

ÍNDIX

1.	INTRODUCCIÓ	11
2.	MARC TEÒRIC	13
3.	METODOLOGIA	15
3.1	CONTEXT	15
3.2	OBJECTIUS i preguntes de la recerca	19
3.2.1	Objectius	19
3.2.2	Preguntes	19
3.3	CORPUS	21
3.3.1	EOI	21
3.3.2	Característiques alumnat	22
3.3.3	Dades pròpies. Enumeració	23
3.4	INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES	25
3.4.1	Qüestionari professorat	25
3.4.2	Qüestionaris alumnat	26
3.4.3	Llibres	27
3.4.3.1	Llibres de text	28
3.4.3.2	Llibres sobre l'activitat d'escriptura	29
3.4.4	Observacions i enregistraments	29
3.4.5	Seqüència didàctica	31
3.4.6	Entrevista i valoració final amb la professora PB.	32
4.	ANÀLISI	33
4.1	QÜESTIONARI PROFESSORAT	33
4.1.1	Anàlisi	33
4.1.1.1	Sobre l'escriptura	33
4.1.1.2	Sobre el lector	35
4.1.1.3	Sobre la reflexió a l'aula	36
4.1.1.4	Sobre la correcció	41
4.2	QÜESTIONARIS ALUMNAT: INICIAL I FINAL	45
4.2.1	Anàlisi qüestionari inicial	45
4.2.1.1	L'expressió escrita en L1	45
4.2.1.2	L'expressió escrita en L2	48
4.2.1.3	La correcció	52
4.2.2	Anàlisi qüestionari final	60
4.3	LLIBRES	65
4.3.1	Llibres de text	65
4.3.1.1	Anàlisi	65
4.3.2	Llibres d'escriptura	70
4.3.2.1	Anàlisi	70

4.4	OBSERVACIONS PRÈVIES (ABANS DE LA SD)	75
4.4.1	Anàlisi de les observacions	75
4.4.1.1	Observació de la primera sessió (06/ 10/ 08)	76
4.4.1.2	Observació de la segona sessió (05/ 11/ 08)	78
4.4.1.3	Observació de la tercera sessió (05/ 11/ 08)	80
4.4.1.4	Observació de la quarta sessió (19/ 12/ 08)	81
4.4.1.5	Observació de la cinquena sessió (19/ 01/ 09)	81
4.4.1.5	Observació de la sisena sessió (04/ 03/ 09)	83
4.4.2	Anàlisi dels enregistraments	84
4.4.2.1	Enregistrament de la segona sessió (05/ 11/ 08)	84
4.4.2.2	Enregistrament de la cinquena sessió (19/01/09)	93
4.4.2.3	Enregistrament de la sisena sessió (04/ 03/ 09)	102
4.5	SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA (SD)	107
4.5.1	Anàlisi de les observacions de la SD	110
4.5.1.1	Observació de la primera sessió (04/03/09)	110
4.5.1.2	Observació de la segona sessió (16/03/09)	111
4.5.1.3	Observació de la tercera sessió (25/03/09)	112
4.5.1.4	Observació de la quarta sessió (30/03/09)	113
4.5.1.5	Observació de la cinquena sessió (04/05/09)	115
4.5.2	Anàlisi dels enregistraments de la SD	116
4.5.2.1	Context	116
4.5.2.2	Anàlisi de l'enregistrament de la revisió del text propi	117
4.5.2.3	Anàlisi de l'enregistrament de la revisió entre iguals	125
4.5.3	Anàlisi sobre qüestions de correcció i de pauta	129
4.5.4	Anàlisi textos finals	131
4.5.4.1	Feedback propi	131
4.5.4.2	Feedback Edimburg	137
4.5.5	Anàlisi qüestionari final alumnat	140
4.5.6	Discussió sobre la SD (punt 4.5)	145
4.6	ENTREVISTA AMB LA PROFESSORA PB	149
5.	DISCUSSIÓ	153
6.	CONCLUSIONS	163
7.	BIBLIOGRAFIA	167
8.	ANNEXOS	169
	ANNEX 1: QÜESTIONARIS (alumnat i professorat)	169
	ANNEX 2: GUIÓ i PLANTILLA BUIDAT LLIBRES	185
	ANNEX 3: FITXES D'OBSERVACIÓ	193
	ANNEX 4: TRANSCRIPCIONS (alumnes i entrevista professora)	213
	ANNEX 5: ACTIVITATS SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA	273

