
I listen out for words and expressions that I have just heard the native speaker say and try to use them myself	
I try to encourage the native speaker to do the talking by asking questions like 'what do you think?'	
I use communication strategies	

Quadre 12 Estratègies per parlar. Harris 2001 p. 182

També proposa aquest altre per tal que analitzin les estratègies de comunicació que han utilitzat:

When I am stuck, I

If I do not know the word for something.....	
I describe it eg what it looks like, what you can use it for, whether you wear, eat or drink it!	
I use a word that has roughly the same meaning eg 'boat' instead of 'ship'	
I use mime or a gesture or a facial expression	
I make up a word by saying the mother tongue word but with the foreign accent	
I use an 'all purpose' word like 'thingumajig'	
I ask for help eg 'how do you say ... / what do you call?'	
I show I need help eg by pausing, a puzzled expression etc	
To give myself time to think...	
I use 'stalling strategies' like 'Well, now let me see, as a matter of fact, not at all, absolutely' etc	

Quadre 13 Estratègies comunicatives. Harris 2001 p. 182

Cassany (2006) opina que malgrat la utilitat dels portafolis, alerta de que no és una solució màgica, que cal utilitzar-se amb criteri, temps i intel·ligència. Escobar (2006) reflexiona també sobre els entrebancs detectats durant la utilització dels portafolis (problemes causats pel redactat, per la resistència dels aprenents i per la dificultat intrínseca de l'avaluació per criteris) i les estratègies que es poden utilitzar per superar-los.

Cal destacar també els últims estudis i treballs relacionats amb l'adaptació del PEL a portafolis electrònics (ePortafolis o e-PEL) com a eina per simplificar els problemes d'emmagatzematge de dades i per facilitar la introducció de material multimedia (Cassany 2006, Challis 2005) Per Cassany *"els portafolis i els e-PELS per secundària incrementen la interactivitat entre l'usuari i els materials, afavoreixen l'ús de les TIC i integren els diversos tipus de suport amb què ens expressem els humans (àudio, vídeo, escriptura, dibuix). Però també tenen inconvenients: hi ha limitacions tecnològiques importants de seguretat (virus, inestabilitat del sistema) o d'espai (calen moltes megues) i requereixen un grau de sofisticació informàtica que moltes persones encara no han assolit (Cassany 2006:13)".*

També hi ha diferents estudis per tal d'utilitzar les TIC en l'ensenyament de llengües (Dooly 2005, 2006).

2.5 Les aules AICLE

2.5.1 Les estratègies d'aprenentatge en les aules CLIL

Referent a les aules AICLE la primera fase del projecte ARIE posa de manifest el progrés dels alumnes en termes de fluïdesa i riquesa lèxica després de la realització de les tasques. Wolff (1997) analitza també les avantatges: facilita l'aprenentatge d'estratègies d'aprenentatge, la interacció és autèntica i els materials són reals i més rics.

Wolff (1997) és de l'opinió que l'aprenentatge CLIL proporciona unes condicions molt favorables per introduir i treballar amb estratègies d'aprenentatge a les aules.

El projecte The Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA) (O'Malley, J.M. i Chamot, A.U. 1990) va ser concebut per desenvolupar les habilitats del llenguatge acadèmic d'estudiants d'últims cursos de primària i d'escola secundària amb una competència d'angles limitada. És un programa que fomenta l'aprenentatge de continguts de ciències, matemàtiques ciències socials i literatura en anglès. S'ensenya als alumnes a utilitzar estratègies derivades del model cognitiu per ajudar a la seva comprensió, retenció i utilització del coneixement declaratiu i de procediments subjacents en el currículum escolar. Els tres components del CALLA s'han integrat en una seqüència d'aprenentatge de cinc fases on es proporciona a l'alumne una varietat d'experiències d'aprenentatge per desenvolupar continguts de coneixement i procediments, habilitats de llengua i pràctica en la utilització d'estratègies d'aprenentatge per esdevenir aprenents auto-reguladors.

En aquestes cinc fases els estudiants aprenen i practiquen les següents estratègies d'aprenentatge:

- 1 **Preparació:** elaboració (recordar coneixements previs), anticipar l'organització (avanç de la lliçó) i atenció selectiva (focalitzar el vocabulari i conceptes que s'introduiran en la lliçó).
- 2 **Presentació:** atenció selectiva mentre escolten o llegeixen (estar atent o buscar idees clau), auto-control (comprovar el propi grau de comprensió), inferir (intentar extreure el significat del context), elaborar (relacionar els nous coneixements amb els coneixements previs), prendre notes, imaginar (imaginar descripcions o successos presentats) i preguntar per clarificar.
- 3 **Pràctica:** auto-control (els estudiants revisen la seva producció de llengua), planificar l'organització (planificar com desenvoluparan una exposició oral o escrita), buscar recursos (usar materials de referència), agrupar (classificar conceptes, successos i terminologia), resumir, deduir (utilitzant una norma per entendre o produir llenguatge o resoldre un problema), imaginar (fer esquetxos, , diagrames taules), representació auditiva (reproduint mentalment

la informació presentada pel professor), elaborar, inferir, deduir, cooperar (treballar en parelles) i preguntar per clarificar.

- 4 **Avaluació:** autoavaluació, elaboració, preguntar per clarificar, cooperar i parlar amb un mateix (assegurar-se un mateix de les habilitats pròpies per portar a terme una tasca).
- 5 **Activitats d'ampliació:** en aquesta fase es dona als alumnes l'oportunitat d'exercitar habilitats d'alt nivell de pensament com inferir noves aplicacions d'un concepte, analitzar els components de l'activitat d'aprenentatge, comparar amb altres conceptes, i avaluar la importància d'un nou concepte o habilitat. Es pot practicar qualsevol combinació d'estratègies d'aprenentatge que sigui apropiada a aquestes activitats.

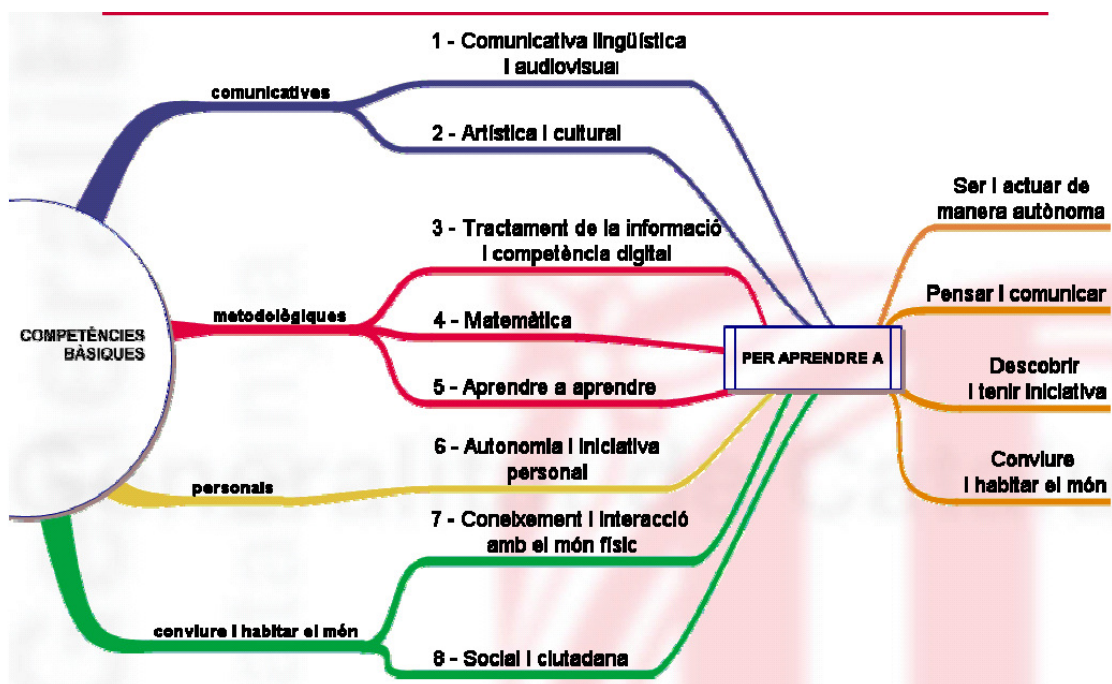
L'expressió oral formal: ensenyar i avaluar les exposicions orals en les aules AICLE, va ser estudiat àmpliament en la llicència d'estudis presentada per Margarita Caballero de los Arcos el curs 2005-06: "Escala d'autoavaluació per afavorir el desenvolupament d'habilitats comunicatives i cognitivolingüístiques a les aules (AICLE).

2.6 Currículum ESO

2.6.1 Competències bàsiques

A l'annex 2 s'orienten la identificació dels continguts i criteris d'avaluació bàsics.

Per a la educació obligatòria s'identifiquen com a competències bàsiques les vuit competències següents:



Quadre 14 Competències bàsiques¹

Aquestes competències bàsiques estan recollides en la seva majoria en el que s'ha exposat fins ara en aquest marc teòric. Per tant l'ensenyament d'estratègies, i en concret, d'estratègies d'aprenentatge, ha d'ajudar al nostre alumnat a adquirir aquestes competències bàsiques, i en especial:

- la competència comunicativa lingüística i audiovisual
- la competència d'aprendre a aprendre,
- competència d'autonomia i iniciativa personal

2.6.2 Àmbit de llengües: Llengües estrangeres

La introducció del Currículum anterior de llengua estrangera, seguint les directrius del El Consell d'Europa especificava que *“una llengua es considera fonamentalment com a mitjà de comunicació, aprendre un idioma serà adquirir una competència comunicativa, és a dir, adquirir l'aptitud de fer servir adequadament una competència lingüística dins d'una situació determinada ...”*.

El nou currículum del 2007, vinculat també al marc europeu comú de referència per a l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació de llengües especifica que “al acabar l'etapa els alumnes han de conèixer una o dues llengües estrangeres per aconseguir que els nois i noies esdevinguin usuaris i aprenents capaços de comunicar-se i accedir al coneixement en un entorn plurilingüe i pluricultural” Aquest nou currículum dona una major importància a la competència oral en totes les seves dimensions; la interacció, la de l'escolta i producció, i la de la mediació; i atenent tant els aspectes verbals com no verbals.

En el que fa referència a l'avaluació, la defineix com una “activitat comunicativa que regula i autoregula els processos d'aprenentatge, ... com a reflexió sobre els processos i sobre els resultats de l'aprenentatge lingüístic”. Recomana la utilització de diferents tipus d'avaluació (autoavaluació, coavaluació, ...) així com la utilització d'instruments diversos (pautes d'avaluació, qüestionaris, portafolis, dossiers,...).

La proposta, doncs d'aquest treball d'investigació, vol contribuir a facilitar a l'alumnat l'assoliment de la majoria dels objectius establerts per les llengües, i més específicament el 2, 5, 6,7,8,11, 12 i 13, en el que fa referència a la llengua oral.

3 TREBALL DUT A TERME

3.1 Pla de treball

El calendari previst per portar a terme el treball d'investigació va sofrir lleugeres modificacions, principalment pel fet que es va dissenyar un calendari amb les fases consecutives, es a dir, per treballar-les una després de l'altre però en la pràctica algunes es van anar treballant de forma concurrent.

Fases		Temporalització
1ª fase:	Concreció del marc teòric en el qual es mourà la investigació	Setembre 2006 / Juny 2007
2ª fase:	Disseny d'activitats, tasques i eines d'avaluació, qüestionaris,...	Novembre 2006 / Abril 2007
3ª fase:	Experimentació de les activitats, tasques i eines d'avaluació dissenyades. Recull de dades.	Gener/Juny 2007
4ª fase:	Avaluació del funcionament de les tasques dissenyades i modificació, si cal de les activitats, tasques o eines d'avaluació.	Febrer/Juny 2007
5ª fase:	Anàlisi de les dades	Febrer/Setembre 2007
6ª fase:	Síntesi i redacció de l'informe final de la investigació. Propostes de millora: metodologia, organització, material, avaluació, ...	Juny / Desembre 2007
7ª fase:	Difusió dels resultats	Abril 2007-

	1996				1997												...
Temp	set	oct	nov	des	gen	feb	mar	abr	mai	jun	jul	ago	set	oct	nov	des	
Fase																	
1a																	
2a																	
3a																	
4a																	
5a																	
6a																	
7a																	

3.2 Metodologia

3.2.1 Descripció i justificació de la metodologia

Per realitzar aquest treball d'investigació a l'aula s'ha utilitzat el mètode **Investigació en acció**, descrit per Escobar com: *“La investigació en acció planifica i posa en pràctica una acció pedagògica per després analitzar en detall els seus efectes i proposar una revisió del primer pla que, al mateix temps, serà analitzat i revisat, i així successivament. És a dir, la investigació en acció posseeix un caràcter circular i recurrent”*. (Traduït de Escobar, 2001, p. 70). En aquest article l'autora recull els set passos enumerats per Strickland (1988) com a propis de la investigació en acció i que s'han seguit per realitzar aquest treball:

- 1.- Identificar un tema, interès o problema:** El problema detectat va ser la dificultat dels alumnes de comunicar-se eficaçment en anglès mentre fan les tasques, de portar a terme un treball sistemàtic de la llengua oral a l'aula de forma que els alumnes desenvolupin les seves capacitats d'interacció oral i al mateix temps que el professorat pugui controlar i avaluar aquest treball oral de manera que l'alumne sigui conscient del seu progrés i/o dificultats.
- 2.- Fer una recerca del saber:** Lectura i anàlisi en profunditat dels estudis realitzats per diferents autors sobre la interacció oral, ensenyament en aules AICLE, estratègies d'aprenentatge, estratègies d'interacció oral, i l'avaluació de la interacció oral, per tal d'elaborar un marc teòric sobre el qual basar el meu treball.
- 3.- Planificar una acció:** Durant aquesta fase es van dissenyar les activitats per treballar les estratègies comunicatives a 1r Cicle d'ESO . En van dissenyar també les tasques relacionades amb les Ciències Socials i les eines de control i d'avaluació d'aquestes tasques.
- 4.- Posar en pràctica una acció:** Aquesta fase va consistir en experimentar els materials elaborats amb alumnes de 2n curs d'ESO de l'IES Vil·la Romana.
- 5.- Observar l'acció:** Durant l'experimentació de les tasques es van recollir les dades de tipus qualitatiu: enregistraments en àudio i/o vídeo de les tasques fetes pels alumnes, els qüestionaris i les autoavaluacions dels alumnes així com les avaluacions i observacions fetes per la investigadora durant el procés.
- 6.- Reflexionar sobre les observacions:** Tota aquesta informació s'ha

analitzat per tant d'extreure les conclusions de la investigació.

7.- Revisar el pla d'acció: Durant el procés es va anar modificant les tasques sempre que es va detectar problemes i se'n van dissenyar de noves quan es va veure la necessitat.

8.- Difusió dels resultats: Un cop acabada la investigació, caldrà fer la difusió dels resultats i materials, tant dins de l'escola i la comunitat immediata a l'escola (Consell Escolar, AMPA; Departament de Llengües estrangeres, Claustre, etc.) com fora de l'àmbit immediat mitjançant congressos i compilació dels materials per la seva publicació.

