

ANÀLISI DE L'ENFOCAMENT DIDÀCTIC
DELS MATERIALS DE CATALÀ PER A UN
NIVELL AVANÇAT: COM EL VALOREN
PROFESSORAT I ALUMNAT?

Albert Vilagrasa Grandia

Llicència d'estudis retribuïda
Modalitat A
Curs acadèmic 2008-2009
Supervisora: Dra. Margarida Cambra Giné

Índex

1. Introducció	5
2. Marc teòric	9
2.1 Les creences dels alumnes	9
2.2 Les creences dels professors	11
2.3 Enfocament metodològic	13
3. Plantejament de la investigació	15
3.1 Objectius de la investigació	15
3.1.1 Objectiu general	15
3.1.2 Objectius concrets	15
3.2 Preguntes de la investigació	16
4. Metodologia de la investigació	17
4.1 Metodologia qualitativa	18
4.2 Enfocament etnogràfic	19
5. Disseny de la investigació	21
5.1 Context de l'estudi	21
5.1.1 Escoles Oficials d'Idiomes	21
5.1.2 Escola Oficial d'Idiomes Barcelona Drassanes	23
5.2 Participants en l'estudi	26
5.2.1 Alumnat	26
5.2.2 Professorat	28
5.2.3 L'investigador	29
5.3 Instruments de recollida de dades	30
5.4 Corpus de dades	31
5.5 Procés general de recollida de dades	32
5.5.1 Relatius als alumnes	32
5.5.2 Relatius a les professores	32
5.6 Procés detallat de recollida de dades relatives als alumnes	33
5.7 Pautes de les transcripcions i codis dels textos	39
5.7.1 Pautes de transcripció per a les entrevistes	39
5.7.2 Codis dels textos del corpus	40

6. Anàlisi de dades	42
6.1 Anàlisi de les dades generades pels alumnes	42
6.1.1 Anàlisi de les informacions contextuals i de la primera entrevista	42
6.1.1.1 Motivació	42
6.1.1.1.1 Motius per començar a estudiar català	43
6.1.1.1.2 Motius per cursar el nivell avançat	44
6.1.1.1.3 L'ús del català fora de l'aula	45
6.1.1.1.4 Prestigi de la llengua	47
6.1.1.1.5 Dificultats de l'aprenentatge de llengües	47
6.1.1.1.6 Certificats de català	48
6.1.1.1.7 Compatibilitat amb els companys de classe catalanoparlants	50
6.1.1.2 Creences sobre l'aprenentatge del català	51
6.1.1.2.1 Creences sobre l'ús del llibre	52
6.1.1.2.2 Creences sobre el progrés de l'aprenentatge	56
6.1.1.2.3 Creences sobre les dificultats lingüístiques del català ..	61
6.1.1.2.4 Creences sobre l'aprenentatge de dos aspectes de la llengua: els pronoms i els barbarismes	62
6.1.1.2.5 Creences sobre les seves necessitats	65
6.1.1.2.6 Creences sobre com s'ha d'aprendre una llengua	70
6.1.2 Anàlisi dels diaris sobre la classe que es va observar	73
6.1.2.1 Descripció de l'activitat: "Itinerari de Flora"	73
6.1.2.2 El diari de la Nora	73
6.1.2.3 El diari d'en Nel·lo	74
6.1.2.4 El diari de l'Alexis	74
6.1.2.5 Síntesi	76
6.1.3 Anàlisi dels altres diaris de classe	77
6.1.3.1 El diari de la Nora	77
6.1.3.2 El diari d'en Nel·lo	81
6.1.3.3 El diari de l'Alexis	81
6.1.4 Anàlisi de l'entrevista col·lectiva	84
6.1.4.1 Els exercicis de gramàtica	84
6.1.4.2 L'ús de la llengua	86
6.1.4.3 L'objectiu comunicatiu de les activitats	87
6.1.4.4 Els objectius i els continguts de les activitats	89
6.1.4.5 El tractament de l'error	90
6.1.4.6 Les habilitats lingüístiques	91
6.1.4.6.1 La comprensió oral	91
6.1.4.6.2 La comprensió escrita	93
6.1.4.6.3 L'expressió oral	93
6.1.4.6.4 L'expressió escrita	98
6.2 Anàlisi d'escrius reflexius de les professores	99
6.2.1 La Maria	99
6.2.2 La Carme	102
6.2.3 L'Àlícia	103

6.3 Síntesi de l'anàlisi de dades	105
6.3.1 Alumnes	105
6.3.1.1 Pel que fa a la motivació	105
6.3.1.2 Pel que fa a les creences sobre l'aprenentatge	106
6.3.1.3 Opinions sobre l'activitat observada	107
6.3.1.4 Opinions sobre les activitats dels diaris de classe	108
6.3.1.5 Opinions sobre les activitats en general	109
6.3.2 Professores	111
6.4 Glossari del corpus dels alumnes	112
7. Conclusions	117
7.1 Reflexions finals	121
8. Bibliografia	123
Annexos	129
Annex 1. Textos de les informacions contextuais	129
Annex 2. Transcripcions de la primera entrevista	139
Annex 3. Diaris sobre la classe que es va observar	161
Annex 4. Documents de la classe que es va observar	166
Annex 5. Altres diaris de classe	170
Annex 6. Transcripcions de l'entrevista col·lectiva	177
Annex 7. Escrits reflexius de les professores	184

1. Introducció

L'estudi que presento neix de la motivació, com a professor de català per a no catalanoparlants, com a formador de professors de llengües i com a elaborador de material per a l'aprenentatge del català, de fer una anàlisi de la situació actual dels materials de català com a segona llengua per a un nivell avançat a través de les creences i opinions de l'alumnat i del professorat, amb l'objectiu que el treball pugui servir de punt de partida per a la reflexió a l'hora d'encarar-se a la tasca docent.

Les raons per plantejar aquesta recerca sorgeixen de la intuïció, avalada per l'experiència docent de molts anys, que el material publicat de català per a nivell avançat no té un enfocament comunicatiu, que s'hi acostuma a treballar la llengua des d'una vessant descriptiva i no pas d'ús. La meua experiència com a professor d'italià a l'Escola d'Idiomes Moderns de la Universitat de Barcelona i d'espanyol als cursos d'estiu de l'Escola Oficial d'Idiomes, com a llengua estrangera i segona llengua respectivament, m'ha fet més patent el tractament diferent que s'acostuma a donar a l'ensenyament del català per a no catalanoparlants. No pretenem buscar-ne les causes, però sí oferir un espai per recollir les creences dels alumnes i dels professors sobre l'enfocament dels materials per a un nivell avançat.

En tots els cursos en què he participat com a formador, adreçats a professorat de llengües estrangeres, en les observacions com a tutor de la fase d'observació i pràctiques, i en l'acompanyament del professorat novell que s'incorpora al Departament de Català, com a tasca de Cap de Departament o Cap Adjunt, he pogut constatar que una de les necessitats i preocupacions bàsiques del professorat és la gestió de l'aula: l'organització i la planificació d'unitats didàctiques i, per tant, l'ús del material segons l'enfocament didàctic. En definitiva, la necessitat de tenir criteris i eines per saber si un material s'adequa als objectius i als continguts d'una programació, i quina explotació en pot fer. D'altra banda, els professors, en alguns casos, perceben dels alumnes una actitud que no afavoreix el seu aprenentatge i destaquen la manca de material per a un enfocament comunicatiu.

L'any previ a l'estudi, vaig començar a recollir informació a partir d'entrevistes exploratòries, d'enquestes i de converses informals que vaig realitzar amb docents i alumnes, i vaig advertir que els alumnes que han començat a estudiar des del primer nivell noten al nivell avançat un canvi important d'enfocament metodològic, en detriment d'un aprenentatge comunicatiu.

Actualment els aprenents que assoleixen una competència comunicativa equivalent al nivell B1 (Usuari independent), segons les escales del *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar i avaluar* del Consell d'Europa (MECR), tenen un nivell que els permet desenvolupar amb efectivitat i autonomia una activitat comunicativa pròpia de les situacions més habituals de la vida quotidiana. A partir d'aquest nivell, que equival al 3r curs de les Escoles Oficials d'Idiomes (EOI) i amb el qual s'obté el Certificat de Nivell Intermedi, l'alumnat que accedeix al nivell avançat (4t i 5è de l'EOI) és bastant heterogeni i, per tant, s'evidencien diversos aspectes que sens dubte

influeixen en el seu procés d'aprenentatge: necessitats de l'ús de la llengua, coneixement lingüístic, metodologia seguida en el procés d'aprenentatge...

El bagatge lingüístic que arrossegueu els alumnes del nivell avançat és molt divers. Per un costat, hi ha persones que es poden considerar nouvingudes perquè no fa gaire que han arribat a Catalunya, però que han assolit la competència lingüística comunicativa que es descriu al nivell B1. Per l'altre, hi ha persones que fa anys que viuen a Catalunya i que han seguit un aprenentatge natural, amb la conseqüent interllengua irregular en diferents aspectes lingüístics. I per últim, cal afegir-hi un grup que s'ha escolaritzat en català, però la llengua habitual de comunicació és una altra.

Cada cop més, aquest grup tan variat d'aprenents de català d'un nivell avançat tendeix a créixer i augmentar, perquè els aprenents volen accedir i integrar-se en àmbits –professional o universitari– en els quals es requereix un domini de la competència lingüística comunicativa que va més enllà del nivell llindar. Caldrà esbrinar quines actituds conflueixen en aquest grup tan heterogeni d'aprenents per proposar estratègies que repercutixin favorablement en el seu aprenentatge.

Una altra raó per plantejar-me la recerca ha estat la publicació del Decret 4/2009, del 13 de gener, pel qual s'estableix l'ordenació i el currículum dels ensenyaments de règim especials. La implantació del nou currículum a les EOI fa que ens tornem a plantejar si tenim eines adequades i pertinents que ajudin els professorat en la seva tasca com a ensenyant i l'alumnat en el seu aprenentatge.

Al nou currículum es remarca que l'enfocament en l'ensenyament de les llengües ha de conduir progressivament l'alumnat, adult amb diversitat de necessitats, a la conscienciació i l'autonomia en els aprenentatges de llengües per tal de poder continuar-los al llarg de la seva vida, amb el suport de les noves tecnologies de la informació i la comunicació. Per tot això es dona especial rellevància a la definició de nivell i als objectius en clau competencial, i es prioritzen els continguts actitudinals que han d'afavorir els aprenentatges.

S'hi emfasitza que els estudis sobre l'aprenentatge i l'adquisició de llengües donen una gran importància als factors psicològics i afectius en el procés d'aprenentatge de la llengua i de la cultura que aquella representa. Aquests factors exerceixen la màxima influència en l'èxit o el fracàs de l'aprenentatge de la llengua i de les relacions interculturals en què es participa. I s'hi puntualitza que una actitud és una disposició d'ànim que s'aprèn, tot i que de vegades estigui estretament relacionada amb trets de la personalitat. Per això, el professorat haurà d'esmerçar temps i esforços per ajudar l'alumnat a reconèixer el pes de les actituds en el procés d'aprenentatge, a identificar les actituds pròpies, i a treballar en el desenvolupament per aconseguir l'èxit en l'aprenentatge.

Els estudis del pensament i de les actuacions del professorat, pel que fa a l'ensenyament de llengües, i les creences dels estudiants respecte del seu aprenentatge i la representació que poden fer-se a partir del material de classe

ens poden donar eines per millorar el desenvolupament professional del professorat i, d'aquesta manera, repercutir favorablement en les actituds dels estudiants, i de retruc en el procés d'adquisició de la llengua d'estudi.

Per tot això vull observar si l'enfocament i els continguts dels materials didàctics encaixen amb els continguts del currículum de les EOI del nivell avançat (l'enfocament, la definició dels nivells, els objectius per destreses, la competència lingüística comunicativa...) i amb l'especificitat dels aprenents de català de nivell avançat.

L'objectiu general és comprovar el grau de satisfacció per part dels alumnes i del professorat respecte a l'aprofitament i la utilitat dels enfocaments didàctics de català com a llengua instrumental per a nivell avançat, tant pel que fa als materials existents, el tractament de les habilitats, les activitats didàctiques, el tractament de la gramàtica i el lèxic, a la programació... com per les estratègies que potencien les actituds positives en el procés d'aprenentatge.

Es tracta d'un estudi longitudinal de les creences de tres alumnes durant el seu procés d'instrucció formal, en grups multilingües, de l'Escola Oficial d'Idiomes Barcelona Drassanes, i de les creences de tres professores de català, del mateix centre. Per a l'estudi s'adopta una metodologia qualitativa, perquè creiem que és la més adequada per a un tipus de recerca com la que volem fer. La major part de la recerca se centra en l'estudi de les creences dels estudiants, ja que s'ha volgut aprofundir en les seves creences durant els quatre mesos que ha durat el curs, i per això s'ha recollit un corpus de dades bastant ampli.

Encara que se sap que l'àmbit en què es desenvolupa la recerca està formada majoritàriament per dones, en aquest treball, a vegades, s'ha utilitzat les formes genèriques "els professors", "els aprenents", "els estudiants", tret dels casos en què es refereix a un col·lectiu exclusivament femení, com és el cas de les tres professores que participen a l'estudi. La intenció és fer més lleugera la lectura del treball sense carregar la redacció d'expressions forçades i feixugues.

Descripció dels capítols de l'estudi

En el capítol dedicat al marc teòric es presenta l'estat de la qüestió en què es pot emmarcar la recerca. Es fa un repàs bibliogràfic sobre les creences, pensaments i representacions dels alumnes i dels professors, i de l'enfocament metodològic de l'ensenyament de llengües a les EOI.

En el següent capítol es descriu el plantejament de la investigació i es presenten l'objectiu general i els objectius concrets de la recerca. Es tanca el capítol amb la formulació de les preguntes de l'estudi.

El capítol que segueix està dedicat a la metodologia de la investigació. Es fa un breu repàs a les diferents metodologies i s'explica l'enfocament metodològic que s'ha adoptat per a la recerca. Per a l'objectiu i els propòsits del treball, s'ha considerat l'enfocament etnogràfic d'investigació el més adequat.

Seguint els criteris d'un enfocament etnogràfic, s'ha dedicat el següent capítol a explicar el disseny de la recerca: el context en què se situen els participants, els participants, el corpus i els instruments de recollida de dades. Dins d'aquest capítol, s'ha donat bastant importància a la descripció del procés de la recollida de dades, ja que s'entén que es tracta d'un procés dinàmic i molt rellevant en aquests tipus d'estudis.

A continuació hi ha el capítol dedicat a l'anàlisi de dades. És el més extens del treball, perquè és l'ànima de la recerca. És l'anàlisi i la interpretació del corpus generat pels tres aprenents i per les tres professores. Està dividit pels blocs amb què s'han recollit les dades i per temes, arran de l'anàlisi de tot el corpus. A més s'hi presenta una síntesi de les anàlisi de dades i un glossari dels termes més rellevants que els aprenents han utilitzat.

El treball es conclou amb el capítol dedicat a les conclusions i implicacions, tant didàctiques com per a futures investigacions, que es considerin oportunes. Aquest capítol està estructurat per tancar el cercle encetat amb les preguntes de recerca. S'hi contesten les preguntes a partir dels resultats de les anàlisis i també s'hi recullen algunes aportacions didàctiques i reflexions. A continuació es presenta la bibliografia.

Finalment s'adjunta els annexos que es consideren importants perquè els lectors tinguin l'accessibilitat a les dades, a partir de les quals parteix l'anàlisi i com a corpus de futures recerques. S'hi inclouen els textos dels alumnes i de les professores, les transcripcions de les entrevistes, els diaris i altre material.

2. Marc teòric

En aquest capítol es farà una revisió de la bibliografia que es creu pertinent per als objectius de l'estudi. Per contextualitzar el projecte, s'haurà de revisar l'estat dels coneixements científics respecte de les creences dels alumnes i dels professors, i respecte de les propostes del nou currículum de les EOI. Pel que fa als antecedents i l'estat actual de les investigacions sobre l'anàlisi de l'enfocament dels material de català com a llengua instrumental, no existeixen estudis específics sobre l'ús dels materials i la seva repercussió sobre el procés d'ensenyament/aprenentatge als quals es pugui al·ludir, però sí caldrà referir-se a la proposta de programació i d'unitats didàctiques basades en un enfocament per tasques d'un nivell avançat (Mas, 2001).

2.1 Les creences dels alumnes

Per encetar aquest tema caldria, abans de tot, aclarir els conceptes d'ideació i creences. El tret essencial de la ideació és que constitueix un procés de formació d'idees inherent al ser humà com a tal, i que es van assimilant a mesura que passa el temps. Prabhu (1995) va adaptar el concepte d'ideació en el camp de l'ensenyament de llengües, i hi va diferenciar quatre components bàsics: un d'ideacional, un d'ideològic, un d'operacional i un de gestió. El component ideacional està compost per les idees o els conceptes al voltant d'allò que constitueix el coneixement d'una llengua i en què consisteix el procés d'aprendre-la. Si es consideren les ideacions com a processos dinàmics del pensament, les creences constitueixen les diferents idees que una persona va formant sobre un tema.

Un dels problemes que apareix a l'hora de plantejar el tema de les creences és la conceptualització del terme, ja que les creences no es presenten aïllades, sinó que formen sistemes que són difícils de catalogar, i que, a més, hi inclouen aspectes cognitius i afectius (Pajares, 1992). Les creences no són pensaments o idees que se'ns ocorren puntualment en un moment determinat, sinó que representen la realitat que una persona percep des de la seva perspectiva. Ens podríem quedar amb la definició que en fa Ramos (2005) a la seva tesi doctoral:

“Las creencias son ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre un tema determinado, forjadas a través de su experiencia personal bajo la influencia de un proceso de construcción social, agrupadas en redes o sistemas, de cuya veracidad está convencido y que actúa como un filtro a través del cual percibe e interpreta el mundo que lo rodea, tomando sus decisiones de acuerdo con ello”

Hi ha moltes investigacions sobre l'èxit d'alguns aprenents de llengües que es basen en l'estudi de les estratègies d'aprenentatge i les tècniques que utilitzen els estudiants perquè el seu procés d'aprenentatge sigui més efectiu (Wenden, 1991). Aquests autors s'adonen que el coneixement metacognitiu de l'aprenent repercuteix directament en l'aprenentatge i no es pot separar de les creences que té sobre el seu procés d'aprenentatge. Apareixen, doncs, un seguit de

variables individuals que incideixen en aquest procés (variables personals cogitaves i afectives), i que constitueixen amb les creences dos àmbits interrelacionats.

Es pot considerar el pressupost que les creences influeixen clarament en les estratègies d'aprenentatge que posa en pràctica l'aprenent. D'aquí que l'enfocament de moltes investigacions i consegüents derivacions s'hagin centrat en el camp dels processos d'aprenentatge. Això, evidentment, genera una preocupació lògica: si els estudiants han estat en contacte amb un enfocament comunicatiu i amb les noves tendències en l'elaboració dels materials durant el seu procés d'aprenentatge, programes i tasques didàctiques, és evident que se n'hagin format uns criteris. Molt sovint s'imposa un mètode sense tenir en compte que els rendiments d'un estudiant poden estar molt relacionats amb si les seves preferències i expectatives es veuen satisfetes o no. Els investigadors, dissenyadors de programes i metodòlegs tenen el deure de conèixer aquestes teories latents per poder treballar sobre aquesta base preexistent i poder-se plantejar fins a quin punt hi poden i han d'incidir i reciclar els recursos que subministren.

Seguint aquest plantejament alguns investigadors van estudiar la influència dels factors psicològics, de les actituds i els comportaments a l'aula de segones llengües, i de les preferències metodològiques sobre els èxits obtinguts en el procés. Lalonde, Lee i Gardner (1987) demostren que hi ha un consens entre els professors sobre els requisits necessaris per al bon aprenentatge de llengües, i es plantegen si aquest estat d'opinió pot arribar a influir en les conductes dels aprenents o si són simplement producte de variables individuals. Krahnke i Knowles (1984) ja havien observat que les creences del professor podien interposar un filtre al desenvolupament de les creences dels alumnes. En altres estudis es relaciona i compara l'actitud cap a l'aprenentatge de les llengües dels aprenents amb les expectatives que hi té la societat en general (Ferguson i Huebner, 1989). A més Moody (1988) apunta la idea que el procés d'instrucció no representa només el subministrament de continguts lingüístics, sinó que les activitats que es desenvolupen a l'aula marquen les opinions i els hàbits dels estudiants, i que els trets de la seva personalitat i les seves teories influeixen en el desenvolupament de la interacció fora i dins de l'aula.

En aquesta línia, Horwitz (1983) va elaborar un qüestionari –el *Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI)*– per establir les opinions dels alumnes en una àmplia gamma de temes i controvèrsies relacionats amb l'aprenentatge de segones llengües (posteriorment en va crear un per a aprenents de llengües estrangeres i un per a professors). El *BALLI* s'ha considerat el qüestionari estàndard per als estudis de creences sobre l'aprenentatge d'una LE/L2 i s'ha utilitzat en nombroses investigacions (Horwitz, 1999). Hi ha un estudi de les creences d'estudiants de català com a segona llengua que utilitza el qüestionari *BALLI* en què es conclou que el model d'estudiant de català a Barcelona i el model d'estudiant d'anglès als Estats Units és molt similar, i que l'única diferència és producte de l'estatus que tenen el català i l'anglès respectivament (Verdés i Vilagrasa, 1993).

En aquest repàs de l'estat de la qüestió voldríem comentar la importància de la dimensió sociocultural que influeixen les creences dels aprenents. Com defineix Cortazzi (1990) el concepte de cultura, entesa com el marc dels processos que tenen lloc a l'aula:

“Culture serves as a framework for the perception of other and guides the interpretation of classroom interaction and, more broadly, the construction of meaning in the classroom.”

Si un aprenent de LE/L2 activa diferents recursos d'aprenentatge de forma individual, s'ha de pensar que ho fa influenciat per l'entorn sociocultural en el qual viu, i que inclou, entre altres factors, la tradició pedagògica en què s'ha trobat l'aprenent. Com apunta Lantolf (2001) les formes superiors de funcionament mental són una conseqüència de com cada individu fa seva la cultura en la qual viu. Sembla lògic que l'origen de les creences dels aprenents sobre ells mateixos com a aprenents, sobre l'aprenentatge d'una llengua, sobre el procés d'aprenentatge, sobre el paper del professor, etc. es trobi en la cultura on es desenvolupa l'estudiant. En aquest sentit cal destacar alguns enfocaments que intenten captar de diverses formes la realitat de les diferents cultures de l'aula: la teoria sociocultural (Lantolf, 2001), l'enfocament ecològic (Holliday, 1994; van Lier, 1988;) i la teoria del caos (Larsen-Freeman, 1997).

2.2 Les creences dels professors

Paral·lelament a les creences dels aprenents, s'ha de considerar també rellevant els estudis que s'han fet de les creences dels professors, ja que les creences afecten directament la presa de decisions, sigui des del punt de planificació d'un curs com en la interacció a l'aula o a l'avaluació; en la formació continuada de professors (Richards i Lockhart, 1994) i en la seva formació inicial (Pajares, 1992). Com succeeix en els aprenents, les creences actuen com a filtre a través del qual el professor interpreta el que passa a l'aula i tot allò que hi està relacionat; aquest fet determina una actuació pedagògica o una altra (Woods, 1996). De la mateixa manera que en les creences dels aprenents, s'ha d'anar a buscar l'origen de les creences dels professors en l'experiència com a aprenents de llengües, en la influència de l'enfocament didàctic del centre on hagin treballat, en els resultats de l'enfocament que han utilitzat, etc.

Referent a les opinions dels professors, des dels anys 60 s'han desenvolupat molts estudis (Pajares, 1992) relatius al pensament dels professors, que han descrit les diferents teories implícites, creences i sabers pràctics dels professors que afecten les decisions preses a classe. Quant a l'ensenyament de llengües, s'ha construït a partir dels treballs de Woods (1996), Borg (2003) un model que inclou no només creences i sabers, sinó també representacions (Cambra, et al. 2000).

Borg (2003) fa una revisió dels estudis publicats sobre el pensament dels professors en relació amb la seva experiència prèvia d'aprenentatge, la seva formació com a professors i amb la seva actuació pedagògica a l'aula.

L'objectiu de Woods (1996) és descriure els processos cognitius dels professors en la seva activitat professional. Crea el concepte que anomena *BAK* (*network of beliefs, assumptions and knowledge*) amb l'objectiu d'aclarir els conceptes de "coneixements" i "creences" dels professors, fent explícites les relacions que hi existeixen. Segons Woods, el *BAK* d'un professor no és estable, sinó que es desenvolupa i evoluciona, i els factors que empenyen a passar d'un estat a un altre en aquest procés són les experiències del professor com a tal i com a aprenent de llengües. Cambra (2003), arran del ventall terminològic existent en la investigació sobre el pensament professional dels professors, els presenta en sis blocs:

- Termes al voltant de la noció de teories no científiques: teories personals, sedimentades, espontànies, naturals...
- Termes relacionats a concepcions o idees, com ara concepcions populars, idees personals o ideacions...
- Termes al voltant de la noció de creença, com ara creences personals, principis i assumpcions.
- Termes que inclouen les percepcions o representacions de les realitats mentals, que són compartides socialment.
- La vida mental dels ensenyants.
- Termes que fan referència als sabers dels ensenyants: el coneixement, sabers ordinaris i professionals...

Cambra i alt. (2000) i Ballesteros i alt. (2001) adapten el model de Woods als seus estudis i l'anomenen *CRS* (*creences, representacions i sabers*). Les creences i les representacions són proposicions cognitives que no estan necessàriament estructurades. La diferència rau que les creences tenen una dimensió personal i les representacions, una dimensió social. Els sabers són estructures cognitives referides a aspectes relacionats amb el procés d'ensenyament-aprenentatge, i estan acceptats de manera convencional. És un model dinàmic en el qual tots els elements estan interrelacionats i interactuen entre si. Actualment existeixen unes línies de recerca en què s'estudia el pensament i les actuacions del professorat pel que fa a l'ensenyament de les llengües del currículum en les noves situacions plurilingües. El grup PLURAL (Plurilingüismes Escolars i Aprenentatge de Llengües) de la Universitat de Barcelona investiga els sistemes de creences, representacions i sabers dels docents i en proposa la possible transformació mitjançant la recerca i la formació.

Si se centra en l'ensenyament i aprenentatge de llengües, es pot concloure que tothom té creences sobre com s'aprèn una llengua i, consegüentment, tant els alumnes com els professors arriben a l'aula amb unes idees preconcebudes sobre què és aprendre una llengua i com s'aprèn. Hi ha una influència molt clara entre les creences dels aprenents sobre el seu aprenentatge i les creences dels professors sobre la seva tasca docent.

2.3 Enfocament metodològic

En el context actual d'ensenyament i aprenentatge de llengües, i sobretot arran de la publicació del *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar* (MECR) pel Consell d'Europa, s'entén que l'objectiu del procés d'aprendre una segona llengua ha de ser el de desenvolupar la capacitat d'usar-la per comunicar-se, per fer coses mitjançant la llengua.

L'enfocament que adopta el MECR és un enfocament orientat a l'acció, perquè *“considera els usuaris i aprenents de llengües principalment com agents socials, com a membres d'una societat que tenen unes tasques a acomplir (que no estan només relacionades amb el llenguatge) en unes circumstàncies i en un entorn determinats, i en un camp d'acció concret.”* (MECR: 27) L'enfocament basat en l'acció, doncs, també té en compte els recursos cognitius, emocionals i evolutius, i totes les capacitats específiques que els individus apliquen com a agents socials.

Si traslладem aquest enfocament a qualsevol forma d'ús i d'aprenentatge de llengües, el MECR el descriu de la manera següent:

“L'ús de la llengua –que n'inclou l'aprenentatge– comprèn les accions que realitzen les persones, les quals, com a individus i com a agents socials, desenvolupen una sèrie de competències: les de caràcter general i les competències lingüístiques comunicatives en particular. Les persones utilitzen les competències que tenen a la seva disposició en diversos contextos i sota diverses condicions i limitacions, amb l'objectiu de dur a terme activitats lingüístiques. Aquestes activitats comporten uns processos lingüístics destinats a produir i/o comprendre textos relacionats amb els temes d'àmbits específics, activant les estratègies més convenients per a l'acompliment de les tasques. El control que tenen els participants d'aquestes accions condueix al reforçament o a la modificació de les seves competències.” (MECR: 27)

Així, doncs, les finalitats de l'ensenyament i de l'aprenentatge de llengües s'hauria de fomentar en l'anàlisi de necessitats dels aprenents i de la societat, de les tasques, de les activitats i dels processos que els aprenents han de realitzar a fi de satisfer aquestes necessitats, i en l'anàlisi de les competències o les estratègies que han d'adquirir o desenvolupar per aconseguir-ho. Arran d'aquesta anàlisi de necessitats, sembla lògic que una de les propostes metodològiques per a l'aprenentatge de llengües sigui el que s'anomena enfocament comunicatiu per tasques.

No volem estendre'ns ni fer un tractament exhaustiu de l'enfocament comunicatiu, però valdrà la pena fer una breu descripció dels objectius de l'enfocament basat en tasques (Zanón i Hernández, 1992). L'enfocament per tasques és una proposta d'aprenentatge de la llengua que es basa en una aportació substancial d'*input* contextualitzat i intel·ligible més la participació activa en la interacció comunicativa, condicions necessàries per al desenvolupament de la competència comunicativa. Els eixos vertebradors

d'aquesta proposta són les activitats d'ús de la llengua (tasques comunicatives) i no les estructures sintàctiques o les nocions i funcions lingüístiques.

L'edició del *Nivell llindar per a la llengua catalana*, a principis de l'any 1983, i posteriorment la publicació dels materials multimèdia *Digui, digui...*, l'any 1984, van significar l'aportació més important al camp de l'ensenyament-aprenentatge del català com a llengua estrangera o segona llengua. Quedava, però, fer el pas per anar més enllà del Nivell Llindar i definir un nivell superior o avançat. En aquesta línia, Mas (2001) en el seu treball, dut a terme amb una llicència d'estudis del Departament d'Educació, ja evidencia la necessitat d'un marc referencial en el qual s'expliciti allò que és necessari lingüísticament per adquirir un grau de suficiència de la llengua catalana i elabora un marc, que no consisteix en una definició completa d'un nivell de llengua com el *Nivell llindar per a la llengua catalana*, sinó en unes llistes exhaustives de continguts i activitats. A partir d'aquestes llistes es poden muntar unes graelles que serveixen per elaborar les programacions concretes per a cada àmbit o nivell d'ensenyament (ESO, batxillerat, adults) i a partir d'aquí els esquelets de les unitats didàctiques, que poden compondre els materials dels cursos. Aquest estudi és la definició més exhaustiva que hi ha, de moment, d'un nivell avançat tant pel que fa a una programació per a aprenents adults, dividida en dos cursos, com pels models d'unitats didàctiques basades en un enfocament per tasques.

Per últim cal fer referència als trets més significatius que presenta el nou currículum de les EOI, i que són aspectes que s'han de tenir en compte a l'hora de fer l'anàlisi de material didàctic. És el cas de la inclusió d'objectius per destreses i l'estructuració dels continguts en dos grans apartats: les competències generals i la competència lingüística comunicativa. A l'apartat de les competències generals s'ha donat una major rellevància a les actituds: actituds que afavoreixen l'èxit de l'aprenentatge, actituds que afavoreixen el procés d'aprenentatge d'una llengua i actituds que afavoreixen l'adquisició d'una consciència intercultural.

Sobre l'anàlisi de l'enfocament dels material de català com a llengua instrumental, no existeixen estudis específics sobre l'ús dels materials i la seva repercussió sobre el procés d'ensenyament/aprenentatge als quals podem referir-nos. Caldrà tenir com a referència estudis recents sobre anàlisi d'activitats d'aprenentatge en diferents manuals d'altres llengües (Martín, 1996; Anaya, 2007; Ares, 2007). De totes maneres en el MEQR ens ofereix les pautes a tenir en compte a l'hora de fer la selecció del material:

“Un principi metodològic fonamental del Consell d'Europa ha estat que els mètodes utilitzats en l'ensenyament, en l'aprenentatge i la recerca siguin els que es considerin més eficaços per acomplir els objectius d'acord amb les necessitats dels aprenents en el seu context social.” (MEQR: 177)

3. Plantejament de la investigació

3.1 Objectius de la investigació

La investigació té una doble finalitat:

- Comprovar si l'enfocament didàctic dels materials existents compleixen les expectatives d'alumnes i de professors, observant si proporcionen els recursos necessaris perquè el procés d'ensenyament/aprenentatge sigui profitós en l'adquisició de l'ús de la llengua i en el desenvolupament d'actituds.
- Proposar pautes i línies pedagògiques, a partir dels resultats de l'estudi de les creences dels estudiants i dels professors, que serveixin per incidir en l'elaboració de programacions i de material didàctic de català com a llengua instrumental per a nivell avançat, i oferir estratègies potenciadores d'actituds positives en el procés d'aprenentatge per tal d'afavorir l'adquisició d'habilitats discursives.

3.1.1 Objectiu general

L'objectiu general és comprovar el grau de satisfacció per part dels alumnes i dels docents respecte a l'aprofitament i la utilitat dels enfocaments didàctics de català com a llengua instrumental per a nivell avançat, tant pel que fa als materials existents, el tractament de les habilitats, les activitats didàctiques, el tractament de la gramàtica i el lèxic, a la programació... com per les estratègies que potencien les actituds positives en el procés d'aprenentatge.

3.1.2 Objectius concrets

Els objectius concrets són els següents:

- Es pretén especificar si hi ha creences comunes entre els estudiants i els docents, quines actituds tenen els estudiants i quines són les necessitats per les quals estudien català: si hi ha prejudicis envers l'aprenentatge del català, si hi ha suport als tòpics segons els quals el català és una llengua difícil, si la programació i el material utilitzat a l'aula cobreix les seves expectatives...
- Pel que fa als aprenents, l'objectiu és determinar les creences, pel que fa a les seves actituds durant el seu procés d'aprenentatge per tal de comprovar com accionen els mecanismes d'aprenentatge a partir de les tasques i de les activitats que es proposen a classe. Per aconseguir aquest objectiu, s'elaboraran entrevistes i es proposaran als alumnes que escriguin un diari.
- Quant als docents, l'objectiu és recollir opinions sobre el tractament dels materials didàctics pel que fa a: enfocament metodològic, activitats

lingüístiques, tractament sociocultural, estratègies d'ensenyament, actituds que pot generar en l'alumnat... Per aconseguir aquest objectiu, s'elaboraran entrevistes.

- L'objectiu final és contrastar les creences dels estudiants i les opinions dels docents amb les directrius del currículum, i presentar una síntesi dels aspectes més rellevants. Donar pautes i recomanacions que es puguin tenir en compte a l'hora d'elaborar programacions i material didàctic de català com a llengua instrumental per a nivell avançat, i oferir recursos i estratègies que potenciïn les actituds positives en el procés d'aprenentatge.

3.2 Preguntes de la investigació

La recerca pretén respondre les següents preguntes:

1. Quina percepció, quines creences, representacions i actituds tenen els estudiants de català del nivell avançat respecte de la llengua objecte d'estudi i del seu aprenentatge, i quina és la seva actuació davant dels recursos didàctics que es presenten a l'aula?
2. Quina percepció i quines creences tenen alguns docents de català del nivell avançat, pel que fa a l'ús dels recursos didàctics que utilitza a l'aula?
3. Quines pautes es poden suggerir per millorar els recursos didàctics per al nivell avançat, tenint en compte les creences dels aprenents i les dels professors?

4. Metodologia de la investigació

Els objectius que volem aconseguir han determinat que per al nostre estudi s'utilitzi una metodologia qualitativa. Com que es tracta d'un estudi longitudinal sobre les creences dels professors i dels aprenents, el que es pretén és aconseguir uns discursos en els quals els entrevistats hagin d'aprofundir en diversos aspectes i justificar les seves opinions, creences i actuacions d'una manera detallada, amb relació a l'aprenentatge i les activitats de classe. El motiu d'aquest enfocament metodològic és obtenir dades de qualitat a partir dels matisos i observacions que un tipus de metodologia qualitativa i interpretativa permet aconseguir mitjançant el procés de recollida i anàlisi de dades. El paradigma interpretatiu té com a objectiu comprendre com participa i es desenvolupa l'individu dins d'una cultura determinada i, per tant, es tracta no d'un marc específic dins del qual es du a terme una investigació, sinó d'una forma i intenció d'obtenir noves dades partint de l'observació-interpretació (Palou, 2002). Partim, en un primer moment, d'una visió general dels principis de la investigació qualitativa per centrar-nos, a continuació, en la investigació etnogràfica, en la qual s'emmarca l'estudi, per a la recollida i anàlisi de dades.

En l'àmbit dels paradigmes d'investigació en educació s'ha diferenciat tradicionalment entre investigació quantitativa i qualitativa. A partir d'aquesta distinció fonamental, hi ha autors que n'han perfilat més la classificació i distingeixen tres grans paradigmes o esquemes teòrics: el positivista, l'interpretatiu i el sociocrític (Colás y Buendía, 1994; Latorre, Del Rincón i Arnal, 1997). D'aquests tres paradigmes o esquemes teòrics d'estudi, se'n deriven les diferents metodologies d'investigació: la metodologia científica tradicional (positivista), la metodologia qualitativa (interpretativa) i la metodologia crítica.

Per contra, el paradigma interpretatiu, anomenat també qualitatiu, fenomenològic, naturista humanista o etnogràfic, se centra en l'estudi dels significats de les accions humanes i de la vida social (Erickson, 1986). Aquest paradigma intenta substituir les nocions científiques d'explicació, les prediccions i el control del paradigma positivista per la comprensió, significat i acció. Busca l'objectivitat en l'àmbit dels significats utilitzant com a criteri d'evidència l'acord intersubjectiu en el context educatiu. El propòsit de la investigació qualitativa és comprendre i interpretar la realitat educativa centrant-se en el significat immediat i local de les accions des del punt de vista dels participants; comprendre com participa i es desenvolupa l'individu en una cultura determinada (Erickson, 1991). En aquest paradigma es té en compte tant la perspectiva dels participants com la relació entre l'investigador, allò que s'investiga i el context (Esteve, 1999). En alguns estudis s'ha preferit adoptar el terme interpretatiu, per evitar la dicotomia entre quantitatiu i qualitatiu (Esteve, 1999, Carretero, 2004, Bes, 2006).

Abans de centrar-nos en la metodologia qualitativa, caldria fer referència al model metodològic que aporta Van Lier (1998) en el camp de l'ensenyament de llengües pel que fa a la seva obertura i flexibilitat. És un model dinàmic que ofereix possibilitats de variació en tots els estadis de la investigació. Van Lier (1996) utilitza el terme *classroom research* per referir-se a un tipus d'investigació que se centra en allò que passa a l'aula i que examina els

processos interactius i d'aprenentatge que els aprenents produeixen en un context formal, i alhora s'interessa pel paper que els professors desenvolupen en aquest context.

4.1 Metodologia qualitativa

Després d'aquest breu repàs dels paradigmes d'investigació en educació, voldríem aturar-nos en la descripció del paradigma qualitatiu, en el qual s'emmarca el treball. Destaquem els principis i les característiques de la metodologia qualitativa, proposats per alguns autors, tot i saber que la bibliografia sobre aquest tema és molt àmplia i extensa.

Una primera aproximació a la metodologia qualitativa ens obliga a considerar els seus principis bàsics (Cambra, 1998, 2003):

- Rigor: tal com exigeix qualsevol estudi científic.
- Naturalitat: la metodologia qualitativa segueix el principi holístic.
- Credibilitat (*versus* validesa): ha de ser una observació profunda i prolongada, i s'ha d'utilitzar la triangulació de dades.
- Transferibilitat (*versus* generalització): les conclusions han de ser transferibles a altres contextos similars, però no es pot generalitzar a partir d'un estudi d'un context determinat.
- Confirmabilitat (*versus* objectivitat): les conclusions han de poder ser confirmades per altres investigadors amb les mateixes dades o amb dades d'un context similar.

Taylor i Bogdan (1986) destaquen els principis de la metodologia qualitativa en l'àmbit educatiu de la següent manera:

- És una investigació inductiva que no parteix de categories predeterminades.
- El context i les persones es consideren, des d'una perspectiva holística, com un tot; els investigadors són sensibles als efectes que causen sobre les persones implicades a la investigació; un investigador qualitatiu aspira a entendre les persones dins del seu marc de referència.
- L'investigador no dona res per sobreentès.
- Totes les perspectives són valuoses.
- Els mètodes qualitatius es basen en les accions humanes i asseguren una estreta relació entre les dades i el que la gent diu i fa realment.
- Per a la investigació qualitativa tots els contextos i totes les persones són dignes d'estudi perquè són únics.

Colás i Buendía (1994) enumeren algunes de les característiques més rellevants del procés d'una investigació interpretativa:

- L'objecte del problema és conèixer una situació i comprendre-la a través de la visió dels subjectes.
- El disseny de la investigació és obert, flexible i emergent.

- El mostratge s'ajusta al tipus i a la quantitat d'informació que es necessita en cada moment.
- Generalment es treballa amb mostres petits i estadísticament no representatius, ja que es treballa amb dades qualitatives.
- La tècnica de recollida de dades és oberta i origina un ventall molt ampli d'interpretacions i enfocaments.
- La teoria es genera a partir de les dades, no al revés.
- Amb l'anàlisi i la interpretació de dades es pretén delimitar el problema, avançar hipòtesis...
- L'anàlisi de les dades és inductiva.
- Cal recórrer a l'aplicació de tècniques pròpies de validació, entre les quals la triangulació, per portar a terme una investigació amb un criteri rigorós.

Dins de la investigació qualitativa orientada a la comprensió es poden distingir diverses formes d'investigació (Creswell, 1998):

- El mètode biogràfic: estudi d'una persona i les seves experiències explicades a l'investigador o trobades en documents i materials d'arxiu.
- La fenomenologia: descriu el significat que diverses persones atribueixen a l'experiència d'un fenomen. L'investigador la redueix a un significat central. Les dades es recullen bàsicament amb entrevistes semiestructurades, que posteriorment es classifiquen i categoritzen.
- La teoria fonamentada o *grounded theory*: l'investigador construeix una teoria que explica alguna acció, interpretació o procés.
- L'etnografia: estudi i interpretació d'un grup social o cultural intacte, des de dins, tenint en compte totes les perspectives.
- L'estudi de casos: seguir a través d'un cas el desenvolupament d'un individu. Les dades que es recullen corresponen a una perspectiva.

4.2 Enfocament etnogràfic

L'etnografia es considera una modalitat de les ciències socials que sorgeix de l'antropologia cultural i de la sociologia qualitativa i ha estat adoptada per investigadors educatius per estudiar els contextos d'aprenentatge (Arnal, del Rincón i Latorre, 1994). L'enfocament etnogràfic es caracteritza per intentar comprendre i interpretar les dades obtingudes des de la perspectiva dels participants en la investigació, és a dir, des de la perspectiva èmica i, per tant, ha d'incloure dades subjectives, a partir de les quals es construeix l'acte interpretatiu (Duranti, 2000).

Segons Chaudron (1988), la investigació etnogràfica és una alternativa als estudis d'ASL en considerar l'adquisició no només com un procés mental, sinó també com un procés immers en un context sociocultural. Partint de la naturalesa social de l'aprenentatge i de la concepció de l'aula de LE/L2 com a escenari sociocultural, la perspectiva etnogràfica permet comprendre tot el que passa a l'aula, tot allò que fan els membres del grup, a partir de les observacions i les anàlisis dels seus comportaments. Interessa conèixer els comportaments dels participants en les seves interaccions, les seves

representacions del context en què es mouen, les seves actituds i els seus hàbits dins de la seva cultura particular. En aquest sentit, Cambra (2003) apunta que es tracta d'una 'mini-cultura', entesa dins d'una cultura escolar més àmplia i alhora dins d'una societat amb una idiosincràsia determinada; i fa referència a les característiques de l'etnografia d'aquesta manera:

- Analitza l'aula des de les actuacions del professor i dels aprenents com un context real d'aprenentatge de LE/L2.
- Aprofundeix en els fets quotidians i reconstrueix els significats per entendre i interpretar les interaccions dels seus participants.
- Considera la classe de LE/L2 com un grup social i una comunitat cultural, la qual cosa permet abordar la forma de comunicar-se que adopten els individus que hi participen.
- Fa una descripció minuciosa i interpreta les accions i interaccions que es produeixen entre aprenents i professor a partir de les dades empíriques per comprendre, de manera holística, els processos complexos que hi tenen lloc.
- Entén l'aula com un microcontext construït pels participants i que, alhora, s'insereix en un macrocontext que hi influeix.
- El coneixement de l'aula ha de contribuir a la innovació i millora pedagògica.
- Se centra en els participants i les seves percepcions i representacions, i en la cultura a la qual pertanyen; tots els individus hi estan implicats.
- Se centra en el docent com a transmissor del currículum i informador i col·laborador en la investigació, la qual cosa contribueix que es desenvolupi i es formi professionalment.
- Accepta la singularitat de cada realitat.

Per acabar aquest apartat voldríem recordar que en la investigació qualitativa es poden distingir fonamentalment quatre fases:

- La recollida de dades, a partir de la introspecció (diaris) i de la interacció (entrevistes semiestructurades)
- L'anàlisi de les dades. A partir de la codificació de les dades s'estableixen categories que alhora generen la necessitat de recollir altres dades per matisar, aclarir o completar informació.
- La generació de teoria a partir del món empíric que s'estudia, és a dir, de les dades que es recullen.
- La redacció de l'informe d'investigació, que té com a objectiu donar la màxima informació possible al lector, perquè pugui jutjar la credibilitat de la investigació.

5. Disseny de la investigació

L'objectiu d'aquest capítol és descriure el disseny de l'estudi, per contextualitzar-lo i facilitar-ne la comprensió. Amb aquesta finalitat s'hi explica el context en què es va realitzar l'estudi, els participants estudiats, els instruments de recollida de dades, el corpus de dades, i el procés o mètode de recollida de dades.

5.1 Context de l'estudi

La mostra que comprèn aquest estudi s'agafa d'un grup d'alumnes del cinquè nivell de català del Departament de Català de l'Escola Oficial d'Idiomes Barcelona Drassanes (EOIBD), del primer quadrimestre del curs acadèmic 2008-2009.

5.1.1 Escoles Oficials d'Idiomes

Les Escoles Oficials d'Idiomes de Catalunya (EOI) són centres públics de règim especial destinats a l'ensenyament de llengües a adults i depenen del Departament d'Educació. Els ensenyaments especialitzats d'idiomes van adreçats a les persones que, havent adquirit les competències bàsiques en els ensenyaments de règim general, necessiten, al llarg de la seva vida adulta, adquirir o perfeccionar les seves competències en una o diverses llengües estrangeres, tant amb finalitats generals com específiques, així com obtenir un certificat del seu nivell de competència en l'ús d'aquestes llengües.

“Aquests ensenyaments estan destinats al foment del plurilingüisme en la societat catalana, prioritant les necessitats dels ciutadans i de les ciutadanes, en la seva vida adulta, tant pel que fa a l'adquisició o perfeccionament del coneixement d'idiomes com a la certificació dels seus nivells de competència en l'ús d'aquests idiomes.” (DOGC, núm. 5297, 15.1.2009)

Per això, es parteix d'un model de llengua d'ús, cosa que suposa el desenvolupament i l'activació de competències tant de tipus general com lingüístiques, sociolingüístiques i pragmàtiques. D'aquest concepte de llengua, i en consonància amb els nivells de referència desenvolupats pel Consell d'Europa, es deriven els objectius, els continguts i els criteris d'avaluació que s'apliquen a les EOI.

El pla d'estudis de les EOI desenvolupa la finalitat dels ensenyaments d'idiomes que s'hi imparteixen, que és capacitar l'alumnat en l'ús efectiu de l'idioma com a vehicle de comunicació general. Per assolir aquesta finalitat, a les EOI es treballa per tal que l'alumnat:

- Adquireixi les habilitats bàsiques receptives i productives, tant del llenguatge oral com de l'escrit.
- Desenvolupi estratègies comunicatives en diferents àrees de comunicació.

- Desenvolupi estratègies per a l'aprenentatge autònom i continu de llengües, que puguin facilitar l'ús de l'idioma en l'exercici d'activitats professionals i en altres àmbits de la cultura o d'interès personal.
- Desenvolupi actituds positives envers la diversitat lingüística i el pluralisme cultural del món actual.

Amb l'aprovació del Decret 4/2009, de 13 de gener, que té per objecte establir l'ordenació general i el currículum dels ensenyaments d'idiomes de règim especial, que desenvolupa la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, es determina l'organització de l'ensenyament dels idiomes de les escoles oficials d'idiomes en tres nivells: bàsic, intermedi i avançat. La finalitat de cada nivell i l'estructura dels cursos que el componen, que han de ser d'un mínim de 130 hores lectives, és la següent:

Nivell bàsic

“S’ha d’organitzar en dos cursos i té com a finalitat principal capacitar l’alumnat per a l’ús de l’idioma de manera suficient, receptivament i productivament, tant en la forma parlada com escrita, com també per mitjançar entre parlants de diferents llengües, en situacions quotidianes i de necessitat immediata que requereixin comprendre i produir textos breus, en llengua estàndard, que tractin sobre aspectes bàsics concrets de temes generals i que continguin expressions, estructures i lèxic d’ús freqüent.” (DOGC, núm. 5297, 15.1.2009)

Nivell intermedi

“S’ha d’organitzar en un curs per a tots els idiomes, excepte per a àrab, grec, japonès, rus i xinès, que s’organitzarà en dos cursos. Té com a finalitat principal capacitar l’alumnat per a l’ús de l’idioma amb certa seguretat i flexibilitat, receptivament i productivament, tant en la forma parlada com escrita, així com per mitjançar entre parlants de diferents llengües, en situacions quotidianes i menys corrents que requereixin comprendre i produir textos en una varietat de llengua estàndard, amb estructures habituals i un repertori lèxic comú no gaire idiomàtic, i que tractin sobre temes generals, quotidians i en els qual es té un interès personal.” (DOGC, núm. 5297, 15.1.2009)

Nivell avançat

“S’ha d’organitzar en dos cursos per a tots els idiomes, excepte per a àrab, japonès i xinès, que podran organitzar-se en tres cursos. Té com a finalitat principal capacitar l’alumnat per a l’ús de l’idioma de forma fluida i amb eficàcia en situacions habituals i més específiques, que requereixin comprendre, produir i tractar textos orals i escrits conceptualment i lingüísticament complexos, en una varietat de llengua estàndard, amb repertori lèxic ampli encara que no gaire idiomàtic i que tractin sobre temes generals, actuals o propis del camp d’especialització del parlant.” (DOGC, núm. 5297, 15.1.2009)

Els nivells bàsic, intermedi i avançat dels ensenyaments d’idiomes tenen com a referència les competències pròpies dels nivells A2, B1 i B2, respectivament,

del Consell d'Europa, segons es defineixen aquests nivell en el Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües.

Currículum de les EOI

El nou currículum dels ensenyaments d'idiomes de règim especial, publicat en el Decret 4/2009, de 13 de gener, recull els aspectes bàsics que estableix el Reial decret 1629/2006, de 29 de desembre, el qual s'implanta en el nivell bàsic i intermedi el curs acadèmic 2007-2008 i en el nivell avançat, el curs acadèmic 2008-2009 i substitueix l'ordenació curricular del primer nivell dels ensenyaments d'idiomes del Decret 312/1997, de 9 de desembre. En el Decret 4/2009, de 13 de gener, s'hi especifica l'estructura general del currículum i la seva durada; s'estableixen els currículums dels ensenyaments d'idiomes que especifiquen, per a cadascun dels tres nivells, bàsic, intermedi i avançat, els objectius generals, els objectius per destreses, i els continguts corresponents dels diferents idiomes.

Com recull l'article 5 d'aquest Decret, d'acord amb les directrius del Departament d'Educació, i dins el marc del seu projecte educatiu, les escoles oficials d'idiomes han d'establir els criteris generals per a l'elaboració de les programacions didàctiques, que han de complementar i desplegar els currículums establerts per a aquells idiomes que imparteixin. Els departaments corresponents de les escoles oficials d'idiomes han d'elaborar les programacions didàctiques. Les programacions didàctiques ha d'incloure, curs per curs, i per a cada idioma, els objectius i els continguts, i les orientacions metodològiques i per a l'avaluació.

5.1.2 Escola Oficial d'Idiomes Barcelona Drassanes

L'Escola Oficial d'Idiomes Barcelona Drassanes (EOIBD) va ser creada per Decret 3134/1964, de 24 de setembre, i s'hi imparteix l'ensenyament dels idiomes següents: alemany, anglès, àrab, català per a no-catalanoparlants, coreà, espanyol per a estrangers, èuscar, francès, grec modern, italià, japonès, neerlandès, portuguès, rus i xinès. El curs acadèmic 2008-2009 s'hi han inscrit 9.662 alumnes, la qual cosa significa que, a més de ser el centre amb més oferta d'idiomes, és el centre amb més alumnes de les 42 escoles que actualment existeixen a Catalunya.

Departament de Català per a no-catalanoparlants

L'ensenyament del català com a L2/LE a les EOI es planteja, de la mateixa manera que el de les altres llengües que s'hi ensenyen, com un procés per aprendre a usar el català com a instrument de comunicació. De les 42 EOI de Catalunya, només en 10 s'hi ensenya català: EOI de Manresa, EOI Barcelona Drassanes, EOI Barcelona Vall d'Hebron, EOI de l'Hospitalet de Llobregat, EOI Santa Coloma, EOI de Girona, EOI de Lleida, EOI de Tarragona, EOI de Sabadell i EOI de Terrassa.

El Departament de Català de l'EOIBD està compost per set professors agregats, i s'imparteixen dues modalitats de cursos:

- Cursos anuals: una mitjana de 5 hores setmanals (en sessions de dues hores) de finals de setembre a mitjan juny.
- Cursos quadrimestrals: 1r quadrimestre, de finals de setembre a finals de gener, 10 hores setmanals (en sessions de dues hores diàries de dilluns a divendres); 2n quadrimestre, de començament de febrer a mitjan juny, 8 hores setmanals (en sessions de dues hores diàries de dilluns a dijous).

Els cursos anuals s'imparteixen a la franja horària de tarda (de 17.00 hores a 21.00 hores) i els cursos quadrimestrals, a la franja horària de matí (de 10.00 hores a 14.00 hores). Al matí s'ofereixen tots els nivells i a la tarda només s'ofereixen 4t i 5è.

El Departament compta amb un Cap de departament i un Cap adjunt, que organitzen les tasques del Departament i tracten assumptes acadèmics amb la direcció de l'escola. Una de les tasques del departament és el desplegament del currículum, i l'elaboració de la programació de cada curs. Els membres del departament es reuneixen per decidir totes les qüestions que fan referència a la programació, selecció de material per a cada nivell, elaboració d'exàmens i de material.

Nivell bàsic i del nivell intermedi de català

La majoria d'alumnes que s'inscriuen als cursos són estrangers i també n'hi ha de la restat de l'estat espanyol. Gairebé tots els alumnes tenen el castellà com a llengua comuna, però cada vegades més s'ha notat l'augment d'estudiants que no tenen coneixements del castellà abans de començar l'estudi del català. La motivació més general per l'estudi de la llengua és l'afectiva: perquè la parella és catalana, els amics són catalans... Normalment els alumnes que comencen el primer curs arriben fins al tercer, o sigui que hi ha una continuïtat fins al nivell B1 (Nivell Llindar), i estan molt motivats. Estem parlant, doncs, de contextos plurilingües.

Pel que fa a l'enfocament metodològic, és molt important destacar que durant molts anys s'ha treballat amb el mètode *Digui, digui*, els autors del qual són professors del departament. Això significa que des de fa més de vint-i-cinc anys es treballa amb un enfocament comunicatiu de la llengua i s'elabora una programació adequada i uns materials pertinents d'acord amb les propostes d'aquest enfocament. Actualment, en el context d'ensenyament i aprenentatge de llengües, sobretot arran de la publicació del Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües, i entenent que l'objectiu del procés d'aprendre una L2/LE ha de ser el de desenvolupar la capacitat d'usar-la per comunicar-se, per fer coses mitjançant la llengua, el departament ha decidit utilitzar el mètode *Veus*, amb un enfocament per tasques. Aquest manual comprèn els nivells bàsic i intermedi: *Veus 1* i *Veus 2*, per al primer i segon curs, respectivament, del nivell bàsic; i *Veus 3*, per al nivell intermedi. Els professors n'estan molt satisfets.

Nivell avançat de català

La majoria dels alumnes que superen el nivell intermedi no acostuma a continuar al nivell avançat, perquè la competència lingüística adquirida els és suficient per desenvolupar-se en català. No obstant això, darrerament s'està notant un increment d'alumnes que continuen i fan el quart nivell. Bàsicament les raons són professionals. Els alumnes que cursen el quart curs ho fan perquè, fins ara, el quart nivell de l'EOI equival al nivell C de la Junta Permanent i és el nivell que se sol exigir per accedir a molts llocs de treball. Els darrers anys també s'ha notat un canvi pel que fa a la tipologia d'alumnat al quart curs. Hi ha un increment d'alumnes que estudien el català com a segona llengua. Fins no fa gaire, al quart curs hi convivien alumnes que estudiaven el català com a segona llengua (estrangers i de la resta de l'estat espanyol) i estudiants catalans que havien nascut a Catalunya, però que no tenien el coneixement del català adquirit. La raó que ha provocat la disminució d'alumnes catalans al quart nivell és el fet que totes aquelles persones que s'han escolaritzat a Catalunya després de l'any 1992, ja posseeixen el nivell corresponent al 4t de l'EOI, i per tant, al C de la Junta Permanent.

El cinquè curs és un cas especial. Actualment el Certificat de nivell avançat que s'obté en finalitzar el cinquè nivell de l'EOI equival al nivell D de la Junta Permanent, i la majoria dels alumnes que s'hi inscriuen ho fan per obtenir el certificat per qüestions professionals (oposicions, promocions...). El nombre d'alumnes que tenen el català com a L1 és molt elevat, per tant es formen un grup molt heterogenis, en què l'enfocament comunicatiu de la llengua no cobreix les necessitats d'una part del grup i ocasiona desajustos de nivells respecte dels alumnes que realment estudien el català com a L2/LE. De moment, el percentatge d'alumnes que hagin començat a estudiar català des del nivell bàsic i que acabin el nivell avançat és bastant baix, però la motivació per aprendre la llengua és molt alta.