9. ÍNDEX DE GRÀFICS, QUADRES I TAULES ----- 315

La realització d'aquest treball ha estat possible gràcies a una llicència retribuïda, modalitat A, concedida pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya per al curs 2008-2009. Resolució EDU/2276/2008, de 9 de juliol (DOGC núm. 5176 18/07/2008)

AGRAÏMENTS

Vull manifestar el meu agraïment al Departament d'Educació per haver-me concedit aquesta llicència d'estudis retribuïda durant el curs 2008-2009.

El treball que he realitzat durant la llicència ha comptat amb el suport i l'encoratjament de moltes persones a les quals voldria mostrar el meu agraïment:

- ★ En primer lloc, al meu centre, EOI Vall d'Hebron, per deixar-me dur a terme el treball de camp.
- ★ A la professora PB i als seus alumnes de segon curs d'anglès sense els quals no hagués estat possible elaborar aquest material.
- ★ A la professora PE i als seus alumnes, de IALS, University of Edinburgh, per la seva col·laboració en aquest treball i el seu entusiasme.
- ★ A la meva tutora Dolors Masats pel seu guiatge i col·laboració al llarg d'aquest any.
- ★ A tot el professorat de l'EOI Vall d'Hebron que va col·laborar aportant informació molt útil per a aquest treball a través del qüestionari que van respondre.
- ★ A l'Anna Morales i M. Carmen Berrios de l'EOI Terrassa i a M. Carmen Lafuente de l'EOI Hospitalet per les seves aportacions.
- ★ Al Joan Martínez i a l'Anna Morales pel seu suport tècnic i amistat.
- ★ A les meves veïnes i amigues per les seves correccions, suport, ànims, encoratjament i paciència.
- ★ Als amics Cesca Gelabert i Lluís Llobet del Centre d'Art i Natura de Farrera de Pallars per acollir-me. Un entorn on inspirar-se i que acompanya a la reflexió.
- ★ Evidentment aquest treball no hagués estat possible sense el recolzament del Joan, amb la seva paciència infinita, i de l'Arnau, el Pau i el Jan.

“La insistència a fonamentar l’activitat docent en els aspectes formals intrínsecs al material lingüístic projecta una visió distorsionada que condueix a la codificació del text, al seu tractament com a objecte o simple matèria inerta, ocultant la dimensió substancial de la realitat verbal com a intercanvi comunicatiu.” (García, 2000:45).

1. INTRODUCCIÓ

Escriure és una tasca complexa atès que acostuma a ser una activitat solitària que s'aprèn a través d'un procés d'instrucció (Byrne, 1988). Podem aprendre a parlar una llengua d'una manera natural en un context d'immersió, però l'habilitat d'escriure textos no s'adquireix només amb la pràctica. D'altra banda, els aspectes formals d'una llengua tampoc no s'aprenen a partir de la pràctica descontextualitzada sinó que allò que diem i com ho diem adquireix sentit si s'insereix en un esdeveniment comunicatiu concret.

Tradicionalment, a les aules de llengua estrangera, escriure significava realitzar exercicis gramaticals per escrit o produir frases descontextualitzades per demostrar que s'havia adquirit el domini d'una determinada regla morfosintàctica. Amb l'arribada dels mètodes comunicatius, l'escriptura es conceptualitza com una activitat social, però sovint, queda relegada a un segon terme atès que es prioritza la comunicació oral. Els llibres de text contenen activitats d'escriptura però, de manera força generalitzada, els alumnes elaboren els seus escrits a casa i el destinatari del text sempre és el docent. La correcció també sol ser una activitat individual i, només en ocasions, el retorn d'aquestes correccions (*feedback*) es converteix en una activitat de reflexió metalingüística col·lectiva.

Aquest projecte pretén estudiar les pràctiques habituals per millorar-les. Creiem que l'escriptura ha de deixar de ser una activitat que els alumnes realitzen per deures per convertir-se en un instrument d'aprenentatge a l'aula. Les activitats d'escriptura també han de dissenyar-se per tal d'oferir als alumnes un context real en el qual puguin reflexionar amb els seus companys sobre la llengua que aprenen. Això implica crear situacions perquè els alumnes esdevinguin revisors dels seus propis textos (dels que realitzen individualment, en parelles o en petits grups), però també correctors dels textos dels companys.