3.2.2 Participants

Els participants en aquesta investigació han estat alumnes i professores de l'IES Vil·la Romana, de la Garriga:

- La investigadora, que al mateix temps ha estat la professora durant el procés d'aprenentatge d'estratègies i en el període de treball de la unitat didàctica CLIL: ***The Roman world***.
 - La professora del Crèdit Variable, Rosa Porta, que va col·laborar durant la unitat didàctica CLIL.
 - Els 57 alumnes de 2n d'ESO, 24 nois i 32 noies, distribuïts en 3 grups heterogenis:
 - Grup C: Grup d'experimentació heterogeni de 19 alumnes.
 - Grups A i B: Grups de control heterogenis de 18 i 19 alumnes.
 - Grup del Crèdit Variable: 11 alumnes dels 3 grups, dels quals 2 eren del grup C i la resta dels grups A i B. Era un grup heterogeni, excepte alumnes amb moltes dificultats que a aquella hora estaven en un crèdit de reforç.
- No es van tenir en compte els qüestionaris dels alumnes que es van incorporar durant el procés i que no havien contestat el qüestionari inicial al Gener del 2007.

La tria del grup de 2n d'ESO va estar motivada pel fet de que en el Disseny Curricular del centre hi ha una franja de crèdits variables de llengües estrangeres i és, per tant, on es preveu proposar crèdits variables de contingut de Ciències Socials en Anglès. La raó per la qual es va triar el grup C com a grup d'experimentació va ser per què la professora d'anglès era la tutora d'aquest grup i possibilitava disposar d'una hora més a la setmana.

3.2.3 Tècniques i instruments de recollides de dades

Les tècniques de recollides de dades que es van utilitzar van ser:

- ▶ Anàlisi de documents
- ▶ Entrevistes
- ▶ Qüestionaris
- ▶ Observació
 - Enregistraments amb àudio i vídeo
 - Diari de la investigadora

Per portar-ho a terme es van elaborar diferents instruments:

A. INSTRUMENTS ELABORATS PER A LA RECOLLIDA D'INFORMACIÓ:

➤ **Informació bibliogràfica**

- Registres on s'han anotat les informacions obtingudes de les fonts bibliogràfiques per tal d'elaborar el marc teòric de referència.

➤ **Informació sobre estratègies d'aprenentatge:**

- **Qüestionari inicial** (Annex 1 pàgines 6 a 8), amb el qual es pretenia conèixer les estratègies que els alumnes creuen que utilitzen quan conversen i s'han d'entendre en anglès a classe. També es volia saber el que els agrada o no i el seu nivell d'aprenentatge d'anglès. Va ser dissenyat segons les característiques de la interacció definides per Ellis (2004), revisat per la supervisora de l'estudi i Francesc Martínez Olmo Professor de la UB, Facultat de Pedagogia, Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Després d'efectuar les rectificacions pertinents, es va pilotar amb un grup de 5 alumnes de 3r d'ESO. No havent detectat cap problema, es va passar als 57 alumnes de 2n d'ESO que hi havia al gener a l'IES Vil·la Romana.
- **Qüestionari inicial- segona part** (Annex 1 pàgines 10 a 17). Es va repetir el mateix qüestionari per poder comparar les dades estadístiques del principi amb les del final del procés, i comparar els canvis en el grup d'experimentació i els de control. Es van afegir 2 apartats nous només pel grup d'experimentació.
- **Qüestionari: What strategies did you use during the task?** (Annex 2 pàgines 32-33) on els alumnes, després d'escoltar el seu enregistrament, havien d'enumerar les estratègies utilitzades. Dos parelles van tornar-ho a escoltar, junt amb la investigadora, per comprovar la validesa del que havien contestar.

- **Qüestionari: Problems and solutions.** (Annex 2 pàgines 35) els alumnes van analitzar en petit grup les dificultats que tenien per expressar-se en anglès i les estratègies que necessitaven treballar per millorar. Després es va fer una posta en comú i es van recollir les necessitats de tot el grup per començar a treballar-ho. (Annex 2 pàgines 58-59)
- **Qüestionaris autoevaluatiu: Speaking evaluation chart.** (Annex 2 pàgina 34) En aquest qüestionari els alumnes van fer les seves anotacions sobre les estratègies utilitzades després d'escoltar els seus enregistraments.
- **Diari personal de la investigadora** on es van anotar les observacions que es van fer a l'aula durant el procés.

➤ **Informació sobre les activitats CLIL**

- **Qüestionari: Activitats: The Roman world** (Annex 3 pàgines 28-31) per tal de conèixer l'opinió dels alumnes sobre les activitats que havien portat a terme, llengua que havien utilitzat i sentiments durant el procés. Al finalitzar el qüestionari escrit es va fer una posada en comú, que es va enregistrar en vídeo i en so i es va transcriure. (l'Annex 4 pàgines 22 a 34).
- **Entrevista semi-estructurada a la professora del CV.**(Annex 4 pàgines 36 a 40) Un cop acabat el procés de treball de la unitat didàctica sobre els romans, es va entrevistar a la professora que havia estat durant el transcurs de les activitats per tal de conèixer la seva visió sobre les tasques portades a terme i la reacció i treball dels alumnes. L'entrevista es va enregistrar i transcriure.
- **Qüestionaris autoevaluatiu: Speaking evaluation chart 1 and 2.** (Annex 3 pàgines 12 i 18) En aquestes graelles els alumnes van anotar les estratègies utilitzades després d'escoltar els seus enregistraments.
- **Diari personal de la investigadora** on es va fer un registre semi-estructurat de les observacions que es feien a l'aula durant el procés: activitats realitzades, si anava com estava previst, problemes sorgits, actitud i reacció dels alumnes, ...

B. MITJANS AUDIOVISUALS I INFORMÀTICS UTILITZATS:

- 1 gravadora digital per parella o grup per enregistrar els diàlegs

durant les activitats d'aprenentatge d'estratègies i durant la seqüència didàctica CLIL.

- Gravadora digital per enregistrar la posada en comú amb els alumnes i l'entrevista amb la professora.
- Una càmera de vídeo per enregistrar el desenvolupament d'un grup durant les activitats CLIL i la posada en comú del qüestionari.
- Programes informàtics per passar els enregistraments de vídeo a CD.
- Programa informàtic Olympus Dytigal Wave Player per passar els enregistraments de so de la gravadora digital al PC.

3.2.4 Descripció de l'estudi. Procediment

El desenvolupament d'aquest estudi s'ha portat a terme seguint els següents passos:

1 CONCRECIÓ DEL MARC DE REFERÈNCIA PER ELABORAR EL MARC TEÒRIC DE LA INVESTIGACIÓ:

Dels textos analitzats es van elaborar fitxes bibliogràfiques, i dels més significatius, resums, esquemes o recull de cites, depenent de cada cas. El treball bibliogràfic es va prolongar durant tot el període de la Llicència.

- a- Lectura aprofundida del currículum vigent a Catalunya per tal de localitzar i analitzar: objectius generals, continguts i objectius terminats establerts pel Departament d'Ensenyament relacionats amb l'expressió oral i més concretament, amb la interacció oral.
 - El 13 de març del 2007 la Generalitat va publicar una nova proposta de projecte de currículum per a l'Educació Secundària Obligatòria. El text definitiu no es va publicar fins el 26 de juny del 2007. Per tant, es va haver de refer aquest anàlisi.
- b- Lectura aprofundida i anàlisi del document provisional: Competències bàsiques, annex 1 del 16-03-0, elaborat pel Departament d'Ensenyament. Document definitiu va ser publicat el 26 de juny del 2007.
- c- Anàlisi en profunditat dels diferents documents elaborats pel Consell d'Europa (Divisió de Llengües Modernes d'Estrasburg i Centre Europeu de Llengües Modernes de Graz) referent a l'aprenentatge, ensenyament i avaluació de les llengües estrangeres, especialment: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, Assessment* i Portafolis de Llengües. Relació amb el currículum vigent a Catalunya.

- d- Selecció i estudi de diferent bibliografia per tal d'analitzar i identificar les subcompetències que intervenen en les activitats d'interacció i de producció ora així com de les estratègies que cal ensenyar per facilitar la comunicació i interacció. Procés d'ensenyament d'estratègies.
 - La diferència de criteri d'identificació i classificació dels diferents autors consultats, va motivar que s'allargués el període d'estudi d'aquests temes.
- e- Selecció i anàlisi dels textos referents a aprenentatge Integral de Continguts i Llengua a l'aula (AICLE), competències generals i lingüístiques comunicatives que intervenen en la comunicació, activitats de la llengua de caràcter comunicatiu i estratègies comunicatives que cal posar en funcionament, les TIC a l'aula, tasques, autorregulació dels propis aprenentatges i avaluació i control del professorat i la gestió de la classe: paper del professor i de l'alumnat.

2 ENSENYAMENT D'ESTRATÈGIES D'INTERACCIÓ ORAL. DESCRIPCIÓ DEL PROCÉS.

2.1 Disseny de materials:

Un cop triades les estratègies que es volien ensenyar es va procedir al disseny de materials:

a) Disseny del qüestionari inicial, mencionat anteriorment (Apartat 3.2.3)

b) Disseny d'activitats:

Es van elaborar una bateria d'activitats d'interacció oral per treballar les estratègies lingüístiques comunicatives al 1r Cicle d'ESO. (Annex 2) així com activitats d'autoavaluació. El procés que es va seguir per l'ensenyament d'aquestes estratègies segueix els 6 passos descrits per Grefell i Harris (1999) i Harris et al. (2001), molt similar al O'Malley i Chamot (1988 en O'Malley i Chamot 1990). Degut a la impossibilitat de dedicar totes les sessions que haurien sigut necessàries, (aquest és un procés a llarg termini) només es van treballar els 4 primers passos.

Aquestes activitats es van completar un cop analitzades les necessitats dels alumnes (veure Annex 2 pàgines 58 i 59) i, quan es va ser necessari, es van modificar.

c) Disseny de qüestionaris d'autoavaluació: mencionat anteriorment (Apartat 3.2.3)

2.2 Intervenció a l'aula:

El 15/1/2007 56 alumnes de 2n d'ESO de l'IES Vil·la Romana van completar el qüestionari inicial.

A continuació es van portar a la pràctica les activitats d'aprenentatge dissenyades amb el grup d'experimentació de 19 alumnes de 2n d'ESO durant 7 sessions d'una hora, de febrer al març. En un principi s'havia planejat dedicar 1 hora setmanal, però per diverses circumstàncies (avaluacions, crèdits de síntesi, etc.) el calendari de les sessions va ser més irregular.

Aquests alumnes es van agrupar en parelles o grups de 4, depenent de l'activitat. Es van enregistrar els diàlegs amb una doble finalitat: l'autoavaluació, i la transcripció d'alguns d'aquest, per tal d'analitzar-los posteriorment.

Els passos que es van seguir, descrits pels autors mencionats a l'apartat b de més amunt, van ser:

- **Introducció:** Es va fer una activitat oral no relacionada amb el procés d'aprenentatge d'estratègies, només per aprendre a utilitzar la gravadora.
- **Pas 1: "Consciousness/ awareness raising":** Presa de consciència.

Els alumnes van fer l'activitat oral 1: **The party** (Annex 2, pàgina 7), mentre l'enregistraven.

ORAL ACTIVITY 1: THE PARTY	
Work in groups of 4.	
This Saturday one of you is going to have a party. You must decide and complete this card:	
Where is the party? _____ _____ Who are you going to invite? (10 max.) _____ _____	MENU Drinks: _____ _____ Food: _____ _____
Activities: _____	Other things: _____

Figura 1

Van escoltar l'enregistrament i van completar el qüestionari 2 (Annex 2, pàgina 32), on van analitzar les estratègies que havien utilitzat durant la tasca.

A la següent sessió es van comentar els resultats del qüestionari inicial, presentant els quadres resum de les estratègies que creien que utilitzaven més, menys i les que creien més útils (Annex 2 pàgines 46-47). Al final de la sessió se'ls va demanar que durant la setmana observessin i anotessin les estratègies d'interacció oral que havien utilitzat en la L1.

A la següent sessió es van recollir les observacions realitzades i es va fer un llistat col·lectiu (Annex 2, pàgina 48).

A continuació, primer individualment i després en petit grup, van analitzar quins eren els problemes més importants per interactuar amb fluïdesa i quines estratègies creien que necessitaven treballar per millorar, contestant el qüestionari 3 (Annex 2 pàgina 35). Cada grup va exposar les seves conclusions i es va redactar un llistat únic (Annex 2, pàgines 58-59).

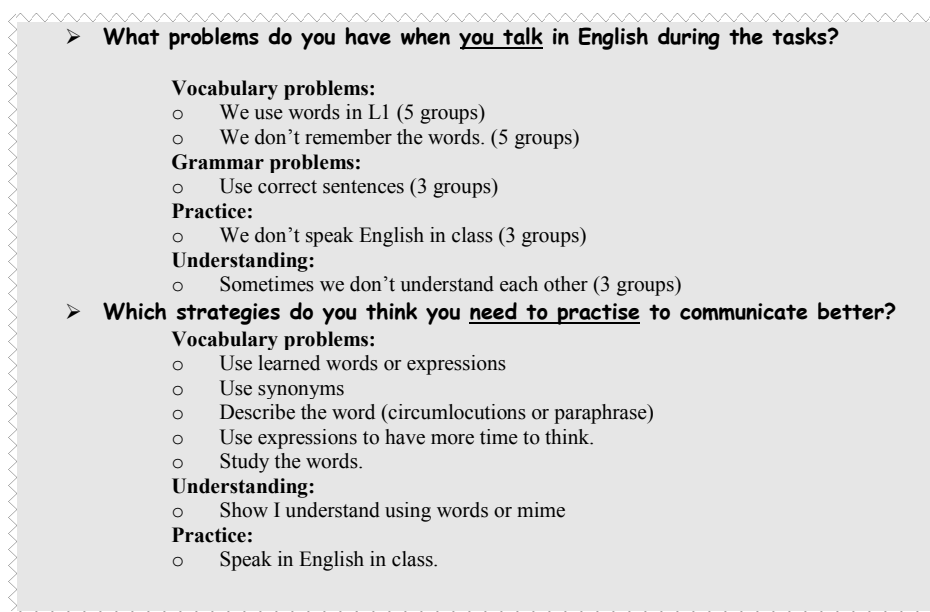


Figura 2

A partir d'aquí es va elaborar el llistat definitiu de les estratègies a treballar. Com tots els grups van dir que els principals problemes eren recordar les paraules i, la majoria, usar la gramàtica correctament, es va decidir començar amb les estratègies de compensació: estratègies no-verbals, circumlocució, utilització de sinònims, "*coining words*" i utilització de paraules o expressions per guanyar temps. Es va penjar un pòster recordatori d'aquestes estratègies i més endavant, a mida que s'anaven treballant, es va donar una còpia en paper per cada alumne de les estratègies i vocabulari útil: Language helpers (Annex 2, pàgines 60 a 67).

▪ **Pas 2: “Modelling”:** Donar models de les estratègies a treballar.

Els alumnes van veure escenes de la pel·lícula: Ladies in Lavende (La última primavera), on dues dones angleses intenten comunicar-se amb un noi polonès que ni parla ni entén l'anglès. L'objectiu era analitzar les diferents estratègies que utilitzen i com aquestes van canviant a mida que el noi sap més anglès. (Annex 2, pàgines 20 a 27).



Work in pairs. Watch the following scenes. What strategies did they use to understand each other? Write the number in the grey squares. Sometimes you need to write more than one number:

1ST SCENE (7) (8:06-9:57)

- 1 - He/she uses mime or facial expression to indicate he/she doesn't understand.
- 2 - He/she uses mime or facial expression to indicate he/she understands.
- 3 - He/she points or mimes the meaning of the word or sentence.
- 5 - He/she uses mime or facial expression to be sure he/she understands.
- 8 - He/she changes to other language to help to understand.
- 9 - He/she asks for clarification because he/she doesn't understand.
- 10- He/she asks to be sure he/she understands.
- 12- He/she gives time to think

Ur	Sh, Sh, Sh, Sh. Don't be frightened. Now you're among friends.	
An	XXX	
Ur	What did you say?	
An	XXX	
Ur	Don't you speak English? XXX	
An	XXX	
Ur	No, no, you mustn't move. Em XXX	
An	Yeah	
Ur	Yes?	
An	XXX	
Ur	Oh dear, I give up. Em We... no, no, em We think ... we think that you were shipwrecked and you managed to swim to shore. And somehow you... em broke your ankle. Em You broke your ankle. Dr. Mead, the doctor, he thinks you need much rest.	