Pel que fa a l'enfocament metodològic, el professorat té la dificultat de trobar materials publicats que s'adeqüin a la programació del departament i a un enfocament comunicatiu de la llengua, per al nivell avançat. Existeix un gran buit de material que adopti una metodologia d'ensenyament de la llengua com la dels materials que s'utilitzen per als nivells bàsic i intermedi. En la majoria dels materials publicats, s'hi treballa la llengua des del punt de vista descriptiu o bé són llibres d'exercicis, amb els quals es poden treballar aspectes formals de la llengua. Normalment, per als cursos 4t i 5è s'utilitzen materials elaborats pel departament, i en algun cas es complementa amb l'ús d'algun material publicat. Entre els materials publicats que s'han utilitzat al departament els darrers cursos podem citar els següents: BRUGAROLAS, N. et al. *Curs de llengua catalana. Nivell D*; GENERALITAT DE CATALUNYA, *Català sense distàncies. Curs d'autoaprenentatge*; ALEMANY, E. et al. *Curs de llengua catalana. Nivell de suficiència 1*; COMELLES, S. et al. *Llengua catalana. Suficiència 1*; MAS, M., et al. *El nou nivell C. 10 exàmens de català*; CASTELLANOS, J.A. *Quadern. Normativa bàsica de la llengua catalana amb exercicis autocorrectius*.

5.2 Participants en l'estudi

En aquest apartat voldríem descriure els participants que han intervingut en la l'estudi: els alumnes, que anomenarem participants, les professores i l'investigador.

5.2.1 Alumnat

Quan es va plantejar la possibilitat de dur a terme el projecte, es va pensar en el perfil dels estudiants que hi podrien participar i es va tenir en compte bàsicament les següents consideracions a l'hora de la selecció.

- Un dels requisits que els participants havien de complir era haver començat a estudiar català a l'EOIBD des del primer nivell. Es pretenia que els participants tinguessin una trajectòria d'aprenentatge comuna i que arrosseguessin un bagatge ric al seu portfoli, perquè poguessin comparar l'enfocament dels materials amb els quals havien treballat a diferents nivells i que els valoressin.
- Un altre requisit era que estiguessin fent el cinquè nivell de l'EOIBD durant el primer quadrimestre del curs acadèmic 2008-2009 (curs intensiu), perquè durant aquest període es recollien les dades per a l'estudi: entrevistes, observacions, diaris...
- També es va tenir en compte l'heterogeneïtat del grup dels participants pel que fa a nacionalitats, estudis, professions, llengües maternes, bagatges culturals, sexe..., i que la finalitat per la qual estudiaven català fos també diversa.
- Finalment, i no per això menys important, es va tenir en consideració la voluntat dels participants a participar en l'estudi i la seva bona predisposició.

Durant el curs acadèmic 2007-2008, un cop descrit el perfil dels participants que necessitàvem, es va demanar a diferents estudiants del Departament de Català de l'EOIBD si estarien disposat a participar en una recerca sobre l'enfocament de materials per a nivell avançat. Això suposava que els alumnes havien de preveure continuar els seus estudis durant el primer quadrimestre de l'any acadèmic 2008-2009 i acceptar formar part de l'estudi. El setembre de 2008 ens vam posar en contacte amb els alumnes amb qui havíem parlat el curs anterior i se'ls va citar a una reunió informativa, en la qual se'ls va explicar els objectius i la finalitat de la recerca, i el seu grau d'implicació.

La investigació es basa en l'estudi de tres casos que estan cursant el cinquè nivell en la modalitat intensiva (dues hores cada dia), durant el primer quadrimestre (del final de setembre a final de gener). Tots tres alumnes han rebut un aprenentatge formal a l'EOIBD. L'investigador ha estat professor dels alumnes en el primer i tercer nivell, la qual cosa ha afavorit la seva predisposició a l'hora de participar en la recerca.

Per reunir la informació relativa als perfils dels subjectes, se'ls va demanar que escrivissin tres textos: un en què es presenten (edat, professió, estudis, interessos / aficions, nacionalitat, lloc de residència actual, temps que fa que viuen a BCN, motiu de la vinguda, components de la llar...); un altre en què expliquen la biografia lingüística (llengua materna, llengua amb els pares / germans / parella / família; a l'escola, a l'institut, a la universitat; llengües estudiades; llengües que parla normalment i amb qui...); i un tercer en què es demana que expliquin l'experiència de l'aprenentatge de llengües estrangeres, tret del català (quines, on, per què, motivació, èxit, metodologia, grau de satisfacció / èxit de l'aprenentatge, com es considera com a estudiant de llengües, paper del material que ha utilitzat per a l'aprenentatge d'altres llengües...).

A continuació descrivim els tres participants, la Nora, l'Alexis i en Nel·lo, a partir de les dades que hem obtinguts dels tres textos, i de la primera entrevista, quan parlen de la seva aptitud com a estudiants de llengües. (Vegeu annexos text 1, text 2 i text 3.)

La Nora

La Nora és una dona de 36 anys, amb estudis universitaris i que treballa de professora d'història de l'art a la universitat. És argentina, però fa disset anys que viu a Espanya i concretament en fa cinc que viu a Catalunya. Es va traslladar a Barcelona per motius afectius i professionals. Li agrada molt viure a Barcelona i se sent com a casa.

La llengua materna de la Nora és el castellà, amb influència de la variant argentina. És la llengua que utilitza amb gairebé tothom. Va estudiar anglès quan era petita, a l'escola, i el francès, per motius laborals.

La Nora es defineix com a estudiant de llengües d'una manera molt entenedora. Per l'entrevista podem deduir que la Nora es considera una bona estudiant de llengües, ja que té un nivell molt profund de reflexió sobre el seu aprenentatge i les seves necessitats. És una alumna que es llança quan parla, però s'adona que necessita una correcció del seu discurs oral. És remarcable la diferència que fa entre parlar i (expressió) oral. Segons ella, arrisca quan parla, per comunicar; en canvi, l'oral és l'habilitat que serveix per aprendre, el que fa a classe, per aprendre lèxic, estructures...

L'Alexis

L'Alexis és una dona russa de 28 anys. Fa vuit anys que viu a Barcelona i li agrada molt viure-hi. Va començar els estudis universitaris a Rússia, però no els va acabar. A Barcelona fa de mestressa de casa i esporàdicament fa classes de rus. Té dues filles petites que van a l'escola. Li agrada llegir i fer fotografies. Està molt contenta perquè pot llegir llibres en català i en castellà.

La llengua materna d'Alexis és el rus, amb la qual es comunica normalment amb la família i els amics. Va estudiar de petita francès i anglès. El francès l'ha oblidat i l'anglès encara el pot entendre, però no pot parlar-lo. També ha estudiat castellà. Fora de l'entorn familiar i d'amics, parla castellà i català.

L'Alexis no sabia fins que va arribar a Catalunya que era una persona tímida i per tant que li hauria costat parlar en castellà o en català. És molt perfeccionista perquè diu que no volia parlar amb infinitius i està acostumada a un tipus d'ensenyament de llengües bastant tradicional. Quan va estudiar anglès i francès a Rússia ja va tenir problemes en l'expressió oral, perquè no parlaven a classe. Necessita que el professor de llengua la motivi i normalment l'empatia que crea amb el professor és molt important per al seu aprenentatge.

En Nel-lo

En Nel-lo és un home sirià de 39 anys. Fa 13 anys que viu a Barcelona i està molt satisfet de viure en aquesta ciutat perquè li agrada molt. Treballa com a mediador cultural i estudia dret.

La llengua materna d'en Nel-lo és l'àrab. Ha estudiat anglès a Síria i castellà a Barcelona. Acostuma a parlar àrab amb la família de Síria, però amb la família que viu a Espanya parla àrab, castellà i català. Amb la parella van començar a parlar en castellà, però ara parlen en català. A la universitat parla castellà, a la feina, sobretot castellà, i amb els amics àrab, castellà i català.

En Nel-lo es considera un bon estudiant de llengües, però és una persona tímida i aquest fet no l'afavoreix en l'aprenentatge de llengües. No obstant això, és conscient que hi ha situacions en què no ha cap altre remei que arriscar. De l'entrevista es pot deduir que és una persona bastant perfeccionista i autònoma, pel que fa a l'aprenentatge de llengües.

5.2.2 Professorat

Pel que fa al perfil del professorat que participa a l'estudi, es va tenir en compte la professora del grup al qual assistien els participants, i dues professores més del departament que haguessin impartit darrerament els cursos del nivell avançat.

La professora del curs dels participants, l'Àlícia, fa alguns anys que es dedica a l'ensenyament de català per a no catalanoparlants, però no tenia gaire experiència amb el nivell avançat. Les altres dues professores, la Carme i la Maria, tenen més de vint-i-cinc anys d'experiència com a professores al departament de català de l'EOIBD. També tenen una extensa experiència com a formadores de professors i autores de materials pedagògics per a l'aprenentatge del català.

5.2.3 L'investigador

L'investigador és el principal instrument de recollida i anàlisi de dades i per tant s'ha de tenir en compte el seu paper a l'hora d'interpretar els diaris i les entrevistes, ja que és qui proporciona les situacions perquè els participants actuïn i a més propicia la interacció. Durant la recerca s'ha hagut d'analitzar el paper que estava jugant l'investigador: exprofessor dels participants i actual "confident" de les seves creences, col·lega de feina de les professores i actual investigador de les seves necessitats, observador de classes... Aquest fet ha generat un replantejament de diferents punts de vista des de diferents angles pel que fa a l'aprenentatge i ensenyament de la llengua.

Cal recordar que l'investigador és professor del departament de català, des d'on s'han recollit les dades, i que posseeix un coneixement des de dins del procés d'ensenyament i aprenentatge: de la tipologia dels alumnes, dels professors del departament i del material que s'utilitza a classe. Això ha obligat a mantenir un distanciament necessari durant el procés d'investigació per evitar, com diu Ramos Méndez (2005), que s'estableixi una jerarquia professor-alumne que pugui posar en qüestió alguns dels plantejaments de l'estudi.

En definitiva, voldríem assenyalar que l'estudi ha representat una experiència molt positiva pel que fa a la recerca de bibliografia, recollida i anàlisi de dades, relació amb els participants, interpretació de les seves reflexions... i com a formació per a millorar la tasca docent i facilitar l'aprenentatge d'aquelles persones que volen aprendre una llengua com a eina per a la comunicació, entenent que una llengua s'aprèn per a i a través de la comunicació.

5.3 Instruments de recollida de dades

Pel que fa als estudiants, els instruments de recollida de dades d'aquest estudi són: textos escrits, entrevistes individuals, entrevistes col·lectives, diaris de classe i observacions de classe. Pel que fa al professorat, textos escrits. Considerem que aquests instruments són els més adequats per als nostres propòsits i per a la metodologia en què s'emmarca el nostre estudi.

Les entrevistes juntament amb els diaris ens proporcionen el corpus de dades principals d'aquest estudi sobre les creences dels estudiants. L'entrevista constitueix un bon mètode de recollida d'informació per captar les diferents visions de les persones que intervenen en l'estudi, per aprofundir en aspectes rellevants i per aconseguir matisar alguns punts concrets. Ens permet una interacció molt rica entre l'entrevistat i l'entrevistador, de manera que no només es pot analitzar què s'hi diu sinó com es diu. Fa possible observar, deduir i descriure la manera que té l'entrevistat d'afrontar un tema, la seva posició, els gestos, etc. L'entrevista també ens permet anar construint un diàleg entre l'entrevistat i l'entrevistador amb un propòsit determinat.

Es proposen dos tipus d'entrevistes: la individual i la col·lectiva. En tots dos casos s'opta per una entrevista semiestructurada i dirigida, perquè permet que l'entrevistador tingui un cert control sobre la informació que es vol obtenir i, a més, es justifica pel fet que tenim uns objectius d'estudi concrets alhora que serveix, tant a l'entrevistador com a l'entrevistat, de guia i fa que es pugui acotar la informació i aprofitar al màxim el temps dels alumnes per parlar amb l'entrevistador.

El context de confiança i sinceritat que es va crear entre els informants i l'entrevistador va facilitar l'expressió d'opinions, creences i pensaments relatives als temes d'estudi. De fet, es parla d'instruments de recollida de dades, però el que es pretén és generar dades, i que l'investigador no només les reculli sinó que hi participi d'una manera activa per propiciar la interacció entre els participants.

Els diaris són un mètode introspectiu, que ens pot proporcionar informació sobre els processos interns dels participants: el fet d'escriure implica un procés particular: un plantejament del tema, una reflexió, una privacitat, etc. Hem utilitzat noms diferents per referir-nos als textos que han escrit els participants: textos escrits i diaris. Som conscients que l'objectiu és el mateix, però per qüestions pràctiques hem decidit anomenar textos escrits als tres textos que es van demanar als participants que escrivissin abans de l'entrevista individual; i diaris als textos que van escriure sobre les classes.

Pel que fa al professorat, es decideix que escriguin un text, perquè creiem que tenen més llibertat a l'hora de fer-lo i perquè tenen temps per reflexionar sobre els temes que se'ls demana. És un text semiestructurat en què se'ls dona unes pautes perquè se centrin en el tema i per facilitar-los la tasca. Anomenem text en lloc de diari, per restringir el nom de diari als diaris de classe.

5.4 Corpus de dades

El corpus de dades recollit per a l'estudi és el següent:

Textos escrits dels tres alumnes del cinquè curs de català intensiu del primer quadrimestre de l'EOIBD
Entrevista individual dels tres alumnes
Diari de la classe observada dels tres alumnes
Diari de tres classes dels tres alumnes
Entrevista col·lectiva dels tres alumnes
Textos escrits de tres professores del departament de català de l'EOIBD

De forma addicional, s'han anat recollint altres informacions que han servit per enfocar el projecte i a vegades entendre millor les dades obtingudes, arran de les converses informals que s'han mantingut amb els participants durant tot el temps que ha durat la investigació.

Per a l'elaboració del projecte, es va fer una enquesta a diferents grups de català de l'escola sobre la utilització del material didàctic d'aprenentatge del català. Amb els resultats, es va poder enfocar d'una manera més específica les necessitats dels alumnes i ens va ajudar a plantejar-nos alguns aspectes per a les preguntes de la recerca.

Paral·lelament, teníem informació personal dels tres alumnes, ja que havien estat alumnes d'altres cursos de català i alumnes de l'investigador. També teníem accés als documents de programació i el material de classe.

La classe que es va observar es va enregistrar i l'observador va prendre apunts de les actuacions dels participants, alumnes i professora, que ens van facilitar la comprensió dels diaris de classe.

També ha estat molt important el contacte directe que s'ha mantingut durant la recerca amb els participants, ja que moltes vegades les seves opinions, creences que expressaven o les observacions que feien respecte de les classes, del material, de les habilitats... ens van servir per millorar la comprensió dels seus textos i per preparar els instruments de recollida de dades.

5.5 Procés general de recollida de dades

5.5.1 Relatives als alumnes

Al final del curs acadèmic 2007-2008 ja es va plantejar a un grups d'alumnes la possibilitat de participar en el projecte. Se'ls van explicar els objectius de l'estudi, les característiques que havien de tenir els participants i la seva implicació, en cas de participar-hi. El mes de setembre ens vam posar en contacte amb tres alumnes, que consideràvem adequats per a l'estudi, i se'ls va demanar si volien participar-hi. Un cop van acceptar, els vam convocar a una reunió informativa.

Es va fer una primera reunió (6 d'octubre de 2008) amb els tres participants per explicar-los el projecte i la seva implicació. Se'ls va explicar amb molta precisió quin era l'objectiu de la recerca i sobre quins temes interessava recollir dades, perquè els alumnes focalitzessin la seva atenció en aquests aspectes. També es va elaborar un calendari d'actuació i es va adaptar a les seves necessitats.

La seva predisposició va ser excel·lent i van estar d'acord en totes les propostes que se'ls va presentar. En cap moment es va negociar en quina llengua s'escriuri els textos i es farien les entrevistes, perquè ja van donar per suposat utilitzar la llengua d'estudi com a llengua vehicular per a la recerca. El contacte amb els participants va ser molt àgil i fluida, sigui per correu electrònic o per telèfon. A més, durant tot el període que va durar la recollida de dades hi vaig tenir contacte gairebé diari, perquè assistia a un curs d'alemany a la mateixa planta en què els participants tenien classe i coincidíem abans, després o a la pausa de la classe.

5.5.2 Relatives a les professores

Primer es va parlar amb la professora del curs al qual assisteixen els participants, ja que era una part implicada en l'estudi, i se li va explicar l'objectiu de la recerca que es volia dur a terme. Per part de la professora no hi ha cap inconvenient i es va mostrar disposada a col·laborar-hi en qualsevol cosa.

Després de posar-nos en contacte amb altres dues professores que participaven en l'estudi, se'ls va explicar el projecte i la seva implicació. Se'ls va demanar que escrivissin un text amb una extensió màxima sobre les seves percepcions, creences pel que fa al material didàctic que utilitzen i les activitats que proposen a l'aula: enfocament metodològic, objectiu comunicatiu de les activitats, tractament de les habilitats lingüístiques, correspondència i adequació als currículum, contrast amb material per a nivells inferiors, utilitat de les activitats, percepció de les necessitats lingüístiques dels alumnes en relació amb les propostes didàctiques... Se'ls va enviar un guió amb els temes proposats per facilitar-los la feina i se'ls va dir que ho fessin durant el mes de febrer. Es van analitzar els textos i es van destriar els temes pertinents per a l'estudi.

5.6 Procés detallat de recollida de dades relatives als alumnes

Hem cregut convenient fer un capítol per explicar cronològicament quin són els passos de la recollida de dades dels alumnes, ja que en ser un estudi longitudinal pensem que tan rellevant com els resultats és el plantejament de la recollida de dades o, com hem comentat, la generació de dades per configuren el corpus de l'estudi i el procés que encadena la successió de cada fase. És important destacar que cada fase es modifica i replanteja a partir de l'anàlisi dels resultats que s'obtenen a la fase anterior.

Ens interessava observar i aprofundir l'evolució i la ratificació de les creences dels participants durant l'estudi, ja que creiem que se'ls demana que reflexionin sobre el seu aprenentatge i que adoptin un paper crític de la seva instrucció alhora que la reben. Tampoc era una tasca que normalment es realitza i a mesura que s'elaboren pensament, reflexions i representacions es poden anar modificant. Els instruments (diaris, textos i entrevistes) que hem utilitzat perquè els participants generessin informació, constitueixen un mitjà de reflexió. Els participants han hagut de reflexionar i construir un discurs oral i escrit cosa que pot fer que siguin molt més conscients del seu procés d'aprenentatge.

En el nostre concepte d'investigació s'entén, doncs, que l'anàlisi de les dades no es fa al final, sinó que es va fent a mesura que es generen les dades, i que formen part del procés en si. A continuació fem descripció dels diferents passos, que pretén ser un relat del procés de la recollida de dades de la recerca. No s'inclouen l'anàlisi de les dades perquè es presenten al capítol següent. En el cas de les professores, no s'ha considerat pertinent explicar el procés ja que només es recull un text escrit.

pas 1	Textos escrits
-------	-----------------------

Es demana als alumnes que escriguin tres textos perquè focalitzin tres aspectes ben diferenciats en cada text i que ens ajudarà a definir el perfil de cadascun d'ells i a elaborar el guió per a les entrevistes. Se'ls demana que facin els textos escrit i a casa, perquè tinguin temps per reflexionar sobre els temes sobre els quals han d'escriure i perquè els serveixi com a escalfament per introduir-se en la recerca a la qual participen. Se'ls dona el mes d'octubre de marge perquè els escriguin.

En el primer text els subjectes han d'escriure la informació referent a l'edat, professió, estudis, interessos, aficions, lloc de procedència, lloc de residència actual, temps que fa que viuen a Catalunya, motiu de la vinguda, components de la llar...

En el segon text han d'explicar la seva biografia lingüística: la llengua materna, quina llengua fan servir a casa i amb qui, quina llengua parlen amb la mare, el pare, els germans..., a l'escola, quina llengua parla normalment i amb qui...

En el tercer text es focalitza sobre l'aprenentatge d'altres llengües (tret del català): quines llengües han estudiat, on i per què; quina metodologia han utilitzat; quin grau de satisfacció tenen; com es considera com a estudiants de llengües...

A la primera reunió se'ls explica què han de fer, se'ls dóna una guió amb les pautes dels textos que han d'escriure i s'aclareixen dubtes. A més, després de la reunió se'ls envia per correu electrònic les especificacions de cada text. Els participants comenten que, ja que han d'escriure tres textos, els serveixin com a exercici de llengua i ens demanen que els els corregim i els els tornem corregits. Els que s'utilitzen per a l'estudi són els textos originals.

Un cop es reben els textos, es fa un buidatge dels continguts, s'analitzen i es codifiquen els diferents temes. Part dels resultats dels textos serveixen per preparar un guió per a l'entrevista individual.

pas 2	Entrevista individual
-------	------------------------------

Es fa una primera entrevista individual semiestructurada i dirigida a cada participant, seguint el calendari establert, la primera setmana de novembre. S'elabora un guió per definir els temes, que són pertinents per a l'estudi, i sobre els quals se centrarà l'entrevista. Per elaborar aquest guió es té en compte els resultats de l'anàlisi dels textos que els participants han escrit, ja que a l'entrevista es pot aprofundir o matisar la informació dels textos.

Es decideix que dos o tres dies abans de fer les entrevistes, s'informarà als alumnes dels temes dels quals parlarem. L'objectiu d'informar-los dels temes és que els alumnes tinguin temps per reflexionar-hi amb la finalitat que hi puguin aportar el màxim d'informació. El guió de l'entrevista se'ls envia per correu electrònic.

L'entrevista està enfocada perquè els alumnes expliquin les seves creences, reflexions i actituds pel que fa al seu aprenentatge del català, i que es poden dividir en dos grans blocs:

Un primer bloc en què es tractaran el temes referents als motius i les finalitats de l'estudi de la llengua, les expectatives i les actituds davant l'aprenentatge: motivació per a l'aprenentatge del català, naturalesa de l'aprenentatge del català, estratègies de comunicació i aprenentatge i actituds per a les llengües estrangeres.

Un segon bloc en què es tractarà la trajectòria metodològica de l'ensenyament que han rebut (diferències respecte d'altres cursos anteriors, des de l'experiència d'haver cursat un mínim de 360 hores de classe) i el grau de satisfacció.

Cada entrevista dura aproximadament 30 minuts i es fa a l'EOI i es manté la mateixa estructura d'entrevista per als tres participants. Es deixa llibertat

perquè flueixin altres temes, sobre els quals els participants estan interessats. Es transcriuen els enregistraments de les entrevistes, segons les pautes de transcripció que s'adjunten al final d'aquest capítol, i s'analitzen les dades obtingudes, per extreure'n els temes, que es codifiquen de la mateixa manera que s'han codificat els temes dels textos. Els temes en què s'organitzen els resultats són els mateixos per als tres participants.

pas 3	Observacions i diari
-------	-----------------------------

A partir dels temes que s'obtenen de l'entrevista individual, es prepara el guió que serveix per centrar els temes del diari que els participants han de fer sobre una classe en la qual assisteixo com a observador. L'objectiu de l'observació és comprovar objectivament què es fa a classe i com, per tenir la informació i poder-la contrastar amb les observacions que facin els participants al diari. També es pretén recollir els comentaris dels participants mentre fan les activitats.

Es decideix la data en què s'observarà la classe d'acord amb la programació de la professora del curs (12 de novembre de 2008). Es parla amb ella i se li explica quin és l'objectiu de l'observació i la tasca que han de fer els tres estudiants. Es pretén d'aquesta manera que la professora entengui que no s'observarà la seva tasca docent, sinó que només es vol recollir la informació necessària per saber les activitats amb què els alumnes han treballat per poder interpretar els seus diaris.

Es notifica als alumnes la data de la classe que han de fer el diari i es decideix que un parell de dies abans, ens trobarem per informar-los sobre quina és la seva tasca i sobre què han d'escriure al diari. Se'ls explica quins són els temes d'interès per a l'estudi: les activitats que fan durant la sessió. També se'ls explica per què assistiré com a observador.

La classe que s'observa, de dues hores, s'enregistra i es prenen apunts del desenvolupament de la classe: de les actuacions dels alumnes, de la professora, de les activitats... L'observador no participa en cap grup, sinó que és un agent passiu. No obstant això, molts alumnes coneixen qui és i saben que està fent un treball de recerca. També hi ha alguns alumnes que estan acostumats que hi hagi professors que observin les classes. L'ambient és molt distès i relaxat, i es nota que no incomoda que hi hagi algú extern. Es recullen les fotocòpies que s'utilitzen a classe.

Un cop finalitzada la classe, els participants pregunten si se'ls pot tornar a aclarir quina és la seva tasca. Durant la classe s'ha notat que han agafat apunts, però se senten desorientats perquè no saben exactament què han d'escriure. Es queda en una altra aula i se'ls ho torna a explicar. Demanen si se'ls pot donar un guió que els ajudi a centrar-se en el tema. Se'ls envia un seguit de preguntes sobre activitats, a tall de guió, per facilitar-los la feina de reflexió: "Saps quin era l'objectiu de l'activitat?, saps quins continguts has treballat i per què?, què has après amb l'activitat?, l'activitat ha cobert les teves

necessitats lingüístiques?, necessites fer el que has fet a classe fora de classe?, et recordes de les paraules que han aparegut al text?, creus que et fan falta per millorar el teu nivell de català?, quines habilitats has treballat amb l'activitat?, l'activitat t'ha satisfet?, canviaries o afegiries alguna cosa a l'activitat?, és una activitat que acostumes a fer a classe?, quin tipus d'activitats acostumes a fer a classe: exercicis de gramàtica, de comprensió oral (vídeo), expressions escrites (escriure redaccions o textos), etc.” De totes maneres, se'ls recorda i s'insisteix que hi poden dir el que vulguin i com vulguin, i que no han de contestar les preguntes, ja que només són una pauta per ajudar-los a reflexionar sobre les activitats de classe.

A la professora se li demana que escrigui un petit informe amb algunes reflexions sobre la sessió. També se li envia un seguit de preguntes, a tall de guió, per facilitar-li la feina: “Quin era l'objectiu de l'activitat?, quins continguts has treballat i per què?, què havies fet abans de la sessió d'avui, per introduir el text descriptiu?, com continua l'activitat l'endemà?, què volies que els alumnes aprenguessin amb l'activitat?, què creus que els alumnes han après?, com avaluaràs l'assoliment de l'activitat?, fins a quin punt creus que l'activitat cobreix les necessitats lingüístiques dels alumnes?, etc.” En lloc de fer un escrit amb les seves reflexions, ens dóna una programació de la sessió.

Quan es reben els diaris, ens adonem que en Nel·lo ha contestat les preguntes que se'ls havia donat com a guia de reflexió com si fos un qüestionari i ho fa de manera molt breu. La Nora també segueix l'ordre de les preguntes, però les respostes són més extenses i hi aboca moltes reflexions. L'Alexis fa un diari relatat.

pas 4	Diaris de classe
-------	-------------------------

Es va demanar als participants que escrivissin un diari de tres dies de classe. L'objectiu d'aquests diaris és obtenir unes dades complementàries al diari que havien escrit sobre la classe observada, que servissin per dissenyar l'entrevista col·lectiva amb més profunditat, per comentar les reflexions, impressions, opinions... que s'hi havien escrit, i que serien la base per matisar i aprofundir aspectes rellevants sobre l'actuació a classe.

Es va explicar als participants quin era l'objectiu dels diaris i es van comentar alguns aspectes del diari que ja havien escrit perquè els tinguessin en consideració. Després de fer l'anàlisi dels diaris de la classe observada, es va insistir en el tema que ens interessava per a l'estudi, les activitats de classe, i se'ls va aconsellar que fessin un diari relatat. Se'ls va tornar a repetir que hi podien escriure qualsevol reflexió, observació, comentari... que creguessin convenient.

Se'ls va recorda que poden aprofitar les pautes que se'ls havia donat per fer el diari de la classe observada. Són, doncs, diaris semiestructurats, amb preguntes obertes, que serveixen com a guia perquè l'alumne pugui reflexionar sobre diferents aspectes de les activitats de classe.

Es va concretar els dies en què havien de fer els diaris, però també es va donar flexibilitat perquè poguessin fer els diaris d'altres sessions, si ho creien oportú perquè trobaven que hi tenien més a dir o si per algun problema no podien assistir a les sessions concretes. De fet, la Nora fa els diaris de les sessions dels dies 13, 17 i 24 de novembre, en Nel·lo dels dies 24, 25 i 26 de novembre, i l'Alexis dels dies 24, 26, 26 i 27 de novembre.

La Nora i l'Alexis escriuen un diari relatat, per dies. A més la Nora hi afegeix un apartat al final dels tres diaris, titulat "Expressió escrita", en què comenta el treball que es fa d'aquesta habilitat i les seves creences. En Nel·lo fa els diaris seguint l'esquema que havia utilitzat per fer el diari de la classe observada, o sigui que contesta les preguntes que tenien com a pautes. Ho fa de manera molt breu, com si fos un qüestionari, sense aprofundir cap resposta ni fer-hi cap reflexió.

Es fa una anàlisi dels diaris, codificant els diferents temes, encara que dels diaris d'en Nel·lo se'n pot extreure ben poc.

pas 5	Entrevista col·lectiva
-------	-------------------------------

Després de les anàlisis de les dades que es van obtenint es prepara l'entrevista col·lectiva. Es decideix fer una entrevista col·lectiva perquè es vol que els participants puguin aprofundir alguns aspectes que apareixen als diaris i a l'entrevista individual i que puguin debatre'ls entre ells. Creiem que és molt interessant que els participants exposin els seus punts de vista i que els argumentin, no a l'entrevistador sinó als companys.

En la entrevista col·lectiva, el tema es focalitzarà en les actuacions davant de l'ús de material de classe i la percepció d'assoliment dels objectius pels quals estudien català, a través de les activitats que es proposen a l'aula. De fet, és una entrevista semiestructurada, perquè s'informa els participants sobre el tema sobre el qual han d'opinar i se'ls dona exemples.

Com que el curs acabava la segona setmana de gener, es va decidir fer entrevista col·lectiva un cop haguessin finalitzat el curs i haguessin fet l'examen. També es volia que hagués passat una mica de temps entre el dia de la publicació de les notes del curs i l'entrevista, perquè els participants no estiguessin condicionats per l'examen i per la nota. Per això es va decidir fer-la l'última setmana de gener.

Cal dir que es va fer una primera entrevista col·lectiva, que per problemes tècnics no es va poder utilitzar. En aquesta entrevista fallida es va parlar de molts temes secundaris per a l'estudi, però que no es podien evitar perquè els participants van comentar el curs en general, les proves de l'examen, les notes... S'havia preparat sis tipus d'activitats del nivell de cinquè perquè vam creure convenient que els participants es centrarien més en el tema si tenien unes mostres d'activitats.

Hi va haver un inconvenient que no havíem previst, ja que els participants van comentar els continguts de les activitats mostres sense fer l'abstracció de la tipologia d'activitat. L'entrevista es va allargar massa, però a la fi pensem que va anar molt bé fer aquest tipus d'assaig perquè a l'entrevista definitiva hi anàvem tots molt ben preparats.

Així doncs, en repetir-la posteriorment, el dia 2 de febrer, els participants tenien el debat molt recent, eren molt més conscients de les seves opinions, havien tingut temps de reflexionar sobre el que s'havia dit a la primera entrevista i es van centrar completament en el tema que volíem tractar. L'entrevista dura uns 30 minuts.

L'entrevistador va intentar intervenir-hi el mínim possible i va deixar que fossin els participants que guessin l'entrevista. El caràcter diferent dels participants fa que la Nora sigui la participant que té més torns (34), guia i enceta els temes, fa les intervencions més llargues i, sobretot, argumenta les reflexions que exposa. Les intervencions de l'Alexis són més breus tot i que agafa el torn 23 vegades. Com que no té la fluïdesa oral de la Nora, deixa que sigui la Nora la que faci les intervencions més llargues per afegir-hi informació o per fer-hi algun comentari. Gairebé sempre està d'acord amb la Nora. El Nel·lo és el participant que intervé menys en la discussió. Només agafa 14 vegades el torn, però els seus torns són més extensos que els de l'Alexis i, en alguns casos, enceta tema. De totes maneres, en Nel·lo té una actitud més reservada, continguda i conciliadora davant algunes crítiques a la professora i al curs en general.

Es transcriu l'entrevista, segons les pautes de transcripció que s'adjunten al final d'aquest capítol, i es fa l'anàlisi codificant els temes, com s'havia fet en els altres casos.

5.7 Pautes de les transcripcions i codis dels textos

A continuació es presenten les pautes que s'han seguit per fer les transcripcions dels enregistraments de les dues entrevistes i els codis dels textos que conformen el corpus de l'estudi i que s'adjunten als annexos.

5.7.1 Pautes de transcripció per a les entrevistes

- Les intervencions de l'entrevistador i dels entrevistats es transcriuen seguint les convencions ortogràfiques de la norma escrita.
- Les intervencions de l'entrevistador s'indiquen amb negreta i les dels entrevistats, no.
- S'utilitzen únicament lletres minúscules, tret del començament de cada intervenció, sempre que les intervencions de l'entrevistador i dels entrevistat no s'encavalquin.
- S'utilitzen comes per marcar les pauses sintàctiques o els talls en les frases.
- Es mantenen les paraules (vulgarismes, col·loquialismes...) i les expressions tal com les diuen els entrevistats, sense tenir en compte la normativa.
- Es marquen en cursiva les paraules o les expressions que no són catalanes o que s'allunyen fonèticament de la pronunciació catalana.
- S'anota entre parèntesis la informació no verbal, com ara: (pausa), (pausa llarga), (riu), (fa cara de...).
- Es marquen els encavalcaments amb punts suspensius al final de la primera intervenció, al començament i al final de la següent intervenció, i al començament de la tercera intervenció.
- S'utilitzen les majúscules per indicar èmfasi.
- S'utilitzen els signes d'admiració i d'interrogació per marcar l'entonació.
- Quan es repeteix la mateixa paraula, a vegades perquè es vacil·la, s'escriuen les paraules separades per comes.
- Es marquen amb punts suspensius les vacil·lacions, els dubtes o les frases que es deixen suspeses.
- Els allargaments del so s'indiquen amb ::
- Els discursos directes s'indiquen fent servir les cometes.

- Les onomatopeies s'indiquen de la següent manera: pts, pts (negar), pffff (desànim), uff (cansament), mmm (assentir)...
- Els fragments no transcrits s'indiquen amb: /.../

5.7.2 Codis dels textos del corpus

Per als textos dels alumnes (textos de les informacions contextuais)

- Referència al text: Text 1 (T1), Text 2 (T2), Text 3 (T3)
- Nom del participant: ALEXIS (A), NEL·LO (NE), NORA (NO)
- Número de la línia del text: 1, 2, 3...

Exemple: T1.A.5 (text 1, participant Alexis, línia 5)

Per a la transcripcions de la primera entrevista individual

- Referència a la transcripció de la primera entrevista: ENT1
- Nom del participant: ALEXIS (A), NEL·LO (NE), NORA (NO), ENTREVISTADOR (E)
- Número del torn, en cursiva: 1, 2, 3...
- Número de la línia: 1, 2, 3...

Exemple: ENT1.A.1.1 (entrevista 1, participant Alexis, torn 1, línia 1)

Per al diari de la sessió que l'investigador va observar

- Referència al diari: DIARI
- Referència a l'observació: OBS
- Nom del participant: ALEXIS, NEL·LO, NORA
- Número de la línia: 1, 2, 3...

Exemple: DIARI.OBS.ALEXIS.1 (diari de la sessió observada, participant Alexis, línia 1)

Per als altres diaris de classe

- Referència al diari. L'Alexis i la Nora fan un únic document amb el diari dels diferents dies: DIARI 1. El Nel·lo fa tres documents, un per a cada dia: DIARI 1, DIARI 2 i DIARI 3.
- Nom del participant: ALEXIS, NEL·LO, NORA
- Número de la línia: 1, 2, 3...

Exemple: DIARI1.ALEXIS.1 (diari 1, participant Alexis, línia 1)

Per a la transcripcions de l'entrevista col·lectiva

- a) Referència a la transcripció de l'entrevista col·lectiva: ENT.COL
- b) Nom de la intervenció del participant: ALEXIS (A), NEL·LO (NE), NORA (NO)
- c) Número del torn, en cursiva: *1, 2, 3...*
- d) Número de la línia: 1, 2, 3...

Exemple: ENT.COL.A.1.1 (entrevista col·lectiva, participant Alexis, torn 1, línia 1)

Per als textos de les professores

- a) Referència al text: Text 1 (T1)
- b) Referència a la professora: PROF
- c) Nom de la professora: ALÍCIA, MARIA, CARMÉ
- d) Número de la línia del text: 1, 2, 3...

Exemple: T1.PROF.MARIA.5 (text 1, professora, Maria, línia 5)

6. Anàlisi de dades

En aquest capítol s'analitzen les dades del corpus dels participants, dels alumnes i de les professores, seguint l'ordre cronològic en què s'han generat les dades i classificat per temes o per participants. El criteri de presentació de l'anàlisi ha estat: per un costat a partir dels temes que han sorgit a les dades; i per l'altre agrupant i contrastant les dades de cada participant. La manera de presentar les anàlisis ha estat sempre exemplificant cada apartat, donant exemples dels paràgrafs en què apareixen les idees que s'hi desenvolupen, i remetent cada exemple a la base del corpus. El capítol es conclou amb una síntesi dels continguts del corpus.

6.1 Anàlisi de les dades generades pels alumnes

6.1.1 Anàlisi de les informacions contextuals i de la primera entrevista

En aquest capítol analitzem les dades obtingudes dels textos que els participants han escrit i de la primera entrevista individual. Del corpus hem destriat els temes pertinents per a l'estudi i els hem agrupat en dos grans blocs: la motivació dels alumnes per aprendre català i les creences sobre el seu aprenentatge. Creiem que és imprescindible saber les motivacions dels participants i les seves creences sobre l'aprenentatge perquè, d'una banda, ens permet analitzar les seves necessitats lingüístiques i relacionar-les amb els continguts curriculars i, de l'altra, podem analitzar alguns factors que poden provocar i determinar una actitud, favorable o adversa, davant de l'aprenentatge del català.

6.1.1.1 Motivació

Un dels temes que s'han tractat a l'entrevista és els motius pels quals els aprenents estudien català. A l'hora de fer l'anàlisi del corpus hem detectat alguns aspectes als quals els participants fan referència i que hem anant recollint i agrupant com a factors que poden influir sobre la motivació dels aprenents. Hem notat que els factors que influeixen perquè l'aprenent es faci una representació de l'aprenentatge del català poden ser:

- factors externs a l'aula, o sigui, aquelles circumstàncies o situacions en què els estudiants es troben fora de l'entorn acadèmic on aprenen català, i que fan que arribin al centre amb unes motivacions i actituds predeterminades, i
- factors que depenen de la seva experiència com a aprenents de català.

A continuació detallem els diferents temes dels quals els participants parlen i que tenen a veure amb la motivació: els motius per començar a estudiar català i els motius per continuar al nivell avançat, l'ús que fan del català fora de l'aula, la creença sobre el prestigi de la llengua, el grau de dificultat del català respecte d'altres llengües, els certificats de llengua catalana i els companys de classe catalanoparlants.

6.1.1.1 Motius per començar a estudiar català

En tots tres casos l'estudi del català no va ser una prioritat quan van arribar a Catalunya. Tot i que no hi havia una actitud negativa cap a l'aprenentatge del català, no se sentien ni amb l'obligació ni amb la necessitat d'aprendre'l. Els hauria agradat saber-lo per comunicar-se, però no com a fet indispensable per adaptar-se ni integrar-se, sinó com a aspecte cultural de la vida a Catalunya. Tots tres van viure a Catalunya en castellà fins que van començar a estudiar català i, no obstant això, no han tingut mai la sensació de no haver-se adaptat ni integrat a la societat catalana.

La Nora comenta que, com que a Catalunya s'hi parlen dues llengües, es pot entendre en castellà i no ha estat indispensable aprendre el català perquè ja podia viure en castellà. Considerava una pèrdua de temps estudiar-lo perquè tenia altres prioritats. Hauria estat diferent si hagués viscut a França, on només es parla francès, perquè hauria tingut la necessitat d'estudiar-lo.

“Mai, mai, mai, no. Perquè com que necessito molt el francès i el anglès, i el anglès, em semblava una per...du...da de temps, no? perquè clar, és clar vius a una societat que es parlen dues llengües llavors saps que no és indispensable, el francès jo sé que si vaig a França he de parlar francès, aquí puc parlar el castellà llavors... això és una realitat que quan temps molta feina és així.” (ENT1.NO.4.23)

Van decidir estudiar català perquè després de viure un temps a Catalunya volien aprendre'l per comunicar-se en català amb la gent. Es veu clarament que la necessitat de tots tres és l'ús de la llengua. Només en el cas de la Nora diu que, a més de voler-lo estudiar perquè ja fa temps que viu a Catalunya i vol comunicar-se en català, a la feina li demanaven el nivell C.

“Sí, m'haguéssi agradat parlar el catalán, però, per... m'hagués agradat parlar el catalán per... sí, per comunicar-me amb, amb la gent, sí és veritat que ho pensava, però em semblava que com viviria aquí molt de temps, pues...doncs parlaria el catalán finalment una mica, no?... per sentir-me més còmoda...” (ENT1.NO.8.35)

“A veure....al principi... és clar que estudié (soroll)... de fet m'obligaven a la feina, no? perquè... com que he firmat un papel que diu que de fer classes d'aquí a un any en català i que he de tenir el nivell C, vaig començar per això, no?” (ENT1.NO.2.4)

En el cas d'en Nel·lo l'ús del català se centra en l'àmbit familiar (parella) i social (companys de feina).

“...estic estudiant perquè m'agrada el català, per una, per una part i de... per l'altra, perquè, perquè visc a Barcelona i m'agradaria poder parlar correctament amb la gent d'aquí, de Barcelona, en la seva llengua materna.” (ENT1.NE.2.4)

Ha canviat la llengua amb què parlava amb la seva parella, el castellà, pel català a partir del tercer nivell.

“...per comunicar-me amb la gent del carrer, a casa, des del tercer parlo amb la meva parella en català, a la feina mig, mig, perquè a la feina parlem el català al, quan tim... estem dinant...” (ENT1.NE.4.11)

L'Alexis va començar a estudiar català perquè hi havia places vacants a l'escola, tenia temps i una amiga la va matricular. És un fet casual que comencés a estudiar català.

“No, és que de veritat és que jo no vaig tenir cap motiu d'anar a aquesta escola, però... volia a... volia de començar de treballar, la meva amiga que fa rus, al departament de rus, em va recomanar que... hi ha una dia que diuen de repesca... sí que hi ha places i puc apuntar-me, no? matricular-se (pausa) doncs estic aquí, faig el cinquè... (riu)” (ENT1.A.3.4)

Després l'Alexis afegeix que el principal motiu pel qual estudia català és perquè té temps i perquè les seves filles van a l'escola i necessita comunicar-se amb els mestres i els pares (àmbit educatiu i social).

“Tenia temps lliure.....és el primer motiu, i... després sí... és que la meva filla (pausa) estudia català i tot que estudia és català les reunions de pares, tots, tots aquest fulls que ens donen a l'escola són en català, i bé, com que vivim aquí a Catalunya hem d'estudiar català, crec.” (ENT1.A.4.11)

6.1.1.1.2 Motius per cursar el nivell avançat

En tots tres casos, després d'haver fet els primers cursos de llengua, continuen estudiant perquè els agrada el català. Volen adquirir una competència lingüística per sobre del nivell lliard i millorar-la. No es veu que el català els serveixi per millorar professionalment, sinó que és un plus per integrar-se. Només en el cas de la Nora és un requisit per treballar a la universitat.

L'Alexis apunta que necessitarà un nivell superior per estudiar a la universitat, però també perquè li agrada acabar les coses que comença. Es percep que és una persona molt aplicada i responsable.

“...jo volia seguir amb, amb els meus estudis i necessitaré català segur a la universitat...” (ENT1.A.27.50)

“Ufff! a mi m'agrada conèixer les coses més profund, perquè... sóc així, si faig alguna cosa m'agrada fer-ho bé, (pausa) i amb tercer no en tenia prou, de gramàtica de lèxic sobretot.” (ENT1.A.21.37)

La Nora, tot i haver obtingut el nivell C, que era el que li demanaven a la feina, continua estudiant perquè li agrada la llengua. És molt important el canvi d'actitud que la Nora experimenta cap a l'aprenentatge del català.

“...el meu objectiu és... va canviar, no? perquè al principi el nivell C sí, ara per què el D... ja és com que m'agrada, no? i perquè m'agrada molt aprendre el catalán, vaig descobrir que és una llengua que, que m'agrada i que és molt bonica, com totes les llengües, no? i... i...i... vaig canviar la mentalitat al llarg del temps, no? i ara jo crec que l'estudio per la feina i també perquè m'agrada...” (ENT1.NO.2.12)

En Nel·lo vol acabar els cinc cursos per tenir la sensació d'haver acomplert uns estudis des del començament fins al final, ja que no vol repetir l'experiència del castellà: va haver de reprendre l'estudi en un altra escola perquè s'havia quedat a mitges. A més, vol parlar d'una manera correcta, li agrada la llengua i no té l'obligació d'estudiar-la.

“No, no joestic buscant... el que vull és poder parlar el català de manera correcta, saps?” (ENT1.NE.20.43)

“El que passa que... per l'experiència que, que vaig tenir amb el castellà, vull, vull estudiar el català tot... vull acabar els, els cinc nivells que, que puc fer a l'escola oficial, aquí i després llegir llibres i això, i ja, ja veuré, saps? perquè sempre em quedo amb la mateixa experiència del, del castellà, perquè el català, de veritat és el primer idioma que vull estudiar perquè m'agrada, les altres llengües que parlo, que no són, que no són moltes, però les he estudiades perquè... per necessitat.” (ENT1.NE.26.75)

6.1.1.1.3 L'ús del català fora de l'aula

Tots tres constaten que fora de l'aula tenen dificultat perquè la gent els parli en català. En el cas de la Nora, diu que no utilitza mai el català perquè tothom li parla castellà quan nota que és argentina. L'obligació que havia pogut notar abans d'aprendre català per part de la gent perquè ella el parlés s'esvaeix perquè, ara que el parla, sent que ningú l'hi demana, que pot continuar vivint en castellà com fins ara. Diu que és un tòpic que els catalans vulguin que tothom parli català, que era el que percebia quan no el parlava. Recomana als professors que aconsellin als alumnes de català que usin sempre el català fora de classe, per practicar-lo.

“No, no... i això jo crec que és el, el, el problema que tinc amb l'oral, /.../ que sé que el pas que he de dar és parlar-ho fora, no? però per exemple el, el... quan vaig a comprar, és el típic, no? i tòpic, la gent no, no te'l demana, no... és com que, com que tu sentes que la gent prefereix parlar en castellà amb tu que en català, el meu director de tesi, que sempre em parlava en català i jo en castellà, ara que jo tinc el nivell per parlar... parar-li en català em diu que no, que ell prefereix que, que li

parli en castellà perquè em pugui expressar més fluidament.
(ENT1.NO.10.44)

L'Alexis apunta que a la gent li fa gràcia que una russa parli català, però afegeix que la majoria li parla en castellà.

“...a l'hora d'anar a un inspector tècnic, per exemple, el meu marit no va tenir cap èxit de... (riu) sí, de resoldre un problema i jo només amb el meu cognom Potapova i amb parlar català és que diu: “aii!”, és que és millor...” (ENT1.A.21.38)

“...ara tinc un altre problema perquè com que hi ha gent que només parla castellà i jo intento parlar català... (riu) també tinc...”
(ENT1.A.27.52)

“...és que jo intento sempre parlar català, però a vegades trobo la gent que no parla català i.. i clar és un conflicte. (riu)” (ENT1.A.29.56)

En Nel·lo diu que és impossible utilitzar el català al carrer perquè la gent li parla en castellà.

“Sí, sí, en sortir de classe intentava a vegades comunicar-me amb la gent a veure si m'entenen i a vegades si no m'entenen repetia, el que passa que aquí surts al carrer per parlar, intentar parlar amb la gent, comunicar-te en català, per posar en pràctica o per lluir el nivell que tens i la gent quan et, em mira em parla el castellà, llavors jo he d'insistir una altra vegada per seguir parlant català i la gent em parlava en castellà (pausa) no pot ser perquè a Barcelona es fa barreja de tot.
(ENT1.NE.44.152)

Els participants han adquirit una competència comunicativa en català prou elevada per resoldre lingüísticament totes les situacions de la seva vida i no haver de recórrer al castellà. El problema amb què es troben a l'hora d'utilitzar el català fora de l'aula és que els interlocutors no els parlen en català. Aquest factor pot influir negativament en l'actitud dels estudiants per afavorir el seu aprenentatge, ja que és un aspecte que pot desmotivar els aprenents i provocar recels cap a l'esforç que inverteixen en el seu aprenentatge. La Nora explica la seva experiència amb els amics o companys de feina amb qui vol parlar català, però no aconsegueix mantenir-hi una conversa en català.

“Amb els meus amics també parlo en castellà. I aquesta es una qüestió una mica problemàtica. Com que tinc molts amics catalano parlants, m'agradaria molt parlar en català amb ells. Però hi ha una mena de dificultat amb la qual es troba molta gent a Barcelona. Sembla que molts catalans que van començar a parlar amb tu en castellà no poden canviar de cop i volta la llengua per comunicar-se. Moltes vegades els vaig demanar que parléssim en català, però en deu minuts tornem a fer servir el castellà.

Aquesta realitat fa que sigui molt més difícil per a mi ganar la fluidessa necessària amb la llengua. El mateix passa a les botigues. Quan

comences a parlar en català i la persona se n'adona de que la teva llengua és el castellà, llavors canvia automàticament a la llengua en comú. Encara que sigui una dificultat per a millorar el meu aprenentatge, és clar que es molt lògic que la gent es comuniqui de la manera que li resulta més còmode.

És el que passa amb el meu director de tesi. Des de el primer dia em va parlar en català, i jo feia servir el castellà. Quan vaig tenir un cert nivell per defensar-me en aquesta llengua, el vaig començar a parlar en català. I em vaig quedar molt sorpresa quan em va dir que el preferia que parlés en castellà, perquè li semblava lògic que cadascú parlés la llengua en la qual es sentís més còmode, perquè la comunicació sigui més fluida.

A la meva feina, tothom parla català, i jo el puc entendre perfectament. No obstant això, i per els motius abans exposats, no puc donar el pas de començar a parlar-lo al meu entorn cotidià.” (T2.NO.7)

6.1.1.1.4 Prestigi de la llengua

És obvi que el prestigi d'una llengua pot afavorir o no l'actitud de l'aprenent davant del seu aprenentatge. En les entrevistes s'observa que la predisposició dels participants per aprendre el català és molt positiva: estudien català per a un ús comunicatiu, en una societat en què la llengua d'estudi és la vehicular juntament amb el castellà i que no senten l'obligatorietat d'aprendre el català. Aprenen català per integrar-se i alhora com un plus en la seva formació lingüística, però no consideren que el català els sigui un requisit indispensable. No sembla, doncs, que el prestigi del català sigui un factor decisiu per a l'estudi, ja que fins i tot la Nora, que és l'única a qui demanen un nivell de català per treballar, no percep aquesta obligatorietat com un factor negatiu de cara al seu aprenentatge.

6.1.1.1.5 Dificultats de l'aprenentatge de llengües

Dins de l'apartat que podríem anomenar “dificultats de l'aprenentatge de llengües” observem la creença que hi ha unes llengües que són més fàcils d'aprendre que d'altres. Dos dels participants consideren que el català no és una llengua difícil d'aprendre. La Nora apunta que el fet de tenir el castellà com a L1 i d'haver estudiat anglès i francès potser afavoreix el seu aprenentatge i fa que trobi que el català és una llengua fàcil.

“No, no, no, no, no... però jo crec que no és difícil per a mi per el castellà, perquè tinc el castellà, perquè tinc el francès, més o menys, perquè tinc el anglès.. i no, em sembla una llengua molt fàcil... té dificultats com, jo què sé? com totes aquestes coses que no té el castellà, com determinats pronoms, o, o potser la pronunciació, Sí, jo sé que és una mica difícil, no? o sigui que té molts son... sonidos...” (ENT1.NO.26.94)

Només troba difícils algunes parts que s'allunyen de la seva L1.

“...sons que no... que no són, que són, són difícils i particulars de la llengua., però no... és molt fàcil.” (ENT1.NO.28.101)

En Nel-lo també considera que el català és una llengua fàcil comparada amb altres llengües i comenta que el fet d’haver estudiat castellà primer l’ha ajudat. De tota manera, opina que escriure en català és més difícil que escriure en castellà.

“Després de, de, de parlar el castellà, jo crec que no, jo crec que no, no sé, també m’ha ajudat que jo abans de venir aquí, vaig viure a Praga un any i vaig intentar estudiar el, el txec, i sí és un idioma molt difícil el txec, després, en arribar a Barcelona, vaig veure que el castellà era molt fàcil, jo crec que després de saber, de saber el castellà, el català no és difícil.” (ENT1.NE.28.85)

“Home...(escriure) és més difícil que el castellà, sí (riu) però difícil, difícil no, no..”. (ENT1.NE.82.275)

En canvi, l’Alexis considera que el català és una llengua molt difícil, però troba difícil el català basant-se en algunes particularitats de la llengua que els altres dos participants també trobaven difícils d’aprendre (pronominalització...). Segons l’Alexis, l’anglès i el castellà són dues llengües més fàcils que el català i el francès.

“...sí, molt difícil....” (ENT1.A.53.104)

“Sí, per mi, català és, és com francès, anglès era més difi... més fàcil per mi...” (ENT1.A.63.119)

6.1.1.1.6 Certificats de català

Encara que els participants estudien català perquè volen ser competents per comunicar-se en aquesta llengua, saben perfectament que per accedir a alguns llocs de treball, sobretot oficials, es demana un certificat de nivell de llengua. En el cas de la Nora, ella va firmar un document a la feina en què es comprometia a tenir el certificat del nivell C, en un any.

“A veure....al principi... és clar que estudié (soroll)... de fet m’obligaven a la feina, no? perquè... com que he firmat un paper que diu que de fer classes d’aquí a un any en català i que he de tenir el nivell C, vaig començar per això, no? com que tenia molta, molta feina i vaig començar la meva carrera acadèmica i professional una mica tard em semblava com horrible, no? eh, eh... estudiar catalán per obligació, no? el que passa és que és clar, una vegada que comences, ja van passar dos anys, ja vaig tenir, tindrè el nivell D i ara jo crec que la meva... el meu objectiu és... va canviar, no? perquè al principi el nivell C sí, ara per què el D... ja és com que m’agrada, no?” (ENT1.NO.2.4)

Diferencien l'estudi del català per a propòsits comunicatius i integradors, i per a propòsits oficials, com a mèrit acadèmic. La Nora, per exemple, tot i que sap que necessita el certificat de català per accedir a una feina, com un requisit, diu que té altres mèrits acadèmics que compten més, i que en tot cas parlar català li serveix per integrar-se en alguns ambients.

“Sí! (pausa) a veure... a certs nivells...no? per exemple al meu departament e:... si jo parlo... que se m'obren portes? sé que tinc altres mèrit que compten, no? però jo sé que si parles en català per determinada gent ets, ets, ets una altra persona, no? és como que, que et consideren molt millor i així a un nivell molt, digue'm, informal, no? però jo crec que formalment el... si jo necessito una feina fora de la universitat, jo crec que el, el fet, evidentment, de tenir el, el.. la, la constància oficial de que tens el nivell D, Sí, però a més a més és com que et pots integrar molt millor en la feina en determinats àmbits, em sembla, Sí.” (ENT1.NO.18.67)

En Nel·lo diu que l'estudia perquè li agrada, però no perquè vulgui ser funcionari ni acumular punts.

“A la me..., la veritat que en la, en la feina que faig més que possibilitats és perquè m'agrada parlar el català, però no, no estic buscant fer funcionari ni acumular punts, es diu acumular punts, no?” (ENT1.NE.12.25)

Fins al quart curs de l'EOI, que equival al nivell C de la Junta Permanent, els participants no van tenir tant present que hi hagués companys a l'aula que estudiessin català perquè necessitaven el certificat com a mèrit per accedir a una feina o per ascendir professionalment. La majoria de companys del cinquè necessiten el Certificat del nivell avançat de l'EOI, equivalent al nivell D de la Junta Permanent, per concursar en promocions laborals. Aquest fet pot provocar una reacció negativa en els participants, ja que els seus objectius no són obtenir un certificat, sinó aprendre la llengua i el fet que hi hagi companys que només vulguin el certificat en pot desprestigiar l'ús, perquè la redueix a un certificat.

En Nel·lo explica el cas dels seus companys de classe, que estan estudiant català per obtenir el certificat.

“Sí, saps? perquè a vegades quan es presenten a oposicions, que al cinquè i ara som 31 alumnes i 29 de nosaltres, gairebé 29 de nosaltres estan fent el 5 per aquest, per les oposicions que.. m'han dit que amb el cinquè poden tenir 4 punts i 4 punt és equi... són equivalents més o menys a una llicenciatura, llavors fas el cinquè de català i ja tens una llicenciatura.” (ENT1.NE.14.29)

6.1.1.1.7 Compatibilitat amb els companys de classe catalanoparlants

Els participants comparteixen aula amb alumnes que tenen el català com a L1 o que s'han escolaritzat en català. Els participants són conscients que les necessitats de l'alumnat catalanoparlant són completament diferents i el treball a classe, també. Encara que el fet de compartir l'aula amb companys catalanoparlants afavoreixi la possibilitat de parlar català amb nadius, els participants evidencien els diferents nivells de competència lingüística, sobretot pel que fa a l'expressió oral i a la riquesa lèxica.

L'Alexis nota que els catalanoparlants tenen dèficit gramatical, perquè demanen continguts gramaticals que s'han fet a cursos inferiors. En canvi, tenen un nivell molt bo de lèxic.

“No, per exemple... és que... per exemple... hem topat en aquest curs que... que tota la resta de la classe són catalanoparlant, només tres o quatre persones que som de fora i... es nota... (pausa) és que de gramàtica, per exemple, a ells li falten coses que hem estudiat, vam estudiar al segon, per exemple, o de lèxic que nosaltres necessitem i ells ho saben perfectament perquè ho parlen... així...” (ENT1.A.77.153)

L'avantatge que l'Alexis troba al fet de compartir l'aula amb catalanoparlants és que pot practicar, i l'inconvenient és els vicis lingüístics fossilitzats que arrossequen.