L'estudi que presenta aquesta llicència parteix de la base que, habitualment, l'expressió escrita és una activitat destinada a deures, un treball que es fa en solitari i fora de l'aula i que només llegeix el professorat.

Aquest estudi s'ha dut a terme a l'Escola Oficial d'Idiomes de la Vall d'Hebron. Els alumnes són de 2n curs d'anglès, d'edats i entorns molt variats.

Hem dividit l'estudi en dues parts. D'una banda, durant el primer i part del segon trimestre del curs 2008-2009, mitjançant observacions i enregistraments, s'analitza quina és la realitat a l'aula; quin tipus de reflexió metalingüística es du a terme quan es planteja l'activitat d'escriptura i quan la professora (que anomenarem PB per preservar el seu anonimat) dóna *feedback*.

I per altra banda, durant el segon trimestre, s'introdueix a l'aula una seqüència didàctica comunicativa la finalitat de la qual és el treball, la negociació i la reflexió sobre l'activitat escrita en col·laboració. L'aula com a espai de reflexió i creació. Els lectors d'aquesta activitat són en primer lloc els propis companys, en segon lloc alumnes de la Universitat d'Edimburg amb qui es fa un treball d'intercanvi de textos i en últim terme el docent.

Amb aquest estudi volem veure si el grau d'implicació dels alumnes en la producció d'una activitat escrita realment comunicativa, feta en col·laboració, revisada alhora entre iguals (*peer feedback*) i per la professora, i amb un destinatari específic - és més elevat i per tant fa que, en general, els alumnes progressin en l'aprenentatge de l'escriptura.

2. MARC TEÒRIC

Escriure és una acció dialògica atès que un no sol escriure's a un mateix i, per tant, té en compte el seu interlocutor i l'objectiu que es vol aconseguir a partir de l'acció d'elaboració d'aquell text (Castelló, 2002). A les classes de llengua els alumnes solen produir textos que no tenen una intenció comunicativa real i que s'adrecen al professor amb la finalitat que els corregeixi. Corregir és una tasca feixuga que requereix dedicació (Sommers, 1982) però sovint resulta ineficaç atès que costa veure una progressió en els textos dels alumnes. Alguns autors argumenten que els resultats millorarien si les tasques que es plantegen a l'aula se sustentessin en una situació comunicativa concreta que obligués els alumnes a prendre decisions sobre quin missatge volen transmetre, a qui es volen adreçar i amb quina finalitat (Camps i Milián, 2000; Ribas, 1995; Fort i Ribas, 1997). Des d'aquesta perspectiva, el procés de composició esdevé flexible, dinàmic i situat. És a dir, cada context crea unes condicions particulars i suggereix una actuació concreta.

Durant els darrers 10 anys s'ha fet general entre el professorat la idea que cal ensenyar a escriure, que no n'hi ha prou amb demanar als estudiants que escriguin i amb corregir el que han escrit (Camps, 2003:9)

Aprendre a escriure representa un procés de reconstrucció de la mateixa llengua que ja s'utilitza en la interacció cara a cara, en la conversa, i que s'ha d'aprendre a usar en una situació comunicativa en què l'escriptor i el lector no comparteixen el mateix context situacional. Això facilita la revisió abans de donar el text per acabat, permet pensar, consultar durant el procés de producció. El procés de producció escrita és menys automàtic que el de producció oral i això possibilita la presa de consciència del funcionament de la llengua i de reflexionar sobre el seu ús. (Camps, 2003:35)

Cal també tenir present que la recerca demostra que quan un text és produït per un grup d'alumnes els objectius i actituds personals es posen de relleu durant el procés de composició atès que els aprenents verbalitzen l'activitat cognitiva que duen a terme (Milián, 2001). Aquest fet és positiu per a l'aprenentatge perquè empeny els aprenents a negociar tant el significat com les formes que empren amb la finalitat que el seu text s'adeqüi a la situació comunicativa en què s'insereix (Ribas, 2001).