Figura 3

▪ **Pas 3: “General practice”:** Pràctica de les estratègies. Fer recordatoris constants de les estratègies.

Primer es van recordar les estratègies a treballar (PowerPoint en Annex 2, pàgines 71 a 74). En aquest pas es van fer un seguit d'activitats orals en petit grup per tal que els alumnes practiquessin les estratègies a treballar. Es van enregistrar els diàlegs.

- Activitat: **Draw the picture** (Annex 2 pàgines 8 i 9). Estratègia: Diverses. En aquesta activitat l'alumne A havia de descriure a l'alumne B el seu dibuix i aquest dibuixar-lo i després a l'inrevés.

**Explain your picture to your partner as exactly as you can. Your partner must draw it.
Don't show it until you finish!**

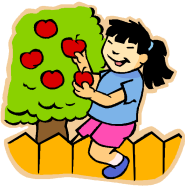
Student A: My picture	Student A: My partner's picture	Student B: My picture	Student A: My partner's picture
			

Figura 4

Després van escoltar els seus enregistraments i van completar el qüestionari: Speaking evaluation chart (Annex 2, pàgina 34).



Listen carefully to your recordings.

Take Questionnaire 2 and compare. Is your speaking now better? Think and complete:

Things I do now better	New expressions or strategies I used: - When I don't know a word (Quan no sé una paraula) . - When I need time to think (Quan necessito temps per pensar) . Other strategies I used: .
Things we still need to improve	Strategies or expressions I need to practise: . Other aspects: .
Things I'm going to do in order to improve my speaking	

Figura 5

- **Joc: Taboo.** Estratègia: Circumlocució. Els alumnes havien de descriure uns dibuixos sense anomenar la paraula. La resta del grup els havien d'endevinat.
- **Activitat : Describe the pictures and guess them** (Annex 2 pàgina 14). Estratègia: Diverses. Els alumnes han de descriure les paraules que tenen en els dibuixos que se'ls proporciona.

Aims: DESCRIBE THE PICTURES AS CAREFULLY AS YOU CAN.

Instructions:
Read the instructions carefully:

- Work in groups of four.
- Take a picture and don't show it to your partners.

1. Take a set of cards.
2. Shuffle the cards.
3. The oldest of the group starts.
4. Take one picture and look at it.
5. Don't show it to your partners.
6. Describe the picture.
7. The rest of the group must guess the picture.

- When somebody says the correct answer, start again.
- The person on the right continues,
- Take another card and start again.

Figura 6

- **Activitat: Joc: “just one minute”** (Annex 2, pàgina 15-17) Estratègia: Utilitzar paraules o expressions per tenir temps per pensar. Els alumnes havien d'agafar un cartronet amb un tema i parlar durant 1 minut sense parar.

 **Materials you need:** 1 set of 36 cards: “Just one minute topics”.

Aims: DON'T STOP TALKING FOR ONE MINUTE AND USE THE WORDS (well ...) TO HELP YOU TO GO ON.

Instructions:
Read the instructions carefully:

- You're going to talk about a topic for one minute.
- Work in groups of four.
- If you stop talking for **more than 5 seconds** the others can knock on the desk and you lose your turn.
- The person who has knocked first can continue.
- The person who is talking when the minute finishes is the winner and has 1 point.
- Take another card and start again.

Figura 7

- **Activitat: Joc: Finish your cards** (Annex 2, pàgines 18 i 19) Diverses estratègies: L'objectiu és utilitzar les paraules i expressions que tenen en unes cartes.

Materials you need: 1 set of 18 cards: “Just one minute topics”.

Aims: USE THE EXPRESSIONS OR DO THE ACTIONS YOU HAVE IN YOUR CARDS.

Instructions: Read the instructions carefully:

- You can talk about the topic you like.
- You must use the expressions or do the actions during the

conversation.

- You can change the topic when you like.
- Work in groups of three.
- The person who finishes his/her cards is the winner and has 1 point.
- Shuffle the cards and start again.

Words and expressions in the cards:

Well.../ I think that / You know... / You know what I mean? /Right... / You see... / Ok / I don't know but.../ How do you say in English?/ What do you mean? / Oh, really? / Oh/ Ah / Em... /
(Describe an object.) / (Describe a person) / (Use mime) / (Use a synonym to explain the meaning)

Figura 8

- Per finalitzar van fer l'activitat: **Describe/Choose the correct pictures** (Annex 2, pàgines 10 a 13). Cada parella la va realitzar en una classe a part, només amb la presència de la investigadora per tal d'observar cada grup, especialment les estratègies no verbals.

Student A

PART 1: Describe these pictures to your partner. He/She must guess which picture you are describing. Be careful, the order of the pictures is very important. **It must be exactly the same!**



Example: In the first picture there is a boy.....

Student B

PART 1: Listen to the description of your partner's picture. Chose the picture that is exact to his/her picture.

(Here there are 4 different pictures)

Figura 9

- **Pas 4: “Action planning; goal setting and monitoring”:** Establir un pla personal del que volen aconseguir i què faran per fer-ho. Utilitzant els qüestionaris citats anteriorment, van escoltar els seus enregistraments i van identificar les seves necessitats, els seus progressos i van marcar els seus objectius a fi de seguir millorant la seva expressió oral. (Annex 2 pàgines 54 a 57)

Example 1:
Name: XXX (code 16)

A. THINGS I DO NOW BETTER

- ▶ **New expressions or strategies I used:**
 1. When I don't know a word:
 - ▶ *Use a mime*
 - ▶ *Describe a object or person*
 2. When I need time to think
 - ▶ *Ah..., And..., Or..., OK...*
 3. Other strategies I used:
 - ▶ *(cap comentari)*

B. THINGS WE STILL NEED TO IMPROVE

- ▶ **Strategies or expressions I need to practise:**
 - ▶ *Study the words of very importants*
- ▶ **Other aspects:**
 - ▶ *(cap comentari)*

C. THINGS I'M GOING TO DO IN ORDER TO IMPROVE MY SPEAKING

- ▶ *Talking in my house and write in my computer.*
- ▶ *Talking for my mother (in English).*

Figura 10

- El pas 5 “**Focused practice and fading out the reminders**” (practicar per anar interioritzant les estratègies i progressivament anar eliminant els recordatoris) i el pas 6: “**Evaluating strategy acquisition and recommencing the cycle**”(avaluar conjuntament l'assoliment del procés, buscant solucions, i establir, si cal, altres objectius), no es van portar a terme ja que és un procés llarg i el temps que es tenia era limitat.

Un cop fetes totes les activitats, es va tornar a passar el qüestionari inicial a tots els alumnes de 2n d'ESO. Al qüestionari del grup d'experimentació se li van afegir dos nous apartats per tal de conèixer quines estratègies creien que utilitzen en aquell moment més, igual o menys que abans de fer les activitats, i també saber la utilitat que havia tingut per ells tot aquell procés d'aprenentatge. (Annex 1 pàgines 9 a 13)

3 ENSENYAMENT DE CONTINGUTS EN ANGLÈS. SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA: THE ROMAN WORLD. DESCRIPCIÓ DEL PROCÉS.

3.1 Disseny de materials

Per tal d'analitzar si els alumnes utilitzaven les estratègies treballades durant el procés descrit anteriorment mentre realitzaven activitats CLIL, es va procedir a dissenyar una seqüència didàctica per treballar l'antiga Roma. (Veure annex 3). Es va triar aquest tòpic ja que a prop del centre hi ha unes ruïnes d'una vila romana (d'aquí procedeix el nom de l'institut).

Les activitats es van dissenyar pel 1r cicle d'ESO, per treballar durant un crèdit variable, com una unitat didàctica a la classe d'anglès (pot ser mentre els alumnes treballen aquest tema a l'àrea de socials), o com una activitat CLIL de Ciències Socials amb suport lingüístic del professor d'anglès. En el dossier també es van incloure ajudes d'estratègies d'interacció i expressió oral i frases per utilitzar durant les converses.

Els objectius eren tant de llengua com d'altres continguts del currículum, especialment, Socials. L'objectiu final d'aquestes activitats era una presentació oral. La figura 12, mostra aquests objectius.

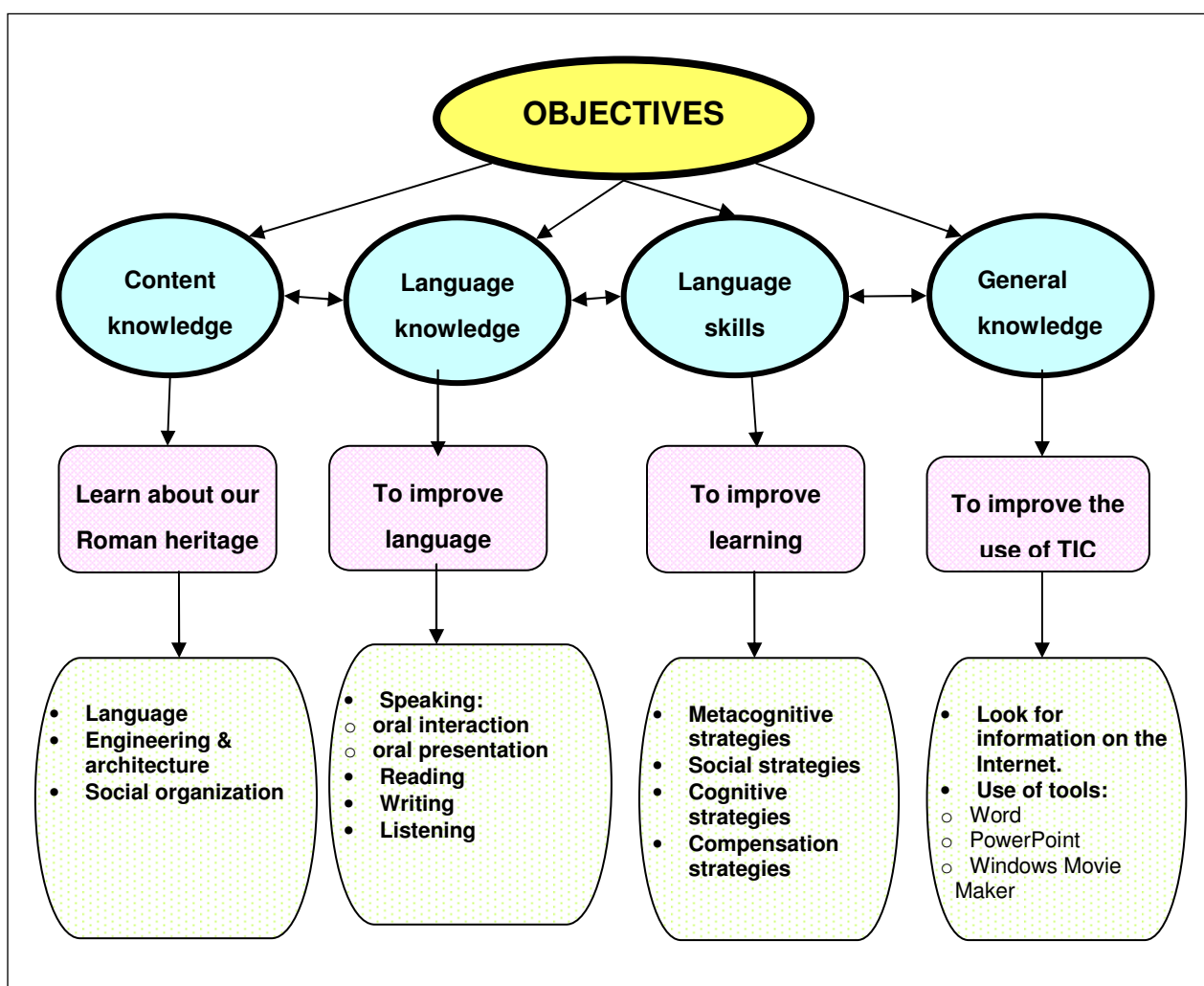


Figura 11 Objectius de l'activitat: The Roman world

Aquestes activitats es van dissenyar per treballar en parella o petit grup, ja que és volia donar molta importància a la interacció oral dels alumnes durant tot el procés. Per aquest motiu els alumnes van haver d'enregistrar algunes de les activitats i després valorar la llengua utilitzada amb els qüestionaris proporcionats. No es va obligar a enregistrar tot per evitar el cansament dels alumnes d'haver d'escoltar tots els enregistraments.

A la seqüència didàctica dissenyada es va incloure:

- Activitats per treballar continguts relacionats amb:
 - L'Imperi Romà: comparant el mapa de l'extensió de l'imperi amb el mapa de l'expansió de la Comunitat Europea.
 - El llatí: relacionant algunes paraules angleses d'origen llatí amb les llatines i traduir-les al català.
 - La enginyeria i l'arquitectura romanes: escoltant alguns enregistraments per completar algunes i familiaritzar-se amb el vocabulari bàsic dels noms i característiques d'algunes construccions romanes. Després d'això havien de triar una d'elles per preparar una exposició oral.
- Activitats per preparar la exposició oral de la construcció triada. Aquestes incloïen:
 - Buscar fotografies i informació sobre la construcció a les webs, analitzar-la, resumir-la i rescriure-la per preparant un PowerPoint o pòster per a suport visual durant l'exposició.
 - Preparar la presentació oral, havent de planificar i decidir les responsabilitats de cada membre del grup, practicant amb el grup, no solament el text, sinó també tots aquest elements que fan que sigui bona una exposició de grup en públic: la introducció i el final, la presentació dels altres oradors i el material, el llenguatge corporal, com cal parlar (to, velocitat, volum,...).
 - Preparar la presentació oral, havent de planificar i decidir les responsabilitats de cada membre del grup, practicant amb el grup, no solament el text, sinó també tots aquest elements que fan que sigui bona una exposició de grup en públic: la introducció i el final, la presentació dels altres oradors i el material, el llenguatge corporal, com cal parlar (to, velocitat, volum,...).
 - Fer l'exposició oral. Si bé l'objectiu final era fer una exposició oral, no es va arribar a portar a terme per manca de temps. No obstant cal mencionar que en la seva planificació s'incloïa la filmació en vídeo de la mateixa per tal que cada grup pugues avaluar la seva presentació mitjançant un full d'autoavaluació que inclouria tant el resultat final com el procés per arribar-hi. La professora seguiria els mateixos criteris d'avaluació que els alumnes. A més a més, també s'adjuntava una graella perquè els alumnes apuntessin les informacions més importants de les diferents exposicions, assegurant així l'escolta atenta de les exposicions i la demanda d'aclariment del que no haguessin entès o que el grup no hagués

explicat. També s'incloïa una altra graella on els alumnes podien apuntar els aspectes que més els havia agradat de l'exposició dels seus companys i els que creien que caldria millorar.

- ▶ Els materials complets es podran trobar a la web <http://www.clil-si.org>.
- Activitats per extreure'n conclusions. Un cop acabades totes aquestes activitats els alumnes havien de reflexionar sobre tots els aspectes tractats i comparar la Roma antiga amb l'actualitat. Es va dissenyar també un qüestionari per tal de saber el que els alumnes han après durant aquestes activitats.