“L'única cosa que m'agrada que, que puc parlar amb ells i tenir una bona conversa... només això.” (ENT1.A.157.335)

“Això, els diferents nivells de... és que... aquestes coses que estudiem com NO s'ha de parlar en català ells parlen així i nosaltres no... però...” (ENT1.A.159.338)

L'Alexis comenta que abans no s'havia trobat amb un grup on hi hagués catalanoparlants i creu que les coses als altres cursos es feien de manera diversa perquè els grups eren més homogenis pel que fa a la procedència dels alumnes. A cinquè el fet de compartir l'aula amb catalanoparlants fa que l'enfocament canviï, ja que les necessitats dels alumnes catalanoparlants són diferents de les seves.

“NO. No, érem diferents tots.” (ENT1.A.163.344)

“Sí, sí... no... no crec que faríem unes... algunes altres coses... faríem el mateix però d'una manera una mica diferenta.” (ENT1.A.165.349)

A l'Alexis no li agraden les classes de cinquè per la dinàmica i perquè les seves necessitats no queden cobertes, ja que es treballen continguts bàsics per cobrir les necessitats dels catalanoparlants.

“És per la dinàmica de la classe i crec que per, per la gent, els alumnes, perquè ells necessiten més gramàtica i nosaltres ara no necessitem... la gramàtica... aquesta... inicial...” (ENT1.A.151.318)

La Nora també s'adona de les diferents necessitats i nivells que hi ha entre els catalanoparlants i ella, i considera que el seu nivell de competència gramatical és molt més bo. Comenta que la diferència entre uns i altres es fa explícita a classe per part del professor: uns necessiten aprendre pronoms i els altres necessiten millorar l'expressió oral.

“...perquè jo me n'adono a la classe, per exemple, que... la gramàtica jo tinc més nivell que els catalanoparlants, però ara mateix estic amb l'oral...” (ENT1.NO.151.318)

“...perquè això fan també ... aquí estem uns i els altres, no? i els catalans necessiten aprendre els pronoms i nosaltres necessitem parlar i sortir dels, dels barbarismes i de totes aquests coses...” (ENT1.NO.64.244)

El fet d'haver de parlar davant dels companys catalanoparlants fa que la Nora se senti insegura, li faci vergonya i noti un retrocés en el seu aprenentatge de l'expressió oral.

“...perquè em sembla molt important, a més a més ara tinc una mica de retrocés amb l'oral perquè com que estic amb gent catalanoparlant et fa molta més vergonya, no? com que no, no em sento tan... tan... amb fluïdesa, no sé, és una mica estrany...” (ENT1.NO.64.227)

En Nel-lo comenta que compartir l'aula amb catalanoparlant és un repte i que, encara que sap que ells tenen un nivell més alt que el seu, creu que si està fent cinquè és perquè té el nivell per fer-lo.

“...ara amb el cinquè trobo un plus de dificultat més encara, més gran, potser perquè a classe tots els companys són catalans, catalans parlants i a nivell de la fluïdesa i la gramàtica i tot això ho tenen molt bé en comparació amb el meu nivell de català.” (ENT1.NE.36.125)

(tenir companys catalanoparlants) “Negativa no, no ho és, és un repte, si, si estic fent el cinquè és perquè tinc nivell per fer el cinquè i jo crec que puc aprendre, potser que mai arribaré a estar al mateix nivell d'un nadiu, però jo crec arribaré a parlar el català de manera correcta, algun dia, ja veuré (riu).” (ENT1.NE.38.130)

6.1.1.2 Creences sobre l'aprenentatge del català

En aquest apartat abastem alguns dels temes rellevants en l'anàlisi del corpus i que estan relacionats amb les creences que els participants tenen sobre el seu aprenentatge i que ens serviran per contrastar-les directament amb les creences dels professors i l'enfocament del material didàctic. Els temes que

detallem a continuació tracten les creences sobre els aspectes següents: l'ús del llibre, el progrés de l'aprenentatge, les dificultats de la llengua, les necessitats i la manera d'aprendre una llengua.

6.1.1.2.1 Creences sobre l'ús del llibre

En tots tres casos observem, en general, que prefereixen tenir un llibre de referència. El llibre els serveix per saber els continguts que han d'aprendre en aquell curs, com a compendi de referència per estudiar la gramàtica, el lèxic..., com a eina de treball a classe i a casa, i per preparar-se per a l'examen.

La Nora entén el llibre de classe com una eina per fer els exercicis, estudiar a casa i preparar-se per a l'examen. No li agraden els llibres amb activitats de role play, perquè les troba infantils. Creu que el professor ha de complementar el llibre segons les necessitats del grup, i en el cas que no s'utilitzi llibre, com li va passar al tercer nivell, utilitzar les fotocòpies com a activitats, tenint clar els objectius pels quals s'utilitzen i quina és la finalitzat de l'aprenentatge. Tant a primer com a tercer la Nora va utilitzar el mètode *Veus*. A tercer, però, va fer servir les fotocòpies de *Veus 3* perquè el seu grup va pilotar-lo. Per això la Nora fa referència a les fotocòpies de tercer i diu que a ella també li va anar bé fer un curs amb fotocòpies, tot i que al principi es va espantar.

“Sí, a veure (pausa) a mi el que mai em va agradar dels llibres de llengües és les activitats, em semblen ridícules, perquè l'activitat e:: té a veure amb el, la classe i la dinàmica de la classe, no? i llavors ahora aquí posa que estem en un restaurant, llavors hem de parlar com que som cambrers, no? com... això... crec que el professor hauria de... estan bé aquestes activitats, però clar si tots tenim més de trenta anys, jugar d'aquesta manera amb un llibre de text con dibuixos, no, no, no cal... em:: no em sento més segura... al principi a tercer vaig pensar AHHH sense llibre, sense llibre, però com que va ser després la dinàmica, no, no, no el trobava a faltar... però no, no... perquè com que les fotocòpies... em sembla també això molt important, perquè jo crec que si el professor ve el que manca a la classe et porta una fotocòpia, no?, si és una persona intel·ligent, més o menys (pausa) ara bé, el que sí em sembla bé del llibre és per... de cara a l'examen... perquè jo el faig servir molt més al final del curs que al moment de... que, que durant el curs...no? perquè... perquè com que gramaticalment vas veient quines coses vas tractant... és, és como... que és... és una manera de... de fer una valoració global i tenir endavant tot el que vas fer... però amb les fotocòpies és el mateix, no? no jo no el trobava a faltar, no, no.”
(ENT1.NO.74.272)

La Nora ja fa referència a l'ús dels llibres al text que va escriure, i diu que el llibre o les fotocòpies li serveixen per preparar-se per a l'examen i repassar els continguts del curs.

“El material de vegades és important per fer el repàs previ al examen, però no el faig servir molt fora de classe, tret dels exercicis que he de fer.” (T3.NO.22)

A en Nel-lo li agrada tenir un llibre per saber quins són els continguts que ha d'aprendre durant el curs. De totes maneres, matisa que necessita el llibre de curs com a eina de consulta. Diu que és molt important el llibre perquè és el complement de les classes. A diferència de la Nora, que veia el llibre del text com una eina que el professor utilitzava i adaptava segons les necessitats, en Nel-lo no relaciona el llibre de text amb el professor, sinó que entén el llibre com una eina independent, complementària del curs.

“M'agrada, m'agrada tenir un, un llibre com a referent del curs per saber... aquest és el nivell... aquesta és la gramàtica que hem d'estudiar en aquest curs, aquesta..., aquest és el que ens, ens demana aquest curs (pausa) i després poder ampliar això amb altres llibre o buscant altres mètodes, potser, però a mi m'agradaria tenir sempre, tenir un, un llibre per a cada nivell per, per a vegades... ara, si comences... vam començar el curs des de fa un mes i d'aquí a un altre mes ja no em recordo què havíem fet abans, llavors amb el llibre ja pots tornar a llegir el que havies fet, pots fer un repàs i llavors això em dóna més seguretat.” (ENT1.NE.104.320)

En Nel-lo insisteix en la idea que per a ell el llibre és el punt de referència per consultar a classe i, de manera autònoma, a casa.

“Per les dues coses, per tenir-lo de referència sempre que el, que el tens a casa i a classe també perquè hi ha coses que si les, si les, si les faig a casa sol no les puc entendre.” (ENT1.NE.106.332)

Es remarca la característica d'aprenent autònom d'en Nel-lo quan comenta en el text que necessita altres fonts bibliogràfiques per complementar l'aprenentatge de la llengua que fa a l'escola.

“Per a mi el llibre de text té molta importància per aprendre una llengua, sempre busco llibres complementaris per ampliar el que fem a l'escola.” (T3.NE.42)

L'Alexis també prefereix tenir un llibre de curs, similar al que va tenir a primer (Veus 1) perquè hi ha explicacions de l'ús de la gramàtica.

“Sí, i... això m'agradava molt al primer, al segons no, és que no teníem llibre tampoc, només a primer tenia llibre, però aquests llibres teus m'agraden molt.” (ENT1.A.169.362)

“Per, per explicacions de parts de gramàtica.” (ENT1.A.170.365)

Tant a l'entrevista com al text, l'Alexis comenta que no li agrada utilitzar fotocòpies bàsicament per motius pràctics. El llibre conté els exercicis, que es poden fer si algun dia no s'assisteix a classe, i també hi ha les explicacions,

que cadascú pot poden llegir al seu ritme; en canvi, si s'utilitzen fotocòpies, sempre s'ha de dependre d'algun company que les reculli, en cas de no assistir a classe.

“Aiiii, (sospir), no sé, si un dia no véns a classe... perds alguna cosa, clar és que poden agafar els companys i després explicar, però millor tenir un llibre... i llegir quan tens temps, no sé...” (ENT1.A. 173.368)

“Aleshores no vam tenir llibre d'alumne, només fotocòpies i això no m'agrada, perquè no puc veure tot ben sistematitzat.” (T3.A.36)

No obstant això, creu que hi ha fotocòpies que la poden ajudar a entendre continguts que s'expliquen al llibre i que són massa complicats. Això vol dir que agraeix el material complementari al llibre que dona el professor, segons les necessitats dels alumnes.

“És que gairebé tot tenim en fotocòpia, també... no sé... a vegades les fotocòpies van... van... van millor perquè tenen no sé... un esquema... que t'ajuda molt i al llibre això s'explica d'una manera més difícil... no sé....” (ENT1.A. 173.368)

Encara que tots tres participants prefereixin tenir un llibre, per diferents raons, l'Alexis i en Nel-lo matisen que el llibre ha de ser adequat. Estan d'acord que el llibre que utilitzen a cinquè no els agrada.

L'Alexis considera que el llibre que utilitzen a cinquè no li serveix i relaciona el fet de no fer-lo servir a classe amb la seva poca utilitat. Té l'experiència d'haver fet servir el llibre de primer, que es treballava a classe i a casa, perquè segons ella era bo.

“No, és que sempre és diferent, quan tenim un bon llibre sí que l'utilitzem i treballem amb llibre i després a casa treballem amb un altre llibre de... d'alumne, no?, de, de gramàtica, i ara portem llibre i a vegades ni, ni obrim... sí, sí.” (ENT1.A. 175.374)

A més de no utilitzar-lo a classe, es queixa de l'organització i de la poca claredat del llibre, que no li serveix de consulta i ni tan sols li serveix com a compendi d'exercicis perquè no són autocorrectius.

“És que abans jo pensava que... millor és tenir un llibre, perquè jo tinc tot sistematitzat quan veig un llibre i és, és molt bé, quan tu... pàgina a pàgina... però ara com que tenim aquest llibre de, del cinquè que és... (pausa llarga)... no és, no és, no està bé perquè trobem totes coses... a diferents parts del llibre, aquest índex no ens ajuda... i no sé... també els exercicis no tenen... com es diu això?.. quan pots, tu pots autocorregir.” (ENT1.A. 167.354)

L'Alexis defineix el llibre de cinquè amb les paraules: estrany, gros i pesant.

“És estrany (riu), és estrany...” (ENT1.A. 177.379)

“Sí, perquè és molt, molt gros i pesa molt (riu) i has de portar-lo i després no, no fer servir...” (ENT1.A.179.381)

En Nel·lo creu que no entén el llibre de cinquè perquè anteriorment no ha utilitzat els nivells inferiors de la mateixa col·lecció del llibre i, per tant, no sap quins continguts ha de saber i no sap, o quins continguts no sap perquè encara no els ha de saber. Pel tipus d'aprenent que és, necessita saber la programació del curs per situar-se i comparar-la amb la programació dels cursos anteriors. Com que a quart no va utilitzar cap llibre, li és difícil saber la progressió dels continguts del nivell avançat.

“És complicat, el que passa que la dificultat que jo, per, per mi és, és que el llibre aquest és un llibre de text, que de fet té cinc nivells crec (pausa) llavors hem començat amb cinquè, el que trobo a falta, en falta, a falta jo, trobo en falta és conèixer els quatre llibres anteriors a aquest, saps? perquè si és un llibre de text fet per, per, per cobrir tot el nivell, tot el català, la gramàtica jo crec que quan han fet el llibre, que quan van fer el llibre van pensar: “això posem a primer, això al segon, a tercer, a quart”, llavors si tu agafes el quart, el cinquè se suposa que tota la gramàtica, tot el coneixement que tenien els quatre llibres anteriors ja els tens assimilats, i això és el que trobo a en falta jo, i llavors, a vegades haig de buscar la informació en un altre llibre o haig de buscar informació per la meva banda.” (ENT1.NE.50.176)

Continua arrossegant la por de saltar-se continguts, després de l'experiència que va tenir amb l'aprenentatge del castellà i, per això, busca informació en altres llibres.

“Algunes, algunes coses sí, unes altres no, a vegades busco als, als llibres alguna informació en els llibres que ja havia llegit abans, bueno, de fet al quart no teníem llibre, el llibre que tinc el primer, de tercer i de segon, no, el de tercer encara no el tenim, el primer i el segon, i busco també en altres, altres llibres com el, el Català en fitxes o el Quadern de, de gramàtica (pausa) a vegades utilitzo, busco la informació que, que vull en aquests llibres.” (ENT1.NE.52.191)

En Nel·lo defineix el llibre de cinquè amb la paraula: complicat.

“Encara no sé... el llibre, el llibre que tenim és complicat, tu has vist el llibre?” (ENT1.NE.48.173)

La Nora no parla explícitament del llibre que utilitza a cinquè, però insisteix que el professor és qui ha de subministrar el material adequat a les necessitats dels seus alumnes.

“...em sembla també això molt important, perquè jo crec que si el professor ve el que manca a la classe et porta una fotocòpia, no?, si és una persona intel·ligent, més o menys...” (ENT1.NO.74.282)

6.1.1.2 Creences sobre el progrés de l'aprenentatge

És evident que els participants noten un tall a partir del tercer nivell pel que fa al seu progrés d'aprenentatge. Els participants expressen de diferents maneres que en els dos últims cursos, que corresponen al nivell avançat, s'han desorientat i, sobretot, no se senten satisfets amb els resultats perquè creuen que no queden cobertes ni les seves expectatives d'aprenentatge ni les seves necessitats, i hi ha molts dies que tenen la sensació de pèrdua de temps.

Tot i que els participants reflexionen sobre el seu aprenentatge, és molt difícil que aconseguixin explicitar quins continguts han d'aprendre segons les seves necessitats i quins són els continguts que aprenen a classe. Molt sovint es refereixen als continguts fent servir les paraules "informació" i "dificultat", a vegades s'hi refereixen parlant de les activitats que fan a classe o de les destreses i, fins i tot, de la gestió d'aula per part del professor. El que sí que és general a tots tres és la tendència a parlar dels continguts en termes de gramàtica i lèxic.

L'Alexis comenta que els primers tres cursos la van satisfer perquè van cobrir les seves necessitats.

"Et va recomanar l'escola i.... quan vas fer els primer curs cursos, què esperaves... o sigui els primers cursos que vas fer et van satisfer, segons les teves necessitats..."

...sí, i tant...

... comunicació, perquè tu necessitaves era potser entendre les cartes, els informes de l'escola... no?

Sí, és clar, ara... ara m'adono que quan escolto ràdio o... algun programa de televisió... o... potser una carta de... e:: alguna rebuda... que és en català i m'adono que, que llegeixo com si fos en rus, i el meu marit em diu: que és en català!, dic és igual, per mi sí, ara és igual llegir en català o en castellà, i està bé." (ENT1.E.40.74)

I quan es demana a l'Alexis sobre els diferents continguts dels cursos, diferencia els continguts de primer, perquè eren més lexicals, dels de la resta dels cursos, que eren més gramaticals.

"És que ara no me'n recordo tant, però... (pausa llarga) crec que era el lèxic més que gramàtica a primer, sí." (ENT1.A.49.99)

En canvi és taxativa quan se li pregunta per l'evolució: no nota cap progressió des de tercer.

"Has notat una progressió de primer a cinquè..."

...de quart i ara no, no noto això.

Fins a quart vas notar una progressió..."

...sí..." (ENT1.E.144.309)

L'Alexis insisteix que al nivell avançat es treballen aspectes gramaticals que ja s'havien vist als primers nivells. Diu que a quart s'aprofundia en alguns

continguts gramaticals, i que a cinquè no és com s'esperava, perquè el que estan fent és d'un nivell inferior al del tercer.

“Sí, perquè sempre... a partir de tercer estudiem coses... similars... sempre són pronoms per exemple, sempre més profunds, profunds... i amb dificultats que poden sortir... però en aquest cinquè per exemple... no, no és tant com esperava jo...” (ENT1.A.75.144)

“I per què no és treballa a classe (to irònic, volent dir que també s'ho pregunta ella), (riu)...de moment..., de moment, és que de moment fem coses que vam fer a tercer, a quart vam fer més, de més alt nivell que ara.” (ENT1.A.85.170)

L'Alexis descriu cada curs i observa que els nivells de primer i tercer van ser efectius, que a segon es van repetir coses de primer, que a quart van estudiar sobretot pronoms i que a cinquè sent que va enrere. Quan parla de la sensació que té a cinquè ho fa amb to frustrant i molt decebuda. Justifica l'efectivitat dels cursos amb la gestió de la classe per part del professor. Recordem que l'Alexis reconeix que un factor que la motiva en el seu aprenentatge és la relació que té amb el professor.

“...és que jo no sé Albert per què passen aquestes coses, però... i per mi, per la Nora, per exemple, el primer i el tercer eren... eren més efectius aquest cursos, no sé si... crec que és perquè els vas fer tu... i després amb el segon... tot, tot que era, era repetir i jo explicar a la resta de la classe aquestes coses que tu em vas explicar a mi al primer i després en quart passava gairebé així, o sigui vam, vam estudiar més pronoms i res més... alguna cosa de lèxic, no sé... però no molt, i ara en cinquè és... em trobo fatal, fatal... perquè em... retrassar no, retardar...?” (ENT1.A.113.233)

L'Alexis també creu que a cinquè no hi ha uns continguts que li cobreixen les seves necessitats perquè hi ha alumnes catalanoparlants que tenen altres necessitats i l'enfocament del curs està adreçat als catalanoparlants. Comenta que s'estan treballant continguts gramaticals molt bàsics, que ja s'han fet al tercer nivell, perquè els alumnes catalanoparlants no els tenen adquirits.

*“És per la dinàmica de la classe i crec que per, per la gent, els alumnes, perquè ells necessiten més gramàtica i nosaltres ara no necessitem... la gramàtica... aquesta... inicial...
...inicial..., es fan coses... creus que... s'hauríeu de fer altres coses que us anirien millor a vosaltres?
És que ara no hem de fer aquest pronoms tan fàcils que... (pausa) i exercici que fem són, no són ni de quart, són del tercer, els pronoms per exemple, perquè encara no, no hem arribat fins a aquests... combinacions de pronoms... compte són quatre, cinc setmanes de la classe i pronoms així, fàcils...” (ENT1.A.151.318)*

L'Alexis pensa que si no es treballen continguts nous és perquè la dinàmica de la classe no funciona i es perd molt temps corregint exercicis, la qual cosa fa que no s'avanci en la programació.

“És, és més dinàmica, falta... és que... no escriure tota, totes dues hores a la pissarra, és que... passar una transparència...

...mmm...

...és això, o per exemple, si fem alguna cosa a casa i... després venim a la classe i... la professora ens diu que: ara compartiu amb el seu company! compartiu durant no sé, quinze minuts, quinze minuts, després escrivim a la pissarra i... perquè tothom pot, pot, pot veure, no sé, és millor passar una transparència per cinc minuts, si algú té algun dubte pot preguntar i prou (pausa) i són cinc minuts no són una hora de classe, és això.” (ENT1.A.117.246)

De fet, quan se li torna a preguntar sobre els continguts de cinquè parla de les habilitats que es treballen a classe, que ja li estan bé, però no li està bé la dinàmica i la manera de treballar-les.

“No sé, és que fem de tot, fem de vídeo, fem d'àudio, fem, fem de..., llegim i redactem... la resta està... (pausa)

És la dinàmica que creus que no funciona.

Sí, sí.” (ENT1.A.121.259)

“Aquí, a l'escola continguts sempre són els mateixos... de les classe... (pausa) potser a quart vam tenir menys de vídeo... i no vam escoltar tant... però no sé...” (ENT1.A.143.306)

En Nel·lo considera que els cursos el van satisfer fins al tercer. A quart no sabia si aprenia i estava perdut, fins i tot després d'haver fet l'examen no sabia si li havia anat bé o malament. No sabia què aprenia, ni què feia a classe, perquè no tenia clars els objectius. A cinquè tampoc no sap els objectius del curs, ni què fa a classe. De fet si creu que el cinquè és difícil és perquè contrasta els seu nivell amb el nivell dels companys catalanoparlants, pel que fa a la fluïdesa, riquesa lèxica..., i no pas pels continguts del curs.

“Fins al tercer sí, el que passa que jo el, el, el salt del tercer, del primer cicle, i el segon, al quart, vaig veure que, que... jo vaig passar una bona part del quart... perdut, que no m'ubicava bé, no sabia si estic avançat o no, i després de parlar amb la professora m'ha explicat que això pot ser el, el desenvolupament normal d'estudiar un, un idioma, i després..., i quan vaig fer l'examen del quart, vaig sortir de l'aula sense saber si ho havia fet bé o no, i quan vam veure la nota m'he sorprès una mica perquè no sabia si ho havia fet bé o no (pausa) llavors, vull dir amb això que al quart jo crec que jo personalment em vaig veure una mica estancat, que no vaig..., no avançava (pausa) ara amb el cinquè trobo un plus de dificultat més encara, més gran, potser perquè a classe tots els companys són catalans, catalans parlants i a nivell de la fluïdesa i la gramàtica i tot això ho tenen molt bé en comparació amb el meu nivell de català.” (ENT1.NE.36.115)

En Nel·lo expressa la progressió del seu aprenentatge en termes de gramàtica, entesa com a eina de comunicació. Fins al tercer tenia un nivell reduït per comunicar-se amb fluïdesa, però sap que tenia un cert coneixement bo per al nivell i sabia quines eren les seves limitacions.

“Al primer i al tercer el que... tenia poca informació, tenia poc, poc coneixement de la gramàtica catalana, i llavors no podia avançar i posar en pràctica el que, el que sabia, però al quart sí, trobo que sí, he canviat una mica l’estratègia, més perquè al quart, perquè el que t’he dit abans, que a quart em sentia perdut, però no sabia quin, a quin nivell em trobo.”
(ENT1.NE.66.232)

Quan en Nel·lo parla del llibre que utilitza a cinquè demostra que no té clars quins són els continguts del curs i quins són els continguts que ha de tenir assolits. Per això comenta que hauria de tenir els llibres dels cursos inferiors del que estan fent per saber quins continguts es recullen a cada nivell. Ha de buscar la informació, o sigui els continguts que no sap i que potser hauria de saber, en altres llibres.

“Algunes, algunes coses sí, unes altres no, a vegades busco als, als llibres alguna informació en els llibres que ja havia llegit abans, bueno, de fet al quart no teníem llibre, el llibre que tinc el primer, de tercer i de segon, no, el de tercer encara no el tenim, el primer i el segon, i busco també en altres, altres llibres com el, el Català en fitxes o el Quadern de, de gramàtica (pausa) a vegades utilitzo, busco la informacion que, que vull en aquests llibres.” (ENT1.NE.52.191)

La Nora també reconeix que hi ha un tall a partir del tercer nivell pel que fa a la progressió i a l’enfocament metodològic, i afegeix que la causa d’aquest canvi és l’enfocament que el professor dóna al curs i a la gestió de classe, com havia apuntat també l’Alexis. A més nota una evolució de dificultat descendent en el procés d’aprenentatge; encara que a primer ella tenia un nivell superior als seus companys del grup, aprenia continguts nous, i així fins a tercer; a partir de quart, no. La Nora fa referència al terme “dificultat” quan es refereix als continguts nous del curs o als objectius que ha d’assolir. També planteja tres factors que poden provocar aquest tall progressiu en l’aprenentatge: l’evolució de l’aprenent, la metodologia del professor i els continguts del curs.

“Sí, el que passa és que això no depèn dels cursos, depèn del professor...”

...mmm...

...i això el vaig veure completament, no? perquè amb tu, e:: quan et vaig tenir a primer i a tercer tot em semblava amb dificultat, es curiós no? potser que era la meva evolució, no? com que eren els meus primers.. el tercer va ser per a mi...perquè com no vaig fer segon i teníem classes a l’horari de català i no, no podia venir a totes les classes va ser un patiment absolut, no? em semblava com tot molt difícil i tal... eh:: però... però encara a primer em semblaven coses difícils, encara que jo sabia que tenia un nivell una mica més elevat que la, que

la media, no? i això em sembla perquè tu ens posaves com que davant de la dificultat, no? de veritat (pausa) després a quart sí, el que... (pausa) a veure... (pausa) tot em semblava una mica més fàcil és veritat però jo crec que era la meva evolució i que la professora posava les dificultats si tu la pressionaves aquest, aquest... d'anar amb ella fins a la dificulta, no? però normalment, no, eren coses bàsiques, i ara a cinquè... és com que sí, va anar decreixent... jo no sé quina relació n'hi ha entre tres coses, no? que és: la teva evolució davant l'aprenentatge, el professor, que també canvia i canvia la metodologia i tot això, i la, la dinàmica de l'aprenentatge segon la dificultat del cos..., del curs, però a mi és com que va, va cada vegada més fàcil i jo sé que no pot ser, que això és una il·lusió, no?... i sí, és una cosa que, que no, no m'agrada..." (ENT1.NO.44.157)

Les necessitats de la Nora no queden cobertes des del quart nivell i no té la sensació d'aprendre. Subratlla que les seves necessitats no tenen res a veure amb el que es fa al curs de cinquè, i ho diu amb un to molt marcat i repetint la paraula "res". Compara els dos cursos del nivell avançat i troba que el quart no estava tan malament, ara que fa cinquè.

"Tots, primer i tercer completament, sí, sí, sí, sí, tot, però tot, no? em sembla, em sembla que era, era molt àgil... i et posava... jo, jo tinc aquesta sensació, no? como, com, com d'estar al límit completament fent el esforç d'avançar, no? a quart és com normal, normal, no? em sentia com que sí, que estava bé però jo també estava fent una evolució personal, llavors no em va semblar tan malament, no? estava bé (pausa) però ho va canviar, sí, perquè evidentment la dificultat jo no la podia, no la podia, podia veure-la, no? i a cinquè, RES, és com que... no té RES a veure les meves necessitats amb el que fem." (ENT1.NO.60.210)

La Nora critica que a cinquè no hi ha uns continguts d'aprenentatge de curs, sinó uns continguts per als alumnes catalanoparlants (pronoms) i uns continguts per als altres alumnes (expressió oral i barbarismes). A més es queixa que no es presenten continguts nous amb una dificultat adequada al nivell i que tampoc existeix una dinàmica per treballar-los.

"...que tots avaluem quina cosa és la dificultat concreta del curs, globalment, no del català... de.. perquè això fan també ... aquí estem uns i els altres, no? i els catalans necessiten aprendre els pronoms i nosaltres necessitem parlar i sortir dels, dels barbarismes i de totes aquestes coses, llavors trobar la dinàmica del grup, els errors comuns i parlar d'això i repetir, repetir, repetir, que ens posi... tu, tu el feies això, no? has de fer servir esto PENSA! PENSA! TU, TU, TU, TU com pressió i com marxa, perquè si no pffffff... (cara de desinflada)" (ENT1.NO.64.243)

6.1.1.2.3 Creences sobre les dificultats lingüístiques del català

Com hem vist la Nora i en Nel·lo no consideren que el català, en general, sigui una llengua difícil. La Nora opina que la pronunciació és la part més difícil per aprendre, perquè s'allunya de la seva L1, i també alguns pronoms que no existeixen en castellà. Al principi del seu aprenentatge pensava que la part més difícil de la llengua era la gramàtica, però després de l'evolució des del primer curs s'adona que la part més difícil d'adquirir és l'expressió oral. És una alumna molt conscient del seu aprenentatge perquè aconsegueix fer una reflexió de les seves mancances en el seu aprenentatge per sospesar el que creia que era difícil i el que, un cop ha arribat al cinquè nivell, realment ho és. També observa que la proximitat del català i del castellà és un problema a l'hora de parlar, perquè utilitza paraules en castellà sense adonar-se'n. Comenta que en altres llengües que ha estudiat, com el francès o l'anglès, això no li passa.

“Parlar, definitivament, Sí, però jo crec... ja no sé si aquesta és la meua dificultat o que potser perquè com que jo parlo castellà faig servir moltes paraules en castellà, que si la llengua fos completament diferent, per exemple amb el francès no em passa això...”

...mmm...

...si trobo la paraula, la trobo i, si no, faig servir una altra expressió, però amb el català el que passa és que hi ha moltes paraules molt similar, llavors a vegades no tens clar si es diu així o no, llavors sí, per a mi el oral és el pitjor. El més fàcil FINALMENT (riu), i et puc dir que tenies raó, no? és la gramàtica, clarament.” (ENT1.NO.32.107)

En Nel·lo també pensa que una de les parts més difícils del català és la pronunciació. Comenta que hi ha molta diferència de pronunciació a les diferents parts dels Països Catalans. Aquest comentari es pot basar en la contrastiva que ha pogut trobar entre la seva pronunciació i la de la seva família que vivia a València i que ara viu a Mallorca (el seu nebot parlava valencià i ara parla mallorquí). És curiós que comentí que els professors expliquen una cosa o una altra segons d'on siguin, ja que tots els professors que ha tingut a l'escola parlen la varietat dialectal del català central. Diu que veu dificultat en la discriminació de les vocals “e” i “o”, obertes i tancades, i que troba confusa la pronominalització.

“Potser la pronúncia, la pronunciació del, del, d'algunes, d'algunes lletres, el que trobo difícil aquí és la diferència de, de pronúncia entre una província i altra, o d'un lloc i altre a Catalunya, aquí si el professor és de Lleida ens explica alguna cosa i si és de Barcelona ens explica una altra, home! la gramàtica és la mateixa, ara, com es pronuncia, i el que... tinc dificultat en la e i la o (pausa) la e oberta, la e tancada i la o oberta i la o tancada, que això jo crec que no arribaré a... pronunciar bé.” (ENT1.NE.30.93)

“A vegades la barreja que fem amb els pronoms febles, que això a vegades m'embolica una mica, però la resta no, o sea, no és un idioma difícil el català, pot aprendre fàcilment.” (ENT1.NE.34.108)

Però quan se li demana si la discriminació entre la pronunciació aguda o greu de les vocals “e” i “o” és realment una dificultat, admet que no, que no és un problema.

“No, home, no és un problema el que passa que m’agradaria poder tenir això també.” (ENT1.NE.32.103)

Tot i que l’Alexis és l’única participant que considera que el català és una llengua difícil, no comenta que la pronunciació sigui una part difícil de la llengua, però sí que veu dificultat en un aspecte gramatical que no existeix en la seva L1: l’ús dels articles. És un dels punts febles per a molts estudiants que no tenen articles en la llengua materna, ja que la dificultat en l’adquisició de la presència o absència de l’article es percep durant tot l’aprenentatge. Com els altres dos participants, troba que es confon amb els pronoms, però fa el comentari amb resignació, com si el capítol dels pronoms fos un llast que s’arrossega sempre. Tot i així, considera que les parts més importants són la gramàtica i l’expressió oral i comenta que no té problemes amb l’expressió escrita, però sí en l’expressió oral, que troba més difícil.

“No... per mi... no crec, ah! pronoms i articles (riu), són les meves coses perquè en rus no tenim articles.. i sempre em confonc amb això i... pronoms sempre em falten.” (ENT1.A.65.123)

“...és gramàtica i practicar de parlar, a mi sí... perquè quan saps gramàtica i pots parlar sí que pots escriure... és que jo amb, amb escriure redaccions no tinc problemes, sí que, sí que tinc errors, faig errors, però... d’escriure.... no em fa vergonya d’escriure i d’això... i de parlar sí que és més difícil.” (ENT1.A.93.195)

6.1.1.2.4 Creences sobre l’aprenentatge de dos aspectes de la llengua: els pronoms i els barbarismes

En el corpus observem que els participants quan parlen de continguts del català o d’aspectes de l’aprenentatge de la llengua es refereixen gairebé sempre a l’aprenentatge dels pronoms.

Quan l’Alexis comenta la diferència entre els cursos, diu que està descontenta perquè a cinquè estan treballant pronoms que ja havia fet a primer i no estan treballant les combinacions pronominals, que sap que existeixen i que són de nivell superior. És conscient que les seves necessitats són altres (correlació verbal, lèxic, l’ús dels articles...), però està convençuda que els pronoms també, perquè és un aspecte que tothom necessita, com si fos intrínsec a l’estudi del català. Es nota que té la creença que un dels aspectes del català difícil d’adquirir són els pronoms febles.

“És que ara no hem de fer aquest pronoms tan fàciles que... (pausa) i exercici que fem són, no són ni de quart, són del tercer, els pronoms per exemple, perquè encara no, no hem arribat fins a aquests...”

combinacions de pronoms... compte són quatre, cinc setmanes de la classe i pronoms així, fáciles...

Creus que és molt important els pronoms?

Sí perquè a tothom, ...a tothom li falta.” (ENT1.A.153.323)

A més és important destacar que quan l'Alexis defineix els continguts del nivell avançat, l'exemple que dona són els pronoms. La diferència entre quart i cinquè és que a quart es treballaven els pronoms més complexos i a cinquè, no.

“Sí, perquè sempre... a partir de tercer estudiem coses... similars... sempre són pronoms per exemple, sempre més profunds, profunds... i amb dificultats que poden sortir... però en aquest cinquè per exemple... no, no és tant com esperava jo...” (ENT1.A.75.144)

Segons l'Alexis a quart només van treballar pronoms i alguna cosa de lèxic.

“...i després en quart passava gairebé així, o sigui vam, vam estudiar més pronoms i res més... alguna cosa de lèxic, no sé... però no molt, i ara en cinquè és... em trobo fatal, fatal... perquè em... retrassar no, retardar...?” (ENT1.A.113.238)

En aquesta línia, en Nel-lo comenta que encara s'embolica a l'hora de combinar pronoms, però sembla que no li preocupa gaire, ja que considera que el català és una llengua fàcil, i ho diu com si els pronoms fossin un tema permanent durant l'aprenentatge.

“A vegades la barreja que fem amb els pronoms febles, que això a vegades m'embolica una mica, però la resta no, o sea, no és un idioma difícil el català, pot aprendre fàcilment.” (ENT1.NE.34.108)

La Nora, quan parla de les dificultats de la llengua, comenta que hi ha alguns pronoms que no existeixen en castellà que li són difícils d'adquirir.

“No, no, no, no, no... però jo crec que no és difícil per a mi per el castellà, perquè tinc el castellà, perquè tinc el francès, més o menys, perquè tinc el anglès.. i no, em sembla una llengua molt fàcil... té dificultats com, jo què sé? com totes aquestes coses que no té el castellà, com determinats pronoms, o, o potser la pronunciació, Sí, jo sé que és una mica difícil, no? o sigui que té molts son... sonidos...” (ENT1.NO.26.94)

Queda palesa l'opinió predeterminada que els aprenents s'han format sobre un aspecte formal de la llengua, com són els pronoms. Cal qüestionar-se si aquesta creença que converteix un aspecte tan concret de la llengua en l'eix de l'aprenentatge es forma arran de l'enfocament metodològic que els aprenents reben. Recordem el fragment en què l'Alexis, que està d'acord amb la Nora, repassa els continguts dels cinc cursos, on es detecta que el nivell avançat es redueix a l'estudi de pronoms.

“...és que jo no sé Albert per què passen aquestes coses, però... i per mi, per la Nora, per exemple, el primer i el tercer eren... eren més efectius aquest cursos, no sé si... crec que és perquè els vas fer tu... i després amb el segon... tot, tot que era, era repetir i jo explicar a la resta de la classe aquestes coses que tu em vas explicar a mi al primer i després en quart passava gairebé així, o sigui vam, vam estudiar més pronoms i res més... alguna cosa de lèxic, no sé... però no molt, i ara en cinquè és... em trobo fatal, fatal... perquè em... retrassar no, retardar...?” (ENT1.A.113.233)

Detectem la percepció que els participants tenen sobre la competència lingüística dels catalanoparlants. Els participants creuen que els estudiants catalanoparlants de cinquè no dominen la gramàtica bàsica i tenen errors fossilitzats. Quan aprofundeixen en la diferència de les necessitats lingüístiques entre ells i els catalanoparlants sempre parlen dels pronoms: els catalanoparlants no tenen una base gramatical sòlida del “català estàndard” sobre els pronoms i, per tant, els utilitzen com s'utilitzen al carrer.

La Nora es queixa del curs perquè no hi ha un objectiu comú al grup, sinó que es fa una diferència entre allò que necessiten els catalanoparlants, que són els pronoms, i allò que necessiten els altres, que és la correcció dels barbarismes.

“...que tots avaluem quina cosa és la dificultat concreta del curs, globalment, no del català... de.. perquè això fan també ... aquí estem uns i els altres, no? i els catalans necessiten aprendre els pronoms i nosaltres necessitem parlar i sortir dels, dels barbarismes i de totes aquestes coses, llavors trobar la dinàmica del grup, els errors comuns i parlar d'això i repetir, repetir, repetir, que ens posi...” (ENT1.NO.64.243)

La Nora i l'Alexis observen que un dels aspectes que han de treballar és la correcció dels barbarismes. És remarcable que parlin en aquests termes, quan fins a cinquè no s'havien trobat amb aquesta dificultat i, òbviament, devien fer tants o més barbarismes que ara. Des que van començar a estudiar català els participants saben que l'ús de la llengua fora de l'aula té unes variants i característiques particulars, en una societat bilingüe, però no és fins a cinquè que són conscients que s'ha de treballar aquesta contrastiva, per evitar usar paraules que són castellanismes, i que hi ha uns codis diferents per a la llengua oral i l'escripta.

L'Alexis comenta que a Barcelona hi ha el problema d'aprendre una llengua plena de barbarismes i en conseqüència s'ha de saber com es diu al carrer i com es diu correctament.

“Sí, és clar, quan tu no ets a un espai on parlen idioma que, que estudiis, sí, és clar és que és millor aquí, però també tenim aquí a Barcelona problema de... de parlar, no se, en una llengua de barba... de barbarismes... és que... has d'estudiar com pots parlar, com has de parlar, com no pots escriure, o com pots dir però no pots escriure així... és difícil...” (ENT1.A.67.128)

I afegeix que ha d'estudiar les formes que “no han de dir”, perquè és com parlen els catalanoparlants, encara que ella ja les utilitzi correctament.

“Això, els diferents nivells de... és que... aquestes coses que estudiem com NO s’ha de parlar en català ells parlen així i nosaltres no... però...”
(ENT1.A.159.338)

L’Alexis és la participant que parla més de l’adquisició dels pronoms, com a contingut principal de l’aprenentatge, i fa referència a la paraula “pronom” deu vegades durant el corpus. Sembla, doncs, que s’ha transmès als participants, que en principi són plurilingües, l’obsessió per la “puresa” de les llengua.

6.1.1.2.5 Creences sobre les seves necessitats

Tots tres participants reflexionen sobre les seves necessitats per les quals aprenen català més enllà del tercer nivell (B1). Queda clar que l’objectiu per aprendre català és comunicar-se i si han volgut fer els dos cursos del nivell avançat és perquè volen millorar la seva competència lingüística per comunicar-se de manera més fluïda, amb una riquesa lèxica, amb una varietat àmplia d’estructures i amb un grau acceptable de correcció. Així doncs, quan parlen de les necessitats lingüístiques, tot i que a vegades ho fan en termes gramaticals, esmenten sempre la posada en pràctica d’allò que aprenen. Necessiten aprendre la llengua per fer-la servir i saben que per fer-ho, òbviament, necessiten les peces formals que fan que es posi en marxa l’engranatge de la llengua per tenir èxit comunicativament. No necessiten aprendre el sistema formal de la llengua i prou, sinó que aprenen amb la finalitat de crear comunicació. També veuen la classe com un espai per practicar perquè, com s’ha vist, els és difícil practicar amb gent fora de l’aula.

L’Alexis creu que la gramàtica és la part més importants de la llengua, a partir de la qual pot activar l’expressió oral i escrita.

*“I quina part de la llengua creus que és més important, que et pot servir per avançar més...
...gramàtica, gramàtica...
...la gramàtica, expressions escrites, comprensions, lèxic...
...és gramàtica i practicar de parlar, a mi sí... perquè quan saps gramàtica i pots parlar sí que pots escriure... és que jo amb, amb escriure redaccions no tinc problemes, sí que, sí que tinc errors, faig errors, però... d’escriure.... no em fa vergonya d’escriure i d’això... i de parlar sí que és més difícil.”* (ENT1.A.99.191)

Ja hem notat que els participants són conscients que els primers cursos els van cobrir les seves necessitats i que, com diuen, podien posar en practica tot allò que aprenien. Cal fixar-se que l’Alexis diferencia el que va aprendre als cursos inferiors, amb termes com lèxic, llegir, escriure, entendre, escoltar..., i el que aprèn als cursos superiors, amb termes gramaticals. Tenint en compte que ella creu que la gramàtica és molt important, és curiós que es refereixi als cursos inferiors en termes de destreses.

“Sí, és clar, ara... ara m’adono que quan escolto ràdio o... algun programa de televisió... o... potser una carta de... e.: alguna rebuda... que és en català i m’adono que, que llegeixo com si fos en rus...” (ENT1.A.43.80)

“És que ara no me’n recordo tant, però... (pausa llarga) crec que era el lèxic més que gramàtica a primer, sí.” (ENT1.A.99.99)

L’Alexis sap quines són les seves necessitats i quins continguts hauria de treballar al nivell avançat. Encara que diu que necessita gramàtica, i com hem vist segons ella és la part més important, s’adona que també necessita ampliar la riquesa lèxica.

“Sí, per mi són dues coses: gramàtica i lèxic.” (ENT1.A.183.392)

“Ara sí que faltarà lèxic i... clar hem de treballar molt de sinònims, per exemple, i també em faltarà... segur de gramàtica de... coordinació dels, dels temps... no? com es diu?”

Sí, sí, coordinació dels temps verbals...

...Sí...

...el present, el passat, el subjuntiu...

...això... quina forma va amb una altra...” (ENT1.A.79.162)

Però justifica que al curs de cinquè es facin altres coses perquè s’han d’atendre les necessitats dels alumnes catalanoparlants, que, com ja hem dit, que es creuen que són altres.

“...hem topat en aquest curs que... que tota la resta de la classe són catalanoparlant, només tres o quatre persones que som de fora i... es nota... (pausa) és que de gramàtica, per exemple, a ells li falten coses que hem estudiat, vam estudiar al segon, per exemple, o de lèxic que nosaltres necessitem i ells ho saben perfectament perquè ho parlen... així...” (ENT1.A.77.153)

De totes maneres, hi ha una intervenció en què es nota que l’Alexis no entén per què no es cobreixen les seves necessitats, i ho fa amb un to molt irònic i de perplexitat.

“I per què no és treballa a classe (to irònic, volent dir que també s’ho pregunta ella), (riu)...de moment..., de moment, és que de moment fem coses que vam fer a tercer, a quart vam fer més, de més alt nivell que ara.” (ENT1.A.85.170)

En Nel·lo pensa que si sap la gramàtica, podrà parlar, però primer necessita estudiar bé la gramàtica; necessita saber com funcionen les estructures per posar-les en pràctica. Es percep que és un alumne que necessita explicacions gramaticals de com funciona la llengua abans d’utilitzar-la.

“Sí, jo el que busco... jo penso que, que la meva necessitat és tenir la gramàtica ent... ben entendida i després posar en pràctica això, a vegades hi ha gent que pensa, que ho comença amb el parla i després perfecciona la gramàtica, però jo necessito conèixer com puc expressar-me per posar-ho en pràctica.” (ENT1.NE.56.201)

La Nora reflexiona sobre la importància que tenia la gramàtica per a ella i com ha canviat la seva manera de veure l'aprenentatge de la llengua després dels primers cursos de català. Per a ella, la gramàtica era la manera d'entrar en una llengua, el factor més important a partir del qual s'adquiria la competència comunicativa de la llengua. Estudiant català i francès i arran de l'enfocament amb què les ha après, s'ha adonat que la gramàtica s'aprèn fent servir la llengua, per a un propòsit i no com una finalitat en si. Per això quan ha arribat al nivell avançat pot analitzar les seves necessitats en termes comunicatius: el que necessita és parlar.

“E:: (pausa) sí i no... o sea, no, no crec que era una obsessió del professor ni del curso, però com que era la meva primera aproximació a la gramàtica, em semblava un món, no? un món molt... estrany, però no, el mateix que em va passar amb el francès a l'Alliance francesa quan, a París, és com que no veo, que sé..., no veig que aquí a l'escola hi hagi una obsessió davant la gramàtica, i tu ens vas tramitir, transmi... trans... transmetre molt això, no? de que no és necessari capficar-se com si fos una cosa... no? sinó que arribarà, arribarà i arribarà, i és això, no? ARRIBA, ARRIBA.” (ENT1.NO.48.186)

“...tinc una professora que no ens posa una dificultat gramatical, llavors a mi em sembla que com que ja ho sé tot, encara que sé que no ho sé, no? però, però, però ahora estic tan preocupada amb l'oral que...” (ENT1.NO.42.149)

La Nora és categòrica quan li demanem si les seves necessitats queden cobertes al curs de cinquè. Comenta que fins a tercer va notar que avançava i que hi havia un buit que s'anava omplint. El quart va ser normal, no diu res sobre si li va satisfer o no, però sembla que justifica la indiferència del curs amb una evolució personal. Afirmar, però, que el curs de cinquè no té res a veure amb les seves necessitats, remarcant la paraula “res”.

“Tots, primer i tercer completament, sí, sí, sí, sí, tot, però tot, no? em sembla, em sembla que era, era molt àgil... i et posava... jo, jo tinc aquesta sensació, no? como, com, com d'estar al límit completament fent el esforç d'avançar, no? a quart és com normal, normal, no? em sentia com que sí, que estava bé però jo també estava fent una evolució personal, llavors no em va semblar tan malament, no? estava bé (pausa) però ho va canviar, sí, perquè evidentment la dificultat jo no la podia, no la podia, podia veure-la, no? i a cinquè, RES, és com que... no té RES a veure les meves necessitats amb el que fem.” (ENT1.NO.60.210)

Podem veure que les necessitats de la Nora són comunicatives i està capficada a millorar la fluïdesa oral. Sap que per fer-ho cal que li proporcionin continguts i estratègies que l'ajudin a millorar la seva competència lingüística. És la participant que ha definit millor els seus objectius d'aprenentatge i les seves necessitats, i ha reflexionat sobre quin és el procés més adequat per al seu aprenentatge; per això es queixa dels continguts del cinquè i de la metodologia que utilitza el professor.

“...de llengua.... per exemple... que em posin a parlar, però parlar, no en grup, no? que estem parlant tot el temps i que el professor... e:: se... se m'acut ara, no? com que... tu parles, no? davant de tothom i quan el professor senta algun error que, que l'apunti a la pissarra i parlar d'això i que tots donen l'opinió, no? perquè em sembla molt important, a més a més ara tinc una mica de retrocés amb l'oral perquè com que estic amb gent catalanoparlant et fa molta més vergonya, no? com que no, no em sento tan... tan... amb fluïdesa, no sé, és una mica estrany (pausa) llavors allò, això em... el necessitaria parlar i que el professor pugui fer hincapié els errors, no?... que això no, no, no ho faig, no?... em sembla com horrible (pausa) després el parlar en grup sí em sembla bé, però no molt perquè, perquè estem sempre amb, amb, amb el mateix... amb la mateixa dinàmica, no? està bé... però jo crec que el professor ha d'escoltar i l'Àlicia no passa, passa una mica però no et corregeix res, no? i per això me'n vaig al cafè amb la Guillermina a parlar i parlem en català si no tenim ningú que ens corregeix els, els errors (pausa) i després, què m'agradaria? m'agradaria, sí, com veure gramaticalment coses difícils però relacionades amb l'oral, no? que, que per a mi és com repetir, repetir, repetir, aquesta cosa que és difícil i que pogam... que tots avaluem quina cosa és la dificultat concreta del curs, globalment, no del català... de.. perquè això fan també ... aquí estem uns i els altres, no? i els catalans necessiten aprendre els pronoms i nosaltres necessitem parlar i sortir dels, dels barbarismes i de totes aquestes coses, llavors trobar la dinàmica del grup, els errors comuns i parlar d'això i repetir, repetir, repetir, que ens posi... tu, tu el feies això, no? has de fer servir esto PENSA! PENSA! TU, TU, TU, TU com pressió i com marxa, perquè si no pffffff... (cara de desinflada)”
(ENT1.NO.64.223)

Quan les necessitats dels participants al nivell avançat no queden cobertes, busquen solucions i estratègies alternatives a les classe per cobrir aquestes mancances. Moltes vegades no veuen que hi pot haver un desfasament entre el que ofereix el curs i les seves necessitats, i per això justifiquen les seves mancances.

La Nora, per exemple, després de dir que el curs no li cobreix les seves necessitats pel que fa a l'expressió oral, pensa que si fes servir el català fora de l'aula podria millorar el seu nivell, ja que hi ha altres alumnes que parlen millor que ella.

“No estan cober... no, no, perquè jo crec que estic a un nivell molt elevat per el.. l'oral que tinc, no per la gramàtica, que potser que co... que

coneixo, poder, però per l'oral no, pst, pst, pst (nega amb el cap) (pausa) però també... és... és... jo... hauria de fer servir la, el català perquè tinc la possibilitat i no el faig i això és la meva responsabilitat, no crec que sigui de l'escola, no? perquè jo sé que hi ha gent que va fer els cursos a l'escola i que parla molt millor que jo, o sigui que això vol dir que no és culpa de... però també crec, que.. que no... que sí... que em manca molt, molt, no tinc nivell D de, de parlar, però això és la meva sensació..." (ENT1.NO.82.320)

En Nel·lo, com ja hem comentat, complementa els continguts del curs consultant altres llibres de llengua, i també llegeix en català, mira la televisió, escolta la ràdio i va a un grup de conversa. Com hem vist, en Nel·lo és un aprenent molt autònom i, per això, el que vol de la classe és que li expliquin la gramàtica, perquè ell ja té les estratègies paral·leles a la classe per posar-la en pràctica.

"Algunes, algunes coses sí, unes altres no, a vegades busco als, als llibres alguna informació en els llibres que ja havia llegit abans, bueno, de fet al quart no teníem llibre, el llibre que tinc el primer, de tercer i de segon, no, el de tercer encara no el tenim, el primer i el segon, i busco també en altres, altres llibres com el, el Català en fitxes o el Quadern de, de gramàtica (pausa) a vegades utilitzo, busco la informacion que, que vull en aquests llibres." (ENT1.NE.52.191)

"Sí, home... Llegeixo alguns llibre petits, bueno també he llegit alguns de grans, he llegit L'ombra del vent i el llibre de la Mercè Rodoreda, La plaça del Diamant..."

...aha...

...i llavors també veig les notícies en català i a vegades alguna, alguna pel·lícula, alguna sèrie, i el periòdic, (pausa) llavors el que vull fer a classe és aprendre la gramàtica i fora de classe puc, puc posar en pràctica el que, el que he après, i també fem, faig classe de conversa, una hora, una vegada a la setmana, però ens ajuda també." (ENT1.NE.60.212)

L'Alexis comenta que un aspecte que li interessa és aprendre frases fetes, però creu que per aprendre-les ha de comprar un diccionari i estudiar-les pel seu compte. De totes maneres, com que no utilitza el català fora de classe, tampoc les necessita de manera urgent.

"(riu) No... és que a mi m'interessa molt frases fetes perquè és una part de llengua molt important, però crec que em falta comprar un diccionari i estudiar pel meu compte, perquè... gairebé no en tenim a classe... no sé... és que... com que gairebé no parlo fora de les classes... doncs... de moment no, no em falta, però..." (ENT1.A. 129.280)

6.1.1.2.6 Creences sobre com s'ha d'aprendre una llengua

Observem que els participants tenen unes opinions sobre com s'ha d'aprendre un idioma, arran de les seves experiències com a estudiants de català i d'altres llengües, i tots tres destaquen que la gramàtica i parlar o practicar són els eixos de l'aprenentatge. Entenen la gramàtica com una caixa d'on surten les peces per construir frases. També constaten que aquesta gramàtica que necessiten aprendre serveix per comunicar, per parlar, per escriure, per llegir, per escoltar.

Ja hem dit que l'Alexis està segura que la part més important de la llengua és la gramàtica i que a partir del coneixement de la gramàtica es pot fer el traspàs a les habilitats de producció: expressió oral i escrita.

"...és gramàtica i practicar de parlar, a mi sí... perquè quan saps gramàtica i pots parlar sí que pots escriure... és que jo amb, amb escriure redaccions no tinc problemes, sí que, sí que tinc errors, faig errors, però... d'escriure.... no em fa vergonya d'escriure i d'això... i de parlar sí que és més difícil." (ENT1.A.93.195)

Pel que fa a l'adquisició del lèxic, l'Alexis creu que s'adquireix a partir de textos orals i escrits, i que és més fàcil d'assimilar que la gramàtica.

"És clar perquè el lèxic és, és una cosa que, que arriba, quan, quan llegeixes, quan... quan escoltes ràdio... perquè... lèxic es pot aprendre més, més fàcil que gramàtica." (ENT1.A.97.203)

L'Alexis està satisfeta del treball que fa a classe de les habilitats i, per tant, entén que per aprendre la llengua necessita fer activitats que compreguin les diferents habilitats lingüístiques.

"No sé, és que fem de tot, fem de vídeo, fem d'àudio, fem, fem de..., llegim i redactem... la resta està... (pausa)" (ENT1.A.121.259)

Com que en Nel·lo té l'experiència negativa de l'espanyol, comenta que per aprendre una llengua es necessita una barreja de les diferents habilitats i la gramàtica. A ell li agrada aprendre la gramàtica per després passar a la pràctica.

"Jo crec que, també sempre, sempre afecta una mica la misma experiència en castellà... no? jo crec que per aprendre idioma hem de tenir una barreja, una mitjana de gramàtica i, i oral, fent... jo he fet el primer i el segon no l'he fet, eh? he fet el primer i el tercer, i a mi m'agradava conèixer la gramàtica per poder parlar-ne, per poder total practicar el que, el que he estudiat, no sé si és això el que m'has preguntat?" (ENT1.NE.40.142)

De fet, la classe és la via per conèixer el mecanisme de la llengua, on aprèn a expressar-se, perquè, com que viu a Barcelona, ja té oportunitats de posar en pràctica tot allò que ha après.

“Sí que ho faig, el que passa és que no ho considero que és, que és, que és estudiar, per què? perquè ja que visc aquí i tinc la, la... l'avantatge de tenir, puc sentir sempre el català (pausa) o a la..., a la ràdio, a la tele o llegint algun llibre.” (ENT1.NE.64.224)

Sap que hi ha persones que prefereixen començar a parlar i després veure la gramàtica, però ell s'estima més començar per la gramàtica i després passar a la pràctica.

“... hi ha gent que pensa, que ho comença amb el parla i després perfecciona la gramàtica, però jo necessito conèixer com puc expressar-me per posar-ho en pràctica.” (ENT1.NE.56.203)

És curiós, però, que quan se li demana quins consells donaria a una persona que volgués estudiar àrab diu que hauria de començar a parlar i que després ja necessitaria aprofundir amb la gramàtica.

“...jo crec que, que el àrab per, per trencar aquesta barrera, jo crec que la gent ha de començar, amb, estudiant el parla, ha de començar a parlar, a aprendre com es diuen algunes coses per després necessari... sentir la necessitat de millorar el que estant dient...” (ENT1.NE.72.256)

Com hem vist, la Nora tenia la creença que la primera aproximació per aprendre una llengua era a través de la gramàtica. Aquesta creença l'arrossega del seu concepte d'aprendre llengües, ja que admet que quan va començar a estudiar català necessitava aprendre la gramàtica i que era una obsessió seva i no pas del professor. La mateixa experiència la va tenir quan va estudiar francès. La Nora fa una evolució pel que fa al seu concepte de com aprendre llengües i s'adona que la gramàtica arriba utilitzant la llengua, fent activitats comunicatives i treballant les quatre habilitats. Nota un paral·lelisme pel que fa a la metodologia entre l'EOI, l'Alliance i l'EIM, on ha estudiat francès.

“E:: (pausa) sí i no... o sea, no, no crec que era una obsessió del professor ni del curso, però com que era la meva primera aproximació a la gramàtica, em semblava un món, no? un món molt... estrany, però no, el mateix que em va passar amb el francès a l'Alliance francesa quan, a París, és com que no veo, que sé..., no veig que aquí a l'escola hi hagi una obsessió davant la gramàtica, i tu ens vas tramitar, transmi... trans... transmetre molt això, no? de que no és necessari capficar-se com si fos una cosa... no? sinó que arribarà, arribarà i arribarà, i és això, no? ARRIBA, ARRIBA.” (ENT1.NO.129.280)

“A l' EIM, ens feien fer de tot: exercicis de gramàtica, lectures, practicar l'oral... Més o menys com a l'escola amb el català. A l'Alliance ens feien parlar sobretot, posar-nos en situacions cotidianes, practicar la gramàtica fent-la servir, escoltar cintes, etc. Era molt pràctic.” (T3.NO.129.280)

Els participants tenen representats dos espais: l'aula, per a l'aprenentatge, i fora de l'aula, com a espai per posar en pràctica tot allò après a l'aula. Podem

comentar el cas en què la Nora diferencia l'expressió oral amb dues paraules diferents quan s'hi refereix, a l'aula o fora de l'aula. Utilitza la paraula "oral" per anomenar l'ús de la llengua amb finalitats d'aprenentatge (aprendre lèxic, estructures...) que es fa a l'aula; i "parlar" l'ús de la llengua sense cap propòsit d'aprenentatge, que es produeix fora de l'aula o bé a l'aula amb activitats sense cap objectiu.