Per portar a terme les activitats, els alumnes havien de seguir un procés cíclic, tal com mostra la figura 13. Aquest procés comença amb la planificació de la tasca que han de fer, preguntar-se què saben sobre el tema, buscar la informació que els falta a la web o altres recursos bibliogràfics, analitzar i resumir la informació, rescriure aquesta informació, per exemple en un PowerPoint, preparar la exposició oral, portar-la a terme i finalment analitzar i avaluar aquesta exposició oral. Cal remarcar, que pels objectius que es proposen, tant important o més és el procés com el resultat final.

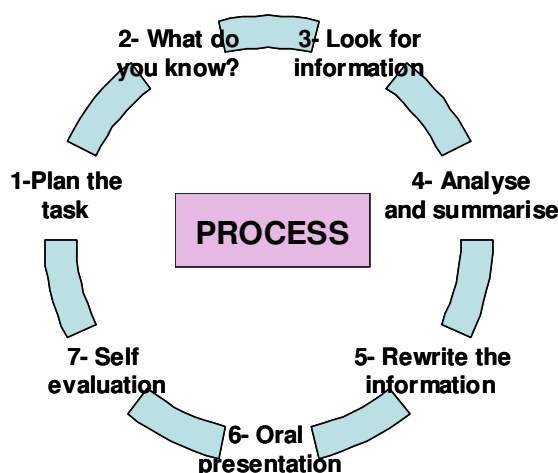


Figura 12 Procés de les activitats

3.2 Intervenció a l'aula:

L'objectiu era realitzar aquestes activitats un grup on hi haguessin alumnes del grup d'experimentació i del grup de control per tal d'analitzar les diferències en la utilització d'estratègies d'interacció entre els dos grups, si és que hi havia.

Analitzades les possibilitats que hi havia en aquells moments, mitjans del tercer

trimestre del curs, finalment es va intervenir en un grup d'11 alumnes dels 3 grups de 2n d'ESO que estaven fent un crèdit variable d'anglès. Lamentablement, només dos d'ells eren del grup d'experimentació i havien fet les activitats d'aprenentatge de les estratègies d'interacció oral. La professor del crèdit assistir durant tot el procés a l'aula (excepte un dia) i va col·laborar activament amb els alumnes i la investigadora.

Els alumnes van treballar en parelles i grups de tres, cada grup individualment amb el suport de la professora i la investigadora. Es van fer sis sessions, que es van enregistrar en àudio i un grup en vídeo.

Cada grup disposava d'un ordinador amb el dossier electrònic que contenia les activitats d'aprenentatge i d'avaluació, una versió en paper de les activitats més importants (per evitar inactivitat en cas de possibles problemes amb els ordinadors) i una gravadora digital.

El procés de les activitats va ser el següent:

Després de presentar les activitats i explicar els objectius de les mateixes, els estudiants van començar contestant un qüestionari sobre l'antiga Roma que tenia l'objectiu de recordar coneixements previs i familiaritzar-se amb les webs proporcionades, que podien utilitzar per completar-lo. Els alumnes es van enregistrar la conversa.

A continuació van iniciar les activitats on, després d'una introducció, calia buscar informació a les webs indicades i contestar les preguntes per tal d'aprendre sobre l'Imperi Romà. També van enregistrar-ho. Un cop acabades aquestes tasques i, mentre escoltaven els 3 enregistraments, van contestar el qüestionari: Speaking evaluation chart 1 (Annex 3 pàgines 12 i 13). On van anotar les frases utilitzades en anglès o L1 de les estratègies relacionades.

Després van continuar amb les activitats relacionades amb conèixer l'origen llatí d'algunes paraules angleses i l'enginyeria i arquitectura romanes. Quan havien de fer les tasques de comprensió oral, degut a que el volum de l'enregistrament era molt baix i amb el soroll ambiental no s'entenia prou bé, es va optar perquè la professora mateixa ho llegís.

El següent pas va ser triar una construcció per fer l'exposició oral. Aquest diàleg també es va enregistrar i, mentre l'escoltaven, van tornar a completar el qüestionari anterior: Speaking evaluation chart 1. Un cop acabat, van començar a preparar-la: buscar fotografies i ampliar la informació de la construcció triada i preparar el PowerPoint utilitzant les webs relacionades en el dossier.

Degut a la manca de temps no es va arribar a preparar i fer l'exposició oral. Dos grups van poder començar a fer el PowerPoint.

3.2.5 Anàlisi i interpretació de dades

De la gran quantitat d'informació obtinguda s'ha fet dos tipus d'anàlisi:

- ▶ **Un anàlisi quantitatiu** de les dades del qüestionari:
 - Qüestionari inicial (Annex 1 pàgines 5 a 8)
 - Qüestionari inicial- segona part (Annex 1 pàgines 9 a 17).
 - Qüestionari: Activitats: The Roman world. (Annex 3 pàgines 28-31)
- ▶ **Un anàlisi qualitatiu** d'una selecció de dades obtingudes mitjançant els qüestionaris, entrevistes i enregistraments en àudio i vídeo:
 - Qüestionari: What strategies did you use during the task? (Annex 2 pàgines 32-33)
 - Qüestionari: Problems and solutions. (Annex 2 pàgines 35)
 - Qüestionari autoevaluatiu: Speaking evaluation chart. (Annex 2 pàgina 34)
 - Qüestionari autoevaluatiu: Speaking evaluation chart 1 and 2. (Annex 3 pàgines 12, 13 i 18)
 - Entrevista semi-estructurada a la professora del CV.(Annex 4 pàgina 36)
 - Posada en comú del qüestionari activitats: The Roman world .(Annex 4 pàgines 21 a 30)
 - Diari personal de la investigadora
 - Enregistraments en àudio i vídeo de les activitats portades a terme pels alumnes.

A. Anàlisi quantitatiu de les dades del qüestionari:

1- Qüestionari inicial i Qüestionari inicial- segona part. (Annex 1)

Un cop contestats els qüestionaris, i seguint l'assessorament del Prof. Martínez Olmo, es van seguir els següents passos:

- ▶ codificar les respostes
- ▶ elaborar una matriu i fer el buidatge de les dades
- ▶ fer el recompte de cada pregunta i el càlcul de percentatges
- ▶ elaborar les gràfiques de variables individualment
- ▶ comparar entre les respostes del grup d'experimentació i del grup de referència, tant del qüestionari inicial com del qüestionari inicial-segona part.
- ▶ estudiar les relacions entre variables:
 - relació entre sexe i nombre d'estratègies que creuen que utilitzen.
 - relació entre capacitat d'ensortir-se'n quan troben dificultats (pregunta 29) amb el nombre d'estratègies que utilitza.

- relació entre nivell d'anglès (pregunta 3) i nombre d'estratègies que creuen que utilitzen.
- relació entre si els agrada aprendre anglès i si els agrada parlar anglès (preguntes 4 i 5) amb nombre d'estratègies que utilitzen.

2- Qüestionari de les activitats CLIL (Annex 4)

- codificar les respostes
- elaborar una matriu i fer el buidatge de les dades
- fer el recompte de cada pregunta i el càlcul de percentatges
- elaborar les gràfiques de variables individualment
- buidar i analitzar les respostes a les preguntes obertes

B. Anàlisi qualitatiu de les dades del qüestionari, entrevistes i enregistraments en àudio i vídeo:

1- Qüestionari: What strategies did you use during the task? (Annex 2 pàgines 32-33)

- Es van triar dos grups i van tornar a escoltar l'enregistrament de la tasca, junt amb la investigadora per tal de comprovar els resultats. Els alumnes van fer les modificacions pertinents: afegir o eliminar creus. (Annex 2 pàgines 49-52)

2- Qüestionari: Problems and solutions. (Annex 2 pàgina 35)

- Es van buidar totes les respostes (Annex 2 pàgines 58-59) i després de comentat els resultats amb els alumnes, va servir de base per reprogramar les activitats d'aprenentatge d'estratègies CLIL.

3- Qüestionaris autoevaluatiu: Speaking evaluation chart. (Annex 2 pàgines 34)

- Es van recollir les respostes de 4 qüestionaris d'alumnes i es van analitzar. (Annex 2 pàgines 54-57)

4- Qüestionaris autoevaluatiu: Speaking evaluation chart 1 and 2. (Annex 3 pàgines 11, 12 i 17)

- Es van recollir les respostes de dos grups de cada qüestionari.

5- Entrevista semi-estructurada a la professora del CV. (annex 5 pàgines 37-40)

- Es va enregistrar i transcriure l'entrevista
- Es van analitzar les respostes per tal de comparar-les amb les observacions de la investigadora.

6- Posada en comú del qüestionari activitats: The Roman world . (annex 4 pàgines 22 a 34)

- Es va enregistrar en àudio i vídeo i es va fer la transcripció
- Es va analitzar per tal de comparar-ho amb les dades obtingudes al qüestionari sobre les activitats CLIL.

7- Diari personal de la investigadora

- Es van anar recollint observacions del procés de les activitats, així com els problemes sorgits, tant de les activitats per anar-les rectificant, com tècnics (ordinadors, gravadores,...) També es va prendre nota de la reacció i comportament dels alumnes durant les sessions.
- Es va analitzar i es va utilitzar per comparar amb els qüestionaris i enregistraments.

DIARI PERSONAL: PILOTATGE DE LES ACTIVITATS

Data: 30/07.....

Activitats realitzades: Temps: 1h

1. Fan els grups
2. Oral activity - The party - gravació
1. Explicació del funcionament de la gravadora
3. Omplen el qüestionari - 2
4. Explicació dels resultats del qüestionari
5. Han de pensar que fan quan poden en cat/cast.

Ha anat tot com estava previst?

☒ Sí ☐ No

Van més lentos del que preveia

- 1 grup ho ha gravat a la carpeta S (que funciona diferent i ha costat trobar-ho) i en diverses parades.

Comentaris:

Al principi hi ha agut una mica de xivari per la novetat de la gravadora. A els grups els ha costat començar. Els ha seguit costant estar per la feina. Han acabat ràpid mentre que els altres 3 estaven molt més pel tema i amb molt interès de fer-ho bé. Al principi, tenia por de quedar bé amb la gravadora.

(3)

Figura 13 Exemple d'un full del diari personal

8- Enregistraments en àudio i vídeo de les activitats portades a terme pels alumnes.

a. Procés d'ensenyament d'estratègies d'interacció oral.

- Els alumnes van enregistrar totes les activitats realitzades pel seu propi anàlisi i autoavaluació.
- Es van transcriure dos exemples de cada activitat pel seu posterior anàlisi.

- Es van analitzar les estratègies d'interacció oral que utilitzaven per expressar-se en L2. Les estratègies analitzades a les transcripcions són:

CÒDI/CODE	ESTRATÈGIA/ STRATEGY
No verbal/ Non verbal	Llenguatge no verbal: Mímica, expressió de la cara, sons, to de veu... per expressar el que vol dir. (1)
Coining	“Coining words” : Dir la paraula en L1 però amb accent anglès, o inventar una paraula traduït de la L1 (<i>“gallery” → “picture place”</i>)
Circumlocució/ Circumlocution	Usar una circumlocució (escriure o parafrasejar la paraula) o un sinònim. (<i>“vacuum-cleaner” → “It sucks air”</i>) or a synonym.
L1	Utilitzar el català o castellà
Temps/ Time	Utilitzar paraules o expressions per guanyar temps per pensar (<i>using fillers: Well, e, m</i>)
Usar frases/ Pattern	Utilitzar frases o parts de frases que ha dit l'altre l'interlocutor.
Ajut/ help	Demandar ajut, aclariments o repetició.
Ajudar / Helping	Ajudar i cooperar amb els altres, repetint o explicant el que ha dit.
Comprovar/ Check	Fer preguntes o repetir el que ha entès per comprovar o confirmar que ha comprès bé
Usar frases/ Formulaic	Utilitzar frases apreses (2) (routines and patterns)
Torn/ Turn	Prendre i donar el torn de paraula
Entès/ Understand	Fer indicacions amb paraules o gestos que s'ha entès.
Silenci/ Silence	Quedar-se callat (silenci llarg)

Figura 14

- (1) S'han analitzat a la primera transcripció ja que es va enregistrar en vídeo. La resta, donat que no es va enregistrar en vídeo, només es pot analitzar el llenguatge no verbals com sons, to de veu excepte en alguns casos en que es va prendre nota al moment.
- (2) És força difícil distingir quan utilitzen una frase apresada i quan no. Només s'ha comptat quan s'ha vist una intenció molt clara.

b. Procés d'ensenyament de continguts en anglès. Seqüència didàctica: The Roman world. Descripció del procés.

- Els alumnes van enregistrar les activitats que estaven marcades en el dossier pel seu propi anàlisi i autoavaluació.
- Es van transcriure tots els diàlegs d'un grup, un membre del qual havia participat a la primera fase de l'estudi, i els primers diàlegs dels altres grups pel seu posterior anàlisi.
- Es va enregistrar en vídeo el procés d'un grup. Es va revisar i completar la transcripció d'aquest grup.

4 RESULTATS OBTINGUTS

4.1 Presentació dels resultats obtinguts

Un cop finalitzada la intervenció a l'aula i el procés de recollida i anàlisi de les dades obtingudes, cal procedir a respondre les preguntes plantejades a la investigació. No obstant, durant aquest procés, es va posar de manifest la necessitat de modificar o concretar algunes de elles.

Pregunta 1

Si els nostres alumnes de 1r Cicle d'ESO exerciten les competències lingüístiques comunicatives, aprenent les estratègies necessàries, seran capaços d'aplicar-les després quan estiguin realitzant altres tasques en aules AICLE ?

Aquesta pregunta es va subdividir en 3:

- a. Utilitzen les estratègies d'interacció oral treballades quan realitzen les activitats d'interacció proposades?
- b. És útil o efectiu l'ensenyament d'estratègies d'interacció oral?
- c. Utilitzen aquestes estratègies quan realitzen activitats AICLE?

Pregunta 1. a.

Utilitzen les estratègies d'interacció oral treballades quan realitzen les activitats d'interacció proposades?

La conclusió a la que es pot arribar amb les dades recollides és que sí.

■ Estratègies que utilitzen els alumnes abans de començar el procés d'ensenyament d'estratègies

- Analitzant les dues transcripcions dels enregistraments realitzat durant la primera activitat "The party", es pot observar que les estratègies que més utilitzen durant la interacció són:

n. cops		ESTRATÈGIA
Grup 1	Grup 2	
PER EXPRESSAR-SE		
1	1	Llenguatge no verbal: Mímica, expressió de la cara, sons, to de veu...per expressar el que vol dir
1	0	" <i>Coining words</i> " : Dir la paraula en L1 però amb accent anglès, o inventar una paraula traduït de la L1
0	0	Circumlocució: Descriure o parafrasejar la paraula.
0	0	Utilitzar paraules amb un significat semblant o un sinònim
5	31	Utilitzar el català o castellà
30	9	Utilitzar paraules o expressions per guanyar temps per pensar
2	0	Utilitzar paraules o frases que ha dit l'altre persona que parla
0	0	Quedar-se callat (silenci llarg)
PER INTERACTUAR		
5	3	Demandar ajut
5	0	Demandar aclariments
3	0	Repetir o aclarir el que han dit
1	0	Fer preguntes o repetir el que ha entès per comprovar que ha comprés bé
3	5	Ajudar els altres, repetint o explicant el que ha dit
2	0	Utilitzar frases apreses
1	0	Fer indicacions amb paraules o gestos que s'ha entès.
	9	Prendre i donar el torn de paraula

Figura 15 (Extret de l'annex 5 pàgines 11,12,14,14)

Grup 1:

L'estratègia que més utilitzen és: "Utilitzar paraules o expressions per guanyar temps per pensar" si bé la majoria de vegades és limita a allargar el so de la paraula (11 de 30) o a utilitzar "eh" (13 de 30). Utilitzen força les estratègies per interactuar sobre tot demandar ajut i aclariments. Malgrat ser una conversa de quasi bé 11 minuts, utilitzen molt poc la L1, només 5 cops i amb paraules soltes.

42	MM	But eh· another go... eh· good We can invite Toru	temps
43	ALL	What?	aclariments
44	MP	Toru my friend of massager	repetir
45	MM	Toru? but· what is Toru?	aclariments
46	MP	To ru	repetir
47		Toru?	aclariments
			Comprovar
48	MM	What? What is Toro?	aclariments

49	MP	It's a friend of messenger ... th... buenu, when.. When she ... when she...	Temps repetir
50	MI	She was a girl or a boy?	Aclariments Ajudar
51	MP	She has a... has a web page web page with me.	temps
52	ALL	Ah! Ok, ok.	entès

Figura 16 (extracte annex 5 pàg. 8)

Grup 2:

Utilitzen un nombre limitat d'estratègies. L'estratègia que més utilitzen és: Utilitzar el català o castellà", encara que majoritàriament per organitzar l'activitat (28 de 31). Utilitzen expressions per guanyar temps, majoritàriament eh· (6 de 9). Utilitzen també algunes estratègies per interactuar: prendre i donar el torn de paraula, ajudar els altres i demanar ajut.

28	???	<i>Això això</i>	L1
29	Cris	Where are you going?	
30	Ism	My friend Tom	
31	Jon	<i>Ara explica</i> - [They STOP the recorder to listen]	L1
32	Jon	Where is my party	
33	Cris	House. Eh·	temps
34	Jon	<i>Hache</i> [To help to write]	Ajudar
35	Ism	In my house	
36	Cris	O?	Demanar ajut
37	Jon	Eh o o u ese [Spelling] you know xxx · is very boring	Ajudar
38	Cris	Is ? [Writing]	Demanar ajut
39	Jon	<i>No, aquí no, aquí no. Aquí eh· no no no noooo!</i> [laugh] <i>aquí</i> my friend tom. [Pointing]	No verbal L1
40	Cris	My friend · [Writing]	

Figura 17 (Extracte annex 5 pàg. 13)

- Analitzant els dos qüestionaris completats després de fer aquesta activitat per dos altres grups i revisats posteriorment amb la investigadora (Annex 2 pàgines 49 a 53) s'observa que les estratègies que utilitzen més de 2 cops són:

grup 1	grup 2	Estratègia
	4	Demanar ajut a la persona amb qui parlo
14	4	Utilitzar una paraula o expressió catalana o castellana.
4	5	Traduir literalment del català o castellà el que vull dir
7		Canviar la manera en què ho volia dir per una altra més senzilla
	7	Utilitzo paraules o expressions per guanyar temps mentre penso
3		Faig indicacions amb gestos o paraules de que l'entenc
	4	Em quedo callat/da

Figura 18

- ❖ Comparant aquests resultats amb el qüestionari inicial (annex 1 pàgines 18 a 36), on se'ls demana quines estratègies creuen que utilitzen quan interaccionen amb els companys, s'observen força coincidències en les 10 que creuen que utilitzen més:

Les 10 estratègies que creuen que utilitzen més:	Mitjana (0-3)	Total percentatge Molt/força
20. Li demano que m'ho repeteixi o m'aclareixi el que m'ha dit	2,5	85
26. Si crec que no m'entén li repeteixo o li aclareixo el que vull dir	2,3	85
21. Li pregunto el significat de les paraules o frases que no he entès	2,2	83
10. Demano ajut a la persona amb qui parlo	2,2	83
15. Canvio la manera en què ho volia dir per una altra més senzilla	2,2	75
14. Utilitzo frases o expressions que conec bé per no equivocar-me	2,1	81
11. Ho dic en català o castellà	2,1	80
13. Tradueixo literalment del català o castellà el que vull dir	2	78
8. Descric l'objecte, l'acció,...	1,8	70
17. Utilitzo paraules o frases que ha dit la persona amb qui parlo (repeteixo)	1,8	66

Les 5 estratègies que creuen que utilitzen menys:	Mitjana (0-3)	Total percentatge Gens/No gaire
23. Faig veure que l'he entès	1	70
7. M'invento paraules o dic paraules que semblin angleses	1	66
18. Em quedo callat/da	1,3	57
16. Utilitzo paraules o expressions per guanyar temps mentre penso (well...)	1,4	46
25. Quan estic parlant li faig preguntes per comprovar que m'entenen	1,4	46
27. Quan l'escolto li faig indicacions amb gestos o paraules de que l'entenc	1,5	49

Figura 19 (extret de l'annex 1 pàgines 34 i 35)

Referent a l'estratègia: "Utilitzar paraules o expressions per guanyar temps" cal remarcar que mentre a les figures 16 i 19 hem vist que la utilitzen força, a la 20 ells creuen que la utilitzen poc i un 15% van respondre al qüestionari inicial que no sabien si l'utilitzaven. Per tant, es pot concloure que no eren conscients de la seva utilització.

❑ **Estratègies que utilitzen els alumnes durant el procés d'ensenyament d'estratègies d'interacció oral**

Durant el procés d'ensenyament de les estratègies d'interacció oral, després d'analitzar i de donar models de les estratègies que es pretenia treballar, analitzant les transcripcions (annex 5) es pot concloure que en general els alumnes són capaços d'utilitzar-les durant les activitats concretes que se'ls proposa.

- Durant la primera activitat **Draw the pictures**, les alumnes utilitzen la majoria d'estratègies per interactuar, i un nombre més limitat d'estratègies per expressar-se, però 4 i 5 cops fan una pausa llarga i 3 i 8 cops busquen temps per pensar (cal donar una informació exacta per portar a terme l'activitat). (Veure figura 23). No obstant trobem per primer cop que una alumne utilitza 2 cops la Circumlocució:

1	NOE	In my picture there is a one boy. The boy is play to the [(?) water]	
2	BER	To the what?	aclariments
3	NOE	To the mini a little water.	circum
4	BER	Ah/	Entès
5	NOE	A little water <11>	silenci
11	NOE	Jumper, jumper. And he have got a a· it's a tree	Silenci 2 circum
12	BER	What?	aclariments
13	NOE	How do you say <i>rama</i> , <i>rama</i> in English?	ajut
14	BER	I don't know.	

Figura 20 (Extracte annex 5 pàg. 16)

- Quan el treballa la estratègia circumlocució a l'activitat **Describe the pictures and guess them**, s'observa com són capaços de fer una descripció de l'objecte comprensible pels companys i no els costa gaire endevinar la paraula:

1	NOE	Em It is· eh· can look the in the mountain eh· it is a· the colour i·s green and· brown eh· is big	
2	BER	is/	
3	NOE	big	
4	BER	Ah OK<14'> a· It's a· tree?	
5		Yes/	
22	BER	Yuhu! me I I I take the piece [laugh] XXX It's a animal It's yellow [laugh] [duck's sound] em· is small	
22	NOE	It i·s a duck/	
23	BER	Yes/ OK/ very good/, it's a du·ck. Take the piece. Fast Fast xxx Ok Ok Ok Take the · [laugh]	
24	NOE	eh· It is an object It is a· a foot eh· it is eat in summer eh· it is round	
25	BER	Ah/ is a ice-cream/	

Figura 21 (extractes annex 5 pàgines 23 i 24)

ANÀlisi DE LES ESTRATÈGIES UTILITZADES:

Activity:	the party		draw the picture		describe the picture and guess it		describe / choose the correct picture			
	1	2	3		6	7	4		5	
Transcripció n.:										
ESTRATÈGIA										
PER EXPRESSAR-SE										
Llenguatge no verbal: Mímica, expressió de la cara, sons, to de veu...per expressar el que vol dir	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0
“Coining words” : Dir la paraula en L1 però amb accent anglès, o inventar una paraula traduïnt de la L1	1	0	0	0	0	3	0	0	0	0
Circumlocució: Descriure o parafrasejar la paraula.	0	0	2	0	XXX ⁹	XXX	2	0	0	1
Utilitzar paraules amb un significat semblant o un sinònim	0	0	0	0	XXX	XXX	0	0	1	0
Utilitzar el català o castellà	5	31	5	2	2	7	3	2	2	4
Utilitzar paraules o expressions per guanyar temps per pensar	30	9	3	8	10	17	12	4	4	5
Utilitzar paraules o frases que ha dit l’altre persona que parla	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Quedar-se callat (silenci llarg)	0	0	4	5	2	1	0	0	0	0
PER INTERACTUAR										
Demandar ajut	5	3	2	2	0	4	0	0	0	1
Demandar aclariments	5	0	3	8	1	6	1	0	0	0
Repetir o aclarir el que han dit	3	0	0	1	1	2	0	0	0	1
Fer preguntes o repetir el que ha entès per comprovar que ha comprés bé	1	0	2	2	0	0	0	0	2	0
Ajudar els altres, repetint o explicant el que ha dit	3	5	0	0	0	1	0	0	0	2
Utilitzar frases apreses	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Fer indicacions amb paraules o gestos que s’ha entès.	1	0	6	2	3	3	4	0	1	5
Prendre i donar el torn de paraula	0	9	0	2	8	9	0	0	1	0
Alumne			A	B			A	B	A	B
Nombre torns de paraula	172	73	63		34	127	17		27	

Figura 22 Quadre resum de les estratègies utilitzades en el procés d’aprenentatge d’estratègies (Annex 5)

⁹ XXX En aquest cas no es comptaran com a estratègies utilitzades la circumlocució ni utilitzar paraules amb un significat semblant o un sinònim ja que és l’objectiu d’aquesta activitat.

18		Ok. It's a· an object round. E· she· ai! It has in it so·me some
19		What?
20		E· some air
21		A a ball
22		Air, air
23		Yes
24		It's a ball, yes, but e· it we we use it to play basketball.
22		It's a basketball ball.
23		Yes.
40		It's a part of the body. [laughs] E· It's a· a· a five toes. Five toes.
41		Yes.
42		It's a·
43		I don't understand you, eh?
44		XXX
45		Speak in English.
46		Yes.
47		A· It's a·
48		XXX
49		Ah, Ok. I understand you. It's a part of?
50		The body, leg, leg.
51		It's a knee.
52		A foot.
53		Knee.
54		A foot.
55		Yes, foot

Figura 23 (extracte annex 5 pàgines 23 i 24)

A més a més utilitzen un nombre variat d'altres estratègies que els permet portar a terme l'activitat sense gairebé no utilitzar la L1. (Veure figura 23).

- A les transcripcions de l'activitat **Let's play a game: just one minute**, s'observa com són capaços de parlar amb molta rapidesa en L2. Només utilitzen la L1 per comentaris no relacionats amb l'activitat. Per no parar utilitzen recursos com repetir les paraules, i expressions com "eh·" i allargament dels sons per guanyar temps. (Annex 5 pàgines 29-30)
- També es pot constatar a la transcripció de l'activitat **Finish your cards** com els alumnes poden utilitzar les paraules o expressions que tenen a les cartes i com algunes d'elles les utilitzen més cops malgrat que a les cartes no estan repetides. Per tant les utilitzen de motu propio.

11	CRI	How do you say e· festa in English?	
12	DA.R	Em· I don't know but I think that em· a· a big and crazy time place. But this this this place it's is very funny. In this place I have a· a object made of wood. Em· a· and he have a· black hole. Aquesta també l'he dit. Em· In this I have a pi- a person he have a· a· a disc and this person have a phones and· and this pe- and this person	
13	CRI	Oh· a DJ OK?	
14		Esto como XXX	L1 help
22	CRI	You see in this party but I have drinks and what do you want to eating?	

23	JON	You know what I mean disc jockey?	
24		What?	Ajut
25	JON	Què significa disc jockey?	repetir
26	CRI	Disc jockey right it's a · peson right I have- he have a· a object. It's a disc.	
22	DA.R.	OK. And what do you mean? What do you mean?	
23	CRI	Ah/ de de de què?	aclariments

Frases, paraules o estratègies que havien d'utilitzar:	Cops que la utilitzen durant el diàleg:
Well...	3- 2 alumnes diferents
I think that	2- 2 alumnes diferents
You know...	3 - el mateix alumne
You know what I mean?	3- 2 alumnes diferents
Right...	2- el mateix alumne
You see...	1-
Ok	3- els 3 alumnes
I don't know but...	2- 2 alumnes diferents
How do you say in English?	4 - els 3 alumnes
Ah	1-
Em... (E...)	11- els 3 alumnes
What do you mean?	4- el mateix alumne
Oh, really?	1-
Oh	1-
Describe a person	3- 2 alumnes diferents, el DJ
Describe an object	2- 2 alumnes diferents
Use a synonymus to explain the meaning	0
Use mime	No s'ha pogut analitzar ja que no es disposa d'enregistrament en vídeo.

Figura 24 (extractes annex 5 pàgines 31 i 32)

- Durant la última activitat **Describe/choose the correct picture** la primera parella utilitza poques estratègies per portar a terme l'activitat (veure figura 26) i la segona parella, amb un nivell de llengua més baix, segueix utilitzant, també més estratègies d'interacció i expressions per guanyar temps. Utilitza un cop la circumlocució i un altre una paraula aproximada.

8	BEA	The third photo there is a· young girl. M M Have a hat [She mimes a hat]. A bright bueno peix.	temps No verbal L1
9	NOE	Mm	entès
10	BEA	And Em photo bueno	Temps L1
11	NOE	The Em The third picture the girl is- m·	Aclariments temps
12	BEA	Is smile and have a bright bright heat straight hair.	
13	NOE	A, Ok, vale	entès
7	MAR	Yes, to balls. In fourth picture there is a boy and boy play to basketball in the chair. The· chair yes?	Comprovar sinònim
8	DAN	Ah/	Entès

9	MAR	Do you understand?	comprovar
10	DAN	Yes, in the wheel chair.	Entès
11	MAR	Yes	
12	DAN	In the wheel chair.	Entès

Figura 25 (extractes annex 5 pàgines 19 a 21)

Pregunta 1. b.

És útil o efectiu l'ensenyament d'estratègies d'interacció oral?

La conclusió a la que es pot arribar amb les dades recollides és que sí.

Les conclusions de la pregunta anterior poden servir, també per contestar afirmativament a aquesta pregunta. Tanmateix, els resultats de l'anàlisi estadístic del **qüestionari inicial**, **qüestionari inicial-segona part** i l'**anàlisi comparatiu** d'aquest dos qüestionaris, el primer fet al gener i el segon fet al maig, ens reafirma aquesta asseveració. (Veure annex 1)

- Si analitzem els resultats del **qüestionari inicial**, veiem que hi ha una relació moderadament intensa i significativa ($r=0,44$) entre els que afirmen que saben ensortir-se'n i en nombre d'estratègies utilitzades.(Figura 15)

Tanmateix veiem que hi ha una relació no massa intensa però sí que estadísticament significativa entre el nivell d'anglès dels alumnes i el nombre d'estratègies que afirmen utilitzar. (figura 16)

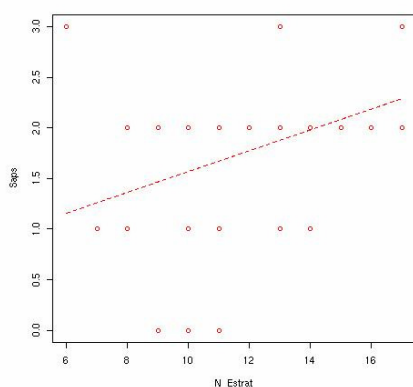


Figura 26: Gràfica 32 (Annex 1 pàgina 30)

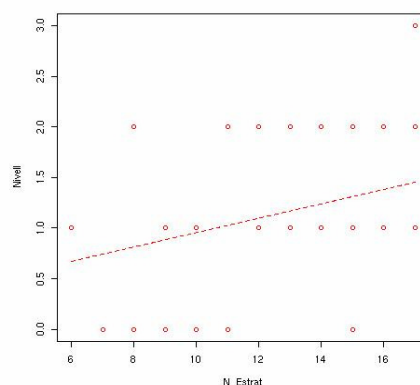


Figura 27 Gràfica 33 (Annex 1 pàgina 30)

Per tant tot indica que si coneixen més estratègies i les utilitzen, se'n sortiran millor.