"...però és que... com que no faig servir el vocabulari nou, jo sé que estic com... travada amb el vocabulari bàsic, no? i necessito més i arriscar potser que també signifiqués... no solament parlar, i parlar i parlar com una boja, no? sinó també intentar avançar a l'oral." (ENT1.NO.76.301)

Queda palesa la creença que les classes són un espai de subministrament de continguts i d'assaig perquè els aprenents puguin posar-los en pràctica fora de l'aula, on complementen, ajusten i milloren els seus coneixements que han assajat a l'aula.

Potser la màxima que defineix millor quin és l'enfocament metodològic per a l'aprenentatge d'una llengua ens la dona la Nora. Com hem vist la Nora reflexiona sobre com s'ha d'aprendre una llengua després d'haver estudiat català, francès i anglès, contrastar els diversos enfocaments metodològics i les seves creences sobre l'ensenyament de llengües, i arriba a la conclusió que per adquirir una llengua l'has de fer servir i que "fer exercicis", entesos com treball d'un aspecte formal de la llengua sense finalitat comunicativa, no és fer servir una llengua. Per tant, l'aula no és un lloc per "fer exercicis" sinó per "fer servir la llengua", i que la gramàtica és una peça més de l'aprenentatge d'una llengua, com diu ella, "total".

"El mateix que el català, jo crec, a l'expressió oral i l'expressió escrita, perquè ara és com que.. sí faig com un balance total a cinquè i... i em puc adonar que sí, que totes les noves tècniques pedagògiques per a l'aprenentatge de llengües que és la gramàtica alta però no és l'únic, és TOTAL, o sigui per poder assimilar una llengua l'has de fer servir i fer exercicis no és fer servir una llengua." (ENT1.NO.80.311)

6.1.2 Anàlisi dels diaris sobre la classe que es va observar

Per facilitar l'anàlisi dels continguts dels diaris, referents a l'activitat que els aprenents han treballat a la classe observada, els hem agrupat en tres parts pel que fa als temes següents: objectius i continguts de l'activitat; grau de satisfacció de l'activitat; i reflexions arran de l'activitat. També hem recollit algunes observacions o comentaris sobre altres classes en general.

6.1.2.1 Descripció de l'activitat: "Itinerari de Flora"

L'activitat es pot dividir en tres parts:

Comprensió lectora: la professora reparteix les diferents parts d'un text perquè els alumnes, en grups, les ordenin. El text és un itinerari, en què es dona la informació referent al desnivell, punt de sortida, temps del recorregut, distància del recorregut; es donen les recomanacions per fer aquest recorregut i s'explica el recorregut.

Exercici de lèxic: la professora assigna unes paraules del text a cada grup perquè les busqui al diccionari i n'escriu la definició a la pissarra.

Exercici gramatical: la professora reparteix una fotocòpia d'una part del text, que els alumnes han llegit, amb espais en blanc i els demana que, en grup, el completin amb les formes verbals adequades per al tractament de vostè.

6.1.2.2 El diari de la Nora

La Nora contesta les pautes que se li han donat per escriure el diari com si fossin unes preguntes d'un qüestionari. No obstant això, les respostes són extenses, amb bastant profunditat i, a més, hi afegeix una valoració personal de l'activitat.

La Nora distingeix dues parts de l'activitat. De la primera part (ordenar el text) no sap quin és l'objectiu lingüístic de l'activitat i per tant no hi veu cap utilitat, ja que l'hauria pogut fer en la seva L1 i hauria tingut el mateix resultat. També apunta que totes les persones del grup amb les quals treballava han tingut la mateixa sensació. Sap que ha treballat la coherència textual que ha de tenir un text, perquè els ho ha dit la professora. Considera que han estat massa temps estructurant el text i, a més, ha notat que al text no hi ha connectors que en facilitin l'ordre i en conseqüència considera que l'estructuració era arbitrària.

Pel que fa a la segona part de l'activitat sap que està enfocada al treball de la morfologia verbal (present i imperatiu, en el tractament formal). De tota manera és conscient que en aquesta activitat ha treballat gramàtica, comprensió escrita i lèxic.

Comenta que no ha après res amb aquesta activitat, ni ha cobert les seves necessitats lingüístiques ni els seus interessos, ja que mai necessitarà el que ha fet a classe fora, de l'aula. No l'ha satisfet i no la considera una activitat apropiada per al cinquè curs perquè el nivell de comprensió escrita del grup és alt per fer aquest tipus d'activitat. Només recorda una de les paraules que han buscat al diccionari i no recorda les paraules dels altres grups.

Es queixa de la manera que té la professora de tractar-los, ja que considera que els tracte com a nens petits, la qual cosa és contraproduent per a l'aprenentatge d'una llengua amb alumnes adults.

Diu que normalment a classe corregeixen exercicis i hi dediquen massa temps. També afegeix que, a més de la correcció d'exercicis, el que fan més és parlar amb els companys arran d'un text, però sense veure, com diu ella "dificultats" concretes, o sigui sense treballar-hi cap contingut lingüístic.

6.1.2.3 El diari d'en Nel-lo

El Nel-lo segueix l'estil de la Nora i escriu el diari contestant les preguntes que se li han proporcionat a tall de guia. És molt breu en les respostes i afegeix un paràgraf per explicar com ha continuat la sessió de l'endemà.

És conscient dels objectius de l'activitat: detectar els connectors dels paràgrafs per ordenar el text i treballar la morfologia verbal. Comenta que amb l'activitat ha après algunes paraules i res més. L'activitat no l'ha satisfet gaire, no li ha cobert les seves necessitats lingüístiques i no està segur que li serveixi per millorar el seu nivell de llengua. Diu que no necessita el que ha fet a classe, fora de l'aula.

Comenta que la part d'ordenar el text s'ha fet massa llarga i el ritme era lent. Troba que l'endemà ha fet una activitat més interessant: l'explicació de la combinació dels pronoms febles. Després de l'explicació, en parelles, s'han hagut de fer una entrevista i explicar-la utilitzant la combinació de pronoms febles.

6.1.2.4 El diari de l'Alexis

A diferència dels altres dos participants, que escriuen un diari com si contestessin un qüestionari, l'Alexis escriu un diari relatat.

L'Alexis detecta que han llegit només un text a partir del qual s'han proposat diferents activitats. La primera activitat ha estat ordenar les diferents parts del text, cosa que ha trobat molt difícil. A més diu que cap grup ha aconseguit ordenar correctament el text. Sembla que treballar en grup no li ha agradat o li ha suposat un problema afegit, perquè no es posaven d'acord. Li agraden les activitats en què s'hagi de pensar i ordenar els diferents paràgrafs n'és una. La segona activitat i la tercera són de gramàtica: buscar els verbs i conjugar-los, i canviar el tractament. Aquestes dues activitats li semblen molt útils, perquè diu que encara s'equivoca a l'hora de conjugar els verbs i perquè el tractament formal no li surt de manera espontània.

El lèxic que han treballat no el troba gaire important i tampoc se'n recorda. Comenta que li agrada la mecànica de l'activitat: buscar les paraules al diccionari i escriure'n les definicions a la pissarra. D'aquesta manera cadascú no ha de buscar totes les paraules, perquè ho fan els companys.

En general, l'Alexis comenta la dinàmica de l'activitat i la utilitat d'un tipus d'activitat d'aquesta mena, però no aprofundeix en l'activitat en si.

A més de comentar l'activitat que han fet el dia de l'observació, l'Alexis comenta altres classes i diu que no són dinàmiques, i que s'avorreix en la correcció dels exercicis (primer es fa una correcció en parelles i després es

llegeixen els exercicis per fer la correcció amb tota la classe). Considera que està bé llegir en veu alta, per treballar la pronunciació, però diu que es fa molt llarg. Proposa fer la correcció en una transparència i aclarir els dubtes per alleugerir la dinàmica de la classe.

Troba difícil escriure una ressenya d'un llibre, que és una activitat que ha de fer, encara que reconeix que és molt útil saber-ho fer.

Li agrada treballar l'expressió oral en grup, sempre que hi hagi una correcció, però no els corregeixen gairebé mai. Es lamenta que una activitat d'expressió oral en parelles ha durat més de mitja hora. Després la mateixa activitat l'han hagut de fer amb tota la classe.

6.1.2.5 Síntesi

	Nora	Nel·lo	Alexis
objectius i continguts	Sap quins són els objectius i els continguts de l'activitat.	Sap quins són els objectius i els continguts de l'activitat.	- Sap quins són els objectius i els continguts de l'activitat.
grau de satisfacció	<ul style="list-style-type: none"> - No veu la utilitat d'ordenar un text, si no hi ha un propòsit lingüístic (connectors...), ja que és arbitrari. - No ha cobert les seves necessitats lingüístiques. - No necessita el que ha fet fora de l'aula. - No creu que l'ajudi a millorar el seu aprenentatge. - No ha après res. - Massa temps per ordenar el text. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'activitat no li ha satisfet gaire. - No creu que necessiti el que ha fet fora de l'aula. - No ha cobert les seves necessitats lingüístiques. - El ritme a l'hora d'ordenar el text ha estat massa lent. - Ha après algunes paraules. 	<ul style="list-style-type: none"> - Li agraden les activitats per pensar, com ara ordenar et text. - Li sembla útil l'exercici de morfologia verbal. - Li agrada la dinàmica de buscar paraules al diccionari i escriure'n el significat a la pissarra.
reflexions sobre l'activitat	<ul style="list-style-type: none"> - L'activitat li ha servit per recordar-li que ha de practicar els verbs, però ja ho sabia. - Diu que necessita aprendre altres coses que li són més imprescindibles. - No considera que l'activitat sigui per a cinquè curs. - Se li fa estrany fer una activitat sense saber-ne la utilitat. - No li agrada el tracte que els dona la professora, com si fossin nens petits. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'activitat que va fer l'endemà li sembla més interessant: treball de combinació de pronoms. 	<ul style="list-style-type: none"> - Troba molt difícil ordenar un text. - És conscient que encara s'equivoca a l'hora de conjugar els verbs, per això li semblen útils els exercicis per treballar la morfologia verbal. - Necessita automatitzar les formes verbal del tractament formal. - El lèxic de l'activitat no té gaire importància.
comentaris	<ul style="list-style-type: none"> - Hi ha dues activitats que fan, sobretot, a classe: corregir els exercicis de gramàtica, que creu que duren massa, i donar l'opinió (expressió oral) arran d'un text, però sense un propòsit lingüístic. 		<ul style="list-style-type: none"> - Les classes han de ser més dinàmiques: s'avorreix a l'hora de les correccions dels deures i quan treballen l'expressió oral, perquè duren massa. - Proposa fer correccions en transparències i aclarir només dubtes. - Li agrada treballar en grups, si la professora els corregeix.

6.1.3 Anàlisi dels altres diaris de classe

En aquest apartat analitzem les dades obtingudes dels diaris que els participants han escrit sobre tres sessions, d'una mateixa setmana. Com que ja havien fet el diari de la classe que s'havia observat, ja tenien el model i les pautes per fer el diari. Vam insistir un altre cop que al diari hi havien d'escriure les seves impressions i tot allò que els suggerís la classe, sense limitacions en cap aspecte. Es va donar llibertat que durant la setmana triessin les classes que els aprenents volguessin. A l'hora de fer l'anàlisi, ens hem adonat que podem agrupar els seus comentaris, observacions, etc. en tres grans blocs temàtics: els continguts, els objectius, i la tipologia d'activitats i les habilitats lingüístiques.

6.1.3.1 El diari de la Nora

La Nora és la participant que més expressa les seves creences en els diaris. Comença els diaris explicant en una frase què s'ha fet a classe i a partir d'aquí expressa la seva opinió utilitzant estructures com: sento que..., no crec que..., a mi no em sembla útil..., això m'agrada..., no em serveix de res... També té molt clar quines són les seves necessitats; quines activitats no li serveixen per a res i quines li són útils; quins són els continguts d'altres nivells i els de cinquè; quina és la dinàmica de correcció d'exercicis que no funciona; etc. Dels temes que tracta en els diaris, hem fet els següents blocs:

Pel que fa als **continguts**, creu que n'hi ha alguns que no són de cinquè i que ja s'han de saber.

“Sento que hi ha molt temari com per utilitzar tot aquest temp en la solució de uns temps verbals que la majoria ja sap com funcionen.” (DIARIS 1.NORA, 2).

Està molt contenta, en canvi, quan es treballen continguts nous, que no coneixia, perquè té la impressió que està aprenent.

“Potser això m'agradi perquè encara no ho havíem vist i perquè a aquesta altura em sembla bé posar èmfasi en qüestions fines de gramàtica, que es repeteixen però que es poden veure amb més complicacions.” (DIARIS 1.NORA, 11).

Quan pot relacionar els continguts nous amb altres que ja havia après reacciona d'una manera molt positiva, perquè és un fet que la motiva.

“En aquests moments sento que se m'acude tot el que he après, i com el puc integrar amb facilitat i lògica. M'adono de la importància de tot el que he vist, i de la necessitat que tinc de sentir que pujo un esglai, i no que repeteixo coses o perdo el temps.” (DIARIS 1.NORA, 34).

Quant als **objectius** de l'activitat, la Nora comenta repetidament que necessita saber quin és l'objectiu d'una activitat, perquè necessita saber per a quin

propòsit lingüístic està treballant en aquella activitat. Si nota que està fent una activitat sense una finalitat lingüística ben clara, es desanima i sent que perd el temps. Pensa que una activitat no serveix de res si el professor no dona les estructures o el lèxic que s'hi han de treballar per dur-la a terme.

“Llegim una notícia que n’havíem de portar, l’expliquem al company fent servir “per” com causal en lloc de “perquè”. Aquesta és exactament el tipus d’activitat que no em serveix per a res. Primer perquè és molt difícil començar a parlar amb el company seguint unes ordres tan imprecises, i termines parlant de qualsevol cosa, que a mi ja m’està bé perquè parlo, però imagino que qui ja parla català tot el dia per el que sigui li semblarà una absoluta perduda de temps. A més, si el professor no demana un per un que pensin i facin servir determinades estructures, em sembla que no serveix de res. Jo necessito que em demanin directament el que he de fer, davant dels altres, veient quals són els meus errors i els errors dels altres, i que a partir dels errors la profesora ens expliqui el fonamental de això que vol que aprenguem. I a més és que després no tenim informació del que havíam de tenir en compte o aprendre, etc. Aquesta activitat triga una hora. Jo sento que vinc per res.” (DIARIS 1.NORA, 16).

És conscient que activitats en què no percep un objectiu lingüístic poden ser contraproductives per al seu aprenentatge i propiciar que la seva actitud envers l’aprenentatge sigui negatiu.

“La majoria de la gent parla bé i crec que jo particularment necessito parlar amb una intenció, per exemple, fent servir coses de gramàtica, posant exemples, etc. Gairebé 25 minuts. Crec que no hi ha cosa més contraproductiva per al meu aprenentatge que sentir que estic perdent el temps, perquè així la meua actitud serà negativa, i no aprofito el poc que puc aprendre en activitats com aquestes.” (DIARIS 1.NORA, 48).

Pensa que si sabés l’objectiu de l’activitat seria més profitosa i no tindria la sensació que no sap per què l’està fent. A més, detecta que hi ha companys de classe que focalitzen l’atenció només en l’excusa de l’activitat, i no són conscients que és una activitat comunicativa d’aprenentatge, en què s’ha de treballar uns continguts determinats. Creu que el professor hauria de donar les directrius perquè les activitats, a més de ser comunicatives, els alumnes fossin conscients de què hi estan treballant, de quins són els aspectes d’aprenentatge de la llengua que s’hi estan practicant. Demana que el professor faci explícit l’objectiu de les activitats.

“Ens continua demanant opinió. En aquest moment em sembla endivinar quin era l’objectiu d’aquesta classe: donar opinió. M’agradaria, necessària que s’ens digui per què fem les activitats, quines estructures són necessàries, com hem d’estructurar el text. Crec que sense cap mena de indicació, no s’aprofita o s’aprofita molt poc el que estem fent. És un debat entre nosaltres massa lliure. Parla molt la profesora explicant què és Aula Oberta, Acol·liment llingüístic, etc, coses de contingut del tema que a mi no em serveix, perquè m’agradaria parlar

jo, o escoltar les correccions que la profesora fa als altres companys. Hi ha un noi que parla molt. És a dir, la gent es pensa que l'important es parlar del tema i no aprendre a donar una opinió amb coherència.” (DIARIS 1.NORA, 63).

És evident la necessitat que la Nora té de conèixer l'objectiu de l'activitat perquè és una dada que l'ajuda en el seu aprenentatge. Si hi descobreix l'objectiu, l'activitat és més útil.

“Corregim exercicis de pronoms. Aquí sí conec l'objectiu: adonar-nos de la necessitat que a vegades hi ha de fer servir més d'un pronom i com fer-ho. Em sembla molt útil perquè ens explica anàlisis sintàctic i pronoms a la mateixa vegada. D'aquesta manera puc comprendre després de dos anys d'aprenentatge el perquè d'algunes qüestions.” (DIARIS 1.NORA, 30).

A vegades l'objectiu l'ha descobert després d'haver fet l'activitat.

“Estem 20 minuts parlant de tutories, de qüestions tècniques, i em sembla excessiu. Però ens va donar un full amb preguntes i qüestions per anar-hi preparats, i quan el vaig completar a casa em va servir per adonar-me de quines són les meves dificultats freqüents.” (DIARIS 1.NORA, 40).

Pel que fa a la **tipologia d'activitats i les habilitats lingüístiques**, podem detectar que a la Nora li agraden els exercicis de gramàtica, si hi ha una reflexió gramatical darrere per millorar la seva competència lingüística.

“Corregim un full de pronoms de fa una setmana. Ho explica molt bé, fent servir els pronoms i la funció gramatical que tenen. Potser això m'agradi perquè encara no ho havíem vist i perquè a aquesta altura em sembla bé posar èmfasi en qüestions fines de gramàtica, que es repeteixen però que es poden veure amb més complicacions.” (DIARIS 1.NORA, 10).

La Nora és conscient que l'expressió oral és el seu punt feble, per això necessita que les activitats en què es treballa aquesta habilitat tinguin uns objectius lingüístics i unes pautes, ja que, si no, no millora la competència de l'expressió oral i continuarà parlant amb els mateixos recursos que té fins ara.

“A més, si el professor no demana un per un que pensin i facin servir determinades estructures, em sembla que no serveix de res. Jo necessito que em demanin directament el que he de fer, davant dels altres, veient quals són els meus errors i els errors dels altres, i que a partir dels errors la profesora ens expliqui el fonamental de això que vol que aprenguem. I a més és que després no tenim informació del que havíem de tenir en compte o aprendre, etc.” (DIARIS 1.NORA, 22)

Com diu en un paràgraf necessita parlar amb una intenció lingüística.

“Es parla del contingut dels textos. No el considero una activitat de 5è. La majoria de la gent parla bé i crec que jo particularment necessito parlar amb una intenció, per exemple, fent servir coses de gramàtica, posant exemples, etc.” (DIARIS 1.NORA, 47)

“Ens continua demanant opinió. En aquest moment em sembla endivinar quin era l'objectiu d'aquesta classe: donar opinió. M'agradaria, necessitaria que s'ens digui per què fem les activitats, quines estructures son necessaries, con hem d'estructurar el text. Crec que sense cap mena de indicació, no s'aprofita o s'aprofita molt poc el que estem fent. Es un debat entre nosaltres massa lliure.” (DIARIS 1.NORA, 63)

També és conscient que tothom té un nivell alt d'expressió oral i que, per tant, s'hauria d'explicitar més l'objectiu del treball del discurs oral perquè no fos un parlar per parlar.

“Per altra banda, el nivell del curs és molt elevat, i crec que ningú de nosaltres necessita aprendre a expressar-se oralment, tret de les correccions llingüístiques, és a dir, de l'us concret de la llengua. A més, m'agradaria que la profesora donés la paraula a cadascú per tal d'evitar aquest “abús” de paraula dels que més s'animen.” (DIARIS 1.NORA, 73)

Hi ha activitats que segons la Nora no presenten cap dificultat lingüística, com les activitats de comprensió auditiva. Nota que l'activitat la podria fer en la seva L1 i tindria la mateixa dificultat, ja que considera que són activitats més de lògica que no pas d'aprenentatge d'una llengua. Segons ella, és una creença que tenen molts companys.

“Veiem un debat en torn al conflicte de l'educació. Ens dona un full de comprensió auditiva on ens fa relacionar les persones que participen con les opinions que diuen. No puc aprofitar res. Aquesta relació em sembla més una cuestió de lògica que d'aprenentatge d'una llengua. I aquest punt es primordial. Moltes vegades sento això, i a vegades en altres cursos em semblava el mateix: que l'activitat podria estar feta en espanyol i tindria la mateixa utilitat. Això ho pensa molta gent de la meua classe.” (DIARIS 1.NORA, 55)

Quan parla d'activitats de comprensió escrita, sembla que gairebé sempre són l'excusa per fer una activitat d'expressió oral. Sembla que no hi ha un treball de comprensió escrita, sinó que el text només és el pretext perquè n'expliquin el contingut.

Llegim tres textos que ens va donar la classe d'abans, un paràgraf per persona. Es tracta de textos dels periòdics: editorial, carta d'opinió i article d'opinió. No em sembla útil això de llegir... (DIARIS 1.NORA, 44)

És important destacar que en els diaris de la Nora hi ha un punt a part per parlar de l'expressió escrita, titulat “Expressió escrita”. Segons la Nora les activitats d'expressió escrita són les més útils de totes. Considera que

l'expressió escrita és un dels punts febles de l'aprenentatge d'una llengua i una font d'anàlisi dels errors, a partir dels quals el professor pot preparar activitats per esmenar-los.

“Això em sembla el més útil de tot: escriure cada setmana un text, perquè si no em sembla impossible aprendre a escriure, uns del punts febles a l'aprenentatge d'una llengua. Però, crec que jo en particular necessito més que una correcció. M'agradaria aprofundir als errors, que sé que són molts, i sense ajuda em costa molt. L'últim text que em van donar corregit posava que tingués cura dels meus abundants errors i que he de practicar més. Però necessito més coses, alguna activitat, no ho sé.” (DIARIS 1.NORA, 80)

6.1.3.2 El diari d'en Nel-lo

La tècnica d'en Nel-lo a l'hora d'escriure els diaris ha estat contestar les preguntes que s'havien donat als tres participants a tall de guia, com si es tractés d'una enquesta, en lloc d'escriure una narració de la classe. No hi ha, doncs, gaires observacions ni comentaris i, per tant, es fa difícil fer una anàlisi del seu discurs.

De les respostes se'n desprèn que sap quin és l'objectiu i els continguts de les tres activitats. Les dues activitats que més l'han satisfet són com es localitza la funció d'un sintagma i la creació d'un wiki; en canvi, l'activitat de comprensió auditiva no l'ha satisfet gaire, perquè l'ha trobat llarga.

Quan contesta sobre què ha après en cada activitat, és destacable que en l'activitat de creació d'un wiki comenta que ha après coses d'altres companys, en lloc de continguts com fa en les altres activitats.

També cal destacar que, en l'activitat gramatical, diu que recorda paraules del metallenguatge com: complement d'adjectiu, complement preposicional regit, complement agent, atribut...

6.1.3.3 El diari de l'Alexis

L'Alexis explica què ha fet a la classe i després exposa les seves creences i opina sobre les activitats. Utilitza un repertori d'estructures més limitat que la Nora a l'hora d'exposar la seva opinió: crec que..., per a mi..., trobo molt interessant i útil..., està bé... En canvi, fa una descripció més extensa de les activitats.

L'Alexis no parla dels **objectius** de les activitats entesos com una finalitat d'un treball concret d'un aspecte de la llengua, sinó que ho fa de manera més general. De l'activitat de comprensió oral, comenta que és una activitat que va bé com a pràctica per a l'examen, per anar més segur a l'examen, i per adonar-se que creia que entenia el text, però que a l'hora de contestar les preguntes no ha estat així.

“Dilluns (24.11) vam practicar comprensió oral. Vam veure un debat sobre la situació en el sistema educatiu d’Espanya i de Catalunya. Crec que està bé practicar activitats com aquesta, perquè després a l’hora del examen et sents més segur. A més a més pots detectar els seus errors i millorar aquesta part. O de vegades penses que entens perfectament el que escoltes però a través de les preguntes t’adones que no és tan bé.” (DIARIS 1. ALEXIS. 1)

Quan fa referència a una altra activitat de comprensió oral, ho fa en termes de mostra d’examen.

“Divendres vam veure un altre vídeo. Era la mostra d’examen dels anys 90s. No està malament, però per mi és massa-dos vídeos a la setmana.” (DIARIS 1. ALEXIS. 22)

Encara que a vegades parla dels objectius de les activitats focalitzades en la forma, per practicar uns continguts lingüístics amb la finalitat d’adquirir-los, sembla que les activitats li serveixin per tenir un coneixement descriptiu de llengua i això li agrada.

“Vam corregir també els exercicis dels preposicions “per” i “per a”. Abans ni pensava que pot ser una muntanya sobre aquest tema. Vam treballar 3 versions de gramàtica (segons Fabra, Solà i Coromines i Ruaix). Ara tinc més clar tot això. Clar, a la parla no hi ha molta difirència, però ara puc escriure més correcte i això m’agrada.” (DIARIS 1. ALEXIS. 24)

Per a l’Alexis, les activitats no són només una pràctica de llengua, sinó que tenen un significat més ampli. El tema del text de la comprensió oral, el sistema educatiu català, el troba molt interessant, perquè és molt diferent del sistema educatiu rus. No comenta res sobre l’objectiu lingüístic de l’activitat de comprensió oral ni d’expressió oral, però sí que diu que el tema li agrada.

“Després vam parlar força estona sobre aquest tema. Per a mi era interessant perquè a Rússia tenim tot difirent en el sistema educatiu en general.” (DIARIS 1. ALEXIS. 1)

Quan parla de l’activitat de creació d’un wiki, diu que l’ha trobat molt interessant i útil perquè és una eina que li pot servir per aprendre.

“Dimecres vam començar participar a la “wiki”, es diu Xinoxano i hi pot entrar tothom. Però hi poden introduir coses només alumnes dels dos cursos del 5è. Trobo molt interessant i útil aquesta novetat. Hi ha de tot: cançons, lèxic, barbarismes, diccionaris, enciclopèdies, vídeo, etc. Després d’acabar el curs i per seguir millorant el meu nivell segur que hi entraré moltes vegades.” (DIARIS 1. ALEXIS. 10)

Pel que fa a la **tipologia d’activitats o d’habilitats lingüístiques**, a més de la referència a les comprensions orals esmentades, també fa referència a

l'expressió oral, però s'hi refereix com: *“Després vam parlar força estona sobre aquest tema.”* (DIARIS 1. ALEXIS. 7). No sembla que vegi l'expressió oral com una activitat d'aprenentatge.

Li agraden els exercicis gramaticals i les explicacions gramaticals que se'n deriven. En el cas de l'exercici per discriminar “per” i “per a” comenta que abans no sabia que aquest punt gramatical podia crear-li problemes, però que ara ho té més clar. Quan parla de la combinació dels pronoms febles diu que és un dels seus punts dèbils, i que li va molt bé fer exercicis. Veiem que parla dels continguts gramaticals com una acumulació de coneixement del sistema formal d'una llengua, i ja està bé que a classe li subministrin aquesta informació.

“Dijous durant totes dues hores vam corregir exercicis de les combinacions dels pronoms. Està molt bé per a mi, perquè aquest tema és el meu punt feble. Vaig aclarir molt per a mi. La dificultat és que a l'hora de parlar al carrer dic en forma correcta, com estudio a la classe, però normalment no ho diuen així. Fa anys que estudio els pronoms i encara els em falten a la parla espontànea.” (DIARIS 1. ALEXIS.16)

No obstant això, s'observa que fa la diferència entre aprendre l'ús de la llengua i aprendre els aspectes formals de la llengua de forma descriptiva, ja que comenta que ella aprèn els pronoms a classe d'una manera que els catalans al carrer no utilitzen i que encara que faci anys que estudia els pronoms, no els utilitza de manera espontània.

“La dificultat és que a l'hora de parlar al carrer dic en forma correcta, com estudio a la classe, però normalment no ho diuen així. Fa anys que estudio els pronoms i encara els em falten a la parla espontànea.” (DIARIS 1. ALEXIS.18)

6.1.4 Anàlisi de l'entrevista col·lectiva

En aquest capítol s'analitzen les dades obtingudes de l'entrevista col·lectiva, que es va centrar en les creences i les opinions dels participants sobre les activitats d'aprenentatge a l'aula, i que s'han agrupat en els temes següents: els exercicis de gramàtica, l'ús de la llengua, l'objectiu comunicatiu de les activitats, els objectius i els continguts de les activitats, el tractament de l'error i les habilitats lingüístiques (comprensió oral, comprensió escrita, expressió oral i expressió escrita).

El caràcter diferent dels participants fa que la Nora sigui l'alumna que té més torns (34), guia i enceta els temes, fa les intervencions més llargues i, sobretot, argumenta les reflexions que exposa. Les intervencions de l'Alexis són més breus tot i que agafa el torn 23 vegades. Com que no té la fluïdesa oral de la Nora, deixa que sigui la Nora la que faci les intervencions més llargues per afegir-hi informació o per fer-hi algun comentari. Gairebé sempre està d'acord amb la Nora. El Nel·lo és l'alumne que intervé menys en la discussió. Només agafa 14 vegades el torn, però les seves intervencions són més extenses que les de l'Alexis i, en alguns casos, enceta tema. En algun moment de l'entrevista els alumnes han de negociar entre ells per resoldre algun conflicte o punt de vista diferent i, a vegades, també han de negociar el significat d'alguns conceptes com ara comprensió, expressió, habilitats, correcció... Sempre acaben entenent-se i mantenint un debat molt cordial i col·laborador.

6.1.4.1 Els exercicis de gramàtica

Tots tres participants expressen que els agraden els exercicis de gramàtica, les explicacions gramaticals i la correcció dels dubtes gramaticals. Entenen que els exercicis de gramàtica serveixen per resoldre dubtes i problemes, que és una activitat que poden fer a casa i que a classe només s'haurien de resoldre els dubtes que hi ha després d'haver-los fet. No consideren que sigui gens pràctic la correcció per la correcció. No volen saber si està bé o malament un exercici, sinó que volen saber per què està malament.

A la Nora li agrada fer exercicis gramaticals i considera que les explicacions gramaticals del professor també són una activitat.

“A veure, no sé, a mi, a mi m'agrada per exemple els exercicis de gramàtica i quan el professor explica a la pissarra, que crec que també és una mena d'activitat, no? quan explica una cosa de la gramàtica més tècniques i això està molt bé...” (ENT.COL.NO.2.4)

Segons ella, la correcció dels exercicis serveix per detectar els errors del grup i complementar l'explicació gramatical del professor amb la resolució dels errors particulars. No creu en la fórmula que es fa de corregir l'exercici per saber quina és la forma correcta i prou, que és una cosa que pot fer ella sola a casa, sinó que veu en la correcció dels exercicis gramaticals una seqüència més en el treball d'un aspecte gramatical.

“...però si fem exercicis de gramàtica a classe després corregir-los per veure quins són els errors teus i els dels, i els dels teus companys, no? no, no solament fer el exercici això està bé, això està malament, està bé, això està malament , perquè això ho puc fer a casa, no? com complementar una mica el, l'exercici amb la correcció, per veure, perquè quan pots veure, quan veus els teus errors i els dels teus companys està molt bé...” (ENT.COL.NO.2.8)

L'Alexis es queixa de les hores perdudes fent i corregint exercicis de gramàtica a classe. També creu que els exercicis gramaticals serveixen per sistematitzar aspectes formals de la llengua i que es poden fer a casa perquè és un aspecte “tècnic”. A classe només s'han de resoldre els dubtes. Té l'experiència positiva d'altres cursos a l'hora de treballar aspectes formals de la llengua perquè proposa de fer correccions en transparències. Això vols dir que en altres cursos ja ho havia fet i havia estat més operatiu. Està molt decebuda i molesta perquè repeteix en veu alta la paraula “transparència” i diu que el tipus de correcció que es fa a cinquè, llegint tot l'exercici frase rere frase, és “horrible”, també en veu alta. La Nora hi està d'acord.

*“Sí, però per mi per exemple fer exercicis de gramàtica a classe és molt avorrit i és més tècnic per mi i per mi millor fer-ho a casa i després corregir en una TRANSPARÈNCIA, però en una TRANSPARÈNCIA perquè normalment ens donen moltíssims, dos fulls per exemples i després corregir dues hores a classe, un darrere l'altre és que és horrible, HORRIBLE, horrible...
HORRIBLE, sí, sí. (de fons)
...és que dues hores triguem en això i millor, crec, si tenim alguna pregunta doncs preguntar, no? i tal, i si no, no, passem.” (ENT.COL.A.6.23)*

El Nel·lo, sempre amb un to més conciliador, diu que a ell també li agrada fer exercicis de gramàtica a classe perquè el professor pot fer les explicacions gramaticals pertinents. No diu res de la manera que es fan les correccions dels exercicis ni del fet que durin massa. Sembla que al Nel·lo ja li està bé com es treballa aquest aspecte a classe.

*“A mi m'agrada fer exercicis de gramàtica, perquè a ver el que estàs dient...”
A classe o a casa?
Vull dir, vull dir a classe, a classe, perquè podem fer exercicis a casa, el que passa quan fem exercicis a classe no només ens explica el que tenim a l'exercici sinó a vegades ens, ens pot explicar algunes coses relacionades amb el mateix tema...” (ENT.COL.NE.11.40)*

Detectem en tots tres participants la mateixa visió dels exercicis gramaticals, entesos com una pràctica d'un aspecte determinat per a l'aprenentatge de la llengua, necessari en el seu procés, però en definitiva una pràctica d'un aspecte formal que poden exercitar de manera autònoma, sense que esdevingui una finalitat en si, ni com a eix de les classes. Segons la Nora el professor ha de detectar els errors que cometien els alumnes del grup, quines

són les necessitats, i proposar els exercicis gramaticals adequats perquè els alumnes sistematitzin aspectes puntuals del sistema formal de la llengua, donar-los les explicacions pertinents perquè entenguin el mecanisme i resolldre els dubtes que puguin tenir.

“No, però jo crec que el professors ha de, ha de, ha d’adonar-se quins són els punts febles del curs, no? en la gramàtica, a la gramàtica i llavors amb això fer la correcció de, de, del que pot veure els errors que hi ha, no?” (ENT.COL.NO.9.32)

Els exercicis gramaticals han de ser unes pràctiques per fer surar els dubtes dels alumnes i les correccions han de resolldre aquest dubtes; l’objectiu dels exercicis gramaticals no ha de ser fer-los per comprovar-ne les solucions i cobrir dues hores de classe.

6.1.4.2 L’ús de la llengua

Un dels aspectes més destacats de l’entrevista són les observacions que fan sobre l’ús de la llengua. Els participants necessiten aprendre a usar la llengua i en són conscients. Quan parlen dels exercicis gramaticals comenten que, a més de fer els exercicis, corregir-los i resolldre els dubtes, cal que es posi en pràctica l’aspecte gramatical treballat per adquirir-lo ja que, òbviament, el necessiten per dir alguna cosa.

Els participants es refereixen de diferents maneres a aquest procés. La Nora, per exemple, utilitza els termes: *“...fer pràctica entre tots...”* (ENT.COL.NO.2.7), *“...aplicar la gramàtica, el que hem après a l’oral...”* (ENT.COL.NO.2.14), *“...que cadascú hagi de dir, no? una frase amb el que ha après, per fer servir i per pensar, no? per aplicar lògicament el que has après...”* (ENT.COL.NO.4.18). L’Alexis es refereix al traspàs dels continguts gramaticals a l’ús de la llengua en termes d’aplicar i parlar: *“...després de fer-ho gairebé automàticament, però saber aplicar i parlar...”* (ENT.COL.A.10.36). *“La gramàtica no serveix per a res si no utilitzes tot el que has fet.”* (ENT.COL.A.48.170) és una frase de l’Alexis que podria resumir les creences que tenen tots tres participants sobre l’aprenentatge de la gramàtica.

La Nora i l’Alexis demanen activitats controlades, mecàniques o guiades, després de l’explicació i dels exercicis gramaticals, en què hi hagi un propòsit comunicatiu per utilitzar les formes o els aspectes gramaticals que han treballat. Noten que si no produeixen les formes noves oralment i amb una finalitat comunicativa no les interioritzaran ni les adquiriran.

“...i després aplicar la gramàtica, el que hem après a l’oral, no? com, això, una activitat que a mi m’agrada molt és aquesta, de, per exemple en tornos?...”

“...torns, que cadascú hagi de dir, no? una frase amb el que ha après, per fer servir i per pensar, no? per aplicar lògicament el que has après, aquesta activitat que cadascú ha de dir sota la pressió de, de que sigui en públic a mi m’agrada molt.” (ENT.COL.NO.2.14)

L'Alexis, a més, diferencia l'habilitat oral, més espontània, de l'escripta, més reflexiva. S'adona de la necessitat de practicar els continguts gramaticals per assimilar-los, amb activitats d'expressió oral.

*“Això sí que és molt important, després de fer-ho gairebé automàticament, però saber aplicar i parlar, perquè en escrit jo puc fer moltes coses però després en parlar m'oblido de tot, dels pronoms...”
(ENT.COL.A.10.36)*

6.1.4.3 L'objectiu comunicatiu de les activitats

Quan parlen de les activitats que els agraden, evidencien que un dels motius perquè l'activitat sigui útil i motivadora és que la facin amb una finalitat comunicativa. Els exemples d'activitats que consideren que han estat útils i els ha motivat són de les activitats que es plantegen com a petites tasques en què els aprenents han de resoldre diferents passos per obtenir un resultat. Tot i que ells no tenen una formació metodològica en l'aprenentatge de llengües, quan expliquen les activitats parafrasegen un enfocament orientat a l'acció, en què els aprenents tenen unes tasques a complir.

En Nel-lo explica una activitat del curs de cinquè que li ha agradat molt. Un alumne explicava un llibre a un altre, que pren apunts i que després ha d'escriure el resum del llibre per donar-lo a un altre company. L'èxit comunicatiu és comprovar si es transmet tota la informació. També li ha agradat aquesta activitat perquè s'hi treballen totes les habilitats i s'hi fa una reflexió lingüística, considerant l'activitat com una activitat d'aprenentatge. La Nora i l'Alexis, que participen afirmant amb el cap durant l'explicació que fa en Nel-lo, també hi estan d'acord.

“Sí, sí, jo, jo volia parlar de, d'una activitat, os acordais de la, us acordeu, de l'activitat que vam fer fa, vam fer un dia que cadascú explicava, explicava al companys un llibre que havia llegit i després nosaltres havíem de escriure, d'escriure el que ens havia explicat el company, m'ha agradat, em va agradar molt aquesta activitat perquè és al mateix temps era comprensió oral del que t'havia explicat el company i després expressió escrita...”

...i expressió oral també...

...sí, també a la vegada i llavors el company t'explica el llibre que havia llegit en pocs minuts i tu has de posar, has d'escriure el que t'havia, el que havia dit el llibre que havia llegit el company, llavors és comprensió oral, comprensió oral i expressió escrita...

...i expressió oral també...

...home sí, també, perquè el mateix, el mateix text, el mateix text l'havies de donar a un altre company per llegir, per llegir-lo i veure'l i, la idea li ha arribat o no, la idea del llibre original, no? perquè després ha donat el text, el text que vaig escriure jo al company que m'havia explicat el llibre i llavors el va llegir i va comprovar si havia entès el que m'havia explicat o no, i també al mateix temps

*vam corregir l'ortografia, la, com s'escriu un text...
...l'expressió escrita... (de fons)
...sí, és una activitat que m'ha agradat molt.” (ENT.COL.NE. 15.49)*

La Nora apunta que l'activitat que acaba d'explicar en Nel·lo curiosament li va agradar, encara que reconeix que no li agrada treballar en grup. L'argument que utilitza per justificar que no li agraden les activitats en grup és que “no són dirigides”. Això vol dir que ella té la sensació que les activitats que es fan en grup no tenen cap objectiu comunicatiu, els aprenents no fan una activitat per obtenir un resultat utilitzant els recursos lingüístics que han d'aprendre. Creu que si l'activitat no està controlada els aprenents parlen de qualsevol cosa. Aquesta activitat li va interessar perquè hi havia un objectiu o una finalitat, o sigui que l'havien de fer per arribar a un lloc i, per fer-ho, havien d'utilitzar la llengua que estaven estudiant. Són conscients que va agradar a tothom, no només a ells.

*“Sí, això és molt curiós perquè a mi que no m'agrada, no m'agrada les activitat amb el company ni amb dos o tres companys perquè no m'agraden les activitat que no siguin dirigides, perquè em sembla que comencem a parlar de qualsevol cosa sense control, perquè és així, i aquesta activitat és molt curiós, porque ens va agradar a tots, no? a mi m'ha agradat molt, jo crec, no ho sé, que, que, sí, aquesta mena d'activitat, sí, on t'interessa el que estàs fent, torno a això, no? com que, tens, hi ha una mica d'interès a l'activitat sigui escrita, sigui oral, sigui gramatical, com que, com que has de provar alguna cosa per poder assimilar el que estàs aprenent...
... una finalitat lingüística...
...una finalitat...
...no només perquè t'agradí el tema, a més a més, però...
... no, no, no, no...” (ENT.COL.NO.22.71)*

L'Alexis afegeix que aquest tipus d'activitat també serveix perquè el professor s'adoni si el procés i el resultat que s'obtenen són els adequats per al nivell i si són els que s'esperen, i per comprovar si els aprenents són capaços de realitzar la tasca que se'ls demana. També serveix als alumnes com a autoavaluació. Comenta que és molt diferent fer una activitat a casa, amb un temps il·limitat, amb recursos, etc., que fer-la a classe, amb un interlocutor que està esperant una resposta i en un temps limitat.

“...i nosaltres també podem adonar-nos de, si podem fer o no podem fer a classe així espontàniament un text, no és a casa relaxada, amb diccionari, sense temps i tot això i aquí quan tenim temps, vint-i-cinc minuts per exemple per fer-ho i el professor també pot, pot veure com van textos de casa i de casa, si podem o no podem en aquesta mena, no?” (ENT.COL.A.27.86)

La Nora reconeix que l'atenció de l'aprenent és òptima quan l'activitat té un buit d'informació, si existeix un objectiu comunicatiu al qual ha d'arribar utilitzant la llengua d'estudi.

“...el que escolta ha de, ha de, ha d’estar com molt atent per després poder fer servir tot això que va escoltar, ha escoltat...”
(ENT.COL.NO.32.98)

6.1.4.4 Els objectius i els continguts de les activitats

En un moment de l’entrevista, la Nora reflexiona sobre una qüestió que havia aparegut a la primera entrevista. Es demana si és conscient de què està aprenent amb l’activitat. Segons ella, si el professor no fa explícit el propòsit de l’activitat o els objectius, no és conscient de què està aprenent, perquè l’objectiu primer de l’activitat és motivar l’alumne. L’Alexis hi està d’acord.

“Però després hi ha una cosa quan tu demanes que si som conscients de que estem aprenent alguna cosa, no? quan estem fent una activitat concreta...”

...mmm...

...jo crec que això és molt difícil, no? com que, no ho sé, almenys que el professor t’ho posi molt clar, no? de dir: hem de fer això, l’objectiu d’això és això, no? llavors, però si no és com que et relaxes, no estàs pensant que estàs aprenent alguna cosa, potser que amb aquesta activitat com que has d’escriure i saps que l’altre et va a corregir i el professor et va a corregir, ahí potser que siguis una mica conscient, no? que estàs aprenent alguna cosa, però si no, jo crec, crec, crec que com a alumne busques passar-t’ho be, no?...

...si...” (de fons)

...em sembla, la, la primera necessitat, no? perquè després, home, això també perquè tots, tots els matins dos hores, no (riuen)”
(ENT.COL.NO.34.102)

Alhora que reconeix que no sap si és conscient de què està aprenent, diu que sí que és conscient quan no està aprenent. Les activitats que li produeixen la sensació de no estar aprenent són les activitats l’objectiu de les quals no té res a veure amb l’aprenentatge de la llengua. Explica el cas d’una activitat de comprensió lectora que consistia a ordenar un text que estava dividit en paràgrafs. El fet d’adonar-se que la dificultat, com anomena la Nora a l’objectiu de l’activitat, no és lingüístic, la desmotiva, es tanca i té la sensació de perdre el temps.

“A mi, per exemple, per a mi el pitjor és quan sento que estic perdent el temps, no? i això sí, crec que en aquest moment sóc conscient que no estic aprenent, no sé si sóc conscient quan estic aprenent, però sí quan no, no? i és una activitat que em sembla que tu vas estar, que hem fet amb l’Àlicia, d’ordenar un text que estava desordenat, no? i això, era allí i potser mitja hora, per ordenar un text...”

...més, més, eren frases...

...o més, jo que sé, jo puc comprendre el text, hi ha paraules que no conec i res més, i després era, hi havia una dificultat que no tenia res a veure amb l’aprenentatge de la llengua, sinó amb la lògica de veure qui posava més ràpid l’orde del text...

...era un text d'un itinerari...

...no, no, per a mi això, quan sento que estic perdent el temps ja em tanco, i no puc, no puc aprofitar res del poco que sé, que segurament es pot aprofitar, no? de tot..." (ENT.COL.NO.70.248)

En Nel·lo i l'Alexis hi estan d'acord; en Nel·lo, però, apunta que potser l'activitat està bé i que el que no funciona és la dinàmica, i que tot depèn del professor.

"Tens raó, a vegades no, l'activitat en si mateixa, sinó com la fas, la dinàmica de fer l'activitat, a vegades fas la mateixa activitat amb un professor i la repeteixes amb un altre i no surt la mateixa, a vegades la dinàmica..." (ENT.COL.NE.75.264)

6.1.4.5 El tractament de l'error

Durant l'entrevista apareixen sovint els termes error i correcció, que els participants utilitzen no com a aspectes negatius sinó com a instruments per millorar el seu aprenentatge.

Quan es parla dels exercicis gramaticals, la Nora diu que cal compartir la correcció dels errors, tant els seus com els dels seus companys, perquè és una manera de complementar el treball d'aspectes gramaticals. Proposa un aprenentatge col·laborador entre els companys del grup a partir dels errors.

"...però si fem exercicis de gramàtica a classe després corregir-los per veure quins són els errors teus i els dels, i els dels teus companys, no?..." (ENT.COL.NO.2.8)

"...com complementar una mica el, l'exercici amb la correcció, per veure, perquè quan pots veure, quan veus els teus errors i els dels teus companys està molt bé..." (ENT.COL.NO.2.12)

"...i el mateix els errors dels meus companys, per què? perquè si no és sempre amb la teva lògica i per això estan els altres, no? i no són cursos particulars per, per, per aprofitar de l'aprenentatge del altre, per adonar-te de, també de les coses, que no et pots adonar que tu fas el error però quan el veus a l'altre i això és importantíssim..." (ENT.COL.NO.60.208)

Segons la Nora, el professor és qui ha de detectar els errors gramaticals que es cometien i corregir-los.

"No, però jo crec que el professors ha de, ha de, ha d'adonar-se quins són els punts febles del curs, no? en la gramàtica, a la gramàtica i llavors amb això fer la correcció de, de, del que pot veure els errors que hi ha, no?" (ENT.COL.NO.9.32)

Quan en Nel·lo parla d'una activitat que li va agradar, comenta que l'activat va ser molt completa perquè hi havia un objectiu comunicatiu, s'hi treballaven totes les habilitats i, a més, perquè ells mateixos van corregir els textos que havien

escrit els companys i van contrastar aquesta correcció amb la correcció que va fer posteriorment la professora. Comenta que aquest aspecte és molt interessant perquè pots saber, a més dels errors que fa cadascú, els errors que fan els companys, i també la diferència de correcció entre la dels alumnes i la de la professora. A diferència de l'Alexis i la Nora, en Nel·lo dóna importància a les diferents maneres de corregir: la de la professora i la de l' alumne, i no només al procés de correcció com a estratègia d'aprenentatge.

"...sí, sí, és clar, i t'adones de les errades que fas tu, les errades que fan el companys, i la diferència, la diferència que hi ha entre la manera de corregir un text i la manera de la professora, sí, la vaig trobar molt bona l'activitat." (ENT.COL.NE.41.124)

Tots tres participants creuen que un dels objectius de les activitats d'expressió oral i escrita és la correcció dels errors, i que s'ha de fer de manera evident si es volen evitar, escrivint-los a la pissarra, per exemple, i explicant les formes correctes.

"Hem de parlar molt, hem de parlar molt perquè ens corregeixin, saps?" (ENT.COL.A.56.197)

"Sí, clar, també l'expressió escrita serveix per adonar-te de les teves errades..." (ENT.COL.NE.57.199)

"...sí, és molt important..." (ENT.COL.NO.58.201)

"...perquè, perquè si no utilitzem l'expressió oral, hem de gravar el que diem per adonar-nos..." (ENT.COL.NE.59.202)

6.1.4.6 Les habilitats lingüístiques

Els participants utilitzen els termes de comprensió oral i escrita, i expressió oral i escrita per referir-se a les habilitats que es treballen a classe. Consideren activitats "completes" quan en una mateixa activitat s'hi treballen diferents habilitats, perquè s'hi fa de tot. De totes maneres, durant l'entrevista detectem que els participants donen molta importància a l'expressió oral, com si fos l'habilitat amb la qual es demostrés l'adquisició d'una llengua.

6.1.4.6.1 La comprensió oral

Quan fan referència a les activitats de comprensió oral s'observa que els participants saben que en activitats en què han d'obtenir informació d'una explicació d'un company per escriure un resum, per exemple, estan treballant aquesta habilitat i que hi ha un buit d'informació que han d'omplir escoltant i entenent.

"...tu has d'explicar una cosa que després el company ha d'explicar a tot el curs i llavors el que t'escolta ha de posar molta atenció en comprendre i et demana coses que li interessin de veritat, perquè

després: oye que he de, he de dir el que tu m'estàs dient, l'he comprendre, no?" (ENT.COL.NO.68.239)

D'altra banda, quan comenten les activitats de comprensió oral que consisteixen a contestar unes preguntes a partir d'un text oral, noten que no estan aprenent llengua ni desenvolupant estratègies de comprensió auditiva, sinó que estan practicant un tipus d'exercici d'examen. La Nora diu que una activitat d'aquest tipus no té sentit, perquè a cinquè tothom té un nivell de comprensió oral molt bo i que si els catalanoparlants fan els mateixos errors o més que els altres companys que no són catalanoparlants, significa que no és una activitat enfocada en la llengua, sinó en la lògica. Diu que aquestes activitats s'han de considerar com a pràctica d'examen i no d'aprenentatge de comprensió oral, i ho diu amb un to molt enfadat:

"Home, i després, i otra activitat, aquesta de la comprensió oral a mi em sembla que no té cap mena de sentit, perquè em sembla que està enfocada exclusivament a l'examen, no? a la tipologia d'examen, perquè jo crec a més a més si estem parlant d'un curs molt alt, com cinquè, que ningú té problemes en comprendre un text i això és, els catalanoparlant fan els mateixos o més errors que els castellanoparlants, llavors t'adones que, que és una qüestió de lògica, d'estar atent, de, però no, és una pràctica per a examen, llavors això s'ha de considerar: AVUI FAREM PRÀCTICA D'EXAMEN, però no farem, apren, aprenentatge de la comprensió oral del català." (ENT.COL.NO.42.128)

A l'Alexis li agraden les activitats de comprensió oral sempre que les preguntes no siguin interpretacions de la informació del text. Això vol dir que s'ha trobat amb activitats en què la dificultat no era la comprensió d'una informació sinó la seva interpretació.

"A mi sempre em van agradar, quan no siguin les preguntes d'una interpretació, no de comprensió perquè a vegades sempre, no sé..." (ENT.COL.A.44.142)

En Nel·lo està d'acord que l'explotació que es fa de l'activitat de comprensió oral (contestar preguntes) es basa més en la interpretació del text que no pas en la comprensió del text. De totes maneres, en Nel·lo diu que sempre es pot aprendre alguna cosa del text que s'escolta, però evidentment de forma casual i paral·lela a l'explotació didàctica proposada en l'activitat.

"Home, sempre alguna cosa aprendràs, no? perquè trobaràs algun vocabulari, algun tema, el que passa que la manera de fer les preguntes, a mi em sembla que és més, tema d'interpretació que no pas de comprensió..." (ENT.COL.NE.45.144)

Es nota que tots tres tenen l'experiència de fer activitats de comprensió oral en què han de contestar unes preguntes que no avaluen la comprensió sinó la interpretació, que no tenen la sensació de fer activitats de comprensió oral enfocades a l'aprenentatge de la llengua i que estan molt decebuts amb el treball d'aquesta habilitat. La Nora, fins i tot, aconsella un possible treball de

comprensió oral enfocat en l'aprenentatge de llengua que es podria fer a classe, ja que considera que les activitats que es fan no són adequades.

“...sí, sí, perquè si una persona que parla el català com, com, com a llengua materna i no pot comprendre la pregunta llavors vol dir que no comprendrà la lògica, no? però després ens van dir que no, que a cinquè has de tenir també una comprensió global de la vida, no ho sé, no? llavors, per a mi no és així, en altres cursos, no sé, jo el que faria, pensant, no sé, ara, em sembla que podria ser una activitat de veure tos els dies o dos vegades per setmana un programa de televisió, per exemple, no? en català, i llavors després fer un comentari d'aquest programa, llavors així sí, no?, perquè tu le demanes a l'alumne, a l'alumne que, que, que, faci, que intente escoltar català més, no?, però no dos o tres vegades en un quadrimestre escoltar un programa, això ja ho puc fer a casa, no? jo no ho sé.” (ENT.COL.NO.46.148)

6.1.4.6.2 La comprensió escrita

Quan els participants es refereixen a activitats de comprensió escrita, sempre ho fan com si l'activitat no fos mai una activitat per desenvolupar estratègies de lectura, de treball de lèxic, etc., sinó com a pretext per parlar d'un tema. Quan expliquen activitats de comprensió escrita no s'aturen a comentar quina explotació es va fer del text escrit, sinó què es va fer a partir de la lectura, que normalment sol ser l'explicació del contingut. Només hi ha un cas en què la Nora comenta una activitat, que consistia a ordenar un text, que li va provocar la sensació de pèrdua de temps (l'activitat de la classe que es va observar). Comenta que no hi havia cap objectiu lingüístic, sinó que s'havia d'utilitzar la lògica. S'adona que pot entendre el text i que hi ha paraules que desconeix, però que la tasca no té res a veure amb el lèxic ni amb les estratègies lectores.

“...o més, jo que sé, jo puc comprendre el text, hi ha paraules que no conec i res més, i després era, hi havia una dificultat que no tenia res a veure amb l'aprenentatge de la llengua, sinó amb la lògica de veure qui posava més ràpid l'orde del text...” (ENT.COL.NO.72.265)

Sembla que hi ha un paral·lelisme pel que fa a la sensació de no aprendre llengua en les activitats tant de comprensió oral com de comprensió escrita.

6.1.4.6.3 L'expressió oral

Observem que l'expressió oral preocupa els participants, perquè és l'habilitat en què se senten més insegurs, detecten que fan errors, els costa passar de la teoria a l'oralitat de manera espontània i utilitzar els continguts treballats, i tenen la sensació de no treballar-la a classe de manera profitosa.

La Nora relaciona l'aprenentatge d'una llengua amb l'expressió oral, ja que és l'habilitat més immediata que s'utilitza fora de l'aula i que, per tant, tots els continguts que s'aprenen han d'estar enfocats a l'aprenentatge de la llengua

oral, s'han de posar en pràctica, com diu ella, i exercitar-los perquè puguis parlar d'una manera espontània, i perquè en definitiva s'adquireixin.

“No, i a més a més en l'expressió oral i crec que és més important que en l'escripta, no? que també és important poder fer servir en l'escript que has après amb la gramàtica, però a l'oral, jo no sé per què em sembla que l'aprenentatge d'una llengua està molt relacionat amb l'expressió oral, no? en definitiva, no perquè és el que en definitiva fas servir en el carrer sinó perquè sí, perquè crec és quan la teva cabeza pot pensar d'alguna manera mecànica, si no fent servir els teus recursos per aprendre i agafar les idees...” (ENT.COL.NO.49.171)

Com s'ha vist quan els participants parlen d'exercicis gramaticals i de correcció, l'expressió oral és la finalitat per la qual es posen en joc tots els continguts i recursos d'aprenentatge de l'ús de la llengua. Tenen clar que els exercicis gramaticals no serveixen per a res si no es posen en pràctica, i posar-los en pràctica significa veure'n l'ús i utilitzar-los oralment. En Nel·lo recorda una activitat de pronoms febles que li va agradar perquè els van haver d'utilitzar.

“Un altra activitat també, un dia vam fer a tercer, vam fer, quan vam fer els pronoms febles i després cadascú havia, havia d'explicar al company que té al costat el que li havia dit l'altre utilitzant els pronoms febles, i això després de fer, aclara, explicar la gramàtica, com, com s'utilitzen els pronoms febles, i a mi m'ha semblat també una activitat molt bona perquè hem posat en pràctica el que havíem estudiat, sí, i aquesta mena d'activitats les trobo molt bones perquè no només surts d'aquí sabent la gramàtica sinó ja has posat en pràctica el que havies après, el que has après.” (ENT.COL.NE.47.161)

Es nota que els agraden les activitats d'expressió oral guiades i controlades, en què hi hagi explícit els continguts lingüístics i l'objectiu comunicatiu.

“...perquè no m'agraden les activitat que no siguin dirigides, perquè em sembla que comencem a parlar de qualsevol cosa sense control...” (ENT.COL.NO.22.72)

També volen que les activitats orals serveixin per corregir els errors que es comenten i per fixar-se com parlen els seus companys. La Nora dóna un exemple d'activitat d'expressió oral controlada que li va agradar molt, perquè s'hi treballava un aspecte lingüístic, el professor corregia els errors i el text que es produïa servia de model per reflexionar sobre l'ús dels continguts lingüístics nous, en un context determinat.