- Si analitzem els resultats del **qüestionari inicial- segona part**, la majoria dels alumnes del grup d'experimentació (76,5%), un cop acabades les activitats, afirmen que els ha estat molt o força útil treballar les estratègies d'interacció oral.

T'ha estat útil treballar les estratègies?

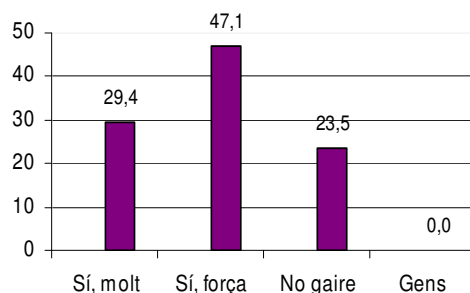
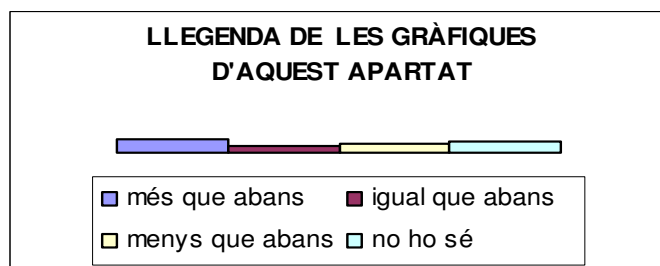


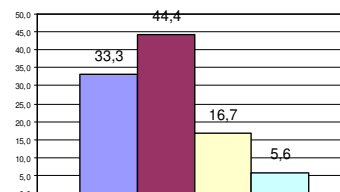
Figura 28 Gràfica 48 (Annex 1 pàgina 40)

Les tres raons més anomenades pels alumnes són: *Ara intenten utilitzar més l'anglès a classe (9)*, *poden sortir-se'n millor quan tenen un problema d'expressió (8)* i *ara col·laboren més amb els companys quan fan activitats orals (8)*. Les raons per les que afirmen que no els ha estat útil són perquè *segueixen sense poder expressar-se en anglès (5)* i perquè *ja se'n sortien prou bé abans perquè el seu nivell d'anglès era bo (4)*.

Si s'analitzen les respostes sobre si ara utilitzen més, igual o menys que abans les estratègies s'observa que és significatiu el nombre d'estudiants que afirmen que utilitzen més expressions per guanyar temps i no quedar-se en silenci i descriuen el significat de la paraula quan no la recorden (38,9% en tots dos casos). Un 50% afirmen que utilitzen menys la L.1.

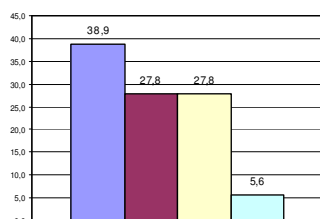


Utilitzo la mímica, expressió facial, to de veu, ...



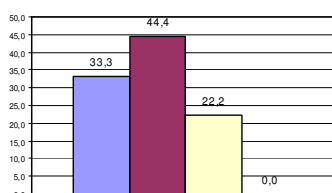
Gràfica 38

Descriu el significat de la paraula



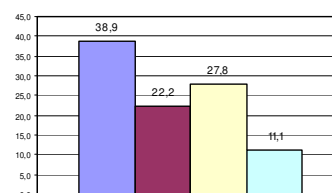
Gràfica 40

Utilitzo un sinònim o paraula que s'assembla



Gràfica 41

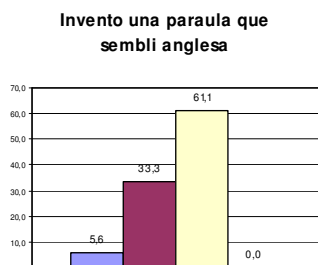
Utilitzo expressions per tenir temps per pensar



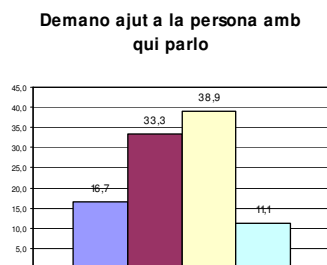
Gràfica 42

Figura 29 Gràfiques (Annex 1 pàgines 37 i 38)

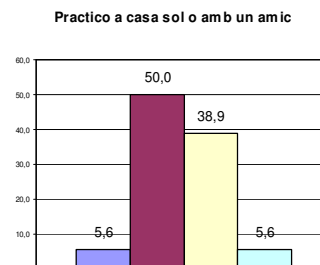
Aquestes gràfiques representen les estratègies que es van treballar amb activitats concretes durant les activitats d'aprenentatge.



Gràfica 39



Gràfica 44



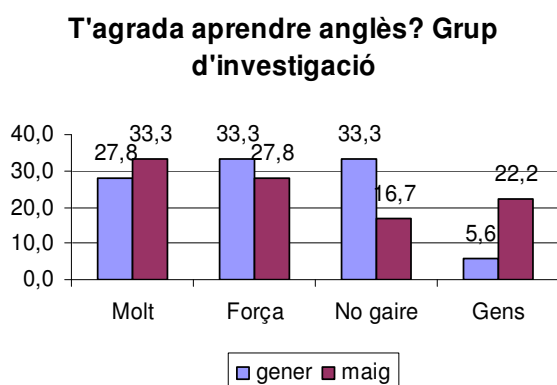
Gràfica 47

Figura 30 Gràfiques (Annex 1 pàgines 37 i 38)

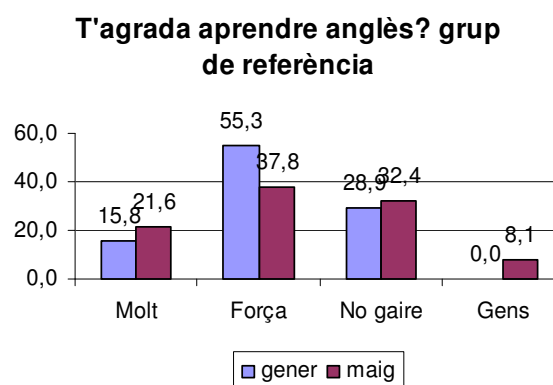
Aquestes altres gràfiques representen estratègies que es van comentar a classe però que no es van treballar amb activitats concretes. S'observa que pocs alumnes diuen que utilitzen aquesta estratègia més que abans. Inventar paraules que semblin angleses i practicar sol a casa, un 5,6. Demanar ajut un 16,7 (cal tenir en compte que ja era una estratègia molt utilitzada pels alumnes al primer qüestionari).

Si comparem els resultats del qüestionari fet al gener **qüestionari inicial**, amb el fet al maig **qüestionari inicial- segona part** podem observar que:

- En el grup d'investigació és manté força estable el percentatge d'alumnes que els agrada molt o força (61,6 al gener i 61,1 al maig). Al grup de referència baixa (71,1 al gener i 59,4 al maig). Les possibles causes d'aquest descens s'apuntaran a l'apartat següent.



Gràfica 1

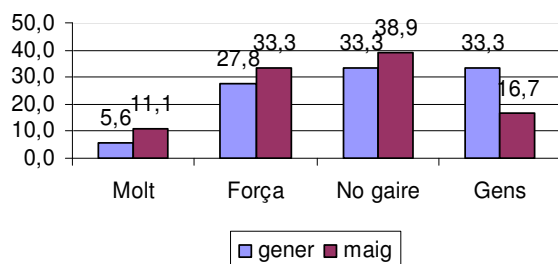


Gràfica 2

Figura 31 Gràfiques (Annex 1 pàgina 44)

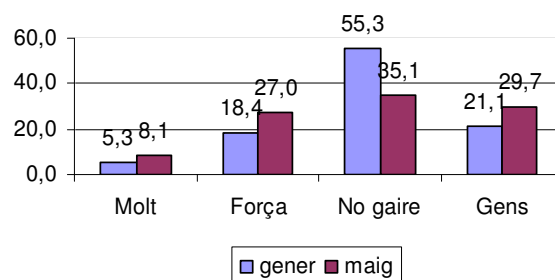
- Malgrat el problema mencionat anteriorment, en tots dos grups s'observa un increment dels alumnes que els agrada parlar en anglès. És important la disminució dels alumnes que no els agrada gens parlar en anglès a quasi la meitat en el grup d'investigació, mentre que al grup de referència augmenta.

T'agrada parlar en anglès? Grup d'investigació



Gràfica 3

T'agrada parlar en anglès? Grup de referència



Gràfica 4

Figura 32 Gràfiques (Annex 1 pàgina 44)

- S'aprecia un augment de les estratègies que afirmen utilitzar els alumnes del grup d'investigació, mentre que el grup de referència disminueix el seu ús.

Estratègies utilitzades sovint o a vegades

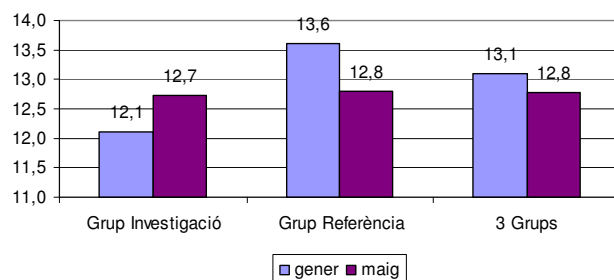


Figura 33 :Gràfica 55 (Annex 1 pàgina 46)

- En el grup d'investigació augmenta en nombre d'alumnes que afirmen que sovint i a vegades els és fàcil expressar el que volen dir en anglès i disminueix significativament els que diuen que mai els és fàcil. En el grup de referència disminueix el nombre dels que afirmen que sovint i quasi mai els és fàcil, i augmenten els que creuen que a vegades els és fàcil i també els que mai els és fàcil i els que manifesten que no ho saben.

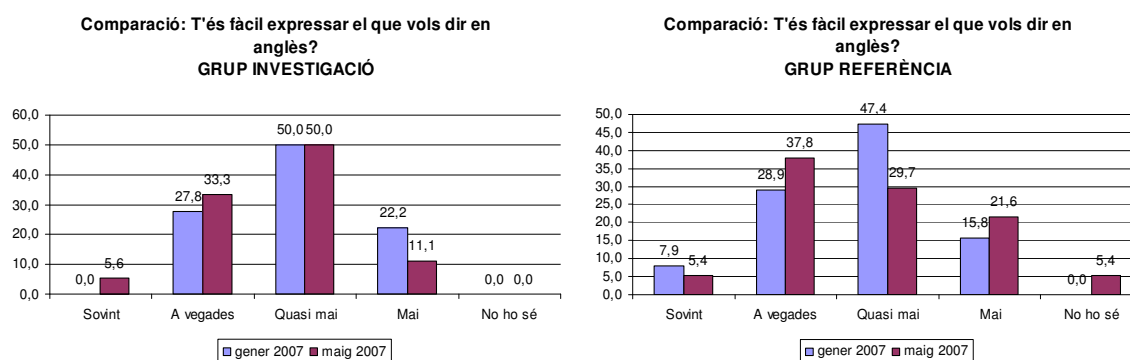


Figura 34 Gràfiques 57 i 58 (Annex 1 pàgina 47)

- En el grup d'investigació s'observa un fort increment dels alumnes que diuen que sovint els és fàcil sortir-se'n quan es troben amb dificultats. Un 83,3 afirmen que sovint o a vegades tenen facilitat per sortir-se'n, en comparació del 75 % del grup de referència, que baixa del 84,3 que ho afirmava al gener.

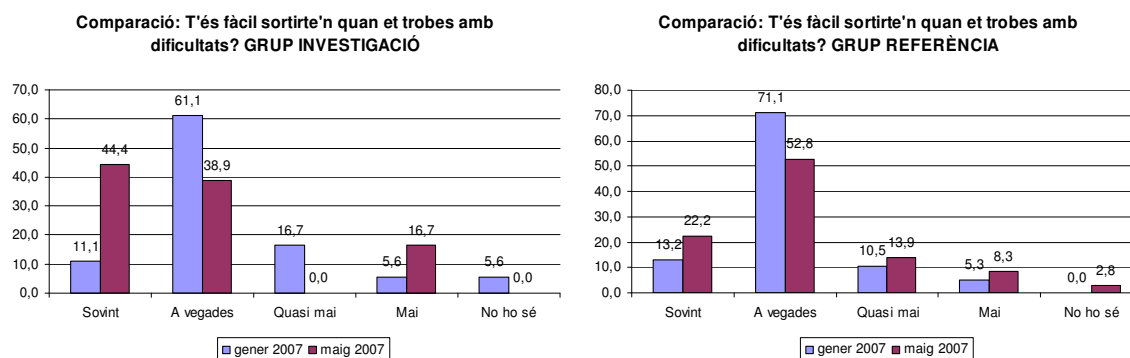


Figura 35 Gràfiques 60 i 61 (Annex 1 pàgines 48 i 49)

Pregunta 1. c.

Utilitzen aquestes estratègies quan realitzen activitats AICLE?

Amb les dades obtingudes no es pot arribar a una conclusió definitiva. No obstant hi ha algun indici que ens fa pensar que als alumnes que han treballat les estratègies d'interacció oral els és més fàcil sortir-se'n quan tenen problemes per expressar-se (o és la sensació que ells tenen).

El que sí es posa de manifest que, en general, utilitzen menys les estratègies per interactuar i més per resoldre les activitats.

Després de realitzar les activitats AICLE, transcriure tots els diàlegs d'un grup i una part dels altres, no es pot arribar a una conclusió definitiva. No obstant hi ha algun indici que ens fa pensar que sí que les utilitzen o que com a mínim els és més fàcil sortir-se'n quan tenen problemes per expressar-se o com a mínim és el que pensen.