“Sí, tu em recordo a tercer, per exemple, ara em surt, no? una de molt fàcil, que és com és la teva casa, li demanaves a l'Elisa, no sé per què me'n recordo de l'Elisa explicant com és la seva casa, i tothom l'escolta, i ella s'ha d'explicar i s'ha de fer entendre per a tothom i és conscient, perquè és una diferència, quan tu parles amb el teu amic no penses el que estàs dient, però quan estàs davant de la classe explicant una cosa vols que, que surta bé i fas un esforç per fer-ho bé, no? i tu la corregies:

no, això es diu així, així, amb tranquil·litat, no? i cadascú, no me'n recordo quanta gent va arribar a explicar com és la seva casa, però això per comprendre com es diu: a la dreta hi ha bla, bla, bla, bla, bla amb aquest objectiu per a mi és perfecte, no? perquè aprens que després de a la dreta he de dir hi ha i a més a més aprens i aprens a fer-ho a integrar-ho.” (ENT.COL.NO.77.270)

Quan l'entrevistador els demana si han treballat al nivell avançat amb activitats d'expressió oral controlades, o sigui en les quals hi ha uns continguts explícits,, tant la Nora com l'Alexis entenen, com a activitats controlades, que el professor els corregeixi els errors. L'Alexis només recorda dues o tres activitats al quart curs en què el professor els corregís. A cinquè totes dues comenten que no els han corregit l'oral mai.

“No, gairebé no, és que jo me'n recordo dos o tres vegades que ens van corregir, només aquesta quan vam fer amb la Rita de dividir a dos grups, i aquesta quan vam parlar de la classe d'un resum del que vam llegir.

*Però a cinquè mai ens van corregir cap error oral.
Jo no sé per què.” (ENT.COL.A.79.286)*

La Nora és conscient que el treball de l'expressió oral al cinquè curs no s'ha considerat com una part de l'aprenentatge de la llengua, sinó que és un parlar per parlar sobre un tema. S'adona que el professor no considera les activitats orals com a activitats d'aprenentatge perquè comenta que quan es plantejava una activitat d'expressió oral el professor s'involucrava en el tema i no parava atenció en la forma com els alumnes parlaven. A més, sempre eren els mateixos alumnes, catalanoparlants, qui parlaven. Està tan decebuda que aconsella als professors que facin conscients els alumnes que estan aprenent una llengua i que el tema és una excusa perquè la utilitzin, i que l'important és com s'expressen i no què expressen.

“A més a més, una altra cosa que es fa molt amb l'oral i que es feia a cinquè amb l'expressió és un tema, ala, ehh, l'educació, el nou pla d'estudis, què en penseu, QUÈ PENSEU D'AIXÒ? que això pot ser en castellà, en xinès, en qualsevol idioma, i dos o tres que parlen sempre comencen a parlar i ala i tota la classe així (plega els braços sobre el pit amb cara de paciència) escoltant l'opinió d'un catalanoparlant que ho explica perfectament tret dels errors que fan els catalanoparlants de tota la vida i ja està, i ala, una hora o dues hores parlant d'un tema dos o tres persones, i la professora dient, posant-se com, fent èmfasi a la importància del tema en si, i no de l'aprenentatge, no? de que estàs fent, de que és una excusa, no és important el que pensa la gent, no? això també jo crec que és molt important, que el professor trans, pueda transmetre als alumnes que no és important el debat ni el tema sinó que és, que és una eina, no?...” (ENT.COL.NO.85.298)

Pel que fa a la gestió d'aula per treballar l'expressió oral i a la correcció, als participants els agrada que els corregeixin i no els agrada l'eficàcia que té el sistema de treballar l'expressió oral en grups, perquè el professor no pot

abastar tots els grups i controlar-los, i els alumnes acaben parlant de les seves coses i amb el seu interllenguatge.

*"I a més a més que el professor passi d'un grup a un altre a vegades està bé perquè el fa conscient però a vegades no és així, perquè a vegades un professor (inintel·ligible) en un grup perquè hi ha una cosa interessant o que tal tal, i el resta parlem de la nostra vida i ens oblidem, no? del que s'ha de fer, però això és normal, no? no pot ser, no? la llibertat absoluta perquè l'alumne...
...parlem de la nostra manera, parlem sempre...(de fons) (riu)
...sí, parlem de les nostres coses amb la Guille (riu)"*
(ENT.COL.NO.51.186)

L'Alexis recorda positivament una activitat d'expressió oral que va fer al quart curs. La classe estava dividida en dos grups i s'havien d'explicar una informació en veu alta. Com que eren només dos grups, la professora els va poder corregir.

"Per això quan treballem amb l'expressió oral a classe, que només recordo de dos o tres vegades quan vam fer i em va agradar, és al segon? crec, no? no, al segon, no, al quart, amb la Rita, quan ens va dividir a dos grups, vam parlar entre grups i després en veu alta a la resta de la classe, ella va corregir, i això és més senzill, corregir un grup que és la meitat de la classe, que no fos sis o vuit grups i parar l'orella i..."
(ENT.COL.A.50.179)

L'Alexis també veu la necessitat de parlar molt perquè el professor la corregeixi i millori.

"Hem de parlar molt, hem de parlar molt perquè ens corregeixin, saps?"
(ENT.COL.A.56.197)

La Nora es queixa que a l'escola ha trobat a faltar la correcció sistemàtica de l'expressió oral. Entén que s'ha de fer d'una manera delicada per no ofendre l'aprenent o per no desmotivar-lo, però creu que és molt important corregir perquè tothom pot aprendre dels errors dels altres i que és una manera de no fossilitzar els errors i de progressar.

"...per això està el professor, per això està el professor, i això és el que jo dic, que no, que jo he trobat a faltar a l'escola en general: parlar i que el professor em digui a mi: NO, això no es diu així, home, amb tacte, no? perquè si no, pots deixar una persona fora de joc immediatament, però amb tacte, i tal i, i el mateix els errors dels meus companys, per què? perquè si no és sempre amb la teva lògica i per això estan els altres, no? i no són cursos particulars per, per, per aprofitar de l'aprenentatge del altre, per adonar-te de, també de les coses, que no et pots adonar que tu fas el error però quan el veus a l'altre i això és importantíssim, és el mateix, quan una persona parla..."
(ENT.COL.NO.60.204)

L'Alexis comenta que a quart només recorda dues o tres vegades en què van fer una activitat d'expressió oral i els van corregir. La Nora diu que a cinquè no s'ha treballat gens la correcció de l'expressió oral i l'Alexis no entén per què no s'ha fet.

*“Però a cinquè mai ens van corregir cap error oral.
Jo no sé per què.” (ENT.COL.NO.80.290)*

La Nora troba molt important compartir els errors dels companys perquè diu que quan parla no s'adona dels errors que fa, però que es pot veure reflectida en els errors dels companys. Recorda una activitat de tercer en què cada alumne havia de fer una breu exposició davant dels companys. Diu que va ser fantàstica perquè s'adonava dels errors que cometien els companys i que li servien per autocorregir-se. L'Alexis hi està d'acord i fins i tot dóna un exemple d'error.

“...com quan vam fer a tercer, de que s'ha de passar, ahh, aquesta activitat per a mi ha sigut fantàstica, molts nervis i tal, però, de llegir el text i fer el resum davant del grup, no?...”

Ah, del Quim Monzó (de fons)

...per què?, perquè tu t'has de posar, que això està sempre molt bé que ho facis, però a més a més, quan escoltes el resta amb atenció te n'adones dels errors dels... i això és molt important, no? perquè nosaltres fem el mateix...

...el mateix, el mateix...

...i no ens adonem i quan l'escoltes en un altre després quan tu parles te'n recordes de l'altre fent aquest errors i, és per a mi és fonamental.

Lo que, lo que, lo que, te n'adones, però quan parles tu, no, (riu)”
(ENT.COL.NO.60.214)

A la Nora li agraden, doncs, les activitat en què els companys parlen d'un en un i el professor els corregeix perquè pot centrar l'atenció en la correcció, pot reflexionar-hi i li serveix com a model.

“Sí, tu em recordo a tercer, per exemple, ara em surt, no? una de molt fàcil, que és com és la teva casa, li demanaves a l'Elisa, no sé per què me'n recordo de l'Elisa explicant com és la seva casa, i tothom l'escolta, i ella s'ha d'explicar i s'ha de fer entendre per a tothom i és conscient, perquè és una diferència, quan tu parles amb el teu amic no penses el que estàs dient, però quan estàs davant de la classe explicant una cosa vols que, que surta bé i fas un esforç per fer-ho bé, no? i tu la corregies: no, això es diu així, així, amb tranquil·litat, no?...” (ENT.COL.NO.77.270)

També li agrada que el professor reculli els errors que els alumnes comenten quan parlen i els escrigui a la pissarra per compartir-los amb el grup, i perquè faci una explicació de la correcció. És conscient que aquest tipus de correcció pot resultar violenta, i que s'ha de fer amb tacte; per això, l'Alexis comenta que la professora de quart no deia mai de qui era l'error.

*“A mi el que m’agrada, no sé per què, és posar els errors de la gent quan parla a la pissarra, però jo sé que això és una mica delicat, i que s’ha de fer, això, la Rita ho feia molt bé això, et posava l’error i després t’explicava gramaticalment com era la correcció.”
Sí, ella no deia de qui és aquest error, però...” (ENT.COL.NO.82.292)*

6.1.4.6.4 L’expressió escrita

La referència que fan a l’expressió escrita és com a resultat d’una activitat prèvia. Primer han de llegir o explicar-se alguna cosa i després l’han de resumir o explicar per escrit. Els agrada el treball que es fa amb els textos escrits perquè normalment hi ha una correcció formal.

“...perquè després ha donat el text, el text que vaig escriure jo al company que m’havia explicat el llibre i llavors el va llegir i va comprovar si havia entès el que m’havia explicat o no, i també al mateix temps vam corregir l’ortografia, la, com s’escriu un text...” (ENT.COL.NE.19.64)

L’expressió escrita, igual que l’expressió oral, els serveix per adonar-se dels errors que cometen. Entenen que per tenir un producte oral, com el que produeixen en l’escrit (documents que poden llegir, corregir...), s’haurien d’enregistrar:

*“Sí, clar, també l’expressió escrita serveix per adonar-te de les teves errades...
...sí, és molt important...
...perquè, perquè si no utilitzem l’expressió oral, hem de gravar el que diem per adonar-nos...” (ENT.COL.NE.57.199)*

6.2 Anàlisi d'escrits reflexius de les professores

En aquest apartat s'analitzen els textos que han escrit les tres professores. En el plantejament del tema i l'estructuració dels seus discursos es nota clarament que l'Àlícia, potser per la seva poca experiència, no fa una reflexió sobre els materials per al nivell avançat o les necessitats dels alumnes d'una manera profunda, sinó que explica el material que s'utilitza al curs de cinquè i hi fa algunes reflexions molt formals. La Carme i la Maria, en canvi, aprofundeixen en l'anàlisi dels materials que hi ha al mercat per al nivell avançat, expliquen els seus punts de vista i proposen com hauria de ser un bon material per al nivell avançat. La Maria, a més, descriu les unitats didàctiques que ha elaborat per als alumnes del nivell avançat, descriu els continguts i n'avalua els resultats.

6.2.1 La Maria

Pel que fa al material

La Maria fa una descripció del material que hi ha publicat, i el divideix en tres menes: el que és absolutament gramatical, el que està organitzat per tipologia textual i el que està organitzat per unitats didàctiques amb objectius, pretesament, comunicatius.

Comenta que el material gramatical no enganya i els seu objectiu és prou clar.

“Segueix punts de gramàtica, els explica i en posa alguns exercicis. És per a persones que ja s'expressen oralment en català i l'entenen perfectament tant en textos orals com en textos escrits. Si els serveix d'alguna cosa, és per evitar errors a l'hora, sobretot, d'escriure; rarament corregiran l'expressió oral. El nivell del lèxic dels exercicis és absolutament heterogeni, més aviat literari i sovint molt forçat per resoldre el punt gramatical que s'hi planteja. L'enfocament metodològic és el tradicional o gramatical (no sé com se n'ha de dir).” (T1.PROF.MARIA.2)

L'avantatge d'aquest tipus de material és que l'aprenent pot treballar sol, sense l'ajuda del professor, i és adequat per als alumnes que dominen la sintaxi i només necessiten explicacions d'alguns punts concrets de la llengua. L'inconvenient és que per molt que es treballi la llengua des d'aquesta perspectiva, l'aprenent no sap usar la llengua.

“L'inconvenient més gran és que els alumnes acostumen a memoritzar els punts gramaticals, però no els saben utilitzar quan han de fer textos escrits. És com si sabessin les taules de multiplicar de memòria, però no sabessin resoldre cap problema. Per solucionar aquest problema haurien de poder contextualitzar el que aprenen en textos comunicatius.” (T1.PROF.MARIA.13)

Es nota que la Maria entén la llengua com a eina per comunicar-se. En comentar la seva experiència quan ha utilitzat materials gramaticals diu que els

aprenents cometien els mateixos errors i, en canvi, quan treballaven punts formals de la llengua en contextos comunicatius, els adquirien ràpidament.

“Fa temps jo feia servir alguns llibres d’aquesta mena. El resultat era que els alumnes que només estudiaven els continguts del llibre i feien els exercicis, normalment cometien els mateixos errors que feien abans de fer els exercicis. Si els alumnes escrivien textos, que jo els demanava, en les quals havien d’utilitzar el que estaven aprenent, la mecanització esdevenia útil i cada vegada sabien escriure millor.”
(T1.PROF.MARIA.19)

Conclou que aquest tipus de material no s’adequa als currículums d’ensenyament de segones llengües perquè: “el seu objectiu no és comunicatiu, sinó *teòric*” (T1.PROF.MARIA.26). No obstant això, adverteix que els alumnes normalment estan contents perquè aprenen gramàtica i això és un dels punts important per a la majoria dels aprenents.

Pel que fa al material organitzat per unitats basades, més o menys, en la tipologia textual, comenta que no s’hi analitzen els textos com a tals, sinó que s’hi treballen els elements gramaticals i ortogràfics.

“Sembla que hagin partit de tot el corpus gramatical de la llengua i l’hagin anat repartint al llarg de les unitats, tant si tenen a veure amb els tipus de text mostra, com si no. No acostumen a fer propostes d’expressió ni de comprensió oral, poques de comprensió lectora i algunes d’expressió escrita. No s’acostuma a fer un treball de lèxic. El que hi apareix, als textos o als exercicis, és absolutament heterogeni i no té cap continuïtat. A vegades, arbitràriament, hi apareixen algunes llistes de paraules o de refranys o de frases fetes, que no acostumen a tenir gaire res a veure amb els tipus de text proposat.”
(T1.PROF.MARIA.19)

Segons ella, no creu que plantegin l’aprenentatge en termes comunicatius, ja que cada unitat és un popurri, però no és un material amb un enfocament purament gramatical.

L’inconvenient és que no poden ser una continuïtat dels materials comunicatius que s’utilitzen als cursos anteriors. Els alumnes el troben difícils, no saben què aprenen ni quina és la finalitat.

El tercer grup de material, organitzat per unitats que presenten una activitat o tasca final, pequen del mateix mal que els anteriors. Afirmar que aquests materials són pretesament comunicatius, ja que encara que hi hagi una activitat o tasca final i estiguin programats amb objectius comunicatius, a l’hora de fer el desplegament de les unitats el que importa són els continguts gramaticals o funcionals, i no pas els comunicatius.

“Les propostes d’activitats no acostumen a propiciar l’intercanvi lingüístic entre els alumnes. Sovint es presenten activitats de rols, que no s’aprofiten per desenvolupar la competència comunicativa dels alumnes,

ni el procés d'aprenentatge de la llengua. El lèxic no està graduat ni dosificat, els aspectes sociolingüístics es converteixen en folklòrics, i sovint la tasca final és impossible de resoldre perquè les activitats que s'han fet durant la unitat no són les pertinents.” (T1.PROF.MARIA.57)

La Maria comenta que si aquests materials estiguessin ben fets, anirien molt bé per a l'aprenentatge dels alumnes, perquè seguiria el mateix enfocament dels materials dels cursos anteriors. Suggerix com hauria de ser el material per al nivell avançat.

“Per a nivells superiors al Nivell Llindar els llibres haurien de seguir el mateix enfocament comunicatiu que han seguit anteriorment. Segurament s'hauria de fer més èmfasi en l'ampliació i l'assoliment del lèxic i en la sistematització d'estructures més complexes per fer activitats comunicatives que necessiten un discurs més elaborat; no perdent mai de vista que els alumnes han d'aprendre a comunicar-se i han de comunicar-se aprenent.” (T1.PROF.MARIA.68)

Sobre el material que la Maria ha utilitzat al nivell avançat comenta que gairebé sempre s'ha creat el material perquè el que hi ha al mercat no li acaba d'agradar. Generalment organitza la programació en unitats basades en la tipologia textual, en què es treballen totes les habilitats lingüístiques relacionades amb el text i diversos temes. El seu objectiu és:

“Sobretot pretenia que els alumnes utilitzessin totes les estratègies possibles per poder comunicar allò que els era necessari per construir un text oral o escrit, cada vegada millor.” (T1.PROF.MARIA.88)

Pel que fa als alumnes

La Maria fa una diferència d'alumnat entre el quart i el cinquè curs, perquè a quart hi ha més alumnes que continuen de tercer, que tenen un bagatge d'aprenentatge de la llengua comunicatiu.

“Hi havia una diferència molt gran entre les perspectives dels dos grups d'alumnes: els que venien de cursos anteriors estaven acostumats a usar la llengua a l'aula per comunicar, a part d'aprendre gramàtica i lèxic; els que venien nous estaven acostumats a estudiar normes i fer exercicis de gramàtica.” (T1.PROF.MARIA.131)

Nota que hi ha tingut problemes per adaptar un mateix enfocament amb els grups en què hi ha alumnes catalanoparlants i no catalanoparlants, encara que reconeix que els alumnes catalanoparlants, que tenen altres necessitats, estan satisfets si aprenen coses que abans no sabien fer. Cal destacar que la Maria parla en termes d'ús de la llengua i sembla que l'enfocament didàctic per als alumnes catalanoparlants sigui el mateix, encara que estiguin acostumats a estudiar normes i fer exercicis de gramàtica.

Pel que fa a les activitats d'aprenentatge

En cada unitat treballa els elements gramaticals i de lèxic, en textos de la mateixa tipologia, hi treballa aspectes fonètics, i cada setmana els alumnes havien de fer text escrit i per a cada tipus de text havien de preparar un text oral. Es nota que l'anàlisi dels textos produïts pels alumnes i la correcció formen part del procés d'aprenentatge.

“Al final sempre hi havia una anàlisi global del text produït i algunes recomanacions particulars per a cada alumne. Els alumnes sempre sabien què havien de fer i sota quins paràmetres ells mateixos o jo es feia l'avaluació o la correcció. Això no sempre funcionava bé, però.”
(T1.PROF.MARIA.112)

En general, la Maria no està satisfeta amb els materials publicats que ha utilitzat i en algun cas fins i tot parla de fracàs. La seva necessitat pel que fa a material és tenir un llibre ben programat i ben fet, per poder tenir la tranquil·litat de cobrir tot el programa en un temps previst, amb un enfocament comunicatiu, perquè no hem de perdre de vista que *“els alumnes han d'aprendre a comunicar-se i han de comunicar-se aprenent.”* (T1.PROF.MARIA.73)

6.2.2 La Carme

Pel que fa al material

La Carme explica els llibres que ha utilitzat i descriu el plantejament de les unitats que proposen.

“En general, aquests llibres, amb lleugeres variants, plantegen les unitats de la manera següent:

Una tasca d'expressió escrita: es demana produir un text de diferents tipologies textuais (cartes formals, notícies breus, redactar invitacions, etc.).

Una tasca d'expressió oral (mantenir converses telefòniques mitjançant elements formals, participar en una tertúlia, lectures en veu alta...)

De vegades la tasca és dur a terme unes tècniques i/o estratègies determinades (prendre notes, fer un resum, comprendre les diferències entre el canal oral i l'escrit

Gramàtica (no textual ni comunicativa) treballada de manera tradicional i bastant aleatòriament per complir tot el programa del nivell de suficiència. Recull la normativa i fa exercicis d'exercitació i prou. No acostuma a tenir en compte el vocabulari que s'hi presenta.

Lèxic. Es treballa, sovint, descontextualitzat o emmarcat dins de frases, poques vegades contextualitzat en un text.

Fonètica i ortografia. Igual que la gramàtica, es treballa per complir el programa, de manera aleatòria.” (T1.PROF.CARME.12)

Pel que fa a la programació, comenta que no incorporen aspectes que apareixen al nou currículum de les EOI.

“Els llibres per a nivells avançats existents al mercat (per a nosaltres seria 4t i 5è de les EOI) parteixen gairebé tots dels programes i programacions elaborats des de la Direcció General de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya, programacions que, tot i basant-se en el Marc , no incorporen de manera explícita els aspecte relacionats amb les competències estratègiques, socioculturals i d'autonomia que incorpora el nou currículum de les EOI.” (T1.PROF.CARME.37)

Comenta que l'inconvenient dels materials publicats és que no estan pensats per a no catalanoparlants. S'entén que no hi ha un enfocament comunicatiu de la llengua, sinó que s'hi treballen els aspectes formals de la llengua de manera aïllada. Segons la Carme, el treball de la llengua que es planteja en aquests materials només està pensat per als catalanoparlants, seguint la tradició d'ensenyament de la llengua des de la perspectiva descriptiva, i que per tant no es treballen les habilitats lingüístiques, no es contextualitza l'input...

“Això fa que no s'hi treballi la comprensió oral, ni la pronunciació ni l'entonació, per exemple. No hi ha cap plantejament per tasques de manera ben feta. Tot es treballa aïlladament i no es té gens en compte el lèxic que es fa servir ni es contextualitza. Es fan propostes per treballar l'expressió oral –generalment a partir d'una situació-, però no hi ha input, ni indicacions de com fer l'activitat, de com millorar aquesta habilitat, de com fer arribar feedback a l'alumnat... És a dir, no serveix de gaire res de cara a l'aprenentatge. La gramàtica es treballa de manera tradicional i pensada en els problemes que tenen els catalanoparlants: explicacions clàssiques amb exercicis d'exercitació, generalment mecànics. No hi ha gramàtica d'ús i els problemes que acostumen a tenir els no catalanoparlants no hi estan reflectits. Finalment, es fa un treball d'ortografia molt exhaustiu, sovint, inútil perquè també està pensat per a catalanoparlants. Als no catalanoparlants, moltes vegades, els embolica més que no pas els ajuda.” (T1.PROF.CARME.45)

La Carme conclou que enguany no utilitza cap material publicat i que *“no hi ha al mercat cap llibre de nivell avançat pensat per a no catalanoparlants.”* (T1.PROF.CARME.60)

6.2.3 L'Àlícia

Pel que fa al material

L'Àlícia fa una descripció del material que el departament de català aconsella per als alumnes del cinquè curs, i comenta les mancances d'aquest material.

“Per contra, aquesta sèrie de material no està focalitzada ni en la competència pragmàtica, l'expressió i interacció oral, la comprensió oral

ni en la mediació oral i escrita, cosa que considero que és una mancança en aquests materials.” (T1.PROF.CARME.25)

També fa l'anàlisi del llibre que ha utilitzat al cinquè i observa que el llibre podria ser útil com a llibre de consulta, però no com a llibre de curs, ja que considera que és un llibre per preparar per a l'examen i no per aprendre la llengua.

“La percepció que tinc d'aquest material és que està focalitzat en un ensenyament extrínsec per aprovar un curs, en comptes de potenciar l'aprenentatge intrínsec o per si mateix.

Si es pren aquest llibre com un llibre de consulta i de reforç, és un llibre que dona uns resultats molt satisfactoris./.../ Però si es vol fer servir el llibre com a llibre de curs, crec que presenta bastantes mancances.” (T1.PROF.CARME.36)

Comenta, però, que és un llibre que als alumnes els agrada perquè poden fer els exercicis a casa i, sobretot, agrada a aquells alumnes que no vénen a classe.

També nota que el llibre té un enfocament purament gramatical i no s'adequa al tipus de programació que s'hauria de fer arran del currículum de les EOI.

“A diferència dels tipus d'organització que són aconsellables a partir del currículum i el MECR, que són per habilitats i per tasques, el tipus d'organització dels continguts del llibre Curs de llengua catalana. Nivell D és gramatical.” (T1.PROF.CARME.44)

Conclou que hi ha un buit de material per al nivell avançat amb un enfocament comunicatiu de la llengua.

“Així doncs, per al nivell avançat es troba a faltar algun manual on hi hagi un tractament de la llengua funcional i ús de la llengua i tingui una tasca final o projecte de treball al final de cada unitat.” (T1.PROF.CARME.48)

6.3 Síntesi de l'anàlisi de dades

En aquest apartat presentem una síntesi dels resultats de les anàlisis del corpus amb el qual s'ha treballat. Segueix l'ordre en què s'han analitzat les dades, primer les dels alumnes i després les de les professores. Amb aquesta síntesi dels temes que s'han generat al corpus es pretén facilitar la lectura de les anàlisis i la interpretació dels resultats, i donar un perfil dels participants, abans d'entrar en el capítol de les conclusions.

6.3.1 Alumnes

6.3.1.1 Pel que fa a la motivació

Motivació	
Nora	<p>Està motivada per aprendre la llengua per comunicar-se, li agrada i la seva actitud és positiva, encara que al principi es va sentir pressionada per estudiar-lo perquè a la feina li demanaven el nivell C. No li sembla bé que li exigeixin un certificat de llengua com a requisit per treballar.</p> <p>No aconsegueix que els amics, els companys de feina i a les botigues li parlin en català.</p> <p>No considera que sigui imprescindible saber català per integrar-se a Catalunya ni a millorar professionalment, però és conscient que ha d'aprendre la llengua.</p> <p>Considera que el català és una llengua fàcil.</p> <p>Creu que compartir aula amb alumnes catalanoparlants no és adequat.</p>
Nel·lo	<p>Està motivat per aprendre la llengua per comunicar-se, li agrada i la seva actitud és positiva.</p> <p>Parla en català amb la seva parella, però normalment la gent li parla castellà.</p> <p>És molt conscient que ha d'aprendre català per viure a Catalunya, però no per millorar professionalment.</p> <p>Considera que el català és una llengua fàcil.</p> <p>Creu que compartir aula amb alumnes catalanoparlants pot ser un repte.</p>
Alexis	<p>Està motivada per aprendre la llengua per comunicar-se, li agrada i la seva actitud és positiva.</p> <p>Normalment no parla català fora de l'aula.</p> <p>És conscient que cal saber català si viu a Catalunya, per anar a la universitat i perquè les seves filles estudien a Barcelona.</p> <p>Considera que el català és una llengua difícil.</p> <p>Creu que compartir aula amb alumnes catalanoparlants no és adequat.</p>

6.3.1.2 Pel que fa a les creences sobre l'aprenentatge

Ús del llibre	
Nora	S'estima tenir un llibre de curs on hi hagi exercicis i que li serveixi per estudiar a casa i per preparar-se l'examen. El professor ha de complementar el contingut del llibre amb fotocòpies, segons les necessitats dels alumnes.
Nel·lo	Li agrada tenir un llibre per saber els continguts del curs. El llibre és una eina de consulta, de referència. El llibre de cinquè el troba complicat.
Alexis	S'estima més tenir un llibre que se segueixi a classe i que pugui també utilitzar a casa, com els de primer. El llibre de cinquè el troba estrany i poc útil perquè no l'utilitzen a classe.

Progrés de l'aprenentatge	
Nora	Nota una progressió descendent a partir del tercer nivell. Està molt decebuda de la progressió.
Nel·lo	Al nivell avançat se sent perdut i no sap si aprèn perquè no té clars els objectius ni els continguts dels cursos. És qui més necessita saber els continguts de la programació perquè, si no, se sent perdut.
Alexis	No nota cap progressió al nivell avançat. Es repeteixen continguts de nivells inferiors i la dinàmica no està bé.

Dificultats lingüístiques	
Nora	La pronunciació i alguns pronoms, perquè s'allunyen de la seva L1. L'expressió oral.
Nel·lo	La discriminació de les vocals "e" i "o", agudes o greus, i la pronominalització, però reconeix que no és gaire important. L'expressió oral.
Alexis	L'ús dels articles, perquè no existeix en la seva L1 i la pronominalització, perquè és un tema que sempre es fa malament. L'expressió oral.

Necessitats	
Nora	La seva necessitat és aprendre la llengua per usar-la, per comunicar. Necessita millorar l'expressió oral. Fins a tercer les seves necessitats van quedar cobertes. El cinquè no li cobreix en absolut les seves necessitats. Ella té unes necessitats i els alumnes catalanoparlants en tenen unes altres.

Nel·lo	La seva necessitat és aprendre la llengua per usar-la, per comunicar. Necessita saber com funciona la llengua per aplicar-la. Fins a tercer les seves necessitats van quedar cobertes.
Alexis	La seva necessitat és aprendre la llengua per usar-la, per comunicar. Fins a tercer les seves necessitats van quedar cobertes. No entén per què no es cobreixen les seves necessitats al nivell avançat. Ella té unes necessitats i els alumnes catalanoparlants en tenen unes altres.

Aprendre una llengua	
Nora	La llengua s'aprèn fent-la servir, amb un propòsit comunicatiu i no només fent exercicis gramaticals.
Nel·lo	S'ha de fer una barreja entre la gramàtica i les diferents habilitats. Primer s'ha d'explicar la gramàtica per veure com funciona el mecanisme de la llengua i després posar-la en pràctica.
Alexis	Primer ha d'aprendre la gramàtica i després posar-la en pràctica. S'han de treballar totes les habilitats. El lèxic s'adquireix a partir del treball en les habilitats.

6.3.1.3 Opinions sobre l'activitat observada

Objectius i continguts de l'activitat	
Nora	Sap quins són els objectius i els continguts de l'activitat.
Nel·lo	Sap quins són els objectius i els continguts de l'activitat.
Alexis	Sap quins són els objectius i els continguts de l'activitat.

Grau de satisfacció	
Nora	No veu la utilitat d'ordenar un text, si no hi ha un propòsit lingüístic (connectors...), ja que és arbitrari. No ha cobert les seves necessitats lingüístiques. No necessita el que ha fet fora de l'aula i tampoc creu que l'ajudi a millorar el seu aprenentatge. No ha après res. Massa temps per ordenar el text.
Nel·lo	L'activitat no li ha satisfet gaire. No creu que necessiti el que ha fet, fora de l'aula. No ha cobert les seves necessitats lingüístiques. El ritme a l'hora d'ordenar el text ha estat massa lent. Ha après algunes paraules.
Alexis	Li agraden les activitats per pensar, com ara la d'ordenar et text. Li sembla útil l'exercici de morfologia verbal. Li agrada la dinàmica de buscar paraules al diccionari i escriure'n el significat a la pissarra.

Reflexions	
Nora	L'activitat li ha servit per recordar-li que ha de practicar els verbs, però ja ho sabia. Necessita aprendre altres coses que li són més imprescindibles. No considera que l'activitat sigui per al cinquè curs. Se li fa estrany fer una activitat sense saber-ne la utilitat. No li agrada el tracte que els dóna la professora, com si fossin nens petits.
Nel·lo	L'activitat que ha fet l'endemà li sembla més interessant: treball de combinació de pronoms.
Alexis	Troba molt difícil ordenar un text. És conscient que encara s'equivoca a l'hora de conjugar els verbs, per això li semblen útils els exercicis per treballar la morfologia verbal. Necessita automatitzar les formes verbal del tractament formal. El lèxic de l'activitat no té gaire importància.

Comentaris	
Nora	Hi ha dues activitats que fan, sobretot, a classe: corregir els exercicis de gramàtica, que creu que duren massa, i donar l'opinió (expressió oral) arran d'un text, però sense un propòsit lingüístic.
Nel·lo	No fa comentaris.
Alexis	Les classes han de ser més dinàmiques: s'avorreix a l'hora de les correccions dels deures i quan treballen l'expressió oral, perquè duren massa. Proposa fer correccions en transparències i aclarir només dubtes.

6.3.1.4 Opinions sobre les activitats dels diaris de classe

Continguts de les activitats	
Nora	Necessita aprendre coses noves i relacionar-les amb altres que ja havia après. Si apren coses noves està motivada. A cinquè es treballen continguts que són de cursos inferiors.
Nel·lo	Acostuma a saber els continguts de les activitats.
Alexis	En parla poc, només hi fa referència quan detecta explicacions gramaticals d'aspectes formals de la llengua.

Objectius de les activitats	
Nora	Necessita saber quin és l'objectiu de l'activitat. Entén l'objectiu com a finalitat lingüística d'aprenentatge. Les activitats sense objectiu d'aprenentatge són contraproductives. Les activitats haurien de tenir clar l'objectiu pel qual es treballen.
Nel·lo	Acostuma a saber l'objectiu de les activitats, encara que a vegades l'objectiu és un treball descriptiu d'un aspecte formal de la llengua.
Alexis	Li costa saber quins són els objectius lingüístics de les activitats i es refereix a la dinàmica de l'activitat o al propòsit de l'activitat: per parlar d'un tema, per practicar per a l'examen...

Tipologia d'activitats i habilitats lingüístiques	
Nora	<p>Li agraden els exercicis de gramàtica, sempre que hi hagi una reflexió i un ús.</p> <p>Vol que les activitats d'expressió oral siguin controlades, que hi hagi un objectiu d'aprenentatge i continguts nous. Vol parlar per aprendre llengua.</p> <p>Creu que les activitats d'expressió oral de cinquè són una excusa per parlar per parlar, sense objectius lingüístics, i que no són activitats d'aprenentatge d'una llengua.</p> <p>Les activitats de comprensió oral no tenen cap objectiu lingüístic i no són activitats d'aprenentatge d'una llengua.</p> <p>Les activitats de comprensió escrita són una excusa per presentar el tema de l'activitat d'expressió oral. No són activitats d'aprenentatge d'una llengua.</p> <p>Les activitats d'expressió escrita són les més útils perquè el professor obtingui la informació de les necessitats dels aprenents.</p>
Nel·lo	<p>Li han agradat les activitats de reconeixement de funcions sintàctiques i la creació d'un wiki.</p> <p>No li ha agradat gaire l'activitat de comprensió oral perquè era molt llarga.</p>
Alexis	<p>Li agraden els exercicis i les explicacions gramaticals com a font de coneixement.</p> <p>Les activitats de comprensió oral són per a preparar-se per a l'examen i per adonar-se de què no entén.</p> <p>Li agrada l'activitat d'expressió oral perquè el tema era interessant.</p>

6.3.1.5 Opinions sobre les activitats en general

Exercicis de gramàtica	
Nora	<p>Li agraden els exercicis de gramàtica, les explicacions gramaticals i la correcció de dubtes gramaticals. Entén els exercicis de gramàtica com una pràctica d'un aspecte formal de la llengua, el qual, si no es posen en pràctica, no serveixen per a res. No li agrada la manera de correcció, entesa com a correcció per correcció de l'exercici, sinó que prefereix una correcció com a detector de dubtes.</p>
Nel·lo	<p>Li agraden els exercicis de gramàtica, les explicacions gramaticals i la correcció de dubtes gramaticals. Creu que si la gramàtica no es posa en pràctica no serveix per a res. Entén els exercicis de gramàtica com una pràctica d'un aspecte formal de la llengua.</p>
Alexis	<p>Li agraden els exercicis de gramàtica, les explicacions gramaticals i la correcció de dubtes gramaticals. Entén els exercicis de gramàtica com una pràctica d'un aspecte formal de la llengua, necessaris per parlar. Creu que la gramàtica s'ha de posar en pràctica perquè, si no, no serveixen per a res. No li agrada la manera de correcció, entesa com a correcció per correcció de l'exercici, sinó que prefereix una correcció com a detector de dubtes.</p>

Ús de la llengua i objectiu comunicatiu de les activitats	
Nora	Vol aprendre llengua per usar-la i, per tant, necessita treballar els continguts gramaticals contextualitzats i que les activitats tinguin un objectiu comunicatiu.
Nel·lo	Vol aprendre llengua per usar-la i, per tant, necessita treballar els continguts gramaticals contextualitzats i que les activitats tinguin un objectiu comunicatiu.
Alexis	Vol aprendre llengua per usar-la i, per tant, necessita treballar els continguts gramaticals contextualitzats i que les activitats tinguin un objectiu comunicatiu.

Objectius i continguts de les activitats	
Nora	Vol que el professor faci explícits els objectius de l'activitat i els continguts que s'hi treballen, que han de ser sempre d'aprenentatge de llengua.
Nel·lo	Vol que el professor faci explícits els objectius de l'activitat i els continguts que s'hi treballen, que han de ser sempre d'aprenentatge de llengua.
Alexis	Vol que el professor faci explícits els objectius de l'activitat i els continguts que s'hi treballen, que han de ser sempre d'aprenentatge de llengua.

Tractament de l'error	
Nora	La correcció de l'error és un instrument per millorar l'aprenentatge i ha de ser compartit amb el grup.
Nel·lo	La correcció de l'error és un instrument per millorar l'aprenentatge i ha de ser compartit amb el grup.
Alexis	La correcció de l'error és un instrument per millorar l'aprenentatge i ha de ser compartit amb el grup.

Comprensió oral	
Nora	Pensa que les activitats de comprensió oral només són models per preparar-se per a l'examen i no hi ha activitats de comprensió oral pensades per a l'aprenentatge. L'explotació didàctica que es fa de les activitats de comprensió oral es basen en la interpretació del text.
Nel·lo	L'explotació didàctica que es fa de les activitats de comprensió oral es basen en la interpretació del text.
Alexis	L'explotació didàctica que es fa de les activitats de comprensió oral es basen en la interpretació del text.

Comprensió escrita	
Nora	Veü la comprensió escrita com una excusa per parlar del tema del text, sense cap explotació didàctica per millorar l'habilitat.
Nel·lo	Veü la comprensió escrita com una excusa per parlar del tema del text, , sense cap explotació didàctica per millorar l'habilitat.
Alexis	Veü la comprensió escrita com una excusa per parlar del tema del text, sense cap explotació didàctica per millorar l'habilitat.

Expressió oral	
Nora	La inseguretat lingüística apareix en l'expressió oral, que considera molt important en l'aprenentatge d'una llengua. Tots els continguts han d'estar enfocats a l'aprenentatge de la llengua oral. Té la sensació que l'expressió oral no es treballa al nivell avançat i està molt decebuda.
Nel·lo	No comenta res.
Alexis	La inseguretat lingüística apareix en l'expressió oral, que considera molt important en l'aprenentatge d'una llengua. Tots els continguts han d'estar enfocats a l'aprenentatge de la llengua oral. Té la sensació que l'expressió oral no es treballa al nivell avançat i està molt decebuda.

Expressió escrita	
Nora	L'expressió escrita és important per posar en pràctica el que s'aprèn i detectar errors.
Nel·lo	L'expressió escrita és important per posar en pràctica el que s'aprèn i detectar errors.
Alexis	L'expressió escrita és important per posar en pràctica el que s'aprèn i detectar errors.

6.3.2 Professores

Material publicat	
Maria	No hi ha cap material publicat per a un nivell avançat que s'adeqüi a un enfocament comunicatiu de la llengua. El material publicat es basa en un enfocament descriptiu de la llengua, i no està adreçat a aprenents no catalanoparlants.
Carme	No hi ha cap material publicat per a un nivell avançat que s'adeqüi a un enfocament comunicatiu de la llengua. El material publicat es basa en un enfocament descriptiu de la llengua, i no està adreçat a aprenents no catalanoparlants.
Alícia	Hi ha un buit de material per al nivell avançat amb un enfocament comunicatiu de la llengua.

6.4 Glossari del corpus dels alumnes

S'ha afegit aquest apartat perquè s'ha adonat, durant l'anàlisi dels textos dels alumnes, que els participants utilitzen termes per referir-se a conceptes que potser, fins ara, no havien hagut de verbalitzar. Es tracta de la terminologia que els participants utilitzen per explicar i argumentar les seves creences i opinions sobre l'aprenentatge de la llengua, i com a no especialistes del tema, recorren a paraules que donen un significat particular. Es tracta, doncs, de l'ús que els alumnes fan del metallenguatge.

Es presenta un glossari d'aquests termes que els participants han utilitzat i que es repeteixen en el corpus perquè es creu que, d'una banda, pot ajudar a entendre millor l'anàlisi i, per l'altra, ofereix una eina al professorat perquè entengui millor el discurs dels seus alumnes.

Els termes estan recollits per ordre alfabètic i acompanyats d'un exemple del corpus amb la referència.

- **Aplicar:** Significa passar dels exercicis o de les explicacions gramaticals a l'ús, mitjançant activitats contextualitzades i normalment orals, per entendre l'ús dels continguts lingüístics i adquirir-los. Podríem dir que és un sinònim de practicar, d'utilitzar, de fer servir i de provar.

*"...i després **aplicar** la gramàtica, el que hem après a l'oral, no?..."*
(ENT.COL.NO.2.14)

*"...després de fer-ho gairebé automàticament, però saber **aplicar** i parlar..."*
(ENT.COL.A.10.36)

- **Aprenentatge:** Quan utilitzen aquest terme es refereixen al procés d'adquisició de la llengua que estan duent a terme a l'aula, a les activitats que es fan a l'aula i a la manera d'aprendre.

*"...però no farem, apren, **aprenentatge** de la comprensió oral del català."*
(ENT.COL.NO.42.137)

*"...em sembla que **l'aprenentatge** d'una llengua està molt relacionat amb l'expressió oral, no?"* (ENT.COL.NO.49.174)

*"...no són cursos particulars per, per, per aprofitar de **l'aprenentatge** del altre..."*
(ENT.COL.NO.60.210)

*"...primer perquè era un tema que nos interessava que jo crec que això està relacionat amb **l'aprenentatge**, no?"* (ENT.COL.NO.68.234)

*"...hi havia una dificultat que no tenia res a veure amb **l'aprenentatge** de la llengua..."* (ENT.COL.NO.72.257)

“...la professora dient, posant-se com, fent èmfasi a la importància del tema en si, i no de l’aprenentatge, no?” (ENT.COL.NO.85.306)

- **Dificultat:** S'utilitza per referir-se a l'objectiu lingüístic d'una activitat.

*“...hi havia una **dificultat** que no tenia res a veure amb l'aprenentatge de la llengua..” (ENT.COL.NO.72.257)*

- **Dirigit:** Es refereixen a les activitats amb una finalitat comunicativa, contextualitzades i amb un propòsit lingüístic. El contrari d'una activitat dirigida és una activitat sense control.

*“...no m'agraden les activitat que no siguin **dirigides**, perquè em sembla que comencem a parlar de qualsevol cosa sense control...” (ENT.COL.NO.22.73)*

- **Explicar:** És un verb que utilitzen per referir-se a l'activitat que fa el professor. El professor explica gramàtica, un tema, a la pissarra...

*“...quan el professor **explica** a la pissarra, que crec que també és una mena d'activitat, no? quan **explica** una cosa de la gramàtica...” (ENT.COL.NO.2.5)*

- **Fer servir:** D'una banda s'utilitza per dir que en una activitat s'hi treballen diferents habilitats o continguts. D'altra banda, es refereix a l'ús de la llengua, com a sinònim d'utilitzar, de practicar, de provar i d'aplicar, per entendre l'ús d'aspectes lingüístics i adquirir-los.

*“...com que era tot, **feies servir** tot...” (ENT.COL.NO.30.95)*

*“...després poder **fer servir** tot això que va escoltar, ha escoltat...” (ENT.COL.NO.32.99)*

*“...que també és important poder **fer servir** en l'escrit el que has après amb la gramàtica...” (ENT.COL.NO.49.172)*

- **Informació:** Es refereix als continguts d'una programació, d'un llibre...

“...a vegades haig de buscar la informació en un altre llibre o haig de buscar informació per la meva banda.” (ENT1.NE.50.186)

- **Integrar:** S'utilitza aquest terme per referir-se a l'adquisició de continguts lingüístics, mitjançant l'ús.

*“...perquè aprens que després de a la dreta he de dir hi ha i a més a més aprens i aprens a fer-ho a **integrar-ho**.” (ENT.COL.NO.77.281)*

- **Intenció:** Es refereixen quan una activitat té un objectiu comunicatiu.

*“...crec que jo particularment necessito parlar amb una **intenció**, per exemple, fent servir coses de gramàtica, posant exemples, etc.” (DIARI1.NORA.49)*

- **Interès:** Quan utilitzen aquest terme o el verb interessar es refereixen no només que l'activitat sigui atractiva, perquè s'hi tracta un tema que els agrada, sinó que a l'activitat s'hi treballin uns continguts lingüístics i que els alumnes puguin percebre el procés d'aprenentatge.

*“...aquesta mena d'activitat, sí, on **t'interessa** el que estàs fent, torno a això, no? com que, tens, hi ha una mica **d'interès** a l'activitat sigui escrita, sigui oral, sigui gramatical, com que, com que has de provar alguna cosa per poder assimilar el que estàs aprenent...” (ENT.COL.NO.22.77)*

*“...ha de posar molta atenció en comprendre i et demana coses que li **interessen** de veritat, perquè després: oye que he de, he de dir el que tu m'estàs dient, l'he comprendre, no?” (ENT.COL.NO.68.240)*

*“...primer perquè era un tema que nos **interessava** que jo crec que això està relacionat amb l'aprenentatge, no? quan, quan el tema t'interessa tu t'obres...” (ENT.COL.NO.68.234)*

- **Lògica:** Quan es planteja una activitat sense un objectiu lingüístic o que implica un coneixement del món per resoldre-la, utilitzen aquest terme.

*“...els catalanoparlant fan els mateixos o més errors que els castellanoparlants, llavors t'adones que, que és una qüestió de **lògica**, d'estar atent...” (ENT.COL.NO.42.133)*

*“...sí, sí, perquè si una persona que parla el català com, com, com a llengua materna i no pot comprendre la pregunta llavors vol dir que no comprendrà la **lògica**, no?” (ENT.COL.NO.46.148)*

*“...hi havia una dificultat que no tenia res a veure amb l'aprenentatge de la llengua, sinó amb la **llògica** de veure qui posava més ràpid l'orde del text...” (ENT.COL.NO.72.257)*

- **Parla espontània:** Es refereix a l'expressió oral, quan s'han adquirit els elements lingüístics.

*“Fa anys que estudio els pronoms i encara els em falten a la **parla espontànea**.” (DIARI1.ALEXIS.20)*

- **Practicar:** També utilitzen les formes “fer pràctica”, o “posar en pràctica” quan apliquen els continguts gramaticals, que s’han treballat amb exercicis escrits, mitjançant activitats contextualitzades i normalment orals, per entendre’n l’ús i adquirir-los. Podríem dir que és un sinònim d’aplicar, d’utilitzar, de fer servir i de provar.

“...i fer pràctica entre tots i...” (ENT.COL.NO.2.7)

“...m’ha semblat també una activitat molt bona perquè hem posat en pràctica el que havíem estudiat...” (ENT.COL.NE.47.165)

- **Obrir-se:** Es refereixen a la motivació i a l’estimulació positives a partir d’una activitat i a l’actitud positiva que els aprenents adopten davant de l’activitat

“...quan el tema t’interessa tu t’obres a això i després...” (ENT.COL.NO.68.236)

- **Pressió:** S’utilitza aquest terme quan han de parlar davant dels companys, amb un propòsit comunicatiu i utilitzant uns continguts determinats.

“...aquesta activitat que cadascú ha de dir sota la pressió de, de que sigui en públic a mi m’agrada molt.” (ENT.COL.NO.4.20)

- **Provar:** Exercitar uns continguts en activitats amb finalitat comunicativa i contextualitzades, per entendre’n l’ús i adquirir-los. Podríem dir que és un sinònim d’aplicar, de practicar, d’utilitzar i de fer servir.

“...com que has de provar alguna cosa per poder assimilar el que estàs aprenent...” (ENT.COL.NO.22.73)

- **Punt feble:** Es refereixen als continguts que els alumnes no tenen assolits o als continguts del programa del curs que poden ser difícils. Normalment es refereixen a continguts gramaticals.

“No, però jo crec que el professors ha de, ha de, ha d’adonar-se quins són els punts febles del curs, no?” (ENT.COL.NO.9.32)

- **Tancar-se:** Es refereixen a la motivació i a l’estimulació negatives a partir d’una activitat i a l’actitud negativa que els aprenents adopten davant de l’activitat

“...no, no, per a mi això, quan sento que estic perdent el temps ja em tanco, i no puc, no puc aprofitar res del poco que sé, que segurament es pot aprofitar, no?” (ENT.COL.NO.74.261)

- **Tècnic:** Utilitzen l'adjectiu per referir-se als exercicis de gramàtica o a les explicacions gramaticals, perquè és un aspecte mecànic de la llengua.

*“...quan explica una cosa de la gramàtica més **tècniques** i això està molt bé...”*
(ENT.COL.NO.2.6)

*“...fer exercicis de gramàtica a classe és molt avorrit i és més **tècnic** per mi...”*
(ENT.COL.A.6.23)

- **Tema:** Utilitzen aquest terme no només per referir-se al contingut temàtic d'un text, per exemple, sinó per referir-se a un contingut gramatical, que poden treballar amb exercicis o que el professor pot explicar.

*“...explica el que tenim a l'exercici sinó a vegades ens, ens pot explicar algunes coses relacionades amb el mateix **tema**...”* (ENT.COL.NE.13.45)

*“...quan explica el tema, que ha dit la Nora, que abans a la pissarra expliquen el **tema** i després l'exercici.”* (ENT.COL.A.14.47)

*“...primer perquè era un **tema** que nos interessava que jo crec que això està relacionat amb l'aprenentatge, no? quan, quan el **tema** t'interessa tu t'obres...”*
(ENT.COL.NO.68.234)

- **Utilitzar:** Es refereix a l'ús de la llengua, gairebé sempre per entendre l'ús de continguts gramaticals i adquirir-los, amb activitats contextualitzades i amb una finalitat comunicativa. És sinònim de fer servir, d'aplicar, de practicar i de provar.

*“...havia d'explicar al company que té al costat el que li havia dit l'altre **utilitzant** els pronoms febles, i això després de fer, aclara, explicar la gramàtica, com, com **s'utilitzen** els pronoms febles...”* (ENT.COL.NO.47.162)

*“La gramàtica no serveix per a res si no **utilitzes** tot el que has fet.”*
(ENT.COL.A.48.170)

7. Conclusions

En aquest capítol es recullen les conclusions de l'anàlisi de dades que s'han detallat al capítol anterior. D'altra banda, es presenten les conseqüències didàctiques que aquest tipus d'estudi pot tenir de cara al futur.

Per tancar el cercle d'aquest treball ens caldrà recordar les preguntes d'investigació per respondre-les, ressaltant les conclusions més rellevants.

1. Quina percepció, quines creences, representacions i actituds tenen els estudiants de català del nivell avançat respecte de la llengua objecte d'estudi i del seu aprenentatge, i quina és la seva actuació davant dels recursos didàctics que es presenten a l'aula?

- Els aprenents tenen creences respecte de l'aprenentatge a partir de l'experiència dels primers cursos, que es poden resumir de la següent manera: l'experiència com a estudiants dels nivells bàsic i intermedi és molt positiva, la qual cosa fa que vulguin continuar estudiant la llengua, ja que estan satisfets perquè s'han cobert les seves necessitats i han après a comunicar-se. Això significa que l'enfocament i la metodologia emprada als nivells bàsic i intermedi és l'adequada per als seus propòsits. També significa que els aprenents s'han format una idea de com han d'aprendre i del seu progrés d'aprenentatge. L'experiència com a estudiants del nivell avançat és negativa, perquè detecten un tall en la progressió de l'aprenentatge entre els nivells bàsic i intermedi i el nivell avançat. La metodologia que els estudiants han experimentat al nivell avançat no els satisfà i les necessitats i les expectatives no queden cobertes, perquè no s'ha seguit un enfocament comunicatiu ni s'ha utilitzat un material adequat, com als nivells anteriors.
- Tot i que les Escoles Oficial d'Idiomes tenen un currículum, en el qual entre altres coses es recull un programa i una metodologia, i el departament de català és l'encarregat d'elaborar una programació per a cada nivell, seguint les mateixes directrius metodològiques per a tots els nivells, sembla que al nivell avançat no s'ha fet explícita la programació del curs ni s'ha adoptat un enfocament comunicatiu. En conseqüència els aprenents se senten perduts i no saben què han d'aprendre i què han de saber. En definitiva, no saben quins són els objectius i, per tant, quins són els resultats que han d'assolir. Aquesta situació es podria pal·liar si hi hagués uns materials que responguessin a una programació i a una metodologia com la que s'ha seguit als nivells bàsic i intermedi, ja que guiaria l'alumnat i obligaria el professorat a seguir una línia d'actuació amb un enfocament comunicatiu.
- Els aprenents comparteixen l'aula amb companys catalanoparlants al cinquè curs. Aquesta situació és contraproduent, ja que les necessitats dels dos grups de destinataris són completament diferents i es fa molt evident la diferència de la competència lingüística. Es podria pensar que és un factor positiu, ja que l'aprenentatge es pot plantejar com una col·laboració entre

tots dos col·lectius. De fet, els aprenents tenen la possibilitat de parlar català amb companys que tenen la llengua objecte d'estudi com a L1 i, alhora, poden complementar les mancances gramaticals que els catalanoparlants tenen. El que succeeix és que, sigui per l'enfocament metodològic adoptat a classe o pel bagatge dels alumnes catalanoparlants com a aprenents de llengües, no es complementen les necessitats d'uns i dels altres i s'evidencia un fort desnivell, en detriment de les necessitats de l'alumnat no catalanoparlant. Caldria, però, esbrinar si les necessitats dels aprenents catalanoparlants queden cobertes.

- Pel que fa als materials utilitzats al cinquè curs, els alumnes observen que no tenen un objectiu comunicatiu, entès com una tasca en què s'han de resoldre diferents passos per obtenir-ne un resultat, i en què s'integrin les diferents habilitats lingüístiques. Els alumnes noten una diferència de metodologia i de continguts entre els nivells bàsic i intermedi quant al tractament dels materials. Si als nivells bàsic i intermedi els alumnes aprenien a comunicar-se, sense saber exactament com, parlen del nivell avançat en termes gramaticals i de l'adquisició només d'aspectes formals de la llengua, bàsicament dels pronoms febles i de barbarismes. Cal destacar que expliciten que el llibre que utilitzen a cinquè no els serveix per a res, a diferència del llibre que utilitzaven als nivells bàsic i intermedi, amb un enfocament comunicatiu, el qual trobaven útil i adequat.

De l'actuació professional, al curs en què els alumnes assistien, respecte del tractament de les habilitats lingüístiques, en podem ressaltar les següents conclusions:

- Expressió oral

És l'habilitat que els aprenents relacionen amb l'aprenentatge d'una llengua, la que més els preocupa i amb la qual se senten més insegurs i insatisfets. Tenen la sensació que aquesta habilitat no es treballa de manera profitosa, perquè a l'aula es presenten activitats en què han de parlar, però la finalitat de les quals no és fer servir l'expressió oral per aprendre a parlar millor i per adquirir uns continguts, practicar-los..., sinó que es tracta d'activitats de parlar per parlar, sense objectius comunicatius d'aprenentatge per poder augmentar el nivell lingüístic.

Els estudiants consideren que el tractament de l'expressió oral està mal resolt. No noten que es faci un treball de correcció, perquè les activitats que es presenten no tenen un objectiu d'aprenentatge de llengua, sinó de distracció. Demanen que la correcció de l'expressió oral es faci de manera sistemàtica i que sigui el professor que potenciï l'enriquiment, la fluïdesa i la correcció. Entenen que la gestió de l'aula per treballar l'expressió oral és difícil, però creuen que hi ha activitats guiades i estratègies per fer-los conscients del seu progrés en aquesta habilitat, com havien fet als cursos dels nivells bàsic i intermedi.

- Pràctica gramatical

Els alumnes tenen la sensació que la pràctica gramatical es basa només a fer bateries d'exercicis gramaticals, per després fer-ne la correcció, sense cap criteri ni cap conseqüència. A més, observen que és l'eix principal del curs. Creuen que els exercicis gramaticals són un recurs útil i necessari en el seu procés d'aprenentatge, però en definitiva una pràctica d'un aspecte formal de la llengua que poden exercitar d'una manera autònoma, sense que esdevingui una finalitat en si, ni com a eix de les classes. Tenen clar que els exercicis gramaticals aïllats no serveixen per a res si no s'utilitzen els continguts que s'hi treballen en contextos, d'expressió oral i escrita. Reconeixen que els continguts gramaticals d'una llengua són necessaris per enriquir la comunicació i, per tant, són una peça més de tot l'aprenentatge, i que no s'han d'estudiar descontextualitzats de l'ús de la llengua.

- Comprensió oral

Segons els alumnes, les activitats de comprensió oral no serveixen per augmentar la comprensió, sinó que es presenten com a models per a la preparació de l'examen. No tenen la sensació que es treballi la comprensió oral com a part de l'aprenentatge de la llengua.

- Comprensió escrita

Els textos de comprensió escrita que es treballen a l'aula tenen un lèxic i un registre poc apropiats. La majoria de textos de comprensió escrita només serveixen com a excusa per introduir un tema, sobre el qual el alumnes hauran de parlar, escollit arbitràriament.

- Expressió escrita

El treball d'expressió escrita és poc útil per millorar l'aprenentatge d'aquesta habilitat, perquè no es planteja com un treball d'elaboració d'un text, en el sentit de practicar una tipologia textual, unes estructures gramaticals, un lèxic..., sinó com a excusa per escriure sobre un tema, escollit arbitràriament.

2. Quina percepció i quines creences tenen alguns professors de català del nivell avançat, pel que fa a l'ús dels recursos didàctics que utilitza a l'aula?

- De les opinions de les professores, podem concloure que no hi ha un material publicat per a un nivell avançat elaborat amb un enfocament comunicatiu, que s'adapti a un currículum d'ensenyament del català com a segona llengua i que, per tant, segueixi la mateixa metodologia del material

utilitzat fins al nivell intermedi. Darrere de les unitats de la majoria del material publicat, ja siguin presentades per tasques o per tipologia textual, s'hi presenta activitats d'aprenentatge basades en la llengua en termes gramaticals.

3. Quines pautes es poden suggerir per millorar els recursos didàctics per al nivell avançat, tenint en compte les creences dels aprenents i les dels professors?