- ▶ Quan es pregunta si els ha estat fàcil o difícil expressar-se en anglès durant les activitats, malgrat un 45,5% afirma que difícil, els dos alumnes que havien participat en la primera part de la investigació (codis 11 i 15) afirmen que *“Fàcil, perquè no és difícil”* i *“Normal, perquè hi havia coses fàcils i també altres de més difícils”*. (Veure annex 4 pàgines 13 i 14)
- ▶ Quan es pregunta quines han estat les dificultats més importants que han tingut per expressar el que volien dir, (resposta oberta) un d'aquests dos alumnes afirma que *“cap”*. (Veure annex 4 pàgina 14)
- ▶ A la pregunta de si havien tingut dificultats per fer-les, quines havien estat les causes, els dos alumnes del grup d'investigació no marquen cap dificultat malgrat que majoritàriament, les majors dificultats les han trobat en el seu nivell d'anglès (36,4), i com han indicat en altres preguntes, la capacitat d'expressar-se correctament. Només un 18,2% han manifestat dificultats amb la tecnologia (gravadora digital i ordinadors) o en les Ciències Socials. (Veure annex 4 pàgina 18)
- ▶ Quan se'ls demana les causes per les quals utilitzen la L1 a classe, si bé la majoria afirmen que utilitzen el català perquè no en saben prou (54,5%) o perquè és més còmode (27,3%). Només un 18% ho atribueix al fet de que no sigui obligatori. Els dos alumnes mencionats contesten la segona i la tercera causa, no que no en sàpiguem prou, malgrat que el seu nivell d'anglès no és molt bo. (Veure annex 4 pàgina 20).
- ▶ Quan analitzem les transcripcions dels diàlegs dels alumnes durant les activitats CLIL observar que: (Veure annex 6 pàgines 40-42)

CODE (veure figura 14)	GROUP 1	GROUP 2	GROUP 3	GROUP 4
Non verbal	22	0	1	0
Coining	6	1	0	0
Circumlocution	0	0	0	0
L1	137	6	17	41
Time	52	2	18	9
Pattern	4	0	0	0
help	53	1	14	8
Helping	12	2	5	0
Check	17	0	4	0
Formulaic	26	0	5	1
Turn	3	0	3	2
Understand	30	0	1	3
Silence	57	0	3	16
n. utterances transcribed	634	25	145	174

Figura 36 Recompte de les estratègies utilitzades

- Cap grup no utilitza la circumlocució, estratègia treballada en la primera fase, ni els grups 1 i 2 on hi ha els alumnes que van estar

participar a la 1^a fase. Sí que el grup 1 utilitza una major varietat d'estratègies.

- Tots els grups utilitzen les estratègies per guanyar temps per pensar i demanar ajut.
- Tres dels quatre grups utilitzen les estratègies d'ajudar els altres, utilitzar frases apreses, indicar que s'ha entès, prendre i donar el torna de paraula. S'utilitzen més els silencis llargs, molts cops mentre busquen la informació o pensen les respostes.
- Analitzant amb més deteniment aquestes estratègies, s'observa que moltes d'aquestes estratègies les utilitzen, no per interactuar sinó per resoldre les activitats o per altres motius, com per exemple parlar d'alguna cosa no relacionada amb l'activitat. És fa molt evident en la utilització de la L1:

	TOTAL	TO INTERACT	TO SOLVE THE ACTIVITIES	OTHER
Group 1	137	20	82	35
Group 2	6	1		5
Group 3	16	9	6 (vocabulary problems) + 1	
Group 4	41	7	17	17

Figura 37 Motiu d'utilització d'estratègies

Quedaria pendent realitzar un estudi exhaustiu de totes les transcripcions per analitzar si realment els ha resultat més fàcil a aquests dos alumnes expressar-se en anglès i han utilitzat les estratègies treballades, però s'ha desestimat ja que s'ha considerat que els resultats serien poc representatius.

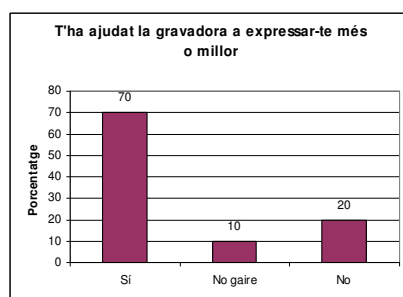
Pregunta 2

La utilització de la gravadora així com les graelles d'autoavaluació i qüestionaris millorarà l'autonomia, l'autoconeixement i la implicació dels alumnes en el seu procés d'aprenentatge i per tant, la seva millor evolució?

La conclusió a la que s'arriba amb les dades recollides és que la gravadora és una eina útil.

Menys explícites són les dades per poder afirmar que les graelles d'autoavaluació i qüestionaris són útils. Malgrat això, es pot concloure que sí són útils.

- Referent a la utilització de la gravadora, analitzant les respostes dels alumnes al qüestionari realitzat després de fer les activitats CLIL.



- A la pregunta realitzada de si la utilització de la gravadora els havia ajudat a expressar-se més o millor en anglès, s'observa que una majoria dels alumnes (70%) considera que utilitzar la gravadora durant les activitats els ha ajudat a expressar-se més o millor en anglès.

Figura 38 Gràfica (Annex 4 pàgina 15)

Les raons per les quals afirmen que els ha estat útil són bàsicament pel fet d'haver-se d'escoltar els feia esforçar més i que al escoltar-se podien veure en què havien fallat:

- Estudiant 20: "Sí perquè quan hi havia la gravadora parlava millor en anglès que normalment. Després en escoltar-lo veia el que fallava i normalment no tornava a fallar en el mateix".
- Estudiant 21: "Sí, perquè sabies que ho escoltaria algú".
- Estudiant 28: "Sí, per arreglar els meus fallos".
- Estudiant 43: "Més. De vegades no pronunciava bé el que llegia".
- Estudiant 49: "Millor, perquè m'ha ajudat a parlar millor perquè sabia que després ens escoltaríem i ho volia fer el millor possible".

Figura 39 Extracte Annex 4 pàgina 15

- Quan se'ls pregunta què han pensat quan han escoltat els diàlegs, la majoria contesta que ho han fet millor del que es pensaven (64%) o que han utilitzat l'anglès més del que es creien capaços.

- He utilitzat més l'anglès del que em creia capaç.
- Ja sabia que era capaç d'expressar-me en anglès.
- He utilitzat menys l'anglès del que em creia capaç.
- Ho he fet millor del que em pensava.
- Ho he fet tal i com em pensava.
- Ho he fet pitjor del que em pensava.
- Ho he fet molt bé.
- Ho he fet bé.
- Ho he fet malament.
- Ho podria haver fet millor.
- Altres

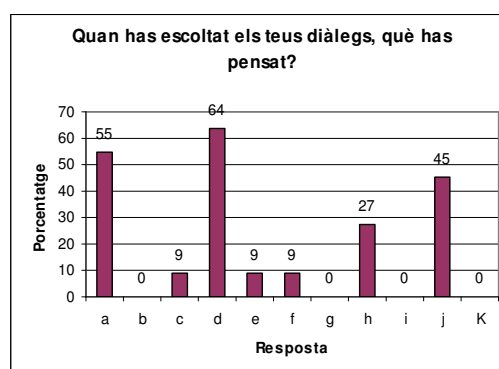


Figura 40 Extracte Annex 4 pàgina 16

- Quan se'ls pregunta quina llengua han utilitzat durant les activitats per parlar amb la professora i quina amb els companys, és curiós que mentre només un 12,8% d'alumnes afirmen que van parlar majoritàriament LE amb

les professores, un 40% van fer-ho amb els companys. Es veu clarament l'autoexigència que els provocava el fet d'utilitzar les gravadores durant les activitats, mentre no la tenien o no eren conscients, quan es dirigien a les professores.

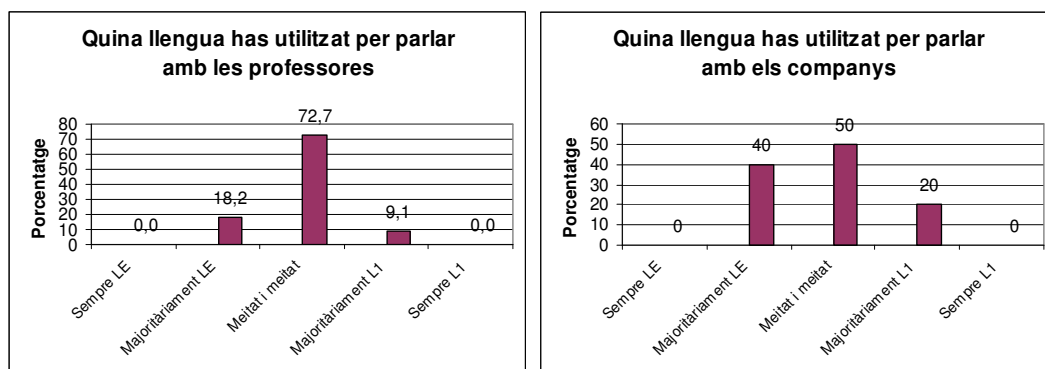


Figura 41 Gràfiques Annex 4 pàgines 12 i 13

- Quan a la professora d'aquests alumnes se li pregunta per les avantatges d'enregistrar les activitats orals diu :*"També crec que els ha anat (bé el) fet de veure (i) de saber una mica més al detall que és el que deien malament: he utilitzat el català i no calia, per exemple. Això segurament també ho han vist."* (Annex 4 pàgina 40).
- En el diari de la investigadora es recullen diverses observacions referents a la diferència de grau d'utilització de la llengua anglesa quan han d'enregistrar les activitats i quan no, especialment durant les activitats AICLE on els alumnes es centren més en el contingut que en la llengua.
- Referent a la utilització de graelles i qüestionaris, es pot observar com els serveix de guia per reflexionar sobre les qüestions que se'ls planteja i analitzar les seves necessitats, detectar les seves millores i mancances i fixar uns objectius per millorar. (Veure els resultats dels qüestionaris i "brainstormings" a l'annex 2, pàgines 45 a 59 i l'annex 4 on es recullen les respostes als qüestionaris elaborats després de les activitats CLIL).

Brainstorming: All the classroom together:

➤ **What problems do you have when you talk in English during the tasks?**

Vocabulary problems:

- We use words in L1 (5 groups)
- We don't remember the words. (5 groups)

Grammar problems:

- Use correct sentences (3 groups)

Practice:

- We don't speak English in class (3 groups)

Understanding:

- Sometimes we don't understand each other (3 groups)

➤ **Which strategies do you think you need to practise to communicate better?**

Vocabulary problems:

- Use learned words or expressions
- Use synonyms
- Describe the word (circumlocutions or paraphrase)
- Use expressions to have more time to think.
- Study the words.

Understanding:

- Show I understand using words or mime

Practice:

- Speak in English in class.

Figura 42 (Extracte Annex 2 pàgina 58)

No obstant cal un aprenentatge per parts dels alumnes a l'hora d'utilitzar-los. Això queda reflectit en els canvis que van fer en els alumnes en les seves respostes un cop es van analitzar conjuntament, alumnes i investigadora, alguns enregistraments (annex 2 pàgines 49 a 53).

✗ resposta inicial dels alumnes
 ✗ resposta modificada (afegida)

○ resposta dels alumnes eliminada

B- When it was difficult to express what you wanted to say what strategies did you use to keep the conversation going? Quan t'ha estat difícil expressar el que volies dir, quines estratègies has utilitzat per mantenir la conversa?

Translate literally from Catalan or Spanish. Traducir literalmente del català o castellà el que vull dir	✗ ✗ ✗ ✗ □
Use learned words or expressions Utilitzar frases o expressions que conec bé per no equivocar-me	✗ □ □ □ □ □ □
Change the way I was going to say and saying it simpler. Canviarla manera en què ho volia dir per una altra més senzilla	✗ ✗ ✗ ✗ ✗ ✗ ✗
Use words or expressions to get more time (well,...) Utilitzo paraules o expressions per guanyar temps mentre penso	□ □ □ □ □ □ □
Pick up on the interlocutor's expression and using it for oneself and repeat. Utilitzo paraules o frases que ha dit la persona amb qui parlo (repeteixo)	○ ○ □ □ □ □ □
I keep silence. Em quedo callat/da	✗ □ □ □ □ □ □

Figura 43 (Extracte Annex 2 pàgina 50)

Pregunta 3

El fet que l'alumnat aprengui i sigui capaç d'analitzar el que saben fer, del seu procés i necessitats de millora, el capacitaran per elaborar un Portafoli Oral, com a pas previ del seu Passaport de llengües europees?

Amb les dades recollides no s'arriba a una conclusió fefaent.

No obstant, tal i com s'ha afirmat a la pregunta anterior, amb aquesta metodologia de treball, els alumnes aprenen a reflexionar sobre el seu procés d'aprenentatge, la qual cosa és imprescindible per l'elaboració del portafoli oral i el passaport de llengües.

Pregunta 4

Les TIC ens simplificarà la creació d'aquest Portafoli oral (e-PEL)?

No s'han recollit dades per respondre aquesta pregunta.

Aquesta pregunta es va desestimar durant el procés degut a que es va creure que era millor aprofundir en les dues primeres i deixar aquesta per una futura investigació.

5 DISCUSSIÓ/ CONCLUSIONS

■ Referent a les preguntes de la investigació:

Malgrat la modificació durant el procés de les preguntes de la investigació, segons el meu parer, els resultats obtinguts han estat a l'alçada de les expectatives.

Les dues primeres preguntes, que formen part de la primera fase del treball,

✕ Utilitzen les estratègies d'interacció oral treballades quan realitzen les activitats d'interacció proposades?

✕ És útil o efectiu l'ensenyament d'estratègies d'interacció oral?

s'han contestat i justificat les respostes àmpliament, i s'han pogut contrastar amb els estudis realitzats per altres autors i investigadors i que s'havien esmentat al marc teòric d'aquest informe.

Dificultats: Cal esmentar que durant el procés d'aprenentatge d'estratègies va haver un canvi sobtat i no desitjat de la professora d'anglès del crèdit comú just abans de les vacances de Pasqua. Els alumnes no van reaccionar bé a aquest canvi i aquesta actitud més negativa cap a la nova professora podrien explicar alguns resultats una mica estranys en algunes respostes. Per exemple quan al qüestionari passat al maig s'observa que puja el nombre d'alumnes que no els agrada aprendre anglès, (annex 1 pàgina 44). Això es va reflectir també durant la posada en comú del qüestionari (annex 4 pàgines 21 a 34) on diversos alumnes es queixen dels canvis de metodologia a classe, especialment en el que fa referència a la utilització de la LE.

La tercera pregunta,

✕ Utilitzen aquestes estratègies quan realitzen activitats AICLE?

amb les dades obtingudes no s'ha pot arribar a una conclusió definitiva. Sí s'observa que mentre que són capaços d'utilitzar alguna estratègia com la circumlocució mentre fan les activitats concretes d'aprenentatge d'estratègies, no la utilitzen mentre fan activitats CLIL. Normalment recorren a la L1 per explicar el significat de les paraules.

Cal recordar que aquest estudi ha tingut un temps limitat per portar-se a terme i que, tal i com afirmen tots els autors analitzats, el procés d'aprenentatge d'estratègies és llarg i els resultats cal esperar-los a llarg termini i per estar ben interioritzades cal acabar tot el cicle del procés d'aprenentatge, cosa que no

va ser possible i no es va tenir temps per acabar les fases 5 i 6.

Dificultats: Caldria fer esment, com ja s'ha comentat anteriorment, que hi ha hagut certes limitacions i problemes a la hora de poder contestar aquesta pregunta: només dos dels alumnes que van fer aquestes activitats CLIL havien fet les d'aprenentatge d'estratègies i un d'ells, per motius personals aliens a la investigació, va presentar diversos problemes actitudinals durant aquestes activitats, malgrat que havia participat activament durant la primera part de la investigació, i es va considerar que no es poden tenir molt en compte la seva aportació.

A la següent pregunta,

- ✖ La utilització de la gravadora així com les graelles d'autoavaluació i qüestionaris millorarà l'autonomia, l'autoconeixement i la implicació dels alumnes en el seu procés d'aprenentatge i per tant, la seva millor evolució?

Amb les dades obtingudes s'ha pogut arribar a la conclusió de que la gravadora és una eina útil. Si es vol fer un treball de llengua oral cal que els alumnes puguin enregistrar els seus diàlegs o exposicions per tal de poder-les analitzar i avaluar ja sigui amb les gravadores o amb programes informàtics com l'Audacity o Gravadora de sons del Microsoft.. És una eina imprescindible per poder crear un portafoli oral on els alumnes puguin guardar les activitats realitzades. Aquestes conclusions reafirmen els estudis realitzats per altres investigadors com Escobar 200 i 2001, on descriu la investigació portada a terme i conclou que la utilització de les gravadores provoca en els alumnes una gran responsabilitat i motivació davant les tasques, el que fa que treballin amb dedicació.