En resum podem descriure la situació dient que hi ha un alumnat que aprèn català amb l'objectiu de comunicar-se, en un centre en què s'ensenya la llengua amb un enfocament comunicatiu, però que a partir del nivell intermedi l'enfocament que s'adopta no segueix la mateixa línia que als nivells anteriors. Aquest canvi ve provocat, d'una banda, perquè no existeix un material publicat que tingui un enfocament comunicatiu i, d'altra, perquè hi ha un professorat que ensenya la llengua des d'un punt de vista descriptiu, encara que hi hagi una programació elaborada amb les directrius d'un enfocament comunicatiu. En conseqüència:

- Caldria elaborar material per al nivell avançat adaptat a la programació, amb una seqüenciació d'unitats, un desplegament de continguts i una proposta d'activitats amb un enfocament comunicatiu. A les unitats s'hi haurien d'integrar les quatre habilitats lingüístiques i les activitats haurien de tenir un objectiu molt clar, especificant-hi els objectius i els continguts que s'hi treballen. Caldria revisar el tractament que es fa de les quatre habilitats lingüístiques, sense perdre mai de vista que les activitats s'han de plantejar com a activitats d'aprenentatge.
- Pel que fa a l'actuació del professorat, seria necessària una formació per optimitzar la seva tasca docent tenint en compte l'enfocament comunicatiu, i per donar-li instruments i eines per elaborar una programació i uns materials didàctics per a l'aprenentatge de l'ús de la llengua.

7.1 Reflexions finals

Aquest estudi pretén que sigui d'interès a totes les persones que es dediquen a l'ensenyament del català, i que vulgui ampliar el seu coneixement sobre les creences, les opinions i representacions dels alumnes i del professorat. També s'adreça als docents que es troben en una situació similar a la del context en què es desenvolupa la investigació i que hagin tinguts els dubtes o la curiositat que m'han dut a endegar aquest treball. El treball també pot contribuir a modificar les representacions que el professorat té d'alguns aspectes de l'aprenentatge-ensenyament de llengües, a partir de les reflexions dels aprenents. A més, voldria que servís com un recull de pautes i de recomanacions que es puguin tenir en compte a l'hora d'elaborar programacions i material didàctic de català com a llengua instrumental per a nivell avançat, i a l'hora de programar cursos de formació per al professorat de llengua.

A nivell personal, l'estudi ha confirmat algunes de les idees que tenia i que em van motivar a fer la recerca. Les raons per plantejar aquesta recerca van sorgir de la intuïció, avalada per l'experiència docent de molts anys, que hi havia un descontentament per part dels aprenents quan arribaven al nivell avançat perquè les seves expectatives no quedaven cobertes. La recerca m'ha corroborat les conseqüències d'utilitzar material que no segueix un enfocament comunicatiu i les conseqüències de la mala actuació del professorat, a l'hora d'adoptar un enfocament metodològic no pertinent al tipus d'alumnat.

Gràcies a la investigació qualitativa he pogut reflexionar i aprofundir en les creences que com a professor tinc, i com aquestes creences poden afectar l'enfocament del material didàctic que presento a l'aula i, en conseqüència, la formació de creences, opinions i representacions dels estudiants sobre l'aprenentatge del català. Depenent de l'actuació a l'aula del professorat l'alumne no només aprendrà una llengua d'una manera determinada, sinó que alhora aprendrà a aprendre també d'una manera determinada. Aquestes informacions m'han fet replantejar algunes opinions que tenia sobre la forma que els aprenents tenien d'aprendre i, d'altra, m'han confirmat la necessitat de plantejar un millorament en l'enfocament metodològic del nivell avançat.

Pel que fa als alumnes, m'ha sorprès positivament la claredat d'idees que tenen sobre com s'ha d'aprendre una llengua i la manera d'explicar una metodologia concreta: l'enfocament comunicatiu des d'un punt de vista d'usuaris de la llengua, inexperts en metodologia, però savis en experiències i necessitats.

Un dels aspectes que més m'ha decebut és comprovar que hi ha un desajust entre: un alumnat que vol aprendre a comunicar en català i que sap o intueix com hauria de fer-ho, un material que, encara que es presenti com un material comunicatiu, continua tenint un enfocament descriptiu dels aspectes formals de la llengua (gramàtica i ortografia), i certs professors que continuen fent classes magistrals, explicant els diferents punts de vista que tenen alguns lingüistes sobre alguns punts formals de la llengua, com ara "per" i "per a" davant d'infinitiu.

Per això, crec que caldria una formació del professorat per posar sobre la taula què, com, a qui i amb què s'ensenyava català al nivell avançat, i recollir totes les propostes que, de ben segur, els anys d'experiència de molts professionals podrien aportar i que ajudarien a acostar les necessitats dels alumnes i la tasca del professorat. Caldria, doncs, que l'Administració facilités els mitjans perquè el professorat pogués dur a terme aquest procés de reflexió. Tot i que és evident que si el professorat no està disposat a reflexionar i a canviar, el canvi no es produeix, valdria la pena posar a l'abast les eines per provocar el canvi.

Mentrestant, però, i per anar adobant el terreny, animo el professorat que a partir de les conclusions del meu treball faci una reflexió sobre la seva tasca docent, i proposo que juntament amb els seus alumnes es plantegin què significa: "Aprendre una llengua per comunicar, comunicar aprenent".

8. Bibliografia

ALEMANY, E., DEULOFEU, M., ESCOBET, C., GASCÓN, M., LLAGOSTERA, A., SABATÉ, S., SALVANY, I. (2005) *Curs de llengua catalana. Nivell de suficiència 1*, Barcelona: Castellnou Edicions.

ANAYA, V. (2007) "La didáctica del español como lengua extranjera en la educación secundaria en Francia. Un estudio de directrices curriculares, libros de texto y pensamiento del profesor", Tesi doctoral dirigida pel Dr. Llobera, Barcelona: Universitat de Barcelona.

ARES, M.A. (2007) "Análisi tipològic, pragmàtic i lingüístic de los textos de unidades específicas de los manuales de E/LE", Tesi doctoral dirigida pel Dr. Martín i el Dr. Llobera, Barcelona: Universitat de Barcelona.

ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. i LATORRE, A. (1994) *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*, Barcelona: Labov.

BALLESTEROS, C., LLOBERA, M., CAMBRA, M., PALOU, J., RIERA, M., CIVERA, I. i PERERA, J. (2001). "El pensamiento del profesor. Enseñanza de lenguas y reforma", a: *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones empíricas en didáctica de la lengua*, Barcelona: Graó, pp. 195-207.

BES IZUEL, M.A. (2006) "La interacción en el proceso de instrucción formal en grupos multilingües de español/L2 de nivel principiante", Tesi doctoral dirigida per la Dra. Esteve, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

BISQUERRA, R. (2004) *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: La Muralla.

BORG, S. (2003) Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36, (2), pp. 81-109.

BRUGAROLAS, N., CORTÉS, C., FRANCÉS, M.J., IVORRA, L., NEBOT, R. i SANTAMARIA, V.J. (2001) *Curs de llengua catalana. Nivell D*, Barcelona: Castellnou Edicions.

BURGESS, R.G. (1988) "Conversations with a purpose : The ethnographic interview in educational research", a: Burgess, R.G. (ed.) *Studies in Qualitative Methodology, Vol. 1: Conducting Qualitative Research*, London/Greenwich (Connect.): Jai Press, pp. 137-155.

CAMBRA, M. (1998) "Les méthodes de recherche en didactique des langues à l'école primaire: une approche qualitative", conferència a Euroconférence, "The teaching of foreign languages in European primary schools" Saint-Cloud (França).

CAMBRA, M., BALLESTEROS, C. PALOU, J., CIVERA, I., RIERA, M., PERERA, J. i LLOBERA, M. (2000) "Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral". *Cultura y educación*, 17/18, pp. 25-40.

CAMBRA, M. (2003) *Une approche ethnographique de la classe de langue. Langues et apprentissage des langues*, Paris: Didier.

CAMBRA, M. i FONS, M. (2006) "Interacción en el aula de acogida. Creencias de profesores de lenguas sobre el plurilingüismo en la escuela", a: Camps, A. (ed.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona: Graó, pp. 243-262.

CAMBRA, M. i PALOU, J. (2007) "Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña", *Cultura y Educación*, Nº 19/2, Monográfico: Formar(se) para enseñar lengua(s).

CARRETERO RÖDEL, A. (2004) "El discurso contingente como herramienta pedagógica para favorecer la co-construcción de la docencia en clase de alemán/LE para adultos en un nivel principiante. Un estudio en la investigación-acción", Tesis doctoral dirigida per la Dra. Esteve, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

CASTELLANOS, J.A. (1991) *Quadern. Normativa bàsica de la llengua catalana amb exercicis autocorrectius*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.

CHAUDRON, C. (1988) *Second language classrooms. Research on teaching and learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

COLÁS BRAVO, M.P. i BUENDÍA EISMAN, L. (1994) *Investigación educativa*, Alfar: Sevilla, 2a ed.

COMELLES, S., GARCIA, T., VILA, C. (2004) *Llengua catalana. Suficiència 1*, Barcelona: Editorial Barcanova.

CONSELL D'EUROPA (2003) *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*, Barcelona: Ministeri d'Educació, Joventut i Esports del Govern d'Andorra, departaments de Cultura i d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears.

CORTAZZI, M. (1990) "Cultural and educational expectations in the language classroom" a: Harrison, B. (ed.) *Culture and the Language Classroom*, London: Macmillan, pp. 54-65.

CRESWELL, J.W. (1998) *Qualitative inquiry and reserch design: choosing among five traditions*, Thousand Oaks (California), Sage.

DURANTI, A. (1997) *Antropolgía lingüística* (trad. P.Tena, 2000), Madrid: Cambridge University Press.

ESTAIRE, S., HERNÁNDEZ, M.J. i ZANÓN, J. (1990) "El diseño de unidades mediante tareas: principios i desarrollos" a: *Cable*, 5 (Dossier enfoque por tareas).

ESTAIRE, S. i ZANÓN, J. (1994) *Planning classwork: A task based approach*. Oxford: Heinemann.

ESTEVE RUESCAS, O. (1999) "La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers nivells d'aprenentatge d'alemany (LE) per part d'adults", Tesi doctoral dirigida per la Dra. Cambra, Barcelona: Universitat de Barcelona.

FERGURSON, C. i HUEBNER, T. (1989) *Foreign language instruction and second language acquisition research in the United States*. (Washington DC: Johns Hopkins University). NFLC Occasional Paper.

HOLLIDAY, A. (1994) *Appropriate Methodology and Social Context*, Cambridge: Cambridge University Press.

HORWITZ, E.K. (1983) *Beliefs About Language Learning Inventory*, Unpublished instrument, University of Texas.

HORWITZ, E.K. (1999) "Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies" *System*, 27 (4), pp. 557-579.

GENERALITAT DE CATALUNYA (1998) *Català sense distàncies. Curs d'autoaprenentatge*, Barcelona: Pòrtic.

KRAHNKE, K.J. i KNOWLES, M. (1984) "The basis for belief: What ESL teachers believe about language teaching and why", comunicació presentada al 19th Annual TESOL Convention, Houston.

KVALE, S. (1996) *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, Thousand Oaks (CA)/London/New Delhi: Sage.

LALONDE, R.N., LEE, P.A i GARDNER, R.C. (1987) "The common view of the good language learner: An investigation of teachers' beliefs", *Canadian Modern Language Review*, 44.1: 16-34.

LANTOLF, J.P. (2001) "(S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: understanding second language learners as people" a: Breen, M.P. (ed.) *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*, Harlow (Essex): Pearson Education, pp. 141-158.

LANTOLF, J.P. et GENUNG, P.B. (2000) "L'acquisition scolaire d'une LE vue dans la perspective de la théorie de l'activité: une étude de cas", *AILE*, 12, 99-122.

LARSEN-FREEMAN, D. (1997) "Chaos / complexity science and second language acquisition", *Applied Linguistics*, 18 (2), pp. 141-165.

LATORRE, A., DEL RICÓN, D. i ARNAL, J. (1997) *Bases metodològiques de la investigació educativa*, Barcelona: Hurtado.

MARTÍN PERIS, E. (1996) "Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE", Tesi doctoral dirigida pel Dr. Llobera, Barcelona: Universitat de Barcelona.

MAS, M., MELCION, J., ROSANAS, R. i VERGÉS, M.H. (2002) *Digui, digui...1 Curs de català per a no-catalanoparlants adults*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 3a ed.

MAS, M., MELCION, J., ROSANAS, R. i VERGÉS, M.H. (1985) *Digui, digui...2 Curs de català per a no-catalanoparlants adults*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

MAS, M. i MELCION, J. (1999) *Nivell llindar per a la llengua catalana*, Barcelona: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya.

MAS, M., VERDÉS, G., VERGÉS, M.H., VILAGRASA, A. (2001) *El nou nivell C. 10 exàmens de català*, Barcelona: Teide.

MAS, M. (2001) "Ensenyar-aprendre català: per què, què, com?", Treball elaborat durant una llicència retribuïda d'estudis del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

MAS, M. i VILAGRASA, A. (coord.), BASTONS, N., VERDÉS, G. i VERGÉS, M.H. (2005) *Veus 1. Curs de català. Llibre de l'alumne*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

MAS, M. i VILAGRASA, A. (coord.), BASTONS, N., VERDÉS, G. i VERGÉS, M.H. (2005) *Veus 1. Curs de català. Llibre d'exercicis i gramàtica*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

MAS, M. i VILAGRASA, A. (2007) *Veus 2. Curs de català. Llibre de l'alumne*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

MAS, M. i VILAGRASA, A. (2007) *Veus 2. Curs de català. Llibre d'exercicis i gramàtica*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

MAS, M. i VILAGRASA, A. (2008) *Veus 3. Curs de català. Llibre de l'alumne*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

MAS, M. i VILAGRASA, A. (2008) *Veus 3. Curs de català. Llibre d'exercicis i gramàtica*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

MOODY, R. (1988) "Personality preferences and foreign language learning", *The Modern Language Journal*, 72.IV.

PALOU, J. (2002) "L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària", Tesi doctoral dirigida per la Dra. Cambra, Barcelona: Universitat de Barcelona.

PALOU, J., RIERA, M., CAMBRA, M. i CIVERA, I., (2000) "Els professors de llengua: Entre el desig i la realitat", a: CAMPS, A. (ed.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, Barcelona: Graó, 173-182.

PAJARES, M.F. (1992) "Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct", *Review of Educational Research*, 62 (3), pp. 307-332.

PRABHU, N.S. (1995) "Concept and conduct in language pedagogy", a: Cook, G. i Seidlhofer, B. (ed.) *Principle & Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*, Oxford: Oxford University Press, pp. 57-71.

RAMOS MÉNDEZ, C. (2005) "Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas", Tesi doctoral dirigida pel Dr. Llobera, Barcelona: Universitat de Barcelona.

RICHARDS, K. (2009) "State-of-the-Art Article. Trends in qualitative research in language teaching since 2000", *Language Teaching*, 42:2, pp 147-180.

RICHARDS, J.C. i LOCKHARDT, C. (1994) *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, (trad. J.J. Zaro, 1998), Cambridge: Cambridge University Press.

TAYLOR, S.J, i BOGDAN, R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*, Buenos Aires: Piados.

TODOLÍ, J. i CUENCA, M.J. (1994) "El component actitudinal en l'ensenyament de llengües" a: Cuenca, J.M. (ed.) *Lingüística i ensenyament de llengües*, València: Universitat de València.

VAN LIER, L. (1988) *The Classroom and the Language Learner: Ethnography and second-language classroom research*, Londres: Longman.

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

VAN LIER, L. (1998) "The relationship between consciousness, interaction and language learning" *Language Awareness*, volum 7, núm. 2/3, pp. 128-145.

VAN LIER, L. (2000) "Towards a curriculum for educational linguistics: The ecology for language learning" a: Perera, J. (coord.) *Les llengües a l'educació secundària / Las lenguas en la educación secundaria (XXI Seminario sobre "Lenguas y educación")*, Barcelona: ICE/Horsori, pp. 113-128.

VERDÉS, G. i VILAGRASA, A. (1993) "Les teories implícites dels aprenents de català L2", a: *Actes del Primer Congrés Internacional sobre l'Ensenyament de Llengües Estrangeres*, Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, pp. 23-30.

WENDEN, A.L. (1991) *Learner Strategies for Learner Autonomy: Planning and implementing learner training for language learners*, Hertfordshire: Prentice-Hall.

WOODS, D. (1996) *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*, Cambridge: Cambridge University Press

ZANÓN, J. (coord.) (1999) *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumen.

ANNEXOS

Annex 1. Textos de les informacions contextualitzades dels alumnes

TEXT 1. ALEXIS

1	Em dic Alexis, sóc russa i tinc 28 anys. Des de 18 anys estic casada amb
2	un noi rus. Tenim dues filles precioses, es diuen Maria i Anastàsia. Tenen
3	8 i 4 anys i van a la mateixa escola. Des de l'any 2001 visc a Barcelona i
4	m'agrada tant que no penso ni moure'm d'aquí!
5	El meu marit sempre volia viure fora de Rússia i quan va néixer la nostra
6	primera filla, va venir a Barcelona. Al cap de 5 mesos vam arribar
7	nosaltres: la Maria i jo. Per viure amb tota la família junta vaig haver de
8	deixar de estudiar a la facultat de Treball social. Així tinc estudis
9	universitaris no acabats encara. Sóc mestressa de casa i tot el meu
10	temps està dedicat gairebé totalment a la meva família. He de portar les
11	nenes a l'escola i anar a buscar-les. Cuatre dies de la setmana les porto a
12	extraescolars i fins a les 7.30 som fora de casa. Només els dimecres en
13	queden per mi i puc anar al gimnàs. Cada dissabte faig classes a "l'escola
14	russa"-tenim uns quants alumnes russos que viuen a Barcelona i volen
15	aprendre la seva llengua materna. Doncs, sóc professora de rus també.
16	Vivim al centre de la ciutat, al carrer Aragó amb Aribau. És molt a prop de
17	la plaça Universitat i de Passeig de Gràcia. Normalment som quatre, però
18	sovint tenim convidats, tant de Rússia com d'aquí.
19	Abans podia llegir cada dia sense cap problema, però ara, com sóc la
20	mare i la dona, llegir és va convertir a l'afició i puc fer-ho només al temps
21	lliure. Des de petita desitjava llegir en altres idiomes i ara puc entendre
22	llibres en català i castellà i això m'encanta! També tinc una altra passió-
23	fotos. Com que el meu marit de professió és videooperador i sempre feia
24	de fotògraf també, fem mils fotos i no pensem de parar. Ah! La música i el
25	cine formen una part molt important de la meva vida. Estic segura que
26	m'agrada viatjar, però amb els nens petits és hororrós per mi. Per això
27	vam anar als altres llocs poques vegades. Espero que aquesta situació es
28	canviï aviat.

TEXT 2. ALEXIS

1	La meua llengua materna és rus. Llavors, fins als 20 anys parlava només
2	rus. Però, és clar, que a l'escola estudiava des de 10 anys anglès i també
3	francès, quan en tenia 13. A la Universitat vam tenir anglès només dos
4	primers anys. És una vergonya, però avui en dia no puc dir cap paraula
5	en francès. Amb anglès la situació és una mica millor, puc entendre a
6	vegades textos, però parlar és impossible ara. Després de venir a
7	Barcelona parlava anglès durant un any més o menys. Llavors, quan
8	estava aprenent castellà, estava perdent anglès. Al mateix temps, durant
9	un any, estudiava castellà i català a l'escola per adults.
10	A casa parlem rus, perquè és molt important pel meu marit i per mi, que
11	les filles no en perdin. La majoria de llibres a les biblioteques (infantil i
12	meua) són en rus. Gairebé totes DVDs i CDs, que tenim a casa, també.
13	És molt difícil que les nenes mantinguin rus adequat a la seva edat. I
14	estic orgullosa, que les meves filles parlen perfectament en tres idiomes
15	de moment.
16	Amb la resta de família, que viu a Rússia, parlo rus, clar. I és una pena,
17	que tots els meus amics són russos. Així doncs, no puc practicar llengües
18	d'aquí més sovint. Evidentment, fora de casa intento parlar català.

TEXT 3. ALEXIS

1	Vaig començar estudiar les llengües estrangeres a l'escola des de 10
2	anys d'edat. Això era obligatori i entre anglès i alemany no vaig gosar
3	gaire. Vaig escollir anglès, perquè m'agradava sempre. Durant l'escola i
4	universitat vaig tenir diferents professors, però tots eren fantàstics!
5	Per mi és importantíssim tenir un professor que m'agradi. Així estic més
6	motivada, més
7	atenta i disciplinada. I amb anglès vaig tenir èxit només gràcies als meus
8	professors. Ara no m'en recordo gaire d'anglès, però com que no practico
9	aquesta idioma fa molts anys, és evident.
10	També a l'escola durant 4 anys estudiava francès i amb aquesta llengua

11	tot va passar diferent. Estava enamorada de la meva professora, que era
12	molt professional, parlava tant, que a França tothom sorprenia que és
13	rusa. Ara som amigues des de fa 14 anys ja. Però després d'ella va
14	venir a la classe una senyora horrible-parlava tant, que nosaltres reiem tot
15	temps de la classe i odiavem la professora. Llavors, no vaig poder
16	aprendre aquesta llengua bé. Durant les classes escolars d'anglès vaig
17	aprendre molt bé la gramàtica, llegia bé, comprenia l'oral perfecte i
18	escrivia correcte. Només tenia problemes amb expressar-me, perquè
19	gairebé no parlavem a la classe. I a la nostra ciutat tan petita no hi havia
20	gent angloparlants.
21	Abans de venir a Barcelona no sabia que sóc una persona tan
22	vergonyosa a l'hora de parlar. Durant estudis escolars a Rússia no vaig
23	tenir cap problema amb expressar-me. Sempre era la primera en tot i molt
24	oberta. Sobretot, podia tenir dubtes amb les matemàtic, però amb les
25	idiomes sempre tenia èxit.
26	Quan vaig arribar a Espanya, la meva filla tenia només 7 mesos, així
27	doncs, no vaig poder anar a l'escola d'idiomes i aprenia castellà a casa
28	amb un llibre i televisió. Amb gent no parlava, perquè tenia vergonya de
29	parlar amb dues paraules i en infinitiu. Però fer exercicis de gramàtica i
30	veure els programes de televisió va ser molt efectiu. No parlava, però
31	entenia.
32	Quan vam aconseguir la plaça a un llar infantil per només tres hores
33	diàries(era gratuït), vaig anar a una escola a la via Laietana i vaig fer un
34	curs inicial de castellà i català també. Però no vaig aprendre gaire. Com
35	sempre vaig tenir el mateix: gairebé no parlavem a la classe, escoltavem
36	la professora. Aleshores no vam tenir llibre d'alumne, només fotocòpies i
37	això no m'agrada, perquè no puc veure tot ben sistematitzat. I a més a
38	més tenia impressió, que aquesta noia jove venia a classe sense ganes
39	de donar-nos la informació que necessitàvem. No vam practicar cap ni
40	una activitat d'àudio-visual. Només vam fer exercicis de gramàtica i això
41	és poc per aprendre una idioma.

TEXT 1. NEL·LO

1	Em dic Nel·lo, sóc sirià i tinc 39 anys, vaig néixer a Damasc on vaig
2	estudiar dansa a la Companyia Nacional de Síria i hi vaig treballar durant
3	12 anys com a ballarí. M'agrada llegir, nedar i escoltar música.
4	Ara, visc a Barcelona, hi vaig arribar a l'agost del 1996. La primera
5	vegada que vaig venir a Barcelona era per vacances, és que el meu
6	germà, aleshores, vivia aquí, només arribar a la ciutat, em va agradar
7	molt i vaig decidir venir-hi a viure.
8	Com que a Barcelona no me'n sortia com a ballarí, vaig fer dos cursos de
9	formació professional per formar mediadors interculturals, el primer el va
10	subvencionar la Generalitat de Catalunya amb una durada de sis mesos i
11	el segon el va organitzar l'associació la Formiga amb una durada de un
12	mes. Ara treballo com a mediador intercultural a l'àmbit penal.
13	Visc amb la meva dona a un pis petit i tenim dos gats: El Pepe de 8 anys i
14	la Lola en té 6.
15	Ara treballo i estudio, estic fent dret a la UNED i faig català a l'EOI.

TEXT 2. NEL·LO

1	La meva llengua materna és l'àrab. En l'àrab vaig aprendre a parlar i és la
2	llengua amb la qual em comunico amb la meva família a Síria.
3	Amb el meu germà i la seva dona, quins viuen a Mallorca des de fa un
4	any però abans vivien a València, fem un barrejada d'àrab i castellà, però
5	amb el meu nebot qui té uns nou anys parlem entre castellà i català. El
6	meu nebot protesta quan li parlo el català dient: tiet jo parlo el valencià,
7	ara em diu que ell parla el mallorquí, i no el català i diu que no m'entén tot
8	i que sempre em respon bé.
9	Amb la meva parella parlo el català malgrat que quan ens vam conèixer,
10	fa sis anys, parlàvem el castellà però des de que vaig començar a
11	estudiar el català, fa un any i mig, vam substituir el castellà pel català.
12	Amb la mare de la meva parella parlo el castellà perquè és basca.
13	A la universitat parlem el castellà, es que estudio a la UNED i les classes
14	es fan en castellà.

15	Les llengües que vaig estudiar són: l'àrab, l'anglès, el castellà i el català.
16	Amb els amics sirians parlo l'àrab, amb la resta el castellà i/o el català. A
17	la feina parlo més el castellà que no pas el català, es que a la feina hi ha
18	gent de més de trenta països i molts dels joves amb quins treballo van
19	arribar a Barcelona des de fa poc temps. L'anglès no el practico des de fa
20	molts anys i crec que ja el tinc oblidat.

TEXT 3. NEL·LO

1	Els idiomes que vaig estudiar, tret del català, són l'àrab, l'anglès i el
2	castellà. L'àrab i l'anglès els vaig estudiar a Síria, el castellà a Barcelona.
3	L'àrab el vaig aprendre perquè és la meva llengua materna, a l'escola
4	fèiem quatre classes d'àrab a la setmana, i això des del primer de
5	l'educació primària fins al segon del batxiller.
6	L'anglès el vaig estudiar perquè em va tocar l'anglès al sorteig que em
7	van fer al primer de l'ensenyament secundari, ens tocava estudiar l'anglès
8	o el francès, vaig estudiar l'anglès durant sis anys a l'escola secundària,
9	fèiem tres classes a la setmana. A més a més vaig fer un curs intensiu a
10	una acadèmia d'idiomes que va durar cinc mesos, aquest curs el vaig fer
11	perquè volia millorar el meu anglès abans de començar a viatjar fora de
12	Síria, això quan tenia dinou anys.
13	Amb l'estudi d'anglès estava motivat perquè vaig arribar a comunicar-me
14	amb la gent fora del meu país en aquest idioma, això abans d'arribar a
15	Barcelona.
16	Vaig estudiar l'anglès amb molts exercicis de gramàtica i poca pràctica
17	d'oral.
18	El castellà el vaig començar a estudiar dos mesos després d'arribar a
19	Barcelona quan vaig decidir quedar-me a viure-hi, ho vaig fer al
20	començament perquè necessitava comunicar-me amb la gent.
21	Vaig anar a una escola d'adults al carrer Rull, amb una guia de conversa
22	anglès- castellà a la mà, vaig buscar a la guia com es diu "vull aprendre
23	castellà" i la persona que hi era em va dir que havia de fer un examen de
24	nivell i va cridar una professora per fer-me el examen, li vaig dir a la

25	professora que tot el que sabia de castellà ho estava llegint de la guia que
26	portava a la mà, vam parlar uns cinc minuts i després em va demanar
27	tornar-hi l'endemà per veure en quin nivell haig d'entrar. L'endemà vaig
28	anar-hi i vaig veure que em posaven en el tercer nivell, és que era l'únic
29	nivell que feien aleshores, hi vaig estar un mes sense entendre res però
30	vaig aprovar el tercer i vaig fer el quart a la mateixa escola. A l'escola
31	fèiem exercicis de gramàtica i una mica d'oral, després de dos cursos
32	vaig deixar aquesta escola per treballar. Abans de començar a fer la
33	carrera de dret vaig veure que necessitava estudiar bé el castellà,
34	aleshores vaig matricular-me a una acadèmia privada per fer un curs
35	intensiu de sis mesos i aleshores vaig millorar el meu castellà. A aquesta
36	acadèmia vam fer també molts exercicis de gramàtica i algunes classes
37	d'oral. Amb el castellà estic satisfet m'ha servit per avançar en la carrera
38	que volia fer des de petit i per comunicar-me durant més de deu anys a
39	Barcelona.
40	Com a estudiant d'idiomes em considero bo però sóc una mica
41	vergonyós.
42	Per a mi el llibre de text té molta importància per aprendre una llengua,
43	sempre busco llibres complementaris per ampliar el que fem a l'escola.

TEXT 1. NORA

1	Em dic Nora i tinc 36 anys. Treballo com a professora d'història de l'art a
2	la Universitat de Barcelona. Vaig estudiar història de l'art a la Universitat
3	de Granada però la meva especialitat és la sociologia de l'art. La meva
4	investigació tracta de les condicions que possibiliten als artistes moderns
5	accedir a l'èxit. No obstant això, he de fer classes enfocades a l'història
6	de l'art, en concret, llenguajes artístics i teoria de l'art.
7	Vaig néixer a Argentina, però visc a Espanya fa 17 anys. Els primers 12
8	anys vaig viure a Granada, on vaig fer els meus estudis. Ara mateix visc a
9	Barcelona, al barri de l'Eixample Esquerra on, per cert, es viu molt bé. Em
10	sembla una mica complicat dir el perquè de la meva vinguda a Espanya.
11	Suposo que era molt petita –tenia 19 anys-, i el que en un principi era un
12	viatge de plaer es va transformar en uns dels girs més importants de la
13	meva vida.
14	Després, quan vaig finalitzar els meus estudis, vaig decidir venir a
15	Barcelona. El meu xicot vivia aquí, però, a més a més, l'única persona
16	que treballava amb la sociologia de l'art dintre del camp de l'història de
17	l'art també vivia aquí. Aleshores, no quedava cap mena de dubte: hi havia
18	de venir, i aquesta decisió també va ser una de les més importants de la
19	meva vida, perquè em va donar la oportunitat de començar a treballar a la
20	universitat.
21	Doncs, aquí sóc, molt contenta per molts motius, entre els quals es troba
22	l'amor que sento per aquesta ciutat, l'única en la que em sento com a
23	casa. Per altra banda, m'agrada molt el meu pis, que és molt gran i bonic.
24	Visc amb el meu company de pis, però com que és molt gran –el pis, és
25	clar-, cadascú té el seu saló i la seva habitació, i compartim solament la
26	cuina i el bany.
27	Respecte a les meves aficions, són tantes que no sabria per on
28	començar. A més, com que no tinc massa temps, doncs no els puc
29	dedicar tot el temps que m'agradaria. No obstant això, crec que el que
30	més m'agrada és llegir, sobretot novel·les de ciència ficció. Un dels llibres
31	que més em va agradar en els últims temps va ser <i>La pell freda</i> , el qual el
32	vaig haver de llegir per a quart de català.

33	Què més? Bé, com que la naturalesa no m'agrada massa, prefereixo
34	sortir amb amics, anar al cinema, al gimnàs i, de tant en tant, viatjar a
35	algun país europeu per veure alguna exposició important. Encara sent
36	una historiadora de l'art, no sóc una fetichista del mateix, però, no
37	obstant, hi ha exposicions que no em puc perdre, com la que ara mateix
38	hi ha a Londres, la del meu pintor preferit, Francis Bacon.
39	Això és tot amics.

TEXT 2. NORA

1	La meva llengua materna és el castellà. Com que vaig néixer i vaig viure
2	a Argentina la meitat de la meva vida, parlo un castellà una mica
3	particular. Es tracta d'una barreja entre les diferents particularitats
4	llingüístiques dels tres llocs on vaig viure: 19 anys a Buenos Aires, 12
5	anys a Granada i 5 anys a Barcelona, més o menys.
6	Parlo castellà amb tota la meva família, els meus pares, la meva avia, els
7	meus germans... Amb els meus amics també parlo en castellà. I aquesta
8	es una qüestió una mica problemàtica. Com que tinc molts amics
9	catalano parlants, m'agradaria molt parlar en català amb ells. Però hi ha
10	una mena de dificultat amb la qual es troba molta gent a Barcelona.
11	Sembla que molts catalans que van començar a parlar amb tu en castellà
12	no poden canviar de cop i volta la llengua per comunicar-se. Moltes
13	vegades els vaig demanar que parléssim en català, però en deu minuts
14	tornem a fer servir el castellà.
15	Aquesta realitat fa que sigui molt més difícil per a mi ganar la fluidessa
16	necessària amb la llengua. El mateix passa a les botigues. Quan
17	comences a parlar en català i la persona se n'adona de que la teva
18	llengua és el castellà, llavors canvia automàticament a la llengua en
19	comú. Encara que sigui una dificultat per a millorar el meu aprenentatge,
20	és clar que es molt lògic que la gent es comuniqui de la manera que li
21	resulta més còmode.
22	És el que passa amb el meu director de tesi. Des de el primer dia em va

23	parlar en català, i jo feia servir el castellà. Quan vaig tenir un cert nivell
24	per defensar-me en aquesta llengua, el vaig començar a parlar en català. I
25	em vaig quedar molt sorpresa quan em va dir que el preferia que parlés
26	en castellà, perquè li semblava lògic que cadascú parlés la llengua en la
27	qual es sentís més còmode, perquè la comunicació sigui més fluida.
28	A la meva feina, tothom parla català, i jo el puc entendre perfectament.
29	No obstant això, i per els motius abans exposats, no puc donar el pas de
30	començar a parlar-lo al meu entorn cotidià.
31	Les altres llengües que conec són l'anglès i el francès. L'anglès el vaig
32	aprendre a la escola i en alguns cursos que vaig fer quan era petita. Però
33	com que a Argentina hi ha una absoluta colonització cultural de aquesta
34	llengua –per motius més que evidents- doncs sembla que tothom en té
35	nocions bàsiques, encara que no l'hagi estudiat.
36	El francès el parlo per motius laborals. He de anar a Paris a fer estades
37	de investigació molt sovint, i per això vaig fer alguns cursos a Barcelona i
38	després un curso intensiu a la Alliance Française de Paris. No el parlo
39	perfectament, però em puc defensar.

TEXT 3. NORA

1	He estudiat anglès quan era petita, dels 7 als 10 anys, si no em recordo
2	malament. Era al Internacional House de Buenos Aires, l'escola d'anglès
3	més bona d'aquells temps. L'estudiava perquè els meus pares
4	m'obligaven i, la veritat, que era una carga per a mi. Em sembla que sí
5	vaig tenir èxit perquè ara el parlo més o menys bé, és a dir, em puc
6	defensar. La metodologia no la puc recordar... Ara mateix, el practico
7	perquè l'he de llegir per a la meva feina i, a vegades, quan he d'anar a
8	congressos internacionals i m'he de comunicar amb els altres o llegir una
9	comunicació en anglès. A més a més, a Buenos Aires estem una mica
10	colonitzats, llavors les pel·lícules son totes subtítulades, etc.
11	El francès l'he de parlar i l'he de llegir per a la meva feina. La majoria dels
12	textos que llegeixo són en francès, i quan vaig a París per investigar, he
13	de parlar-lo amb una mica de fluïdesa. Però això no vol dir que el parlo

14	bé. L'he estudiat fent cursos esporàdics, a la EIM de la Universitat de
15	Barcelona (un curso intensiu d'estiu i altre de un mes solament per agafar
16	flüidessa) A més, vaig fer un curso intensiu de dos mesos a l'Alliance
17	Française de París, quan vaig anar fa dos anys. La veritat és que amb el
18	francés sí que estic motivada, perquè m'agrada i perquè com que el
19	necessito, doncs poso molta atenció. A l' EIM, ens feien fer de tot:
20	exercicis de gramàtica, lectures, practicar l'oral... Més o menys com a
21	l'escola amb el català. A l'Aliance ens feien parlar sobretot, posar-nos en
22	situacions cotidianes, practicar la gramàtica fent-la servir, escoltar cintes,
23	etc. Era molt pràctic.
24	Respecte al èxit amb l'aprenatatge, crec que tinc facilitat per a algunes
25	coses, com la flüidessa parlant, la responsabilitat que agafo quan l'estic
26	estudiant, la comprensió de algunes coses de gramàtica amb alguna
27	dificultat... No obstant això, el meu principal defecte és que no hi tinc
28	paciencia, i això fa que, per exemple, no pugui aprendre vocabulari, i que
29	em quede amb les paraules justes per comunicar-me. No em costa
30	l'aprenatatge, no sóc vergonyosa i crec que comunico molt de pressa, a
31	vegades massa.
32	El material de vegades és important per fer el repàs previ al examen, però
33	no el faig servir molt fora de classe, tret dels exercicis que he de fer.

Annex 2. Transcripcions de la primera entrevista

TRANSCRIPCIONS ENTREVISTA 1. ALEXIS (4/11/2008) 32'41''

1	1	M'agradaria que m'expliquessis per què vas començar a estudiar, quina es la teva finalitat o els teus motius per estudiar català quan vas venir aquí.
2	2	
3	3	No, és que de veritat és que jo no vaig tenir cap motiu d'anar a aquesta escola, però... volia a... volia de començar de treballar, la meva amiga que fa rus, al departament de rus, em va recomanar que... hi ha una dia que diuen de repesca... sí que hi ha places i puc apuntar-me, no? matricular-se (pausa) doncs estic aquí, faig el cinquè... (riu)
4	4	
5	5	
6	6	
7	7	
8	8	
9	9	
10	10	Però per què et vas matricular?, perquè hi havia places vacants? o... tenies intenció de...?
11	11	
12	12	Tenia temps lliure...
13	13	...mmm...
14	14	...és el primer motiu, i... després sí... és que la meva filla (pausa) estudia català i tot que estudia és català les reunions de pares, tots, tots aquest fulls que ens donen a l'escola són en català, i bé, com que vivim aquí a Catalunya hem d'estudiar català, crec.
15	15	
16	16	
17	17	
18	18	En el text que vas escriure dius que vas estudiar català i castellà, abans, que vas fer un curs...no? per tant el castellà ja l'havies estudiat?
19	19	
20	20	
21	21	Un any.
22	22	Un any.
23	23	Un any, sí, molt poc... més aviat al carrer que, que a l'escola.
24	24	Més pel teu compte, en canvi el català, no.
25	25	No.
26	26	No. I el vas estudiar, sobretot, per entendre qüestions relacionades amb la teva filla, l'escola...
27	27	
28	28	Crec que sí... (pausa) però ara la situació una mica està canviada perquè a mi m'agrada per estudiar més profund... perquè al final aquesta llengua em va agradar, perquè abans no m'agradava com, com sona, era estrany.
29	29	
30	30	
31	31	
32	32	I normalment el fas servir el català, al carrer...
33	33	Sí, ara sí.
34	34	Ara sí.
35	35	Sí.
36	36	I quina millora has trobat fent servir el català... en la teva vida?
37	37	Ufff! és que la gent aquí et tracta diferent quan tu parles català (pausa) això estic segura d'això perquè, per exemple, a l'hora d'anar a un inspector tècnic, per exemple, el meu marit no va tenir cap èxit de... (riu) sí, de resoldre un problema i jo només amb el meu cognom Potapova i amb parlar català és que diu: "aii!", és que és millor...
38	38	
39	39	
40	40	
41	41	
42	42	Creus que és positiu parlar català?
43	43	Sí, sí...
44	44	...i per qüestions laborals o altres motius, creus que és necessari o no?
45	45	

25	46	Ummm, (pausa) crec que sí, per <i>conseguir</i> un treball, alguna feina
	47	bona has de, has de parlar català, però aquí a Catalunya
26	48	Però tu realment fora de l'aula no el necessites, per a la feina
	49	ni...
27	50	...no, és que com que no treballo, no (pausa) però, per exemple, jo
	51	volia seguir amb, amb els meus estudis i necessitaré català segur a
	52	la universitat (pausa) però bé, ara tinc un altre problema perquè com
	53	que hi ha gent que només parla castellà i jo intento parlar català...
	54	(riu) també tinc...
28	55	Perquè el castellà no l'has estudiat més?
29	56	No, més no... (pausa) no, és que jo intento sempre parlar català,
	57	però a vegades trobo la gent que no parla català i.. i clar és un
	58	conflicte. (riu)
30	59	Ja, però parles castellà després?
31	60	Sí, sí...
32	61	...pots canviar...?
33	62	...sí.
34	63	I en el text dius que vas fer un curs de català en un centre abans
	64	de començar aquí a l'escola?
35	65	Sí, és un centre per, per a adults, però era una hora només... e:: una
	66	o dos hores a la setmana... és gairebé res...
36	67	...gairebé res (pausa) era un dels teus objectius aprendre
	68	llengua, català... quan vas arribar aquí a Barcelona o no... va ser
	69	una cosa...
37	70	...espontània, sí, d'ocasió, així, sí.
38	71	I com és que vas triar aquesta escola... per aquesta amiga que
	72	tens, que és professora de rus?
39	73	Sí, sí, em va recomanar.
40	74	Et va recomanar l'escola i.... quan vas fer els primer curs
	75	 cursos, què esperaves... o sigui els primers cursos que vas fer
	76	et van satisfer, segons les teves necessitats...
41	77	...sí, i tant...
42	78	... comunicació, perquè tu necessitaves era potser entendre les
	79	cartes, els informes de l'escola... no?
43	80	Sí, és clar, ara... ara m'adono que quan escolto ràdio o... algun
	81	programa de televisió... o... potser una carta de... e:: alguna
	82	rebuda... que és en català i m'adono que, que llegeixo com si fos en
	83	rus, i el meu marit em diu: que és en català!, dic és igual, per mi sí,
	84	ara és igual llegir en català o en castellà, i està bé.
44	85	Com que no tenies la necessitat per feina, o per... de fet per
	86	comunicar fins al tercer nivell tenir ja en tenies prou... amb un
	87	tercer nivell hauries pogut viure...
45	88	... em preguntes per què faig (riu)...
46	89	...quina és la teva motivació de continuar amb més cursos, a un
	90	nivell superior?
47	91	Ufff! a mi m'agrada conèixer les coses més profund, perquè... sóc
	92	així, si faig alguna cosa m'agrada fer-ho bé, (pausa) i amb tercer no
	93	en tenia prou, de gramàtica de lèxic sobretot.
48	94	I dels primers cursos, imaginem-nos el primer curs que vas
	95	començar de zero quines coses et van agradar dels cursos,

	96	perquè et van satisfer les teves necessitats, vam treballar molt
	97	lèxic, vas començar a comprendre coses, vas treballar més
	98	gramàtica...?
49	99	És que ara no me'n recordo tant, però... (pausa llarga) crec que era
	100	el lèxic més que gramàtica a primer, sí.
50	101	Consideres que el català és difícil per aprendre...
51	102	...sí...
52	103	... és una llengua difícil?...
53	104	...sí, molt difícil....
54	105	Per què?
55	106	De... d'escriptura per exemple... de pronunciació... mai saps si
	107	pronúncia o u, si porta accent o no porta accent (riu), sí, sí
56	108	I d'escriure què vols dir, les estructures?
57	109	No, és que quan en castellà per exemple si... que et sona escrius
	110	igual, no? i en català no.
58	111	Ah, quan escrius les paraules.
59	112	Has de saber, sí, i ara em confonc moltíssim en castellà quan escric
	113	en castellà escric... ja no escric bé (riu), sí, sí...
60	114	És difícil, però... comparat amb el rus, per exemple?
61	115	Sí, és diferent, és totalment diferent... rus és diferent de castellà, de
	116	català, d'anglès, de, de francès (riu).. és que una altra manera...
62	117	Tu que has estudiat una mica francès, anglès, castellà... el
	118	català el consideres una llengua difícil?
63	119	Sí, per mi, català és, és com francès, anglès era més difi... més fàcil
	120	per mi...
64	121	A part de la fonètica hi ha altres coses difícils... o només és la
	122	qüestió de la pronunciació i com s'escriu?
65	123	No... per mi... no crec, ah! pronoms i articles (riu), són les meves
	124	coses perquè en rus no tenim articles.. i sempre em confonc amb
	125	això i... pronoms sempre em falten.
66	126	I creus que és diferent si haguessis estudiat català a Rússia o
	127	en un altre lloc que no pas haver-lo estudiat aquí, a Barcelona?
67	128	Sí, és clar, quan tu no ets a un espai on parlen idioma que, que
	129	estudiïs, sí, és clar és que és millor aquí, però també tenim aquí a
	130	Barcelona problema de... de parlar, no se, en una llengua de barba...
	131	de barbarismes... és que... has d'estudiar com pots parlar, com has
	132	de parlar, com no pots escriure, o com pots dir però no pots escriure
	133	així... és difícil...
68	134	Creus que sabent català se t'obriran més portes, creus que és
	135	una llengua útil?
69	136	Aquí a Catalunya sí... (riu)
70	137	Clar (riu)
71	138	Però no en altres països, d'altres països no...
72	139	Però aquí a Catalunya, creus que és una llengua útil, si la saps...
73	140	...sí, sí...
74	141	I tu que has fet tots el cursos, has notat diferència del que tu
	142	esperaves dels cursos amb el que t'han ofert els cursos durant
	143	tot aquest...
75	144	Sí, perquè sempre... a partir de tercer estudiem coses... similars...
	145	sempre són pronoms per exemple, sempre més profunds,

	146	profunds... i amb dificultats que poden sortir... però en aquest cinquè
	147	per exemple... no, no és tant com esperava jo...
76	148	En quins aspectes han canviat les teves expectatives, per
	149	exemple, de segon, de tercer a quart o a cinquè... què és el que
	150	no funciona, perquè tu necessites el català per comunicar-te...
	151	què és el que no t'ofereix, quins canvis has vist d'uns nivells
	152	més inferiors a nivells més superiors?
77	153	No, per exemple... és que... per exemple... hem topat en aquest curs
	154	que... que tota la resta de la classe són catalanoparlant, només tres
	155	o quatre persones que som de fora i... es nota... (pausa) és que de
	156	gramàtica, per exemple, a ells li falten coses que hem estudiat, vam
	157	estudiar al segon, per exemple, o de lèxic que nosaltres necessitem i
	158	ells ho saben perfectament perquè ho parlen... així...
78	159	I quins buits tu creus que tens i que hauries de treballar més a
	160	nivells superiors, que dius que potser a primer i a segons vas
	161	treballar, et van funcionar i ara dius....
79	162	Ara sí que faltarà lèxic i... clar hem de treballar molt de sinònims, per
	163	exemple, i també em faltarà... segur de gramàtica de... coordinació
	164	dels, dels temps... no? com es diu?
80	165	Sí, sí, coordinació dels temps verbals...
81	166	...sí...
82	167	...el present, el passat, el subjuntiu...
83	168	...això... quina forma va amb una altra...
84	169	I per què creus que no es treballa a classe?
85	170	I per què no és treballa a classe (to irònic, volent dir que també s'ho
	171	pregunta ella), (riu)...de moment..., de moment, és que de moment
	172	fem coses que vam fer a tercer, a quart vam fer més, de més alt
	173	nivell que ara.
86	174	Les teves estratègies per aprendre... per a l'aprenentatge el
	175	català han canviat de les que feies servir a primer, a segon, a
	176	tercer o a quart?
87	177	Del primer segur, perquè ara puc llegir... i entendre... si aquest llibre
	178	no és gaire difícil de... o específic... i puc, puc llegir i entendre i
	179	buscar algunes coses als diccionaris.... això sí que (pausa) m'ajuda
	180	molt, (pausa) però bé, la pràctica no tinc tanta opció, perquè, com
	181	que visc a una família russa i tinc tots amics russos i... és només a
	182	l'escola... una mica.
88	183	I creus que es crea les situacions adequades per practicar a les
	184	classe, per exemple, durant tots els cursos que has fet?
89	185	Sí, perquè practiquem molt, parlem en grups, (pausa) però l'única
	186	cosa que no m'agrada és que quan prac..., quan parlem en grups
	187	som grups, per exemple, quatre o cinc o sis, i el professor no, no pot
	188	corregir, sí que pot corregir un, un grup, i... alhora, quan està
	189	corregint aquest grup nosaltres parlem de la nostra pròpia manera,
	190	com parlem sempre, (pausa) és així.
90	191	I quina part de la llengua creus que és més important, que et pot
	192	servir per avançar més...
91	193	...gramàtica, gramàtica...
92	194	...la gramàtica, expressions escrites, comprensions, lèxic...
93	195és gramàtica i practicar de parlar, a mi sí... perquè quan saps

	196	gramàtica i pots parlar sí que pots escriure... és que jo amb, amb
	197	escriure redaccions no tinc problemes, sí que, sí que tinc errors, faig
	198	errors, però... d'escriure.... no em fa vergonya d'escriure i d'això... i
	199	de parlar sí que és més difícil.
94	200	I creu que la gramàtica és, doncs, la parts més important?
95	201	Sí.
96	202	I que un cop saps la gramàtica podries millorar?
97	203	És clar perquè el lèxic és, és una cosa que, que arriba, quan, quan
	204	llegeixes, quan... quan escoltes ràdio... perquè... lèxic es pot
	205	aprendre més, més fàcil que gramàtica.
98	206	I amb les altres llengües creus que és el mateix o és una
	207	particularitat del català?
99	208	Sí, aquí sí, sí.
100	209	Quins consells donaries a algú que vol estudiar rus?
101	210	Uff, no sé... parlar amb la persona nativa, això, que es pot.... explicar
	211	les coses aquestes... que porten dificultats.
102	212	I la gramàtica és difícil en rus?
103	213	Sí, molt.
104	214	I creus que els errors que tu fas són importants per comunicar-
	215	te?
105	216	No, no, no m'ho crec perquè clar que la gent m'entén, no? això és
	217	important, no?... però clar a mi m'agradaria parlar millor.
106	218	I per exemple, tu fas un grup de conversa ara de rus, oi?
107	219	No, el meu marit.
108	220	Ah el teu marit! quan sent parlar alumnes que estan estudiant
	221	rus, els errors que fan... creus que són normals o són?
109	222	No, són normals, és com jo per exemple.... e:: equivocar-se en
	223	masculí o femení, i en rus declinem... doncs ells s'equivoquen en
	224	declinació o nosaltres amb....
110	225	...o conjugació dels verbs, per exemple... i quines estratègies
	226	hauries de tenir o hauria de tenir el professor per millorar
	227	aquesta mancança o necessitat... com creus que es podria
	228	resoldre?
111	229	No sé, és practicar i memoritzar, crec que sí...
112	230	Dius que vas notar una diferència a partir del tercer... creus que
	231	és perquè tenies un nivell prou elevat per llavors dir ara el que
	232	m'ensenyen no em satisfà...
113	233	...és que jo no sé Albert per què passen aquestes coses, però... i per
	234	mi, per la Nora, per exemple, el primer i el tercer eren... eren més
	235	efectius aquest cursos, no sé si... crec que és perquè els vas fer tu...
	236	i després amb el segon... tot, tot que era, era repetir i jo explicar a la
	237	resta de la classe aquestes coses que tu em vas explicar a mi al
	238	primer i després en quart passava gairebé així, o sigui vam, vam
	239	estudiar més pronoms i res més... alguna cosa de lèxic, no sé... però
	240	no molt, i ara en cinquè és... em trobo fatal, fatal... perquè em...
	241	<i>retrassar</i> no, retardar...?
114	242	...aneu endarrere... creus tu...?
115	243	...sí, sí...
116	244	I què creus que hi faltaria, que t'agradaria fer a classe perquè
	245	t'anés bé?

117	246	És, és més dinàmica, falta... és que... no escriure tota, totes dues
	247	hores a la pissarra, és que... passar una transparència...
118	248	...mmm...
119	249	...és això, o per exemple, si fem alguna cosa a casa i... després
	250	venim a la classe i... la professora ens diu que: ara compartiu amb
	251	el seu company! compartiu durant no sé, quinze minuts, quinze
	252	minuts, després escrivim a la pissarra i... perquè tothom pot, pot, pot
	253	veure, no sé, és millor passar una transparència per cinc minuts, si
	254	algú té algun dubte pot preguntar i prou (pausa) i són cinc minuts no
	255	són una hora de classe, és això.
120	256	És la dinàmica del grup... i de continguts... creus que són els
	257	adequats, o la manera.... o necessitaria altres continguts o
	258	altres tipus d'activitats per poder...
121	259	No sé, és que fem de tot, fem de vídeo, fem d'àudio, fem, fem de...,
	260	llegim i redactem... la resta està... (pausa)
122	261	És la dinàmica que creus que no funciona.
123	262	Sí, sí.
124	263	I el que tu aprens, o que has après a primer, a segon, a tercer,
	264	per exemple, o a primer i a tercer... les coses que tu aprenies les
	265	podies posar en pràctica al carrer?
125	266	Sí, sí, sí.
126	267	I sempre ha passat això, les coses que tu has après, per
	268	exemple, a quart o que estàs aprenent a cinquè, les pots aplicar
	269	al carrer?
127	270	Sí, sí, sí.. clar... quan aprenc alguna cosa, doncs, es millora, no? i
	271	sí... (entra algú a l'aula i interromp la concentració)
128	272	I es creen prou contextos similars, a classe de nivells superiors,
	273	dels contextos, de situacions que pots trobar al carrer per
	274	poder fer un assaig del que pots trobar al carrer, perquè potser
	275	a primer et vas sentir més satisfeta perquè les coses que
	276	aprenies eren més similars a allò que et passava al carrer...
	277	presentar-te, dir d'on eres, dir què fas normalment... i a segon
	278	més i tercer més... ara el que tu necessites a la vida real ho
	279	trobes a la classe, com un assaig?
129	280	(riu) No... és que a mi m'interessa molt frases fetes perquè és una
	281	part de llengua molt important, però crec que em falta comprar un
	282	diccionari i estudiar pel meu compte, perquè... gairebé no en tenim a
	283	classe... no sé... és que... com que gairebé no parlo fora de les
	284	classes... doncs... de moment no, no em falta, però...
130	285	Però per exemple a les reunions que tens amb les mestres de
	286	les teves filles, parleu en català?
131	287	Sí.
132	288	I aconsegueixes comunicar-te?
133	289	Sí, sí, sí, ja fa dies que parlem.
134	290	No tens mancances de coses per dir... veus necessitaria això,
	291	això i això per poder millorar, eh?
135	292	No, en aquest moment no.
136	293	En cap situació que t'hagi trobat?
137	294	No, no, no... és suficient...
138	295	Sí, el teu nivell és suficient... i creus que per a la universitat... si

	296	et matricules a la universitat necessitaràs...?
139	297	El que necessitaré és lèxic, jo segur que lèxic, específic... de
	298	psicologia, alguns <i>termens</i> ... això.
140	299	Per tant amb el teu nivell que tens ja pots... és suficient per fer
	300	qualsevol acte social...?
141	301	Sí, sí, sí... crec que sí.
142	302	La diferència que fas de primer i tercer comparat amb els altres
	303	 cursos és pel tipus d'activitats o pels continguts, perquè a
	304	cinquè dius que els continguts estan bé i que és la dinàmica i
	305	en els altres nivells els continguts no eren adequats?
143	306	Aquí, a l'escola continguts sempre són els mateixos... de les
	307	classe... (pausa) potser a quart vam tenir menys de vídeo... i no vam
	308	escoltar tant... però no sé...
144	309	Has notat una progressió de primer a cinquè...
145	310	...de quart i ara no, no noto això.
146	311	Fins a quart vas notar una progressió...
147	312	...sí...
148	313	...de llengua, de millorar,...
149	314	...sí, sí, sí...
150	315	...de cobrir forats, en canvi a cinquè no, i llavors és per culpa...
	316	conseqüència de la dinàmica de la classe o perquè dels
	317	continguts de la classe...
151	318	És per la dinàmica de la classe i crec que per, per la gent, els
	319	alumnes, perquè ells necessiten més gramàtica i nosaltres ara no
	320	necessitem... la gramàtica... aquesta... inicial...
152	321	...inicial..., es fan coses... creus que.... s'hauríeu de fer altres
	322	coses que us anirien millor a vosaltres?
153	323	És que ara no hem de fer aquest pronoms tan <i>fàcils</i> que... (pausa) i
	324	exercici que fem són, no són ni de quart, són del tercer, els pronoms
	325	per exemple, perquè encara no, no hem arribat fins a aquests...
	326	combinacions de pronoms... compte són quatre, cinc setmanes de la
	327	classe i pronoms així, <i>fàcils</i> ...
154	328	Creus que és molt important els pronoms?
155	329	Sí perquè a tothom, ...a tothom li falta.
156	330	I quin problema hi veus, a compartir classe, amb gent que té el
	331	català com a llengua 1?... hi veus més avantatges o més
	332	inconvenients? ...que en un mateix nivell, en un mateix grup hi
	333	hagi persones que siguin catalanoparlant i gent que sigui
	334	estrangera, que no tingui el català com a llengua 1?
157	335	(pausa) L'única cosa que m'agrada que, que puc parlar amb ells i
	336	tenir una bona conversa... només això.
158	337	Això és l'avantatge i l'inconvenient quin seria?
159	338	Això, els diferents nivells de... és que... aquestes coses que
	339	estudiem com NO s'ha de parlar en català ells parlen així i nosaltres
	340	no... però...
160	341	Creus que... i a quart et trobaves amb aquest problema?
161	342	NO.
162	343	No.
163	344	No, érem diferents tots.
164	345	Creus que a cinquè si hi hagués hagut la mateixa tipologia

	346	d'alumnes, tots tenen el català com a llengua estrangera o
	347	segona llengua... hauríeu pogut avançar més o faríeu altres
	348	coses?
165	349	Sí, sí... no... no crec que faríem unes... algunes altres coses... faríem
	350	el mateix però d'una manera una mica <i>diferenta</i> .
166	351	Aquest any feu llibre, l'any passat no vau fer llibre, quina opinió
	352	tens tu de fer servir llibre, si creus que és millor, és pitjor... per
	353	a què el necessites?
167	354	És que abans jo pensava que... millor és tenir un llibre, perquè jo tinc
	355	tot sistematitzat quan veig un llibre i és, és molt bé, quan tu... pàgina
	356	a pàgina.... però ara com que tenim aquest llibre de, del cinquè que
	357	és... (pausa llarga)... no és, no és, no està bé perquè trobem totes
	358	coses... a diferents parts del llibre, aquest índex no ens ajuda... i no
	359	sé... també els exercicis no tenen... com es diu això?... quan pots, tu
	360	pots autocorregir.
168	361	Ah, autocorregir, claus.
169	362	Sí, i... això m'agradava molt al primer, al segons no, és que no
	363	teníem llibre tampoc, només a primer tenia llibre, però aquests llibres
	364	teus m'agraden molt.
170	365	I per a què et serveix el llibre?
171	366	Per, per explicacions de parts de gramàtica.
172	367	I amb fotocòpia creus que és més...?
173	368	Aiiii, (sospir), no sé, si un dia no vénis a classe... perds alguna cosa,
	369	clar és que poden agafar els companys i després explicar, però
	370	millor tenir un llibre... i llegir quan tens temps, no sé...
174	371	I a més a més a classe.... necessites un llibre o t'aniria bé
	372	només tenir un llibre com a referència... i a classe fer altres
	373	coses?
175	374	No, és que sempre és diferent, quan tenim un bon llibre sí que
	375	l'utilitzem i treballem amb llibre i després a casa treballem amb un
	376	altre llibre de... d'alumne, no?, de, de gramàtica, i ara portem llibre i
	377	a vegades ni, ni obrim... sí, sí.
176	378	I el llibre que feu servir dius que no et funciona perquè ...?
177	379	És estrany (riu), és estrany...
178	380	Sí?
179	381	Sí, perquè és molt, molt gros i pesa molt (riu) i has de portar-lo i
	382	després no, no fer servir...
180	383	I a casa et serveix com a punt de referència... per aprendre
	384	coses?
181	385	És que gairebé tot tenim en fotocòpia, també... no sé... a vegades
	386	les fotocòpies van... van... van millor perquè tenen no sé... un
	387	esquema... que t'ajuda molt i al llibre això s'explica d'una manera
	388	més difícil... no sé....
182	389	Recuperant una cosa que has comentat al començament de
	390	l'entrevista, que la gramàtica és imprescindible per millorar la
	391	llengua, que si no saps gramàtica no pots avançar... en llengua?
183	392	Sí, per mi són dues coses: gramàtica i lèxic.
184	393	Són els eixos.
185	394	/.../
186	395	Creus que a cinquè el que esteu fent et despista també perquè

	396	no saps per a què ho fas?... els contigus que esteu fent, a part
	397	de saber, jo què sé... com ara els pronoms...
187	398	Com per a què ho fem?
188	399	Amb quina la finalitat?
189	400	Per saber-ho, la finalitat és aquesta.

TRANSCRIPCIONS ENTREVISTA 1. NEL-LO (4/11/2008) 26'

1	1	M'expliques una mica el, el perquè, quina és la finalitat, quina es
	2	la motivació d'haver estudiat... perquè tu vas començar català
	3	primer, vas començar primer.
2	4	He fet primer, el tercer, el quart i ara estic fent el cinquè, bueno, estic
	5	estudiant perquè m'agrada el català, per una, per una part i de... per
	6	l'altra, perquè, perquè visc a Barcelona i m'agradaria poder parlar
	7	correctament amb la gent d'aquí, de Barcelona, en la seva llengua
	8	materna.
3	9	I tens possibilitat de parlar català o..., si aquesta finalitat és per
	10	poder parlar amb la gent del carrer, per comunicar-te?
4	11	Sí, amb la, sí per comunicar-me amb la gent del carrer, a casa, des
	12	del tercer parlo amb la meva parella en català, a la feina mig, mig,
	13	perquè a la feina parlem el català al, quan tim... estem dinant, ara,
	14	però en temes de treball utilitzem encara el castellà, a més a més,
	15	perquè castellà és l'idioma que s'utilitza més al centre on treballo.
5	16	Per tant per a la feina no el necessites?
6	17	No, no, no per la feina no, no, no necessito parlar el català, home, si
	18	parles català amb algú, que són molt pocs, que, que utilitzen el
	19	català normalment sí, però no, però no me'l demanen a la, a la feina.
7	20	D'acord, però no és una obligatorietat...
8	21	No, no.
9	22	...l'estudi del català per a tu, doncs.
10	23	No.
11	24	Creus que et pot donar més possibilitats, si saps català?
12	25	A la me..., la veritat que en la, en la feina que faig més que
	26	possibilitats és perquè m'agrada parlar el català, però no, no estic
	27	buscant fer funcionari ni acumular punts, es diu acumular punts, no?
13	28	Mm, sí.
14	29	Sí, saps? perquè a vegades quan es presenten a oposicions, que al
	30	cinquè i ara som 31 alumnes i 29 de nosaltres, gairebé 29 de
	31	nosaltres estan fent el 5 per aquest, per les oposicions que.. m'han
	32	dit que amb el cinquè poden tenir 4 punts i 4 punt és equi... són
	33	equivalents més o menys a una llicenciatura, llavors fas el cinquè de
	34	català i ja tens una llicenciatura.
15	35	Mira!
16	36	Sí (riu) bueno, de fet són 5 anys, perquè hi ha gent que fa el, el curs
	37	e:: extensiu, tot l'any, i llavors són 5 anys, són... és una carrera
	38	també.
17	39	Una carrera.
18	40	Sí.

19	41	I el... parlant de l'ús que fas del català, clar, amb el tercer potser ja n'hauries tingut prou per poder comunicar-te, per poder...
	42	
20	43	No, no jo estic buscant... el que vull és poder parlar el català de manera correcta, saps? puc, puc comunicar-me amb la gent amb tercer, o abans d'estudiar, abans de començar a estudiar el català, perquè jo visc aquí des de fa 12 o 13 anys ja podia dir algunes frases, podia comunicar-me, de manera més o menys correcta en català però el que vull és aprendre el <i>catlán</i> bé.
	44	
	45	
	46	
	47	
	48	
21	49	I què vol dir?
22	50	Vull dir... per, per explicar-me t'explico què m'ha passat amb el castellà, jo crec que en el text t'he explicat què m'ha passat amb el castellà, no? jo quan vaig arribar aquí després de dos o tres mesos tres mesos, tres mesos, he anat a una escola per aprendre el castellà, i una escola d'adults, no, no era l'escola oficial i vaig dir: "vull aprendre el castellà" i aleshores portava guia de conversa anglès-castellà, i buscava el que volia dir "vull aprendre el castellà" en anglès i al costat deien " <i>quiero aprender el castellano</i> ", i llavors m'han dit: "espera", que hem de, hem..., han de fer el test, el, el test de nivell", i va venir una professora per fer-me el test de nivell i jo tenia el llibre, la guia de conversa a la mà, no l'amagava, i ni idea, "vull aprendre el castellà", i m'ha dit: "bé, explica'm d'on véns, d'on véns i què vols fer i això...", i li..., vaig buscar la frase en anglès el que deia en castellà i li deia a la professora, i llavors el dia següent hi vaig anar i vaig veure que m'havien posat al tercer nivell, i dic, ostres, sóc la hòstia, (riu) això dels idiomes és que el tinc pillat, no? i no vaig entendre res.
	51	
	52	
	53	
	54	
	55	
	56	
	57	
	58	
	59	
	60	
	61	
	62	
	63	
	64	
	65	
	66	
23	67	Però... i llavors dius que vas haver de tornar a fer..., estudiar castellà en una escola privada, no?
	68	
24	69	Sí, clar... després, perquè quan vaig..., quan volia començar a fer dret, vaig veure que el meu nivell de castellà no dóna per estudiar, estudiar dret i vaig haver de desaprendre tot el que havia après i estudiar el castellà de nou.
	70	
	71	
	72	
25	73	I amb el català no creus que ja has arribat a un nivell prou, prou correcte?
	74	
26	75	El que passa que... per l'experiència que, que vaig tenir amb el castellà, vull, vull estudiar el català tot... vull acabar els, els cinc nivells que, que puc fer a l'escola oficial, aquí i després llegir llibres i això, i ja, ja veuré, saps? perquè sempre em quedo amb la mateixa experiència del, del castellà, perquè el català, de veritat és el primer idioma que vull estudiar perquè m'agrada, les altres llengües que parlo, que no són, que no són moltes, però les he estudiades perquè... per necessitat.
	76	
	77	
	78	
	79	
	80	
	81	
	82	
27	83	I creus que el català és una llengua difícil comparat amb les altres llengües que has estudiat?
	84	
28	85	Després de, de, de parlar el castellà, jo crec que no, jo crec que no, no sé, també m'ha ajudat que jo abans de venir aquí, vaig viure a Praga un any i vaig intentar estudiar el, el txec, i sí és un idioma molt difícil el txec, després, en arribar a Barcelona, vaig veure que el castellà era molt fàcil, jo crec que després de saber, de saber el castellà, el català no és difícil.
	86	
	87	
	88	
	89	
	90	

29	91	I quines coses creus que són difícils del català, o que t'han
	92	costat més, o que creus que encara no has après de la llengua?
30	93	Potser la pronúncia, la pronunciació del, del, d'algunes, d'algunes
	94	lletres, el que trobo difícil aquí és la diferència de, de pronúncia entre
	95	una província i altra, o d'un lloc i altre a Catalunya, aquí si el
	96	professor és de Lleida ens explica alguna cosa i si és de Barcelona
	97	ens explica una altra, home! la gramàtica és la mateixa, ara, com es
	98	pronuncia, i el que... tinc dificultat en la e i la o (pausa) la e oberta, la
	99	e tancada i la o oberta i la o tancada, que això jo crec que no
	100	arribaré a... pronunciar bé.
31	101	Però és un problema que et plantejes o realment voldries
	102	arribar a aquesta perfecció, però no...?
32	103	No, home, no és un problema el que passa que m'agradaria poder
	104	tenir això també.
33	105	Hi ha altres aspectes de la llengua, tu que has fet tots els
	106	cursos, que has trobat difícils, tipus lèxic o ortografia o
	107	comprensions o alguna part de la gramàtica...?
34	108	A vegades la barreja que fem amb els pronoms febles, que això a
	109	vegades m'embolica una mica, però la resta no, o sea, no és un
	110	idioma difícil el català, pot aprendre fàcilment.
35	111	I, bé, m'has dit.. continues fins a cinquè perquè t'interessa la
	112	llengua, t'agrada la llengua i vols acabar tot el cicle... has trobat
	113	diferències? o sigui cada curs t'ha donat allò que tu esperaves
	114	aprendre? mantenia la mateixa evolució?
36	115	Fins al tercer sí, el que passa que jo el, el, el salt del tercer, del
	116	primer cicle, i el segon, al quart, vaig veure que, que... jo vaig passar
	117	una bona part del quart... perdut, que no m'ubicava bé, no sabia si
	118	estic avançat o no, i després de parlar amb la professora m'ha
	119	explicat que això pot ser el, el desenvolupament normal d'estudiar
	120	un, un idioma, i després..., i quan vaig fer l'examen del quart, vaig
	121	sortir de l'aula sense saber si ho havia fet bé o no, i quan vam veure
	122	la nota m'he sorprès una mica perquè no sabia si ho havia fet bé o
	123	no (pausa) llavors, vull dir amb això que al quart jo crec que jo
	124	personalment em vaig veure una mica estancat, que no vaig..., no
	125	avançava (pausa) ara amb el cinquè trobo un plus de dificultat més
	126	encara, més gran, potser perquè a classe tots els companys són
	127	catalans, catalans parlants i a nivell de la fluïdesa i la gramàtica i tot
	128	això ho tenen molt bé en comparació amb el meu nivell de català.
37	129	I aquesta dificultat és una dificultat negativa o és un repte?
38	130	Negativa no, no ho és, és un repte, si, siestic fent el cinquè és
	131	perquè tinc nivell per fer el cinquè i jo crec que puc aprendre, potser
	132	que mai arribaré a estar al mateix nivell d'un nadiu, però jo crec
	133	arribaré a parlar el català de manera correcta, algun dia, ja veuré
	134	(riu).
39	135	I el..., quan parlaves de la diferència d'aquest salt de tercer a
	136	quart, que a quart vas estar perdut, quines expectatives, ara
	137	mirant enrere, a primer, a segon i a tercer, a segon, el curs
	138	intensiu que vas fer, tenies o et satisfieia el curs... per què?
	139	perquè veies que evolucionaves, que podies comunicar, perquè
	140	aprenies més lèxic, perquè aprenies més gramàtica, perquè

	141	entenies més la gent...?
40	142	Jo crec que, també sempre, sempre afecta una mica la <i>misma</i>
	143	experiència en castellà... no? jo crec que per aprendre idioma hem
	144	de tenir una barreja, una mitjana de gramàtica i, i oral, fent... jo he fet
	145	el primer i el <i>segun</i> no l'he fet, eh? he fet el primer i el tercer, i a mi
	146	m'agradava conèixer la gramàtica per poder parlar-ne, per poder
	147	total practicar el que, el que he estudiat, no sé si és això el que
	148	m'has preguntat?
41	149	Sí, sí...
42	150	...llavors...
43	151	...podies posar en pràctica allò que aprenies?
44	152	Sí, sí, en sortir de classe intentava a vegades comunicar-me amb la
	153	gent a veure si m'entenen i a vegades si no m'entenen repetia, el
	154	que passa que aquí surts al carrer per parlar, intentar parlar amb la
	155	gent, comunicar-te en català, per posar en pràctica o per lluir el nivell
	156	que tens i la gent quan et, em mira em parla el castellà, llavors jo he
	157	d'insistir una altra vegada per seguir parlant català i la gent em
	158	parlava en castellà (pausa) no pot ser perquè a Barcelona es fa
	159	barreja de tot.
45	160	I el salt aquest que dius a quart que et vas sentir perdut o a
	161	cinquè que dius que és un nivell molt alt i que... les classes et
	162	satisfan, et donen allò que necessites o que creus necessites
	163	per millorar el teu aprenentatge?
46	164	Sí, ara mateix en aquest curs el cinquè, sí, jo estic notant, estic
	165	veient que, que hi ha coses que no sabia bé, i jo crec que el cinquè
	166	és molt important per, per perfeccionar el, el coneixement de la, de
	167	la llengua, ara sí, la veritat, i a vegades, mira... hi ha molts, molts,
	168	molts dies que tu dius és una pèrdua de temps venir aquí, però n'hi
	169	ha altres que dius ha valgut la pena (pausa) n'hi ha de tot... (riu)
47	170	...hi ha de tot, perquè si fas una anàlisi de les coses que creus
	171	que necessites aprendre encara, què serien, que cinquè
	172	t'ofereix?
48	173	Encara no sé... el llibre, el llibre que tenim és complicat, tu has vist el
	174	llibre?
49	175	Sí, sí.
50	176	És complicat, el que passa que la dificultat que jo, per, per mi és, és
	177	que el llibre aquest és un llibre de text, que de fet té cinc nivells crec
	178	(pausa) llavors hem començat amb cinquè, el que trobo a falta, en
	179	falta, a falta jo, trobo en falta és conèixer els quatre llibres anteriors a
	180	aquest, saps? perquè si és un llibre de text fent per, per, per cobrir
	181	tot el nivell, tot el català, la gramàtica jo crec que quan han fet el
	182	llibre, que quan van fer el llibre van pensar: "això posem a primer,
	183	això al segon, a tercer, a quart", llavors si tu agafes el quart, el
	184	cinquè se suposa que tota la gramàtica, tot el coneixement que
	185	tenien els quatre llibres anteriors ja els tens assimilats, i això és el
	186	que trobo a en falta jo, i llavors, a vegades haig de buscar la
	187	informació en un altre llibre o haig de buscar informació per la meva
	188	banda.
51	189	I aquest, aquest buit no el tens cobert amb els cursos que vas
	190	fer anteriorment, aquest buit que dius....?

52	191	Algunes, algunes coses sí, unes altres no, a vegades busco als, als
	192	llibres alguna <i>información</i> en els llibres que ja havia llegit abans,
	193	bueno, de fet al quart no teníem llibre, el llibre que tinc el primer, de
	194	tercer i de segon, no, el de tercer encara no el tenim, el primer i el
	195	segon, i busco també en altres, altres llibres com el, el Català en
	196	fitxes o el Quadern de, de gramàtica (pausa) a vegades utilitzo,
	197	busco la <i>informacion</i> que, que vull en aquests llibres.
53	198	Però veig que tot està molt focalitzat per la gramàtica...
54	199	...sí....
55	200	...és el que tu necessites és potser polir, el que t'agrada és...
56	201	Sí, jo el que busco... jo penso que, que la meva necessitat és tenir la
	202	gramàtica ent... ben <i>entendida</i> i després posar en pràctica això, a
	203	vegades hi ha gent que pensa, que ho comença amb <i>el parla</i> i
	204	després perfecciona la gramàtica, però jo necessito conèixer com
	205	puc expressar-me per posar-ho en pràctica.
57	206	I aspectes com vocabulari o comprensions orals, comprensions
	207	escrites per posar en pràctica totes aquestes eines, se't faciliten
	208	en aquests cursos? creus que són necessaris o no cal?
58	209	Vols dir acompanyar tot això amb lectures?
59	210	Sí, o comprensions o treballar estratègies per deduir paraules,
	211	per deduir significats de coses...
60	212	Sí, home... Llegeixo alguns llibre petits, bueno també he llegit alguns
	213	de grans, he llegit L'ombra del vent i el llibre de la Mercè Rodoreda,
	214	La plaça del Diamant...
61	215	...aha...
62	216	...i llavors també veig les notícies en català i a vegades alguna,
	217	alguna pel·lícula, alguna sèrie, i el <i>periòdic</i> , (pausa) llavors el que
	218	vull fer a classe és aprendre la gramàtica i fora de classe puc, puc
	219	posar en pràctica el que, el que he après, i també fem, faig classe de
	220	conversa, una hora, una vegada a la setmana, però ens ajuda
	221	també.
63	222	Per tant fas moltes més hores de les... fora de classe també, per
	223	aprendre, hi dediques molt...
64	224	Sí que ho faig, el que passa és que no ho considero que és, que és,
	225	que és estudiar, per què? perquè ja que visc aquí i tinc la, la...
	226	l'avantatge de tenir, puc sentir sempre el català (pausa) o a la..., a la
	227	ràdio, a la tele o llegint algun llibre.
65	228	Per tant, has canviat, si mires enrere, has canviat les estratègies
	229	d'aprenentatge que feies servir a primer, a segon, a tercer, a
	230	quart, a cinquè, focalitzaves la teva atenció per aprendre coses
	231	a primer, o a segon o a tercer...
66	232	Al primer i al tercer el que... tenia poca informació, tenia poc, poc
	233	coneixement de la gramàtica catalana, i llavors no podia avançar i
	234	posar en pràctica el que, el que sabia, però al quart sí, trobo que sí,
	235	he canviat una mica l'estratègia, més perquè al quart, perquè el que
	236	t'he dit abans, que a quart em sentia perdut, però no sabia quin, a
	237	quin nivell em trobo.
67	238	Per tant, amb el teu aprenentatge tu creus que ets una persona
	239	que arrisca quan parles o no? prefereixes esperar a tenir tots
	240	els elements per després construir textos o parlar?

68	241	La veritat que faig, faig una barreja de tot, a veure jo, jo sóc una
	242	persona tímida i llavors pens... abans de, de dir una cosa prefereixo
	243	sa, sa..., saber bé el que vull dir, però a vegades no hi ha, no hi ha
	244	més remei que arriscar perquè no puc saber tot abans de dir, llavors
	245	hi ha una prova d'això els textos que faig encara tinc moltes errades
	246	(pausa) llavors... és una barreja de tot a vegades m'arrisco i unes
	247	altres no.
69	248	Quin consell donaries a una persona que vol estudiar l'àrab,
	249	que és la teva llengua? quin mètode? què li diries que fes?
	250	quines parts creus de la teva llengua són les més importants?
	251	què hauria de fer primer? què hauria d'estudiar? quins aspectes
	252	hauria d'estudiar abans de...?
70	253	...per estudiar l'àrab?
71	254	Sí.
72	255	Ui, no ho sé (pausa) l'àrab és, és, és difícil, la gramàtica és molt més
	256	complicada que, que, que no pas la gramàtica del, del català, jo crec
	257	que, que el àrab per, per trencar aquesta barrera, jo crec que la gent
	258	ha de començar, amb, estudiant <i>el parla</i> , ha de començar a parlar, a
	259	aprendre com es diuen algunes coses per després necessari... sentir
	260	la necessitat de millorar el que estant dient, per a mi encara la
	261	gramàtica d'àrab encara és difícil, jo a vegades encara haig de
	262	tornar a llegir algun llibre de gramàtica per saber bé, que... com es
	263	pot estructurar una oració complexa.
73	264	I el fas servir normalment l'àrab o no?
74	265	Sí (pausa) llegeixo llibres a vegades en àrab, i quan parlo amb la
	266	meva família, que encara és a Síria també parlo...
75	267	...i escrius?
76	268	...parlo en àrab, no, no, no escric.
77	269	No escrius. I en català, hi escrius? quina habilitat utilitzes més?
	270	parlar que no pas escriure?
78	271	Parlar...
79	272	...parlar més que no pas escriure....
80	273	...que escriure.
81	274	I creus que és difícil escriure en català?
82	275	Home... és més difícil que el castellà, sí (riu) però difícil, difícil no,
	276	no...
83	277	Però, per què és més difícil que el castellà?
84	278	Per, pel, per el, el tema de les contraccions, aquestes, i, no... és
	279	això, bàsicament.
85	280	Hmm... vas venir directament a estudiar català aquí a l'escola...
86	281	...sí...
87	282	...abans havies estudiat català en algun altre lloc...
88	283	...no...
89	284	... o pel teu compte ni...?
90	285	...havia llegit El català és fàcil, un llibre també, jo no me'n recordo de
	286	qui és.... El català és fàcil... l'havia llegit, però no vaig estudiar a cap
	287	lloc... volia començar a l'escola oficial per... perquè pensava que era
	288	el lloc adequat per fer, per fer això.
91	289	Adequat en quin sentit? perquè hi ha gent adulta? per
	290	l'ensenyament...?

92	291	Perquè és un, és un ensenyament oficial i penso que és més, molt
	292	més seriós que a, que a qualsevol altre lloc.
93	293	En castellà, per exemple, vas trobar diferències entre els dos
	294	llocs on vas estudiar?
94	295	Sí, sí, vaig, vaig trobar molta, molta diferència entre la, la, l'escola
	296	d'adults, on vaig començar a estudiar el castellà, i l'escola privada,
	297	on vaig tornar a..., per aprendre bé el que havia estudiat abans, sí, a
	298	més a més vaig..., vaig fer moltes hores a casa per estudiar el
	299	castellà.
95	300	I en quin sentit vas haver de recuperar el que havies fet a
	301	l'escola d'adults?
96	302	No t'entenc.
97	303	Què no va funcionar a l'escola d'adults perquè després
	304	haguessis de tornar a fer...?
98	305	Potser perquè, potser perquè jo vaig entrar directament al tercer
	306	nivell i no, no tenia aquest nivell de castellà, el que passa que a
	307	l'escola no feien aleshores primer ni segon, per això m'han posat al
	308	tercer, i vaig entrar... vaig començar a estudiar amb gent que ja
	309	havien fet dos nivell anteriors i tenien, sabien el que estaven
	310	estudiant, llavors vaig començar el tercer, he fet... vaig fer el tercer i
	311	el quart en aquesta escola i em faltaven la <i>información</i> de dos
	312	cursos anteriors, per això... i encara, encara trobo dificultat en
	313	castellà per, per aquest dos cursos.
99	314	Per aquests dos cursos.
100	315	Sí.
101	316	I una cosa que he llegit en els textos que vas fer és que
	317	prefereixes que el curs tingui un llibre.
102	318	Sí.
103	319	Quina seguretat et dóna aquest llibre?
104	320	M'agrada, m'agrada tenir un, un llibre com a referent del curs per
	321	saber... aquest és el nivell... aquesta és la gramàtica que hem
	322	d'estudiar en aquest curs, aquesta..., aquest és el que ens, ens
	323	demana aquest curs (pausa) i després poder ampliar això amb altres
	324	llibre o buscant altres mètodes, potser, però a mi m'agradaria tenir
	325	sempre, tenir un, un llibre per a cada nivell per, per a vegades... ara,
	326	si comences... vam començar el curs des de fa un mes i d'aquí a un
	327	altre mes ja no em recordo què havíem fet abans, llavors amb el
	328	llibre ja pots tornar a llegir el que havies fet, pots fer un repàs i
	329	llavors això em dóna més <i>seguritat</i> .
105	330	No tant, de vegades, fer-lo servir a classe com tenir-lo de
	331	referència, vols dir?
106	332	Per les dues coses, per tenir-lo de referència sempre que el, que el
	333	tens a casa i a classe també perquè hi ha coses que si les, si les, si
	334	les faig a casa sol no les puc entendre.
107	335	I has trobat algun llibre que hagi fet... tot i haver fet un llibre a
	336	classe o tenir-lo de referència no t'hagi servit?
108	337	No, encara no.
109	338	No, encara no.

TRANSCRIPCIONS ENTREVISTA 1. NORA (7/11/2008) 23'15''

1	1	Explica'm Nora quina és la teva finalitat d'estudiar català... per què vas començar a estudiar català i per què estàs estudiant encara català?
	2	
	3	
2	4	A veure....al principi... és clar que <i>estudié</i> (soroll)... de fet
	5	m'obligaven a la feina, no? <i>porqué</i> ... com que he firmat un <i>papel</i> que
	6	diu que de fer classes d'aquí a un any en català i que he de tenir el
	7	nivell C, vaig començar per això, no? com que tenia molta, molta
	8	feina i vaig començar la meva carrera acadèmica i professional una
	9	mica tard em semblava com horrible, no? eh, eh... estudiar <i>catalán</i>
	10	per obligació, no? el que passa és que és clar, una vegada que
	11	comences, ja van passar dos anys, ja vaig tenir, tindrè el nivell D i
	12	ara jo crec que la meva... el meu objectiu és... va canviar, no? perquè
	13	al principi el nivell C sí, ara per què el D... ja és com que m'agrada,
	14	no? i <i>porqué</i> m'agrada molt aprendre el <i>catalán</i> , vaig descobrir que
	15	és una llengua que, que m'agrada i que és mot bonica, com totes les
	16	llengües, no? i... i...i... vaig canviar la mentalitat al llarg del temps,
	17	no? i ara jo crec que l'estudio per la feina i també perquè m'agrada...
	18	i perquè, sí, vull el nivell D, però és, és com una mica de, de, de
	19	cosa personal que has de fer.
3	20	I abans de començar a estudiar aquí t'havies plantejat
	21	d'estudiar-lo abans que et diguessin a la universitat que havies
	22	de...
4	23	Mai, mai, mai, no. <i>Porqué</i> com que necessito molt el francès i el
	24	<i>inglés</i> , i el anglès, em semblava una per...du...da de temps, no?
	25	perquè clar, és clar vius a una societat que es parlen dues llengües
	26	llavors saps que no és indispensable, el francès jo sé que si vaig a
	27	<i>Francia</i> he de parlar francès, aquí puc parlar el castellà llavors... això
	28	és una realitat que quan temps molta feina és així.
5	29	I t'havies plantejat estudiar-lo per uns altres motius o veies la
	30	necessitat en un futur d'estudiar el català... no per
	31	l'obligatorietat de fer les classes en català però per temes...
	32	tema social...
6	33	...per por.... adaptar-me...no
7	34	...per integrar-te més amb la gent d'aquí....
8	35	Sí, <i>m'haguéssi</i> agradat parlar el <i>catalán</i> , però, per... m'hagués
	36	agradat parlar el <i>catalán</i> per... sí, per comunicar-me amb, amb la
	37	gent, sí és veritat que ho pensava, però em semblava que com
	38	<i>viviria</i> aquí molt de temps, <i>pues</i> ...doncs parlaria el <i>catalán</i> finalment
	39	una mica, no?... per sentir-me més còmoda, però el que és increïble
	40	és que ara mateix que el puc parlar, malament però el puc parlar, em
	41	puc defensar, doncs no sento <i>l'obligaritat</i> , no? com que la gent no
	42	me l'exigeix, llavors és una mica estrany.
9	43	I el fas servir ara, doncs?
10	44	No, no... i això jo crec que és el, el, el problema que tinc amb l'oral,
	45	no? <i>porqué</i> jo me n'adono a la classe, per exemple, que... la
	46	gramàtica jo tinc més nivell que els catalanoparlants, però ara mateix
	47	estic amb l'oral... que sé que el pas que he de <i>dar</i> és parlar-ho fora,

	48	no? però per exemple el, el... quan vaig a comprar, és el típic, no? i
	49	tòpic, la gent no, no te'l demana, no... és com que, com que tu
	50	<i>sent</i> es que la gent <i>prefereix</i> e parlar en castellà amb tu que en
	51	català, el meu director de tesi, que sempre em parlava en català i jo
	52	en castellà, ara que jo tinc el nivell per parlar... parar-li en català em
	53	diu que no, que ell prefereix que, que li parli en castellà perquè em
	54	pugui expressar més fluidament.
11	55	És com una deferència però també és una cosa negativa, tu
	56	creus... per a la gent que vol aprendre català?
12	57	Sí, molt, molt negativa, jo, jo pensava no? quan, quan, quan sabia
	58	que faria l'entrevista amb tu, de... per a mi una cosa que jo, si jo fos
	59	professora, els diria als meus alumnes que parlin en català al carrer,
	60	perquè jo crec que és el més importat, no?
13	61	Sí. I bé, per tant no fas servir gairebé mai el català?
14	62	Mai, mai.
15	63	Només a les hores de classe....
16	64	...a les hores de classe i amb els companys de classe, que ja tens el
	65	xip de, de parlar en català, però després mai.
17	66	I creus que si saps català aquí a Catalunya se t'obren portes?
18	67	Sí! (pausa) a veure... a certs nivells...no? per exemple al meu
	68	departament e::... si jo parlo... que se m'obren portes? sé que tinc
	69	altres mèrit que compten, no? però jo sé que si parles en català per
	70	determinada gent ets, ets, ets una altra persona, no? és <i>como</i> que,
	71	que et consideren molt millor i així a un nivell molt, digue'm, informal,
	72	no? però jo crec que formalment el... si jo necessito una feina fora de
	73	la universitat, jo crec que el, el fet, evidentment, de tenir el, el.. la,
	74	constància oficial de que tens el nivell D, Sí, però a més a més és
	75	com que et pots integrar molt millor en la feina en determinats
	76	àmbits, em sembla, Sí.
19	77	I fora de la feina...
20	78	...fora fe la feina...
21	79	...se t'obren portes en el sentit que si t'és més fàcil arribar...
22	80	...a la gent?
23	81	...sí, o a algunes coses... o accedir d'una manera més fàcil si
	82	parles català?
24	83	E::... això és el que pensava, saps? com que parlant <i>catalán</i> a la
	84	gent del carrer o quan, jo què sé, quan vols fer amics i tal...
	85	l'agradaria molt, però... no, no m'he trobat amb això... a la meva
	86	experiència personal, no? jo crec que és molt diferent, però, <i>según</i>
	87	cadascú, no? però... a la meva experiència personal jo el que vaig
	88	veure és que la gent és com que no necessita que jo parli en català,
	89	no es senten millor si jo parlo català o castellà, i això és com aquest
	90	tòpic de... que no has de parlar en castellà perquè els agrada molt
	91	que parlis en... no, a la meva experiència personal, però RES.
25	92	Creus que el català és difícil per aprendre, que és una llengua...
	93	tu que has estudiat altres llengües?
26	94	No, no, no, no, no... però jo crec que no és difícil per a mi per el
	95	castellà, perquè tinc el castellà, perquè tinc el francès, més o menys,
	96	perquè tinc el anglès.. i no, em sembla una llengua molt fàcil... té
	97	dificultats com, jo què sé? com totes aquestes coses que no té el

	98	castellà, com determinats pronoms, o, o potser la pronunciació, Sí, jo
	99	sé que és una mica difícil, no? o sigui que té molts son... <i>sonidos</i> ...
27	100	...sons...
28	101	...sons que no... que no són, que són, són <i>difíciles</i> i particulars de la
	102	llengua., però no... és molt fàcil.
29	103	I quines parts creus que són més difícils o que t'han costat més
	104	d'aprendre de la llengua?
30	105	Parlar.
31	106	Parlar.
32	107	Parlar, definitivament, Sí, però jo crec... ja no sé si aquesta és la
	108	meva dificultat o que potser perquè com que jo parlo castellà faig
	109	servir moltes paraules en castellà, que si la llengua fos
	110	completament diferent, per exemple amb el francès no em passa
	111	això...
33	112	...mmm...
34	113	...si trobo la paraula, la trobo i, si no, faig servir una altra <i>expressión</i> ,
	114	però amb el català el que passa és que hi ha moltes paraules molt
	115	similar, llavors a vegades no tens clar si es diu així o no, llavors sí,
	116	per a mi el oral és el pitjor. El més fàcil FINALMENT (riu), i et puc dir
	117	que tenies raó, no? és la gramàtica, clarament.
35	118	I tu que has fet des de primer fins a cinquè, encara que vas
	119	saltar aquell curs, has canviat les estratègies d'aprenentatge,
	120	has vist que potser a uns nivells feies.... tenies unes estratègies
	121	per aprendre unes coses determinades i en canvi després has
	122	anat canviat...
36	123	...el recursos...?
37	124	...sí els recursos que tu has fet servir per, per aprendre...
38	125	...e:....
39	126	...si estaves focalitzant la teva atenció en un aspecte de la
	127	llengua, llavors dius ara...
40	128	...no, sí... jo el que veig... en aquest sentit, sí. Jo els recursos, no,
	129	<i>porqué</i> jo sempre tinc la, la mateixa dinàmica, no? com que venir a
	130	classe sé que és molt important, perquè el parlo i:: sé que és la
	131	manera d'aprendre una llengua és amb... a la classe, però després a
	132	casa faig tots els exercicis, intento sobretot les redaccions, i això no
	133	va canviar mai, no? de fer tot el que em demanen, no molt, molt
	134	regularment i excessivament, però sí una mica de seguiment, i
	135	després, abans de l'examen, repassar tots els cursos, no? i fer
	136	quadres, i tot això és el mateix. ARA (pausa) l'any passat, fins l'any
	137	passat, fins quart vaig estar molt capficada amb la gramàtica i
	138	aquest any em vaig adonar que ja no, que no és necessari, que la
	139	gramàtica no la necessito aprendre i ara necessito parlar i agafar
	140	vocabulari, no? que són el meus dos.. deu punts febles.
41	141	I aquest canvi és perquè la metodologia dels cursos ha canviat
	142	o els teus recursos han canviat?
42	143	No, jo crec que el que va canviar principalment va ser la meva
	144	mentalitat davant de la llengua, no? que com que avances, arriba un
	145	moment en què no... ja no necessites estar ficada a la gramàtica, i
	146	aquestes coses que no entenes et semblen <i>como</i> .. <i>com</i> ...? o sigui
	147	és com quan... la digestió, que es diu en educació, que l'has

	148	d'assimilar al teu cos, com que tinc moltes coses assimilades,
	149	després potser que com que a cinquè tinc una professora que no
	150	ens posa una dificultat gramatical, llavors a mi em sembla que com
	151	que ja ho sé tot, encara que sé que no ho sé, no? però, però, però
	152	<i>ahora</i> estic tan preocupada amb l'oral que...
43	153	...i creus que les coses que feies a primer o a tercer, per
	154	aprendre, d'activitats, o de manera d'ensenyar, la metodologia
	155	han canviat a partir de quart o a partir de tercer, o depèn dels
	156	cursos...
44	157	Sí, el que passa és que això no depèn dels cursos, depèn del
	158	professor...
45	159	...mmm...
46	160	...i això el vaig veure completament, no? <i>porqué</i> amb tu, e:: quan et
	161	vaig tenir a primer i a tercer tot em semblava amb dificultat, es curiós
	162	no? potser que era la meva evolució, no? com que eren els meus
	163	primers.. el tercer va ser per a mi...perquè com no vaig fer segon i
	164	teníem classes a l'horari de català i no, no podia venir a totes les
	165	classes va ser un patiment absolut, no? em semblava com tot molt
	166	difícil i tal... eh:: però... però encara a primer em semblaven coses
	167	difícils, encara que jo sabia que tenia un nivell una mica més elevat
	168	que la, que la <i>media</i>, no? i això em sembla perquè tu ens posaves
	169	com que davant de la dificultat, no? de veritat (pausa) després a
	170	quart sí, el que... (pausa) a veure... (pausa) tot em semblava una
	171	mica més fàcil és veritat però jo crec que era la meva evolució i que
	172	la professora posava les dificultats si tu la pressionaves aquest,
	173	aquest... d'anar amb ella fins a la dificulta, no? però normalment, no,
	174	eren coses bàsiques, i ara a cinquè.... és com que sí, va anar
	175	decreixent... jo no sé quina relació n'hi ha entre tres coses, no? que
	176	és: la teva evolució davant l'aprenentatge, el professor, que també
	177	canvia i canvia la metodologia i tot això, i la, la dinàmica de
	178	l'aprenentatge <i>segon</i> la dificultat del cos..., del curs, però a mi és
	179	com que va, va cada vegada més fàcil i jo sé que no pot ser, que
	180	això és una il·lusió, no?... i sí, és una cosa que, que no, no
	181	m'agrada...
47	182	Això que has dit que la gramàtica t'obsessionava o estaves
	183	bastant preocupada per estudiar la gramàtica als primers
	184	cursos i ara dius que és la cosa més fàcil, perquè... als primers
	185	cursos creus vas treballar molt la gramàtica?
48	186	E:: (pausa) sí i no... <i>o sea</i> , no, no crec que era una obsessió del
	187	professor ni del <i>curso</i> , però com que era la meva primera
	188	aproximació a la gramàtica, em semblava un món, no? un món
	189	molt... estrany, però no, el mateix que em va passar amb el francès
	190	a l'Alliance francesa quan, a París, és com que no <i>veo</i> , que sé..., no
	191	veig que aquí a l'escola hi hagi una obsessió davant la gramàtica, i
	192	tu ens vas <i>tramitir</i> , transmi... trans... transmetre molt això, no? de
	193	que no és necessari capficar-se com si fos una cosa... no? sinó que
	194	arribarà, arribarà i arribarà, i és això, no? ARRIBA, ARRIBA.
49	195	I ara doncs, amb aquests dos curs, per exemple aquest últims,
	196	quines activitats o quins buits creus que necessaries omplir,
	197	de llengua?

50	198	Però,per, per la meva experiència o perquè em man... em
	199	manca...
51	200	...perquè creu que et falta, et falta...
52	201	...em falta al <i>curso</i> ...
53	202	...fins tercer encara que a tercer dius que va ser difícil...
54	203	...difícil...
55	204	...i que anaves perduda...
56	205	...perduda...
57	206	...però, però creus que et van satisfer les teves necessitats... pel
	207	que tu necessitaves en aquells moment?
58	208	Quart i cinquè o primer i tercer?
59	209	Tots.
60	210	Tots, primer i tercer completament, sí, sí, sí, sí, tot, però tot, no? em
	211	sembla, em sembla que era, era molt àgil... i et posava... jo, jo tinc
	212	aquesta sensació, no? <i>como</i> , com, com d'estar al <i>límit</i>
	213	completament fent el esforç d'avançar, no? a quart és com normal,
	214	normal, no? em sentia com que sí, que estava bé però jo també
	215	estava fent una evolució personal, llavors no em va semblar tan
	216	malament, no? estava bé (pausa) però ho va canviar, sí, perquè
	217	evidentment la dificultat jo no la podia, no la podia, podia veure-la,
	218	no? i a cinquè, RES, és com que... no té RES a veure les meves
	219	necessitats amb el que fem.
61	220	Perquè quines serien les teves necessitats...
62	221	...les meves necessitats serien...
63	222	...de llengua?
64	223	... de llengua.... per <i>ejemple</i> ... que em posin a parlar, però parlar, no
	224	en grup, no? que estem parlant tot el temps i que el professor... e::
	225	se... se m'acut ara, no? com que... tu parles, no? davant de tothom i
	226	quan el professor <i>senta</i> algun error que, que l'apunti a la pissarra i
	227	parlar d'això i que tots <i>donen</i> l'opinió, no? perquè em sembla molt
	228	important, a més a més ara tinc una mica de retrocés amb l'oral
	229	perquè com que estic amb gent catalanoparlant et fa molta més
	230	vergonya, no? com que no, no em sento tan... tan... amb fluïdesa, no
	231	sé, és una mica estrany (pausa) llavors allò, això em... el
	232	necessitaria parlar i que el professor pugui fer <i>hincapié</i> els errors,
	233	no?... que això no, no, no ho faig, no?... em sembla com horrible
	234	(pausa) després el parlar en grup sí em sembla bé, però no molt
	235	perquè, <i>porqué</i> estem sempre amb, amb, amb el mateix... amb la
	236	mateixa dinàmica, no? està bé... però jo crec que el professor ha
	237	d'escoltar i l'Àlícia no passa, passa una mica però no et corregeix
	238	res, no? i per això me'n vaig al cafè amb la Guillermina a parlar i
	239	parlem en català si no tenim ningú que ens corregeix els, els errors
	240	(pausa) i després, què m'agradaria? m'agradaria, sí, com veure
	241	gramaticalment coses <i>difíciles</i> però relacionades amb l'oral, no? que,
	242	que per a mi és com repetir, repetir, repetir, aquesta cosa que és
	243	difícil i que <i>pogam</i> ... que tots avaluem quina cosa és la dificultat
	244	concreta del curs, globalment, no del <i>català</i> ... de.. perquè això fan
	245	també ... aquí estem uns i els altres, no? i els catalans necessiten
	246	aprendre els pronoms i nosaltres necessitem parlar i sortir dels, dels
	247	barbarismes i de totes aquests coses, llavors trobar la dinàmica del

	248	grup, els errors comuns i parlar d'això i repetir, repetir, repetir, que
	249	ens posi... tu, tu el feies això, no? has de fer servir <i>esto</i> PENSA!
	250	PENSA! TU, TU, TU, TU com pressió i com marxa, <i>porqué</i> si no
	251	pfffffff... (cara de desinflada)
65	252	I d'expressió escrita no en necessites, creus que tens aquesta
	253	part... aquest tema cobert... aquest aspecte cobert?
66	254	A veure, sí, perquè em sembla bé tota la dinàmica... que.. això sí
	255	sempre ha sigut molt correcte aquí a l'escola que és... cada setmana
	256	hem d'entregar una redacció, no? i llavors això em sembla magnífic i
	257	vosaltres tots els professors el corregeixen molt bé i ens apunten els
	258	errors i això em sembla bé (pausa) a veure... és veritat que jo crec
	259	que ja a cinquè hauríem de tenir un <i>nivel</i> de... de... d'escrit molt alt i
	260	que estaria bé potser a cinquè fer dos per setmana, no? seria molta
	261	feina per a nosaltres, però... potser, s'hauria, s'hauria de posar una
	262	mica de <i>hincapié</i> , no ho sé.
67	263	El llibre que vas fer... a primer no, no vas fer servir llibre?
68	264	Sí... el Veus...
69	265	... sí, a primer sí que vas fer servir llibre... i després a tercer no...
70	266	...no...
71	267	...a quart tampoc...
72	268	...no...
73	269	...i a cinquè sí, quina importància té per a tu fer tenir un llibre a
	270	classe, ets sent més segura, o és un recurs a més a més de les
	271	fotocòpies que et puguin donar a classe o...?
74	272	Sí, a veure (pausa) a mi el que mai em va agradar dels llibres de
	273	llengües és les activitats, em semblen ridícules, perquè l'activitat e::
	274	té a veure amb el, la classe i la dinàmica de la classe, no? i llavors
	275	<i>ahora</i> aquí posa que estem en un restaurant, llavors hem de parlar
	276	com que som cambrers, no? com... això... crec que el professor
	277	hauria de... estan bé aquestes activitats, però clar si tots tenim més
	278	de trenta anys, jugar d'aquesta manera amb un llibre de text <i>con</i>
	279	dibuixos, no, no, no cal... em:: no em sento més segura... al principi
	280	a tercer vaig pensar AHHH sense llibre, sense llibre, però com que
	281	va ser després la dinàmica, no, no, no el trobava a faltar... però no,
	282	no... perquè com que les fotocòpies... em sembla també això molt
	283	important, perquè jo crec que si el professor ve el que manca a la
	284	classe et porta una fotocòpia, no?, si és una persona intel·ligent,
	285	més o menys (pausa) ara bé, el que sí em sembla bé del llibre és
	286	per... de cara a l'examen... perquè jo el faig servir molt més al final
	287	del curs que al moment de... que, que durant el curs...no? <i>porqué</i> ...
	288	perquè com que gramaticalment vas veient quines coses vas
	289	tractant... és, és <i>como</i> ... que és... és una manera de... de fer una
	290	valoració global i tenir endavant tot el que vas fer... però amb les
	291	fotocòpies és el mateix, no? no jo no el trobava a faltar, no, no.
75	292	I una altra cosa que... dius que no creus que el català és una
	293	llengua difícil perquè potser perquè amb el castellà... tu creus
	294	que ets una alumna que arrisques quan aprèn llengües?
76	295	A veure (pausa), algunes coses sí i altres no, (pausa) sí, perquè jo
	296	me n'adono que, que parlo molt de pressa, no? sempre, a primer
	297	curs ja, com que: bla, bla, bla, però... això és... la meva personalitat,

	298	no? llavors jo crec que sí que no tinc vergonya i que parlo, i parlo i
	299	parlo i això està bé, (pausa) ara bé... el risc no està... perquè no...
	300	(pausa) bé... el que passa és que no sé si és risc o no... però és
	301	que... com que no faig servir el vocabulari nou, jo sé que estic com...
	302	travada amb el vocabulari bàsic, no? i necessito més i arriscar potser
	303	que també signifiqués... no solament parlar, i parlar i parlar com una
	304	boja, no? sinó també intentar avançar a l'oral.
77	305	El nivell de francès, quin nivell tindries comparat amb el nivell
	306	de català?
78	307	Ah:: no sé... potser un tercer avançat o quart... em sembla..
79	308	I si volguessis continuar amb francès, com t'agradaria que
	309	t'ensenyessin el francès, quines necessitats tindries, quines
	310	expectatives hi posaries?
80	311	El mateix que el català, jo crec, a l'expressió oral i l'expressió escrita,
	312	<i>porqué</i> ara és com que.. sí faig com un <i>balance</i> total a cinquè i... i
	313	em puc adonar que sí, que totes les noves tècniques pedagògiques
	314	per a l'aprenentatge de llengües que és la gramàtica alta però no és
	315	l'únic, és TOTAL, o sigui per poder assimilar una llengua l'has de fer
	316	servir i fer exercicis no és fer servir una llengua.
81	317	Per tant amb un d'aquests cursos que estàs fent de català, de
	318	cinquè, per exemple, les teves expectatives d'ús de la llengua
	319	no... no s'acompleixen, no queden cobertes?
82	320	No estan cober... no, no, perquè jo crec que estic a un nivell molt
	321	elevat per el.. l'oral que tinc, no per la gramàtica, que potser que
	322	co... que <i>coneixo</i> , poder, però per l'oral no, pst, pst, pst (nega amb el
	323	cap) (pausa) però també... és... és... jo... hauria de fer servir la, el
	324	català perquè tinc la possibilitat i no el faig i això és la meva
	325	responsabilitat, no crec que sigui de l'escola, no? <i>porqué</i> jo sé que hi
	326	ha gent que va fer els cursos a l'escola i que parla molt millor que jo,
	327	o sigui que això vol dir que no és culpa de... però també crec, que..
	328	que no... que sí... que em manca molt, molt, no tinc nivell D de, de
	329	parlar, però això és la meva sensació...

Annex 3. Diaris sobre la classe que es va observar

DIARI.OBS.ALEXIS (12/11/2008)

1	Durant tota la classe vam treballar només amb un text, però vam fer
2	diferents activitats a través d'aquest text. Era un text descriptiu, d'un
3	itinerari. Al principi vam haver d'ordenar moltes parts barrejades en un
4	text sencer. Ho vaig trobar molt difícil, a més a més vam fer-ho en grups.
5	Però cap grup va poder aconseguir el resultat totalment correcte.
6	Activitats d'aquest tipus són molt per pensar(més aviat cavil·lar) i això
7	m'agrada. Després vam haver de canviar tipus d'aquest mateix text de
8	descriptiu a instructiu. Doncs, vam buscar tots els verbs i vam conjuguar-
9	los d'altra manera. Això també em va semblar molt útil, perquè encara
10	m'equivoco a l'hora de conjuguar. I al final de la classe vam haver de
11	canviar l'ordre d'aquests mateixos verbs pel tracte de vostès.
12	Em sembla molt bé, com que estem acostumats de parlar en tractament
13	de tu, a l'hora de parlar al carrer no em surt automaticament aquest
14	tractament formal.
15	De lèxic no n'ha surtit gaire, potser 2 o 3 paraules he recordat. Per mi no
16	en tenen gaire importància. Però aquesta manera de buscar uns quants
17	mots nous en grups en diccionari i després escriure'ls a la pissarra
18	perquè els sàpiga tothom, m'agrada perquè estalvia molt de temps.
19	A part d'aquesta classe en concret, vull dir que sempre ens necessitem
20	més dinàmica. Treballem amb tots els continguts possibles, però
21	m'avorreixo molt de la correcció dels deures primer uns quants minuts
22	entre parelles, després en veu alta un rere l'altre per frases... Crec que
23	serà molt més millor i útil posar una transparència i després
24	d'autocorrecció aclarar els dubtes. Sé que està bé llegir en veu alta,
25	perquè hi ha moltes coses que no sabem pronunciar bé, però llegir tant
26	és massa.
27	Aviat hauríem d'escriure la ressenya sobre un llibre llegit. Ho trobo difícil,
28	però està bé saber resumir, poder organitzar correcte tot el que saps i
29	vols dir.
30	M'agrada treballar en grups quan ens corregeixen, però això gairebé no

31	passa (correcció vull dir).
32	També estic contenta quan fem activitats que contenen informació sobre
33	tradicions i costums catalans, sobre coses típiques d'aquí, perquè és molt
34	difirent per mi. Una vegada vam traduir de castellà a català noms de
35	productes d'alimentació, llavors vam adonar-nos que no sabem mots tan
36	simples i necessaris! Algunes persones van descobrir què existeixen
37	“festucs” o “ous ferrats”, per exemple...
38	També en lloc d'escriure una hora a la pissarra sigui millor posar una
39	transparència.
40	Avui mateix (17.11) al principi de la classe hem explicat una notícia en
41	parelles durant més de dos quarts d'hora. Encara més temps hem
42	explicat aquesta notícia a tota la classe. Crec que això no s'ha de passar
43	mai!

DIARI.OBS.NEL-LO (12/11/2008)

1	Saps quin era l'objectiu de l'activitat?
2	Detectar els connectors del text per poder organitzar-lo de manera lògica.
3	Discutir amb els companys la nostra elecció i argumentar-la.
4	Canviar els verbs de la forma informal a la formal, del present d'indicatiu a
5	l'imperatiu per transformar el text de descriptiu a l'instructiu.
6	Saps quins continguts has treballat? Per què?
7	Els connectors, formes verbals i vocabulari.
8	Què has après amb l'activitat?
9	Algunes paraules.
10	L'activitat ha cobert les teves necessitats lingüístiques?
11	No gaire.
12	Necessites fer el que has fet a classe fora de classe?
13	No gaire.
14	Et recordes de les paraules que han aparegut al text?
15	Me'n recordo d'algunes.
16	Creus que et fan falta per millorar el teu nivell de català?

17	Potser.
18	Amb l'activitat, què has treballat: gramàtica (quina), comprensió
19	escrita (què), lèxic (quin)...
20	Gramàtica, les formes verbals. Lèxic, algunes paraules noves. Tipologia
21	de textos, instructiu- descriptiu.
22	L'activitat t'ha satisfet?
23	No gaire.
24	Canviaries o afegiries alguna cosa a l'activitat?
25	El text estava dividit en molts fragments petits el qual ha fet el ritme
26	massa lent.
27	És una activitat que acostumeu a fer a classe?
28	Fem activitats amb el mateix objectiu però més curtes.
29	Quin tipus d'activitats acostumes a fer a classe: exercicis de
30	gramàtica, de comprensió oral (vídeo), expressions escrites
31	(escriure redaccions o textos)...
32	Totes aquestes.
33	L'endemà vam fer una activitat que em va semblar més interessant que
34	no pas la que vas assistir. Ens va explicar la combinació dels pronoms
35	febles i després ens va demanar que féssim entrevistes en parella i que
36	expliquéssim, fent us dels pronoms febles combinats, l'entrevista als
37	altres.

DIARI.OBS.NORA (12/11/2008)

1	Saps quin era l'objectiu de l'activitat?
2	No, i aquesta era la pregunta que ens hem fet tot el temps: quina era
3	l'utilitat del exercici, al menys la primera part, perquè semblava una
4	activitat que es podria fer en la meua llengua i tenir exactament la mateixa
5	utilitat i/o dificultat.
6	Saps quins continguts has treballat? Per què?
7	Sé que em treballat la lògica que ha de tener un text, perquè ens ho va dir
8	la professora, i també em treballat els verbs, perquè el exercici estava
9	enfocat, en la segona part, a omplir espacis vuits amb verbs en present i

10	en imperatiu, fent servir el tractament formal.
11	Què has après amb l'activitat?
12	Res, tan sol recordar que he de practicar els verbs, una cosa, per altra
13	banda, que ja sé.
14	L'activitat ha cobert les teves necessitats lingüístiques?
15	No
16	Necessites fer el que has fet a classe fora de classe?
17	Mai
18	Et recordes de les paraules que han aparegut al text?
19	Sí, collet, perquè l'hem buscat al diccionari, però de l'altre que em buscat
20	no me'n recordo, i menys de les que han escrit els meus companys.
21	Creus que et fan falta per millorar el teu nivell de català?
22	No, perquè em manquen altres que crec que són molt més
23	imprescindibles.
24	Amb l'activitat, què has treballat: gramàtica (quina), comprensió
25	escrita (què), lèxic (quin)...
26	Gramàtica: els temps verbals enfocats al tractament formal. Comprensió
27	escrita: la lògica del text. Lèxic: les paraules que em buscat al diccionari.
28	L'activitat t'ha satisfet?
29	No
30	Canviaries o afegiries alguna cosa a l'activitat?
31	No, perquè no la considero una activitat per a cinquè.
32	És una activitat que acostumeu a fer a classe?
33	A vegades, però no tan estructurada
34	Quin tipus d'activitats acostumes a fer a classe: exercicis de
35	gramàtica, de comprensió oral (vídeo), expressions escrites
36	(escriure redaccions o textos)...
37	A classe fem algunes activitats de gramàtica, però gairebé sempre
38	corregim exercicis, i això triga molt de temps. De comprensió oral, n'hem
39	fet una. Expressió escrita fem a casa nostra. Crec que el que més fem és
40	parlar entre els companys d'un text en particular per donar les nostres
41	opinions al respecte i la correcció d'exercicis de gramàtica, però sense
42	veure dificultats gramaticals concretes.

43	Valoració personal de l'activitat
44	Vam estar 50 minuts estructurant el text. Em sembla massa, ja que no el
45	puc veure cap utilitat, tret de fer servir la lògica aplicable en qualsevol
46	altre llengua. A més, el text no tenia gairebé connectors, i això feia
47	impossible la reflexió al voltant de la estructuració del text que m'ha
48	semblat arbitrari en el moment de fer l'activitat.
49	Les frases que fa servir la professora em donen la sensació que ens
50	tracta com a nens petits, i això em sembla contraproductiu per a
51	l'aprenentatge d'una llengua. Per exemple: "Les recomanacions les poseu
52	abans del recorregut", "Primer hi ha una cosa desconeguda i després és
53	coneguda".
54	Tot el temps m'ha semblat que el fet de no conèixer l'utilitat del exercici
55	és fa molt estrany.

Annex 4. Documents de la classe que es va observar

Tasca: Disseny d'un pla de classe

1. Objectius:

1.1 Objectius generals:

Adquirir l'habilitat o capacitat de mostrar un cert domini dels aspectes formals i discursius de la llengua, un grau elevat d'adequació del discurs la situació comunicativa i una riquesa lèxica.

Usar les estratègies lingüístiques i d'aprenentatge desenvolupades.

Integrar i combinar el conjunt de competències, habilitats, estratègies i actituds.

1.2 Objectius per destreses:

Identificar les idees principals i la intenció comunicativa del text i localitzar-hi la informació específica.

2. Continguts:

2.1 Competència lingüística comunicativa:

2.1.1 Competència pragmàtica:

2.1.1.1 Funcions:

- Coneixements i informació: descriure processos, classificar, comparar, expressar desconeixement, expressar dubte.
- Actes directius i persuasius (que tenen com a finalitat que el destinatari faci o no faci alguna cosa): donar instruccions

2.2.2 Competència discursiva:

2.2.2.1 Organització del discurs:

- Adequació al context: relació del text amb la situació de comunicació.
- Coherència textual: el text com a unitat global de significat. Estructuració del contingut i ordenació lògica de les idees.
- Cohesió textual: organització interna del text. Inici, desenvolupament i conclusió de la unitat textual. Relacions sintàctiques i semàntiques (fenòmens gramaticals i lèxics) que connecten els enunciats d'un text entre si.

2.2.2.2 Textos i àmbits d'ús:

- Comprensió escrita: catàlegs i prospectes.

2.2.3 Competència lingüística:

2.2.3.1 Lèxic i aspectes semàntics: repertoris lèxics propis dels itineraris de natura i fauna.

2.2.3.2 Morfosintaxi:

- a. Els pronoms febles (morfologia i posició)
- b. Els relatius: *que + frase de relatiu*
- c. L' adjectiu: concordança amb el substantiu.
- d. El verb: temps i aspecte:
 - o expressió de present (revisió)
 - o imperatiu.

2.2.3.3 Ortografia i aspectes gràfics:

- Signes ortogràfics: dièresi.
- Aspectes gràfics: el guió entre el verb i les formes pronominals.

3. Activitat: CE i CL

Nom de l'activitat: Itinerari de la cartoixa d'Scala Dei.