També és una eina útil pel professorat per tornar a escoltar els diàlegs si cal, i així poder-los analitzar amb més deteniment.

Les graelles d'autoavaluació i qüestionaris són un complement per guiar a l'alumne en aquest anàlisi dels seus enregistraments, i per tant útils. Escobar (2001) també conclou que la seva utilització, sempre que els descriptors siguin clars i adaptats als alumnes, esdevé eficaç.

Referent al fet que l'alumnat aprengui i sigui capaç d'analitzar el seu procés d'aprenentatge i pugui així elaborar un Portafoli Oral o un Passaport de llengües és una pregunta que ultrapassa les possibilitats d'un treball limitat en el temps, i realitzat per una sola persona. L'aprendre a aprendre, a reflexionar, a establir objectius, ha de ser una tasca de tot l'equip docent i una prioritat de l'ensenyament. En uns moments en que tant es discuteix el nivell de l'educació dels nostres alumnes, crec que és un dels camins a impulsar amb fermesa.

Podem veure diàriament a les nostres aules com només els alumnes implicats en el seu procés d'aprenentatge tenen uns resultats positius. Però cal ajudar-los i guiar-los en aquest camí, donant-los eines que els ajudin en la seva reflexió i més, en l'aprenentatge de la llengua oral, que és la destresa que paradoxalment més s'ha deixat de banda o que menys s'ha avaluat a les classes de llengua.

Respecte a la última pregunta,

✂ Les TIC ens simplificarà la creació d'aquest Portafoli oral (e-PEL)?
un cop engegada la investigació es va desestimar ja que es va veure que eren uns objectius massa ambiciosos i podia constituir un treball d'investigació per ell mateix. Per tant vaig decidir concentrar-me en els altres objectius del treball..

▣ Referent als objectius concrets que es van marcar per aquesta investigació, crec que s'han assolit en la seva majoria:

- ✂ S'han presentat diferents estudis per definir les característiques de la llengua oral i s'han mostrat diferents propostes per catalogar les estratègies, competències i les subcompetències que intervenen en les activitats d'interacció oral.
- ✂ S'han dissenyat d'activitats per tal que els alumnes de 1r Cicle d'ESO exercitin aquestes subcompetències i s'ha proposat un model per ensenyar les estratègies d'aprenentatge en general.
- ✂ S'ha dissenyat una seqüència didàctica CLIL de Ciències Socials pel primer cicle d'ESO., on els alumnes han de treballar cooperativament i desenvolupar la capacitat d'interactuar i fer presentacions en llengua estrangera.
- ✂ S'han proposat eines per facilitar al professorat i a l'alumnat l'avaluació i/o coavaluació d'aquestes tasques orals a l'hora que afavoreixen l'autorregulació de l'alumne del seu procés d'aprenentatge.
- ✂ S'han utilitzat les noves tecnologies (ordinadors, vídeo, gravadores) com a suport a les tasques i activitats dissenyades. Ha quedat pendent aplicar-les a les eines d'avaluació i la confecció del Portafoli Oral.
- ✂ Tot aquest material es posarà a disposició del professorat, tal i com s'especifica a l'apartat de difusió de resultats..

▣ Pel que fa referència a suggeriments per investigacions futures, encara hi ha força dades que s'han recollit i que, al no tenir relació directa amb les preguntes de la investigació o no tenir més temps per treballar amb els

alumnes no s'han analitzat a fons. Alguns dels temes que m'agradaria aprofundir en un futur serien:

- ◊ Per què els alumnes, malgrat en una majoria els agrada aprendre anglès manifesten que no els agrada tant parlar-lo?
- ◊ En un procés prolongat d'ensenyament d'aprenentatge d'estratègies d'aprenentatge, es manifesta una millora significativa dels resultats dels alumnes?
- ◊ Amb les activitats CLIL, els alumnes milloren la seva competència en la llengua anglesa?

6 DIFUSIÓ DELS RESULTATS

ACCIONS JA REALITZADES

FORA DEL MEU CENTRE:

- Part del procés i resultats de la investigació, especialment el que fa referència a la unitat didàctica de Socials, sortiran publicats a principis de l'any vinent (2008) en un capítol titulat "*All roads lead to Rome. CLIL Social Studies Experience*" (pàgines 118 a 126) que forma part del llibre titulat "*How we're going about it. Teachers' voices on Innovative Approaches to Teaching and Learning Languages*" editat per la Melinda Ann Dooly Owenby i que publicarà per Cambridge Scholar Publishing (UK). ISBN (10) 1-84718-431-6 i ISBN (13) 9781847184313. Aquest llibre exposarà diversos exemples d'ensenyament de llengües incloent les CLIL.
- També es va presentar el primer esborrany de la unitat didàctica de Socials, The Roman World, a la reunió de treball d'investigadors ArtICLE (UAB) portada a terme el passat 25 d'abril, i un pòster resum de la mateixa a la I Trobada sobre semiimmersió a Catalunya que es va celebrar el mateix dia a la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB.

La unitat didàctica completa, amb el nom **All roads lead to Rome**, s'està pilotant durant el curs 2007-2008 a 2n d'ESO a l'IES Vil·la Romana de la Garriga, i un cop vists els resultats i fetes les modificacions que es creguin necessàries, es podrà consultar a la web <http://www.clil-si.org/>

DINS DEL MEU INSTITUT:

- Després d'exposar el contingut de la meua investigació a l'equip directiu i als membres del Departament de llengües estrangeres del meu IES, es va decidir demanar un projecte d'innovació per a la millora de la competència comunicativa general de l'alumnat amb especial incidència en les competències de producció, recepció i interacció oral: **Let's communicate. Towards the development of high communicative language competences**. Aquest projecte pel període 2007-2010 ha estat concedit i estem en fase inicial del mateix.
- Aquest curs he començat a pilotar el Crèdit variable: **All roads lead to Rome**, (sorgit de la seqüència didàctica The Roman World i pilotada en part durant aquest treball d'investigació) amb alumnes de 2n d'ESO de l'IES Vil·la Romana, de la Garriga.

ACCIONS PENDENTS DE REALITZAR

La difusió dels resultats del meu treball es vol portar a terme en dos àmbits diferenciats:

DINS DEL MEU INSTITUT:

- Al propi Departament de llengües estrangeres per donar a conèixer el treball realitzat i poder així aplicar-ho a tots els grups.
- Al Departament de llengües Catalana i Castellana per tal de seguir treballant conjuntament l'ensenyament de les estratègies d'aprenentatge, tant en l'expressió oral com en la comprensió oral i escrita i l'expressió escrita.
- Als altres departaments per tal d'animar-los i ajudar-los a iniciar experiències en AICLE.

Fora del meu Centre:

- La que fa el propi Departament a la xarxa dels treballs realitzats durant una llicència d'estudis.
- Mitjançant una xarxa d'intercanvis amb altres Departaments d'altres centres, ja sigui dins de l'àmbit català, espanyol o internacional.
- Publicació en revistes de temàtica pedagògica (Revista de l'APAC, Quaderns de Pedagogia, ...)
- Publicació dels resultats i/o materials elaborats en una pàgina Web.
- Difusió en congressos, seminaris o trobades.
- A una sessió que es portarà a terme l'11 de març dins del Seminari *Iniciació als programes de semiimmersió (SI) en aules inclusives*, organitzat pels grups d'investigació CLIL-SI/GREIP i l'ICE de la UAB, i que tindrà lloc a la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB, del 21 de gener al 14 d'abril 2008.

7 MATERIALS INCLOSOS ALS ANNEXOS

7.1 *Annex 1: Anàlisi del qüestionari inicial*

En aquest annex es recull els qüestionaris utilitzats així com un anàlisi estadístic i conclusions de les dades obtingudes.

7.2 *Annex 2: Activitats i materials per l'aprenentatge d'estratègies d'interacció oral*

En aquest annex es recull les activitats dissenyades per l'ensenyament de les estratègies d'interacció triades, així com els qüestionaris, dades obtingudes amb aquests qüestionaris i conclusions obtingudes durant el procés.

7.3 *Annex 3: Activitats i materials d'activitats CLIL*

En aquest annex es recullen les activitats dissenyades de la Unitat Didàctica de Socials que es van treballant amb els alumnes així com les activitats d'autoavaluació i el solucionari de les activitats. La unitat didàctica completa es pilotarà durant el curs 2007-2008 a 2n d'ESO a l'IES Vil·la Romana de la Garriga, i un cop revisada, es podrà consultar a la web del grup de recerca <http://www.clil-si.org>.

7.4 *Annex 4: Anàlisi del qüestionari de les activitats CLIL*

En aquest annex es mostren els qüestionaris passats als alumnes després de realitzar les activitats CLIL, l'anàlisi de les dades d'aquest qüestionari, la transcripció de la conversa sobre aquest amb els alumnes i la transcripció i anàlisi de l'entrevista amb la professora del Crèdit Variable.

7.5 *Annex 5: Transcripcions i anàlisi del diàlegs realitzats durant les activitats per l'aprenentatge d'estratègies d'interacció oral*

En aquest annex es recullen les transcripcions d'alguns diàlegs durant les activitats d'aprenentatge d'estratègies d'interacció oral, així com l'anàlisi de les estratègies utilitzades durant les mateixes.

7.6 *Annex 6: Transcripcions i anàlisi del diàlegs dels alumnes durant les activitats CLIL*

En aquest annex es recullen les transcripcions dels diàlegs d'un grup durant totes les activitats CLIL i s'inclouen també les transcripcions d'alguns diàlegs de la resta de grups durant les activitats. Tanmateix s'analitzen les estratègies utilitzades pels alumnes..

BIBLIOGRAFIA

- Bisquera, R. (2004). (coord.) *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La muralla.
- Brown, G & Yule, G. (1989). *Teaching the spoken language. An approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge: CUP.
- Bygate, M. (1987) *Speaking* Oxford University Press
- Canale, M. (1983) De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En LLOBERA (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid. Edelsa
- Carter, R & McCarthy, M. (2006) *Cambridge grammar of English. A comprehensive Guide. Spoken and Written English Grammar and Usage*. Cambridge. CUP
- Cassany, D. (2006) *Del portafolis a l'e-PEL*. Articles número 39 pp. 7 a 15
- Cohen, A and Macaro, E (2007) *Language Learner Strategies. 30 years of research and practice*. Oxford University Press
- Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya:
- Decret del 26 de juny del 2007 DOGC 4915 pel qual s'estableix la nova l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. Disponible en <https://www.gencat.net/diari/4915/07176092.htm> [Última consulta: novembre 2007]
 - Annex 1: competències bàsiques. Disponible en http://www.xtec.cat/estudis/eso/curriculum_2007/competencies_eso.pdf [Última consulta: novembre 2007]
 - Annex 2: Desplegament de les competències de l'àmbit de llengües per l'ESO Disponible en http://www.xtec.cat/estudis/eso/curriculum_2007/llengues_eso.pdf [Última consulta: novembre 2007]
- Dooly, M & Quintana, LI(2006) *Aprenentatge en grup amb suport informàtic per a l'escriptura de llengües estrangeres. Un estudi de cas en un projecte europeu*. En Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura, 39. abril-juny 2006 Publicacions Graó: p.p.86-99
- Dooly, M & Sadler, R: (2005) *Computers as Toolkits: Language E-learning through International Collaboration*. En Theory and Practice in English Studies, Vol.3 Masaryk University Publications: Brno. 189-196.2005
- Dooly, M (p.o. de firma): (2005) *The Internet and Language Teaching: A sure Way to Interculturality?* En ESL Magazine, ISSN: 1098-6553. March/April 2005; 44. 8-12

- Dooly, M (p.o. de firma)(2004) *Language Education: Are we giving equal opportunities to all?* En BATLLORI I OBIOLS, R., GÓMEZ MARTINEZ, A.E., OLLER I FREIXA, M., PAGÈS I BLANCH, J. *De la teoria ... a l'aula*. (eds.) Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials, Universitat Autònoma de Barcelona. 2004. 478-485.
- Dooly, M (p.o. de firma)(2005) *Working with an educational portal: a first-timer's experience* En TESOL-Spain Newsletter.vol 29, January 2005, 18-19.
- Ellis, R (1987). *Understanding second language acquisition* (3^a ed.). O.U.P.
- Ellis, R. (2004). *Task-based Language learning and teaching* (4^a ed.). Oxford Applied Linguistics O.U.P.
- Ellis, T. y Barkhuizen, G. (2005). *Analysing learner language*. Oxford: O.U.P.
- Escobar Urmeneta, C: (2000) *El Portafolio oral como instrumento de evaluación formativa en el aula de lengua extranjera* Tesi doctoral - Universitat Autònoma de Barcelona, Facultat de Ciències de l'Educació, 2000
- Escobar Urmeneta, C: (2001) *Investigación en acción en el aula de lengua extranjera en la evaluación mediante portafolio oral*. En: Camps A. *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona, Graó: p.p.69
- Escobar, C. (2004) *¿Qué quiere decir un siete? Sobre la retroalimentación en las clases de lengua*. Aula de Innovación Educativa. Barcelona: Ed. Graó
- Escobar, C. (2006) *Descriptors de competències i estudiants de secundària: una relació difícil?* En Articles número 39 pp. 17 a 33
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. Londres, Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. Londres: Arnold
- Grenfell, M. y Harris, V.(1999). *Modern languages and learning strategies in theory and practice* ; Londres: Routledge.
- Grenfell, M.(2002) *Modern Languages Across the Curriculum*, Routledge Falmer
- Grenfell, M (2005). *Language Learning Strategy Research and Modern Foreign Language Teaching and Learning in England*. Paper presented at the conference of the British Association of Applied Linguistics, Bristol. September 2005. Enviat per l'autor Nov. 2006
- Harris, M *Helping Secondary Students to Deal with Speaking Opportunities* Teachers' Room [en línia]. Disponible en http://www.pearsonlongman.com/opportunities/pdfs/help_speak.pdf [Última consulta: novembre 2007]
- Harris, V. Gaspar, A., Jones, B., Ingvarsdóttir, H., Neuburg, R. Pálos, I. y Schindler.

- I. (2001). *Helping learners learn: exploring strategy instruction in language classrooms across Europe*. Estrasburg: Council of Europe Publishing. [en línia]. Disponible en <http://www.ecml.at/documents/pub222harrisE.pdf> [Última consulta: novembre 2007]
- Hasselgreen, A. et al. (2003) *Bergen "Can Do" project* Estrasburg: Council of Europe Publishing. [en línia]. Disponible en http://www.ecml.at/documents/pub221E2003_Hasselgreen.pdf [Última consulta: novembre 2007]
- Littlewood, W. T. (1994). *Teaching oral communication: a methodological framework*. Oxford: Blackwell.
- Macaro, Ernesto (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London Continuum.
- Macaro, e. (2003). *Teaching and learning a second language. A guide to recent research and its applications*. Londres: Continuum.
- Nussbaum, L, Bernaus, M, Caballero de Rodas, B., Escobar, C, Masats, M.D. (2001) *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación obligatoria*. Luci Nussbaum i Mercè Bernaus editoras. Madrid: Editorial Síntesis
- O'Malley, J.M. y Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in second language Acquisition*. Cambridge: Applied linguistics.
- Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Nova York. Newbury House
- Wolf, D. (1997) *Content-based Bilingual Education or Using Foreign Languages as Working Languages in the Classroom*. In Marsh, Marsland and Nikula (Eds.) *Aspects of Implementation of Plurilingual Education*. Jyväskylä. University of Jyväskylä. Research and Field Report 29: 51-64.
-