- a. Prèviament, a classe s'ha treballat el text descriptiu, l'imperatiu, el subjuntiu i la dièresi. A més, també s'ha parlat, a través d'un document audiovisual de la comarca del Priorat.
- b. Per començar l'activitat es distribueix el grup classe en grups de 3-4 persones.
- c. A cada grup se li dóna un sobre que conté un text que descriu un itinerari de flora situat a la cartoixa d'Scala Dei, al Priorat. Aquest text ha estat retallat en diferents trossos i els alumnes han d'aconseguir ordenar el text utilitzant les estratègies discursives.
- d. Al cap d'un temps, se'ls dóna un plànol del recorregut que els ajudarà a acabar de reconstruir el text.
- e. Un cop ordenat el text, es posa en comú amb la resta dels grups i es discuteixen els elements lingüístics del text que indiquen l'ordre del text.
- f. Després, se'ls fa reflexionar sobre el tipus de text al qual pertany aquest itinerari
- g. Tenint en compte que el text és descriptiu i que està escrit en 1a persona plural del present d'indicatiu, se'ls demana als alumnes que canviïn el tractament del text. És a dir, que canviïn les formes verbals corresponents al tractament de vostè.
- h. Es corregeixen els possibles errors.
- i. Seguidament, se'ls demana que converteixin aquest text descriptiu en un text instructiu. Per tant, el temps verbal que hauran d'utilitzar serà l'imperatiu. D'aquesta manera, es treballaran els pronoms febles (morfologia i posició) i es repassarà l'ortografia de la dièresi.
- j. L'activitat finalitzarà amb l'avaluació de l'assoliment de l'activitat.

4. Gestió de la classe:

Tipus d'interacció: treball en grups de 3-4 persones col·locats en forma de rotllana (tenint en compte que a l'aula no hi ha taules).

Temps:

- a. Plantejament del tema d'interès, explicació de l'activitat i distribució del grup classe en grups de 3-4 persones: **10 minuts.**
- b. Ordenació del text sense plànol: **15 minuts.**
- c. Ordenació del text amb el plànol: **10 minuts.**
- d. posada en comú amb la resta dels grups i discussió dels elements lingüístics del text que indiquen l'ordre del text: **15 minuts.**
- e. Reflexionar sobre el tipus de text al qual pertany aquest itinerari: **10 minuts.**
- f. Canvi del tractament del text: del tractament de tu al de vostè: **15 minuts.**
- g. Correcció dels possibles errors: **10 minuts.**
- h. Conversió del tipus de text descriptiu a instructiu: **15 minuts.**
- i. Avaluació de l'assoliment de l'activitat: **15 minuts.**

5. Posada en comú/correcció d'errors / Avaluació: s'han assolit els objectius? Sí, s'han assolit els objectius.

6. Confirmació o remodelació de la programació de la seqüència.

Un dels grups ha necessitat més temps del previst en alguna de les seqüències però no s'ha hagut de fer cap remodelació. La seqüenciació s'ha adaptat al ritme d'aprenentatge del grup.

ITINERARI DE FLORA. CARTOIXA D'SCALA DEI.

Ompliu els espais en blanc amb les formes verbals més adients per al tractament de vostè d'acord amb el text que heu ordenat de l'itinerari de flora de la cartoixa d'Scala Dei.

Recorregut

_____ de l'àrea d'aparcament de la cartoixa d' Scala Dei. _____ el recorregut per la pista sense asfaltar que _____ a mà esquerra del monestir, vorejant-lo. En arribar a una cruïlla de camins, _____ la pista que _____ a l'esquerra i _____ fins a un collet. _____ l'ascensió per la pista fins a trobar a la dreta un sender marcat amb fites.

_____ aquest sender i _____ a la Pietat. Per continuar _____ el sender que _____ a l'esquerra de l'edifici principal. _____ per les escales que s'han condicionat amb esglaons fets de trossos de troncs d'arbres i després d'envoltar la bassa i l'altiu xiprer _____ a l'esquerra per un sender marcat que _____ de nou a la pista. Just davant nostre _____ un antic forn de calç. _____ uns pocs metres la pista forestal en sentit ascendent. En el talús del costat dret de la pista surt un sender que va pujant a mig aire i que _____ la zona reforestada fins que _____ una pista agropecuària poc transitada que _____ pel mig del barranc. _____ per l'esquerra i _____ primer a una bassa i després fins a la font Pregona. Per tomar, caldrà refer aquesta part del recorregut. Si _____ estalviar aquesta visita a la font Pregona i _____ tornar directament, cal que _____ la pista que _____ a la dreta. El camí _____ aeri sobre el barranc. _____ des de l'alçada la Pietat i les impressionants edificacions de la cartoixa. _____ pla fins a arribar a la part de dalt de les coves Roges.

El camí _____ la conducció d' aigua, _____ ràpid i _____ a parar a la pista ben condicionada que _____ per la dreta. La pista fa unes llaçades, després _____ les runes de les dependències de l'antiga cartoixa i _____ al punt de partida.

Itinerari de Flora
Hàbitat
Brolles i Vinyes
Cartoixa d'Scala Dei

Desnivell: 200 m, de 450 fins a 650 m.

Punt de sortida: Aparcament de la cartoixa d'Scala Dei. Tornada al mateix lloc.

Temps del recorregut: 1 h i 1/4 de temps de marxa; cal afegir-hi el temps que s'estigui aturat.

Distància del recorregut: 4,2 km.

Recomanacions: És bona qualsevol època de l'any, especialment l'hivern i l'inici de la primavera, època de florida de moltes espècies característiques de les brolles; no són recomanables les hores de forta insolació de l'estiu; es pot trobar aigua a La Pietat i a la font Pregona; i cal dur calçat adequat per caminar per senders. Molts dels trams del recorregut estan marcats amb senyals de GR (pintura vermella i blanca).

Recorregut: Sortim de l'àrea d'aparcament de la cartoixa d'Scala Dei. Iniciem el recorregut per la pista sense asfaltar que puja a mà esquerra del monestir, vorejant-lo. En arribar a una cruïlla de camins, prenem la pista que puja a l'esquerra i arriba fins a un collet (1). Continuem l'ascensió per la pista fins a trobar a la dreta un sender marcat amb fites (2). Seguim aquest sender (3) i arribem a la Pietat (4). Per continuar agafem el sender que surt a l'esquerra de l'edifici principal. Pugem per les escales que s'han condicionat amb esglaons fets de trossos de troncs d'arbres i després d'envoltar la bassa i l'altiu xiprer ens desviem a l'esquerra per un sender marcat que desemboca de nou a la pista. Just davant nostre apareix un antic forn de calç. Seguim uns pocs metres la pista forestal en sentit ascendent. En el talús del costat dret de la pista surt un sender que va pujant a mig aire i que travessa la zona reforestada fins que trobem una pista agropecuària poc transitada que discorre pel mig del barranc (5). La seguim per l'esquerra i arribem primer a una bassa i després fins a la font Pregona. Per tornar, caldrà refer aquesta part del recorregut. Si volem estalviar aquesta visita a la font Pregona i volem tornar directament, cal que prenguem la pista que surt a la dreta. El camí esdevé aeri sobre el barranc. Dividem des de l'alçada la Pietat i les impressionants edificacions de la cartoixa. Continuem pla fins a arribar a la part de dalt de les coves Roges. El camí segueix la conducció d'aigua, baixa ràpid i va a parar a la pista ben condicionada que seguirem per la dreta. La pista fa unes llaçades, després ressegueix les runes de les dependències de l'antiga cartoixa i torna al punt de partida.

Annex 5. Altres diaris de classe

DIARIS 1.ALEXIS (24/11/2008, 26/11/2008, 27/11/2008 i 29/11/2008)

Diaris de les classes

1	Dilluns (24.11) vam practicar comprensió oral. Vam veure un debat sobre
2	la situació en el sistema educatiu d'Espanya i de Catalunya. Crec que
3	està bé practicar activitats com aquesta, perquè després a l'hora del
4	examen et sents més segur. A més a més pots detectar els seus errors i
5	millorar aquesta part. O de vegades penses que entens perfectament el
6	que escoltes però a través de les preguntes t'adones que no és tan bé.
7	Després vam parlar força estona sobre aquest tema. Per a mi era
8	interessant perquè a Rússia tenim tot diferent en el sistema educatiu en
9	general.
10	Dimecres vam començar participar a la "wiki", es diu <i>Xinoxano</i> i hi pot
11	entrar tothom. Però hi poden introduir coses només alumnes dels dos
12	cursos del 5è. Trobo molt interessant i útil aquesta novetat. Hi ha de tot:
13	cançons, lèxic, barbarismes, diccionaris, enciclopèdies, vídeo, etc.
14	Després d'acabar el curs i per seguir millorant el meu nivell segur que hi
15	entraré moltes vegades.
16	Dijous durant totes dues hores vam corregir exercicis de les
17	combinacions dels pronoms. Està molt bé per a mi, perquè aquest tema
18	és el meu punt feble. Vaig aclarir molt per a mi. La dificultat és que a
19	l'hora de parlar al carrer dic en forma correcta, com estudio a la classe,
20	però normalment no ho diuen així. Fa anys que estudio els pronoms i
21	encara els em falten a la parla espontànea.
22	Divendres vam veure un altre vídeo. Era la mostra d'examen dels anys
23	90s. No està malament, però per mi és massa-dos vídeos a la setmana.
24	Vam corregir també els exercicis dels preposicions "per" i "per a". Abans
25	ni pensava que pot ser una muntanya sobre aquest tema. Vam treballar 3
26	versions de gramàtica (segons Fabra, Solà i Coromines i Ruaix). Ara tinc
27	més clar tot això. Clar, a la parla no hi ha molta diferència, però ara puc
28	escriure més correcte i això m'agrada.

Comprensió auditiva

1	Saps quin era l'objectiu de l'activitat?
2	Entendre el contingut d'un debat televisiu per discutir les opinions i
3	argumentar-los amb els companys a classe.
4	Saps quins continguts has treballat? Per què?
5	Comprensió oral.
6	Què has après amb l'activitat?
7	Vocabulari per argumentar una opinió.
8	L'activitat ha cobert les teves necessitats lingüístiques?
9	Sí.
10	Necessites fer el que has fet a classe fora de classe?
11	Potser.
12	Et recordes de les paraules que han aparegut al text?
13	Me'n recordo d'algunes, l'ensenyament a debat, aula d'acollida, conseller,
14	sociòleg...
15	Creus que et fan falta per millorar el teu nivell de català?
16	Potser.
17	Amb l'activitat, què has treballat: gramàtica (quina), comprensió escrita
18	(què), lèxic (quin)...
19	Gramàtica i lèxic.
20	L'activitat t'ha satisfet?
21	No gaire.
22	Canviaries o afegiries alguna cosa a l'activitat?
23	La faria més curta.
24	És una activitat que acostumeu a fer a classe?
25	De Tant en tant.
26	Quin tipus d'activitats acostumes a fer a classe: exercicis de
27	gramàtica, de comprensió oral (vídeo), expressions escrites
28	(escriure redaccions o textos)...
29	Totes aquestes.

Sessió wiki

1	Saps quin era l'objectiu de l'activitat?
2	Crear un wiki interactiu entre els alumnes de cinquè de l'EOI de
3	Drassanes perquè cada alumne hi posa el seu grà de sorra. Expliquem
4	als altres companys el que sabem i aprenem d'ells el que saben. La
5	professora supervisa els continguts. http://xinoxano.wikispaces.com/
6	Saps quins continguts has treballat? Per què?
7	El llenguatge informàtic i lèxic variat.
8	Què has après amb l'activitat?
9	Aprendre d'altres companys.
10	L'activitat ha cobert les teves necessitats lingüístiques?
11	M'ha introduït en aquest llenguatge.
12	Necessites fer el que has fet a classe fora de classe?
13	Sí.
14	Et recordes de les paraules que han aparegut al text?
15	Me'n recordo d'algunes, wiki, missatge, clicar, graella...
16	Creus que et fan falta per millorar el teu nivell de català?
17	Potser.
18	Amb l'activitat, què has treballat: gramàtica (quina), comprensió
19	escrita (què), lèxic (quin)...
20	Lèxic, barbarismes, definicions de conceptes.
21	L'activitat t'ha satisfet?
22	Sí.
23	Canviaries o afegiries alguna cosa a l'activitat?
24	Estava bé.
25	És una activitat que acostumeu a fer a classe?
26	Era el cop que fem activitat d'aquest tipus.
27	Quin tipus d'activitats acostumes a fer a classe: exercicis de
28	gramàtica, de comprensió oral (vídeo), expressions escrites
29	(escriure redaccions o textos)...
30	Totes aquestes.

Com es localitza la funció d'un sintagma?

1	Saps quin era l'objectiu de l'activitat?
2	Saber la funció que fa la paraula en l'oració per poder substituir-la per un
3	pronom feble.
4	Saps quins continguts has treballat? Per què?
5	Gramàtica.
6	Què has après amb l'activitat?
7	L'ús dels pronoms febles.
8	L'activitat ha cobert les teves necessitats lingüístiques?
9	Sí.
10	Necessites fer el que has fet a classe fora de classe?
11	Sí.
12	Et recordes de les paraules que han aparegut al text?
13	Me'n recordo d'algunes, complement d'adjectiu, compl prepos regent,
14	compl agent, atribut...
15	Creus que et fan falta per millorar el teu nivell de català?
16	Sí.
17	Amb l'activitat, què has treballat: gramàtica (quina), comprensió
18	escrita (què), lèxic (quin)...
19	Gramàtica. Els pronoms febles.
20	L'activitat t'ha satisfet?
21	Sí.
22	Canviaries o afegiries alguna cosa a l'activitat?
23	No.
24	És una activitat que acostumeu a fer a classe?
25	Sí.
26	Quin tipus d'activitats acostumes a fer a classe: exercicis de
27	gramàtica, de comprensió oral (vídeo), expressions escrites
28	(escriure redaccions o textos)...
29	Totes aquestes.

DIARIS 1.NORA (13/11/2008, 17/11/2008 i 24/11/2008)

1	13-11-08
2	Corregim durant 25 minuts els temps verbals de un exercici d'ahir. Sento
3	que hi ha molt temari com per utilitzar tot aquest temp en la solució de
4	uns temps verbals que la majoria ja sap com funcionen. No crec que sigui
5	útil haver de llegir cadascú la frase en lloc de donar la solució i demanar
6	si hi ha algun dubte. Les coses que es remarquen no són de 5è, com, per
7	exemple, quan "sortir" va amb "o" o amb "u". A mi no em sembla util
8	perquè son aquest tipus de coses que les has d'estudiar per el teu
9	compte, si encara no ho has fet o no te'n recordes.
10	Corregim un full de pronoms de fa una setmana. Ho explica molt bé, fent
11	servir els pronoms i la funció gramatical que tenen. Potser això m'agradi
12	perquè encara no ho havíem vist i perquè a aquesta altura em sembla bé
13	posar èmfasi en cuestions fines de gramàtica, que es repeteixen però que
14	es poden veura amb més complicacions.
15	17-11-08
16	Llegim una noticia que n'havíem de portar, l'expliquem al company fent
17	servir "per" com causal en lloc de "perquè". Aquesta és exactament el tipo
18	d'activitat que no em serveix per a res. Primer perquè és molt difícil
19	comenzar a parlar amb el company seguint unes ordres tan imprecises, i
20	termine parlant de qualsevol cosa, que a mi ja m'està bé perquè parlo,
21	però imagino que qui ja parla català tot el dia per el que sigui li semblarà
22	una absoluta perduda de temps. A més, si el professor no demana un per
23	un que pensin i facin servir determinades estructures, em sembla que no
24	serveix de res. Jo necessito que em demanin directament el que he de
25	fer, davant dels altres, veient quals són els meus errors i els errors dels
26	altres, i que a partir del errors la profesora ens expliqui el fonamental de
27	això que vol que aprenguem. I a més és que després no tenim informació
28	del que havíam de tenir en compte o aprendre, etc. Aquesta activitat triga
29	una hora. Jo sento que vinc per res.
30	Corregim exercicis de pronoms. Aquí sí conec l'objectiu: adonar-nos de la
31	necessitat que a vegades hi ha de fer servir més d'un pronom i com fer-

32	ho. Em sembla molt útil perquè ens explica anàlisis sintàctic i pronoms a
33	la mateixa vegada. D'aquesta manera puc comprendre després de dos
34	anys d'aprenentatge el perquè d'algunes qüestions. En aquests moments
35	sento que se m'acude tot el que he après, i com el puc integrar amb
36	facilitat i lògica. M'adono de la importància de tot el que he vist, i de la
37	necessitat que tinc de sentir que pujo un esglai, i no que repeteixo coses
38	o perdo el temps.
39	24-11-08
40	Estem 20 minuts parlant de tutories, de qüestions tècniques, i em sembla
41	excesiu. Però ens va donar un full amb preguntes i qüestions per anar-hi
42	preparats, i quan el vaig completar a casa em va servir per adonar-me de
43	quines són les meves dificultats freqüents.
44	Llegim tres textos que ens va donar la classe d'abans, un paràgraf per
45	persona. Es tracta de textos dels periòdics: editorial, carta d'opinió i article
46	d'opinió. No em sembla útil això de llegir... Hem de dir perquè creiem que
47	són de cadascuna de les "espècies" que ens va dir. Es parla del contingut
48	dels textos. No el considero una activitat de 5è. La majoria de la gent
49	parla bé i crec que jo particularment necessito parlar amb una intenció,
50	per exemple, fent servir coses de gramàtica, posant exemples, etc.
51	Gairebé 25 minuts. Crec que no hi ha cosa més contraproduent per al
52	meu aprenentatge que sentir que estic perdent el temps, perquè així la
53	meva actitud serà negativa, i no aprofito el poc que puc aprendre en
54	activitats com aquestes.
55	Veiem un debat en torn al conflicte de l'educació. Ens dona un full de
56	comprensió auditiva on ens fa relacionar les persones que participen con
57	les opinions que diuen. No puc aprofitar res. Aquesta relació em sembla
58	més una qüestió de lògica que d'aprenentatge d'una llengua. I aquest
59	punt és primordial. Moltes vegades sento això, i a vegades en altres
60	cursos em semblava el mateix: que l'activitat podria estar feta en
61	espanyol i tindria la mateixa utilitat. Això ho pensa molta gent de la meua
62	classe.
63	Ens continua demanant opinió. En aquest moment em sembla endivinar
64	quin era l'objectiu d'aquesta classe: donar opinió. M'agradaria,

65 necessària que s'ens digui per què fem les activitats, quines estructures
66 son necessàries, con hem d'estructurar el text. Crec que sense cap mena
67 de indicació, no s'aprofita o s'aprofita molt poc el que estem fent. Es un
68 debat entre nosaltres massa lliure. Parla molt la profesora explicant què
69 és Aula Oberta, Acolliment llingüístic, etc, coses de contingut del tema
70 que a mi no em serveix, perquè m'agradaria parlar jo, o escoltar les
71 correccions que la profesora fa als altres companys. Hi ha un noi que
72 parla molt. És a dir, la gent es pensa que l'important es parlar del tema i
73 no aprendre a donar una opinió amb coherència. Per altra banda, el
74 nivell del curs és molt elevat, i crec que ningú de nosaltres necessita
75 aprendre a expressar-se oralment, tret de les correccions llingüístiques, és
76 a dir, de l'us concret de la llengua. A més, m'agradaria que la profesora
77 donés la paraula a cadascú per tal d'evitar aquest "abús" de paraula dels
78 que més s'animen.

79 **Expressió escrita**

80 Això em sembla el més útil de tot: escriure cada setmana un text, perquè
81 si no em sembla impossible aprendre a escriure, uns del punts febles a
82 l'aprenentatge d'una llengua. Però, crec que jo en particular necessito
83 més que una correcció. M'agradaria aprofundir als errors, que sé que són
84 molts, i sense ajuda em costa molt. L'últim text que em van donar corregit
85 posava que tingués cura dels meus abundants errors i que he de
86 practicar més. Però necessito més coses, alguna activitat, no ho sé.

Annex 6. Transcripcions de l'entrevista col·lectiva

TRANSCRIPCIONS ENTREVISTA COL·LECTIVA (2/02/2009) 24'55''

1	1	Podeu parlar sobre les activitats que heu fet durant aquest curs, o en altres cursos que us hagin agradat o no, o creieu que no funcionen...?
	2	
	3	
NO2	4	A veure, no sé, a mi, a mi m'agrada per exemple els exercicis de gramàtica i quan el professor explica a la pissarra, que crec que també és una mena d'activitat, no? quan explica una cosa de la gramàtica més tècniques i això està molt bé, i fer pràctica entre tots i, i, però si fem exercicis de gramàtica a classe després corregir-los per veure quins són els errors teus i els dels, i els dels teus companys, no? no, no solament fer el exercici això està bé, això està malament, està bé, això està malament , perquè això ho puc fer a casa, no? com complementar una mica el, l'exercici amb la correcció, per veure, perquè quan pots veure, quan veus els teus errors i els dels teus companys està molt bé, i després aplicar la gramàtica, el que hem après a l'oral, no? com, això, una activitat que a mi m'agrada molt és aquesta, de, per exemple en <i>turnos</i> ?...
	9	
	10	
	11	
	12	
	13	
	14	
	15	
	16	
3	17	...torns...
NO4	18	...torns, que cadascú hagi de dir, no? una frase amb el que ha après, per fer servir i per pensar, no? per aplicar lògicament el que has après, aquesta activitat que cadascú ha de dir sota la pressió de, de que sigui en públic a mi m'agrada molt.
	19	
	20	
	21	
5	22	Hi esteu d'acord?
A6	23	Sí, però per mi per exemple fer exercicis de gramàtica a classe és molt avorrit i és més tècnic per mi i per mi millor fer-ho a casa i després corregir en una TRANSPARÈNCIA, però en una TRANSPARÈNCIA perquè normalment ens donen moltíssims, dos fulls per exemples i després corregir dues hores a classe, un darrere l'altre és que és horrible, HORRIBLE, horrible...
	24	
	25	
	26	
	27	
	28	
NO7	29	HORRIBLE, sí, sí. (de fons)
A8	30	...és que dues hores triguem en això i millor, crec, si tenim alguna pregunta doncs preguntar, no? i tal, i si no, no, passem.
	31	
NO9	32	No, però jo crec que el professors ha de, ha de, ha d'adonar-se quins són els punts febles del curs, no? en la gramàtica, a la gramàtica i llavors amb això fer la correcció de, de, del que pot veure els errors que hi ha, no?
	33	
	34	
	35	
A10	36	Això sí que és molt important, després de fer-ho gairebé automàticament, però saber aplicar i parlar, perquè en escrit jo puc fer moltes coses però després en parlar m'oblido de tot, dels pronoms...
	37	
	38	
	39	
NE11	40	A mi m'agrada fer exercicis de gramàtica, perquè <i>a ver</i> el que estàs dient...
	41	
A12	42	A classe o a casa?
NE13	43	Vull dir, vull dir a classe, a classe, perquè podem fer exercicis a casa, el que passa quan fem exercicis a classe no només ens explica el que tenim a l'exercici sinó a vegades ens, ens pot
	44	
	45	

	46	explicar algunes coses relacionades amb el mateix tema...
A14	47	...això abans, quan, quan explica el tema, que ha dit la Nora, que
	48	abans a la pissarra expliquen el tema i després l'exercici.
NE15	49	Sí, sí, jo, jo volia parlar de, d'una activitat, <i>os acordais</i> de la, us
	50	<i>acordeu</i> , de l'activitat que vam fer fa, vam fer un dia que cadascú
	51	explicava, explicava al companys un llibre que havia llegit i després
	52	nosaltres havíem de <i>escribir</i> , d'escriure el que ens havia explicat el
	53	company, m'ha agradat, em va agradar molt aquesta activitat
	54	perquè és al mateix temps era comprensió oral del que t'havia
	55	explicat el company i després expressió escrita...
A16	56	...i expressió oral també...
NE17	57	...sí, també a la vegada i llavors el company t'explica el llibre que
	58	havia llegit en pocs minuts i tu has de posar, has d'escriure el que
	59	t'havia, el que havia dit el llibre que havia llegit el company, llavors
	60	és <i>comprensión</i> oral, comprensió oral i expressió escrita...
NO18	61	...i expressió oral també...
NE19	62	...home sí, també, perquè el mateix, el mateix text, el mateix text
	63	l'havies de donar a un altre company per llegir, per llegir-lo i veure'l
	64	i, la idea li ha arribat o no, la idea del llibre original, no? perquè
	65	després ha donat el text, el text que vaig escriure jo al company
	66	que m'havia explicat el llibre i llavors el va llegir i va comprovar si
	67	havia entès el que m'havia explicat o no, i també al mateix temps
	68	vam corregir l'ortografia, la, com s'escriu un text...
NO20	69	...l'expressió escrita... (de fons)
NE21	70	...sí, és una activitat que m'ha agradat molt.
NO22	71	Sí, això és molt curiós <i>porque</i> a mi que no m'agrada, no m'agrada
	72	les activitat amb el company ni amb dos o tres companys perquè
	73	no m'agraden les activitat que no siguin dirigides, perquè em
	74	sembla que comencem a parlar de qualsevol cosa sense control,
	75	perquè és així, i aquesta activitat és molt curiós, <i>porque</i> ens va
	76	agradar a tots, no? a mi m'ha agradat molt, jo crec, no ho sé, que,
	77	que, sí, aquesta mena d'activitat, sí, on t'interessa el que estàs
	78	fent, torno a això, no? com que, tens, hi ha una mica d'interès a
	79	l'activitat sigui escrita, sigui oral, sigui gramatical, com que, com
	80	que has de provar alguna cosa per poder assimilar el que estàs
	81	aprenent...
23	82	... una finalitat lingüística...
NO24	83	...una finalitat...
25	84	...no només perquè t'agradi el tema, a més a més, però...
NO26	85	... no, no, no, no...
A27	86	...i nosaltres també podem adonar-nos de, si podem fer o no
	87	podem fer a classe així espontàniament un text, no és a casa
	88	relaxada, amb diccionari, sense temps i tot això i aquí quan tenim
	89	temps, vint-i-cinc minuts per exemple per fer-ho i el professor
	90	també pot, pot veure com van textos de casa i de casa, si podem o
	91	no podem en aquesta mena, no?
NO28	92	Sí, era una activitat molt completa, sí a mi també em va agradar
	93	molt.
29	94	...perquè hi havia una reflexió de gramàtica, de...
NO30	95	...com que era tot, feies servir tot...

A31	96	...has de resumir en cinc minuts un llibre sense dir el final, però són
	97	cinc minuts i prou, i després un altre, cinc minuts...
NO32	98	...el que escolta ha de, ha de, ha d'estar com molt atent per
	99	després poder fer servir tot això que va escoltar, ha escoltat...
A33	100	...i després escriure, no sé, un text en vint o vint-i-cinc minuts, però
	101	tot això en una hora de classe o menys, i fas de tot.
NO34	102	Però després hi ha una cosa quan tu demanes que si som
	103	conscients de que estem aprenent alguna cosa, no? quan estem
	104	fectant una activitat concreta...
35	105	...mmm...
NO36	106	...jo crec que això és molt difícil, no? com que, no ho sé, almenys
	107	que el professor t'ho posi molt clar, no? de dir: hem de fer això,
	108	l'objectiu d'això és això, no? llavors, però si no és com que et
	109	relaxes, no estàs pensant que estàs aprenent alguna cosa, potser
	110	que amb aquesta activitat com que has d'escriure i saps que l'altre
	111	et va a <i>corregir</i> i el professor et va a <i>corregir</i> , <i>ahí</i> potser que siguis
	112	una mica conscient, no? que estàs aprenent alguna cosa, però si
	113	no, jo crec, crec, crec que com a alumne busques passar-t'ho be,
	114	no?...
A37	115	...sí... (de fons)
NO38	116	...em sembla, la, la primera necessitat, no? perquè després, home,
	117	això també <i>perquè</i> tots, tots els matins dos hores, no (riuen)
NE39	118	A més a més en, en, en la mateixa activitat vam, vam poder veure,
	119	vam contrastar punts de vista diferents perquè cadascun de
	120	nosaltres va corregir el text del company i després el professor o la
	121	professora va agafar els textos i els va corregir també...
A40	122	...abans vam corregir nosaltres, després companys, després
	123	professor...
NE41	124	...sí, sí, és clar, i t'adones de les errades que fas tu, les errades
	125	que fan el companys, i la diferència, la diferència que hi ha entre la
	126	manera de corregir un text i la manera de la professora, sí, la vaig
	127	trobar molt bona l'activitat.
NO42	128	Home, i després, i <i>otra</i> activitat, aquesta de la comprensió oral a mi
	129	em sembla que no té cap mena de sentit, perquè em sembla que
	130	està enfocada exclusivament a l'examen, no? a la tipologia
	131	d'examen, <i>perquè</i> jo crec a més a més si estem parlant d'un curs
	132	molt alt, com cinquè, que ningú té problemes en comprendre un
	133	text i això és, els catalanoparlants fan els mateixos o més errors que
	134	els castellanoparlants, llavors t'adones que, que és una qüestió de
	135	lògica, d'estar atent, de, però no, és una pràctica per a examen,
	136	llavors això s'ha de considerar: AVUI FAREM PRÀCTICA
	137	D'EXAMEN, però no farem, apren, aprenentatge de la comprensió
	138	oral del català.
43	139	I sempre us ha passat el mateix amb comprensió oral, en
	140	altres cursos, o creieu que sempre han estat així les activitats
	141	de vídeo?
A44	142	A mi sempre em van agradar, quan no siguin les preguntes d'una
	143	interpretació, no de comprensió perquè a vegades sempre, no sé...
NE45	144	Home, sempre alguna cosa aprendràs, no? perquè trobaràs algun
	145	vocabulari, algun tema, el que passa que la manera de fer les

	146	preguntes, a mi em sembla que és més, tema d'interpretació que
	147	no pas de comprensió...
NO46	148	...sí, sí, perquè si una persona que parla el català com, com, com a
	149	llengua materna i no pot comprendre la pregunta llavors vol dir que
	150	no comprendrà la lògica, no? però després ens van dir que no, que
	151	a cinquè has de tenir també una comprensió global de la vida, no
	152	ho sé, no? llavors, per a mi no és així, en altres cursos, no sé, jo el
	153	que faria, pensant, no sé, ara, em sembla que podria ser una
	154	activitat de veure tos els dies o dos vegades per setmana un
	155	programa de televisió, per exemple, no? en català, i llavors després
	156	fer un comentari d'aquest programa, llavors així sí, no?, <i>perquè</i> tu
	157	<i>le</i> demanes a <i>l'alumno</i> , a l'alumne que, que, que, faci, que <i>intente</i>
	158	escoltar català més, no?, però no dos o tres vegades en un
	159	quadrimestre escoltar un programa, això ja ho puc fer a casa, no?
	160	jo no ho sé.
NE47	161	Un altra activitat també, un dia vam fer a tercer, vam fer, quan vam
	162	fer els pronoms febles i després cadascú havia, havia d'explicar al
	163	company que té al costat el que li havia dit l'altre utilitzant els
	164	pronoms febles, i això després de fer, <i>aclara</i> , explicar la gramàtica,
	165	com, com s'utilitzen els pronoms febles, i a mi m'ha semblat també
	166	una activitat molt bona perquè hem posat en pràctica el que
	167	haviem estudiat, sí, i aquesta mena d'activitats les trobo molt
	168	bones perquè no només surts d'aquí sabent la gramàtica sinó ja
	169	has posat en pràctica el que havies après, el que has après.
A48	170	La gramàtica no serveix per a res si no utilitzes tot el que has fet.
NO49	171	No, i a més a més en l'expressió oral i crec que és més important
	172	que en l'escrita, no? que també és important poder fer servir en
	173	l'escrit el que has après amb la gramàtica, però a l'oral, jo no sé
	174	per què em sembla que l'aprenentatge d'una llengua està molt
	175	relacionat amb l'expressió oral, no? en definitiva, no <i>perquè</i> és el
	176	que en definitiva fas servir en el carrer sinó perquè sí, <i>perquè</i> crec
	177	és quan la teva <i>cabeza</i> pot pensar d'alguna manera mecànica, si
	178	no fent servir els teus recursos per aprendre i agafar les idees...
A50	179	Per això quan treballem amb l'expressió oral a classe, que només
	180	recordo de dos o tres vegades quan vam fer i em va agradar, és al
	181	segon? crec, no? no, al segon, no, al quart, amb la Rita, quan ens
	182	va dividir a dos grups, vam parlar entre grups i després en veu alta
	183	a la resta de la classe, ella va corregir, i això és més senzill,
	184	corregir un grup que és la meitat de la classe, que no fos sis o vuit
	185	grups i parar l'orella i...
NO51	186	I a més a més que el professor passi d'un grup a un altre a
	187	vegades està bé <i>perquè</i> el fa conscient però a vegades no és així,
	188	<i>perquè</i> a vegades un professor (inintel·ligible) en un grup <i>perquè</i> hi
	189	ha una cosa interessant o que tal tal, i el resta parlem de la nostra
	190	vida i ens oblidem, no? del que s'ha de fer, però això és normal,
	191	no? no pot ser, no? la llibertat absoluta <i>perquè</i> l'alumne...
A52	192	...parlem de la nostra manera, parlem sempre... (de fons) (riu)
NO53	193	...sí, parlem de les nostres coses amb la Guille (riu)
NE54	194	Jo no he entès el que deies que prefereixes més la comprensió
	195	oral que no pas l'escrita, jo la trobo....

55	196	...l'expressió oral, no?
A56	197	Hem de parlar molt, hem de parlar molt perquè ens corregeixin,
	198	saps?
NE57	199	Sí, clar, també l'expressió escrita serveix per adonar-te de les
	200	teves errades...
NO58	201	...sí, és molt important...
NE59	202	...perquè, perquè si no utilitzem l'expressió oral, hem de gravar el
	203	que diem per adonar-nos...
NO60	204	...per això està el professor, per això està el professor, i això és el
	205	que jo dic, que no, que jo he trobat a faltar a l'escola en general:
	206	parlar i que el professor em digui a mi: NO, això no es diu així,
	207	home, amb tacte, no? <i>perquè</i> si no, pots deixar una persona fora
	208	de joc immediatament, però amb tacte, i tal i, i el mateix els errors
	209	dels meus companys, per què? perquè si no és sempre amb la
	210	teva lògica i per això estan els altres, no? i no són cursos
	211	particulars per, per, per aprofitar de l'aprenentatge del <i>otre</i> , per
	212	adonar-te de, també de les coses, que no et pots adonar que tu fas
	213	el error però quan el veus a l'altre i això és importantíssim, és el
	214	mateix, quan una persona parla, com quan vam fer a tercer, de que
	215	s'ha de passar, ah, aquesta activitat per a mi ha sigut fantàstica,
	216	molts nervis i tal, però, de llegir el text i fer el <i>resumen</i> davant del
	217	grup, no?...
A61	218	Ah, del Quim Monzó (de fons)
NO62	219	...per què?, perquè tu t'has de posar, que això està sempre molt bé
	220	que ho facis, però a més a més, quan escoltes el resta amb atenció
	221	te n'adones dels errors dels... i això és molt important, no? perquè
	222	nosaltres fem el mateix...
A63	223	...el mateix, el mateix...
NO64	224	...i no ens adonem i quan l'escoltes en un altre després quan tu
	225	parles te'n recordes de l'altre fent aquest errors i, és per a mi és
	226	fonamental.
A65	227	Lo que, lo que, lo que, te n'adones, però quan parles tu, no, (riu) i
	228	aquesta activitat, de, de, tu et recordes, quan havíem de llegir una
	229	revista, un periòdic, no me'n recordo...
NO66	230	...a cinquè?...
A67	231	...sí, tres textos diferents i després havíem d'explicar a la resta del
	232	grup i després una persona del grup havia d'explicar a tota la
	233	classe, sense llegir.
NO68	234	Ahhh, això també estava molt bé, sí, sí, primer perquè era un tema
	235	que <i>nos</i> interessava que jo crec que això esta relacionat amb
	236	l'aprenentatge, no? quan, quan el tema t'interessa tu t'obres a això
	237	i després perquè tu has d'explicar als teus companys un <i>texte</i> que
	238	és una mica el mateix que a <i>l'expressión</i> escrita en aquest exercici
	239	que tu dius, tu has d'explicar una cosa que després el company ha
	240	d'explicar a tot el curs i llavors el que t'escolta ha de posar molta
	241	atenció en comprendre i et demana coses que li interessin de
	242	veritat, perquè després: oye que he de, he de dir el que tu m'estàs
	243	dient, l'he comprendre, no? /.../
69	244	Hi ha alguna activitat que realment hàgiu fet a primer, a segon,
	245	a tercer, a quart, que s'hagi repetit o que no us hagi agradat o

	246	que sí, aquesta anava bé, perquè apreníem, sabíem que
	247	apreníem això, que sortia de classe havent..
NO70	248	A mi, per exemple, per a mi el pitjor és quan sento que estic
	249	perdent el temps, no? i això sí, crec que en aquest moment sóc
	250	conscient que no estic aprenent, no sé si sóc conscient quan estic
	251	aprenent, però sí quan no, no? i és una activitat que em sembla
	252	que tu vas estar, que hem fet amb l'Àlicia, d'ordenar un text que
	253	estava desordenat, no? i això, era allí i potser mitja hora, per
	254	ordenar un text...
A71	255	...més, més, eren frases...
NO72	256	...o més, jo que sé, jo puc comprendre el text, hi ha paraules que
	257	no conec i res més, i després era, hi havia una dificultat que no
	258	tenia res a veure amb l'aprenentatge de la llengua, sinó amb la
	259	<i>llògica</i> de veure qui posava més ràpid l'orde del text...
A73	260	...era un text d'un itinerari...
NO74	261	...no, no, per a mi això, quan sento que estic perdent el temps ja
	262	em tanco, i no puc, no puc aprofitar res del <i>poco</i> que sé, que
	263	segurament es pot aprofitar, no? de tot...
NE75	264	Tens raó, a vegades no, l'activitat en si mateixa, sinó com la fas, la
	265	dinàmica de fer l'activitat, a vegades fas la mateixa activitat amb un
	266	professor i la repeteixes amb un altre i no surt la mateixa, a
	267	vegades la dinàmica... /.../
76	268	I hi havia activitats d'expressió orals marcades, que us hagin
	269	anat bé?
NO77	270	Sí, tu em recordo a tercer, per exemple, ara em surt, no? una de
	271	molt fàcil, que és com és la teva casa, li demanaves a l'Elisa, no sé
	272	per què me'n recordo de l'Elisa explicant com és la seva casa, i
	273	tothom l'escolta, i ella s'ha d'explicar i s'ha de fer entendre per a
	274	tothom i és conscient, <i>perquè</i> és una diferència, quan tu parles
	275	amb el teu amic no penses el que estàs dient, però quan estàs
	276	davant de la classe explicant una cosa vols que, que <i>surta</i> bé i fas
	277	un esforç per fer-ho bé, no? i tu la corregies: no, això es diu així,
	278	així, amb tranquil·litat, no? i cadascú, no me'n recordo quanta gent
	279	va arribar a explicar com és la seva casa, però això per
	280	comprendre com es diu: a la dreta hi ha bla, bla, bla, bla, bla amb
	281	aquest objectiu per a mi és perfecte, no? perquè aprens que
	282	després de a la dreta he de dir hi ha i a més a més aprens i aprens
	283	a fer-ho a integrar-ho.
78	284	I d'aquestes activitats d'expressió oral tan controlades a nivell
	285	avançat n'heu fet?
A79	286	No, gairebé no, és que jo me'n recordo dos o tres vegades que ens
	287	van corregir, només aquesta quan vam fer amb la Rita de dividir a
	288	dos grups, i aquesta quan vam parlar de la classe d'un resum del
	289	que vam llegir.
NO80	290	Però a cinquè mai ens van corregir cap error oral.
A81	291	Jo no sé per què.
NO82	292	A mi el que m'agrada, no sé per què, és posar els errors de la gent
	293	quan parla a la pissarra, però jo sé que això és una mica delicat, i
	294	que s'ha de fer, això, la Rita ho feia molt bé això, et posava l'error i
	295	després t'explicava gramaticalment com era la correcció.

A83	296	Sí, ella no deia de qui és aquest error, però...
NO84	297	...no, no /.../
NO85	298	A més a més, una altra cosa que es fa molt amb l'oral i que es feia
	299	a cinquè amb l'expressió és un tema, <i>ala</i> , ehh, l'educació, el nou
	300	pla d'estudis, què en penseu, QUÈ PENSEU D'AIXÒ? que això pot
	301	ser en castellà, en <i>xino</i> , en qualsevol idioma, i dos o tres que
	302	parlen sempre comencen a parlar i <i>ala</i> i tota la classe així (plega
	303	els braços sobre el pit amb cara de paciència) escoltant l'opinió
	304	d'un catalanoparlant que ho explica perfectament tret dels errors
	305	que fan els catalanoparlants de tota la vida i ja està, i <i>ala</i> , una hora
	306	o dues hores parlant d'un tema dos o tres persones, i la professora
	307	dient, posant-se com, fent èmfasi a la importància del tema en si, i
	308	no de l'aprenentatge, no? de que estàs fent, de que és una excusa,
	309	no és important el que pensa la gent, no? això també jo crec que
	310	és molt important, que el professor trans, <i>pueda transmitir</i> als
	311	alumnes que no és important el debat ni el tema sinó que és, que
	312	és una eina, no?...
86	313	...la forma...

Annex 7. Escrits reflexius de les professores

TEXT 1.PROF.ALÍCIA

1	Tal com explicita el programa de curs que donem als alumnes de cinquè
2	curs el primer dia de classe, el llibre de curs que s'utilitza és <i>Curs de</i>
3	<i>llengua catalana. Nivell D.</i> de Núria Brugolas, Ed. Castellnou.
4	Els materials complementaris que s'utilitzen són:
5	Castellanos, J. A., <i>Quadern. Normativa bàsica de la llengua catalana.</i>
6	ICE.
7	Mas, M. et al., <i>El nou nivell C. 10 exàmens de català.</i> Ed. Teide.
8	També es dóna un llistat de gramàtiques i llibres de referència:
9	Badia, J. et al., <i>El llibre de la llengua catalana.</i> Ed. Castellnou
10	Fabra, P., <i>Gramàtica catalana.</i> Ed. Teide
11	Jané, A., <i>Gramàtica essencial de la llengua catalana.</i> Ed. Bruguera
12	Macià, J., <i>Faci'ls fàcils: Els pronoms febles.</i> Ed. Teide
13	Marvà, J., <i>Curs superior de gramàtica catalana.</i> Ed. Barcino
14	Ruaix, J., <i>El català fàcil.</i> Ed. Moià
15	Xuriguera, J. B., <i>Els verbs catalans conjugats.</i> Ed. Claret
16	A més d'una llista de diccionaris i recursos en línia que podeu consultar al
17	programa d'inici de curs del cinquè nivell del Departament de Català de
18	l'EOI.
19	Tots aquests materials, doncs, són útils per treballar:
20	La competència discursiva: organització del discurs (adequació,
21	coherència textual i cohesió textual), textos d'àmbit d'ús (expressió i
22	interacció escrita i comprensió escrita).
23	La competència lingüística: lèxic i aspectes semàntics: morfosintaxi,
24	ortografia i aspectes gràfics i fonètica i fonologia.
25	Per contra, aquesta sèrie de material no està focalitzada ni en la
26	competència pragmàtica, l'expressió i interacció oral, la comprensió oral
27	ni en la mediació oral i escrita, cosa que considero que és una mancança
28	en aquests materials.
29	Concretament el llibre, <i>Curs de llengua catalana. Nivell D.</i> de Núria
30	Brugolas, Ed. Castellnou, que és el que es fa servir com a llibre de curs,

31	està focalitzat en la resposta correcta, facilita informació dels continguts i
32	no permet que l'alumne interactui. Considero que un curs com aquest
33	s'hauria de tenir consideració de les possibles respostes correctes,
34	facilitar informació útil per millorar i guiar l'aprenentatge i fomentar la
35	interacció entre alumnes i alumnes i professors.
36	La percepció que tinc d'aquest material és que està focalitzat en un
37	ensenyament extrínsec per aprovar un curs, en comptes de potenciar
38	l'aprenentatge intrínsec o per si mateix.
39	Si es pren aquest llibre com un llibre de consulta i de reforç, és un llibre
40	que dona uns resultats molt satisfactoris. A més, als alumnes els agrada
41	poder fer els exercicis pel seu compte. També és un llibre que agrada
42	especialment als alumnes que no vénen a classe. Però si es vol fer servir
43	el llibre com a llibre de curs, crec que presenta bastantes mancances.
44	El tipus d'organització dels continguts és gramatical. A diferència dels
45	tipus d'organització que són aconsellables a partir del currículum i el
46	MECR, que són per habilitats i per tasques, el tipus d'organització dels
47	continguts del llibre <i>Curs de llengua catalana. Nivell D</i> és gramatical.
48	Així doncs, per al nivell avançat es troba a faltar algun manual on hi hagi
49	un tractament de la llengua funcional i ús de la llengua i tingui una tasca
50	final o projecte de treball al final de cada unitat.

TEXT 1. PROF.CARME

1	Creences del professorat sobre materials i recursos utilitzats a l'aula.
2	Llibres que he fet servir:
3	<i>Català sense distàncies. Curs d'autoaprenentatge</i> (3 volums). Dep. de
4	Cultura i Dep. d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i Ed. Pòrtic.
5	Castellanos i Vila, Josep A. <i>Quadern</i> Institut de Ciències de l'Educació i
6	UAB.
7	<i>Curs de llengua catalana. Nivell D</i> . Ed. Castellnou.
8	<i>Curs de llengua catalana. Nivell C</i> . Ed. Castellnou.
9	<i>Llengua catalana Suficiència 1/ 2/ 3</i> . Ed. Barcanova
10	Ferran, Francesc i Massot Margarida. <i>L'aBeCé. Manual per a usuaris de</i>

11	<i>la llengua</i> . Ed. Teide.
12	En general, aquests llibres, amb lleugeres variants, plantegen les unitats
13	de la manera següent:
14	▪ Una tasca d'expressió escrita: es demana produir un text de
15	diferents tipologies textuais (cartes formals, notícies breus,
16	redactar invitacions, etc.).
17	▪ Una tasca d'expressió oral (mantenir converses telefòniques
18	mitjançant elements formals, participar en una tertúlia, lectures en
19	veu alta...)
20	▪ De vegades la tasca és dur a terme unes tècniques i/o estratègies
21	determinades (prendre notes, fer un resum, comprendre les
22	diferències entre el canal oral i l'escrit
23	▪ Gramàtica (no textual ni comunicativa) treballada de manera
24	tradicional i bastant aleatòriament per complir tot el programa del
25	nivell de suficiència. Recull la normativa i fa exercicis d'exercitació i
26	prou. No acostuma a tenir en compte el vocabulari que s'hi
27	presenta.
28	▪ Lèxic. Es treballa, sovint, descontextualitzat o emmarcat dins de
29	frases, poques vegades contextualitzat en un text.
30	▪ Fonètica i ortografia. Igual que la gramàtica, es treballa per complir
31	el programa, de manera aleatòria.
32	Menció a part es mereix <i>L'aBeCé. Manual per a usuaris de la llengua</i> , que
33	ja el 1996 fa un intent de treballar les habilitats de llegir i escriure lligades
34	a algunes estratègies i que no planteja unitats sinó apartats: llegir,
35	escriure, gramàtica i llengua i societat.
36	Enguany no faré servir llibre de text.
37	Programació: Els llibres per a nivells avançats existents al mercat (per a
38	nosaltres seria 4t i 5è de les EOI) parteixen gairebé tots dels programes i
39	programacions elaborats des de la Direcció General de Política
40	Lingüística de la Generalitat de Catalunya, programacions que, tot i
41	basant-se en el Marc , no incorporen de manera explícita els aspecte
42	relacionats amb les competències estratègiques, socioculturals i
43	d'autonomia que incorpora el nou currículum de les EOI.

44	L'inconvenient més important que hi trobo és que no estan pensats per a
45	aprenents no catalanoparlants . Això fa que no s'hi treballi la comprensió
46	oral, ni la pronunciació ni l'entonació, per exemple. No hi ha cap
47	plantejament per tasques de manera ben feta. Tot es treballa aïlladament
48	i no es té gens en compte el lèxic que es fa servir ni es contextualitza. Es
49	fan propostes per treballar l'expressió oral –generalment a partir d'una
50	situació-, però no hi ha <i>input</i> , ni indicacions de com fer l'activitat, de com
51	millorar aquesta habilitat, de com fer arribar <i>feedback</i> a l'alumnat... És a
52	dir, no serveix de gaire res de cara a l'aprenentatge. La gramàtica es
53	treballa de manera tradicional i pensada en els problemes que tenen els
54	catalanoparlants: explicacions clàssiques amb exercicis d'exercitació,
55	generalment mecànics. No hi ha gramàtica d'ús i els problemes que
56	acostumen a tenir els no catalanoparlants no hi estan reflectits.
57	Finalment, es fa un treball d'ortografia molt exhaustiu, sovint, inútil perquè
58	també està pensat per a catalanoparlants. Als no catalanoparlants, moltes
59	vegades, els embolica més que no pas els ajuda.
60	La conclusió és, doncs, que no hi ha al mercat cap llibre de nivell avançat
61	pensat per a no catalanoparlants.

TEXT 1.PROF.MARIA

1	Grosso modo hi ha tres menes de materials:
2	1. El que és absolutament gramatical i no enganya. Segueix punts de
3	gramàtica, els explica i en posa alguns exercicis. És per a persones que
4	ja s'expressen oralment en català i l'entenen perfectament tant en textos
5	orals com en textos escrits. Si els serveix d'alguna cosa, és per evitar
6	errors a l'hora, sobretot, d'escriure; rarament corregiran l'expressió oral.
7	El nivell del lèxic dels exercicis és absolutament heterogeni, més aviat
8	literari i sovint molt forçat per resoldre el punt gramatical que s'hi planteja.
9	L'enfocament metodològic és el tradicional o gramatical (no sé com se
10	n'ha de dir). Té avantatges, per a alumnes poc corrents, que ja dominen
11	la sintaxi, en general i que necessiten alguna explicació en punts
12	concrets. Molt possiblement els alumnes podrien treballar sols, sense

13 l'ajuda del professor, ni el reforç d'una classe. L'inconvenient més gran és
14 que els alumnes acostumen a memoritzar els punts gramaticals, però no
15 els saben utilitzar quan han de fer textos escrits. És com si sabessin les
16 taules de multiplicar de memòria, però no sabessin resoldre cap
17 problema. Per solucionar aquest problema haurien de poder
18 contextualitzar el que aprenen en textos comunicatius.

19 Fa temps jo feia servir alguns llibres d'aquesta mena. El resultat era que
20 els alumnes que només estudiaven els continguts del llibre i feien els
21 exercicis, normalment cometien els mateixos errors que feien abans de
22 fer els exercicis. Si els alumnes escrivien textos, que jo els demanava, en
23 les quals havien d'utilitzar el que estaven aprenent, la mecanització
24 esdevenia útil i cada vegada sabien escriure millor.

25 És evident que aquest tipus de llibres no s'adeqüen als currículums de
26 l'ensenyament de segones llengües, perquè el seu objectiu no és
27 comunicatiu, sinó *teòric*. Ara bé, molts alumnes n'estaven contents
28 perquè "aprenien molta gramàtica" i això és un dels punts importants per
29 a la majoria d'aprenents.

30 2. Els que estan organitzats per unitats basades, més o menys, en la
31 tipologia de textos: descriptiu, narratiu... Normalment presenten alguns
32 textos de mostra (generalment literaris), però no els analitzen com a tals,
33 sinó que hi treballen elements gramaticals i ortogràfics. Sembla que hagin
34 partit de tot el corpus gramatical de la llengua i l'hagin anat repartint al
35 llarg de les unitats, tant si tenen a veure amb els tipus de text mostra,
36 com si no. No acostumen a fer propostes d'expressió ni de comprensió
37 oral, poques de comprensió lectora i algunes d'expressió escrita. No
38 s'acostuma a fer un treball de lèxic. El que hi apareix, als textos o als
39 exercicis, és absolutament heterogeni i no té cap continuïtat. A vegades,
40 arbitràriament, hi apareixen algunes llistes de paraules o de refranys o de
41 frases fetes, que no acostumen a tenir gaire res a veure amb els tipus de
42 text proposat.

43 No se sap exactament quin enfocament metodològic presenten perquè
44 cada unitat és un popurri. No crec que plantegin l'aprenentatge en termes
45 comunicatius, per bé que no són purament gramaticals.

46	Com que l'enfocament no és comunicatiu, no poden ser la continuïtat dels
47	mètodes dels nivells anteriors, que sí que tenen un enfocament
48	comunicatiu, estiguin ben o mal plantejats o resolts. Si s'utilitzen, els
49	alumnes els troben difícils i normalment no saben què fan ni per a què ho
50	fan. Tampoc no saben què han après a fer quan acaben les unitats.
51	3. Els que estan organitzats per unitats didàctiques, que presenten
52	una activitat o una tasca final, amb objectius, pretesament, comunicatius.
53	Generalment pequen del mateix mal que els anteriors perquè, encara que
54	estiguin programats amb objectius comunicatius, les activitat que s'hi
55	plantegen no acostumen a ser comunicatives. Fa la sensació que
56	l'important de les unitats no són els objectius comunicatius, sinó els
57	gramaticals o, a tot estirar, funcionals. Les propostes d'activitats no
58	acostumen a propiciar l'intercanvi lingüístic entre els alumnes. Sovint es
59	presenten activitats de rols, que no s'aprofiten per desenvolupar la
60	competència comunicativa dels alumnes, ni el procés d'aprenentatge de
61	la llengua. El lèxic no està graduat ni dosificat, els aspectes
62	sociolingüístics es converteixen en folklòrics, i sovint la tasca final és
63	impossible de resoldre perquè les activitats que s'han fet durant la unitat
64	no són les pertinents.
65	Si aquests llibres estiguessin "ben fets" serien útils per als alumnes que
66	en cursos anteriors han seguit un enfocament comunicatiu, perquè se
67	seguiria la mateixa metodologia.
68	Per a nivells superiors al Nivell Llindar els llibres haurien de seguir el
69	mateix enfocament comunicatiu que han seguit anteriorment. Segurament
70	s'hauria de fer més èmfasi en l'ampliació i l'assoliment del lèxic i en la
71	sistematització d'estructures més complexes per fer activitats
72	comunicatives que necessiten un discurs més elaborat; no perdent mai de
73	vista que els alumnes han d'aprendre a comunicar-se i han de comunicar-
74	se aprenent.
75	Materials que he fet servir:
76	Sempre m'he creat el material, perquè els textos que hi ha al mercat no
77	m'acaben d'agradar.
78	Generalment a cinquè he tingut alumnes catalanoparlants, que parlen

80 amb molta fluïdesa i amb alguns errors fonètics, força errors, sobretot,
81 sintàctics, i amb un repertori lèxic força reduït.

82 Comencen a estudiar català, quasi tots, perquè necessiten un certificat;
83 però realment, també estan satisfets si aprenen llengua i s'adonen que al
84 llarg del curs són capaços de fer coses que abans no sabien fer o no se
85 sentien gaire segurs quan les feien.

86 En general he treballat amb unitats llargues basades en la tipologia
87 textual. Dintre de cada unitat textual s'hi treballaven totes les habilitats
88 lingüístiques relacionades amb el text i diversos temes. Sobretot pretenia
89 que els alumnes utilitzessin totes les estratègies possibles per poder
90 comunicar allò que els era necessari per construir un text oral o escrit,
91 cada vegada millor.

92 Normalment començava la unitat mostrant textos models, orals i escrits
93 de registres molt diferents, i en feia una anàlisi, amb la col·laboració dels
94 alumnes. Treballàvem a classe diversos textos, quasi sempre en grup, i
95 els alumnes negociaven el resultat de l'activitat que estaven fent. Sovint,
96 com que els alumnes no tenien les mateixes habilitats ni els mateixos
97 coneixements ni els mateixos dèficits, els feia treballar en grups separats
98 (racons), de manera que cada grup treballava allò que volien o
99 necessitaven més. Jo treballava col·laborant en cada grup una estona.

100 Era una mica una olla de grills, però crec que va anar bé. Cada dia
101 s'havia d'acabar alguna activitat i al final de la classe els alumnes havien
102 d'explicar a la resta què havien fet.

103 En cada unitat hi treballava els elements gramaticals i de lèxic, en textos
104 de la mateixa tipologia que els models. L'aspecte fonètic era més
105 complicat: a vegades els feia anar al centre d'autoaprenentatge a
106 practicar, però hi anaven molt poc. Els alumnes a qui costava parlar
107 podien anar a un grup de conversa, un cop per setmana, encara que a
108 classe parlaven cada dia i jo els anava aconsellant.

109 Cada setmana els alumnes havien de fer un text escrit i per a cada tipus
110 de text havien d'organitzar-se i preparar-se per explicar, narrar,
111 argumentar... oralment, de maneres diferents: en grups petits, davant de
112 la classe, amb la participació de tota la classe... Al final sempre hi havia

113 una anàlisi global del text produït i algunes recomanacions particulars per
114 a cada alumne. Els alumnes sempre sabien què havien de fer i sota quins
115 paràmetres ells mateixos o jo es feia l'avaluació o la correcció. Això no
116 sempre funcionava bé, però.

117 Jo crec que no era la millor manera de treballar, perquè els materials els
118 havia de buscar i d'un any per a un altre només n'aprofitava uns quants.
119 És clar que cada vegada que canviava un text, perquè ja no em semblava
120 pertinent, havia de canviar les activitats o els exercicis de reforç. També
121 passava que algunes vegades m'entretenia molt en alguns textos i al final
122 havia d'anar molt de pressa per acabar els continguts de la programació.
123 M'hauria agradat tenir un llibre ben programat i ben fet per poder tenir la
124 tranquil·litat que cobria el programa en el temps previst.

125 Pel que fa als alumnes de quart eren més barrejats. Hi havia
126 catalanoparlants i no catalanoparlants, la majoria provinents de cursos
127 anteriors, barrejats. Els alumnes havien seguit el *Digui, digui* a primer i
128 segon i una mica a tercer. Així que jo sabia què sabien els antics
129 alumnes, però no sabia què sabien els alumnes nous. Era difícil
130 d'aconterar els dos tipus de públic.

131 Hi havia una diferència molt gran entre les perspectives dels dos grups
132 d'alumnes: els que venien de cursos anteriors estaven acostumats a usar
133 la llengua a l'aula per comunicar, a part d'aprendre gramàtica i lèxic; els
134 que venien nous estaven acostumats a estudiar normes i fer exercicis de
135 gramàtica.

136 En vaig fer només un any i no n'estic satisfeta, perquè no crec que els
137 alumnes aprenguessin tot el que volien o necessitaven. M'empenyien
138 molt els catalanoparlants. Vaig fer-los comprar un llibre de Barcanova
139 perquè una professora del departament m'ho va recomanar. Això va ser
140 un fracàs perquè el llibre, segons el meu parer era molt dolent (dels del
141 segon grup que he descrit abans) i a penes el vaig fer servir. Vaig
142 treballar bàsicament amb fotocòpies a partir de tipologies textuals, més o
143 menys com a cinquè, però fent més èmfasi en l'expressió oral.