Aquest nou plantejament del procés d'escriptura també implica l'acceptació d'un canvi en l'acte de correcció de textos (Hyland i Hyland, 2006). D'una banda, corregir deixa de ser una activitat individual i deslligada del procés de composició per entrar a formar part del procés d'escriure. D'altra banda, el professor abandona el rol tradicional d'examinador o avaluador final per (a) ajudar l'alumne en el procés de creació; (b) esdevenir un recurs més dins de l'aula, (c) fer de guia, (d) indicar a l'alumne el seu progrés i (e) ajudar els

alumnes a seleccionar i reordenar les seves produccions escrites (Harmer, 2004).

3. METODOLOGIA

3.1 CONTEXT

Per poder realitzar qualsevol actuació en un centre dins l'àmbit d'una llicència era requisit indispensable l'autorització prèvia de la direcció. Sense aquesta autorització és evident que no haguéssim pogut dur a terme aquesta recerca.

La llicència s'emmarca dins l'àmbit de l'Escola Oficial d'Idiomes de la Vall d'Hebron de Barcelona. Hem escollit aquesta EOI perquè volíem observar algú que fes servir un llibre i impartís classe a un nivell concret. La predisposició de la professora PB a qui vam demanar d'observar (a ella i als seus alumnes) va ser clau per decidir l'escola.

La llicència tracta sobre l'aprenentatge de l'expressió escrita al nivell bàsic d'una Escola Oficial d'Idiomes. Exposarem tot seguit a què ens referim quan diem 'nivell bàsic', a partir de quan apareix la terminologia 'nivell bàsic', on s'emmarca i com ve determinada.

Què és el **nivell bàsic** a una Escola Oficial d'Idiomes?

El **nivell bàsic** consta de dos cursos [A1 i A2 segons el Marc Comú Europeu de Referència¹] que corresponen al primer i segon cursos d'una EOI i està plasmat a la Llei orgànica 2/2006, la LOE.

La Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació regula, en els seus articles 59, 60, 61 i 62, els ensenyaments d'idiomes, i estableix, a l'article 3.6, que aquests ensenyaments tindran la consideració d'ensenyaments de règim especial. Així mateix determina, a l'article 59.1, que els ensenyaments d'idiomes tenen per objecte capacitar l'alumnat per a l'ús adequat dels diferents idiomes, fora de les etapes ordinàries del sistema educatiu, i els organitza en tres nivells: bàsic, intermedi i avançat. Així mateix, disposa que els ensenyaments del nivell bàsic tindran les característiques i l'organització que les administracions educatives determinin.

Seguint la disposició que marca la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, el Departament d'Educació ha elaborat un decret, [el Decret 4/2009](#), de 13 de gener, on s'estableix l'ordenació i el currículum dels ensenyaments d'idiomes de règim especial.

¹ El **Marc europeu comú de referència per a les llengües** és una guia per a l'ensenyament i aprenentatge de les llengües a la Unió Europea. Inclou una escala per comparar el nivell de competència entre diferents idiomes, assegurant l'equivalència entre els diferents títols oficials impartits per universitats i acadèmies i afavorint la mobilitat dels ciutadans mitjançant un portafoli lingüístic que resumeix el domini de cada idioma. El Consell d'Europa recomana des del 2001 el seu ús als països membres. [Enllaç](#) al Marc europeu comú de referència.

A continuació reproduïm el que s'estipula en el decret pel que fa als objectius i la tipologia textual en l'expressió escrita al nivell bàsic:

Nivell bàsic

Objectius generals

Expressió i interacció escrita

Escriure textos curts i senzills sobre necessitats personals i situacions de la vida quotidiana, seguint les convencions i formats adequats a cada tipus de text, i utilitzant frases simples connectades amb elements de cohesió bàsics.

2. Textos i àmbits d'ús

2.2. Expressió i interacció escrita

2.2.1. Descripcions de persones, llocs, imatges...

2.2.2. Narracions de fets concrets i d'experiències.

2.2.3. Instruccions bàsiques: receptes, pautes per fer una cosa i indicacions per anar a un lloc.

2.2.4. Cartes informals. Notes i postals. Missatges per correu electrònic

2.2.5. Anuncis breus. Respostes a anuncis breus.

2.2.6. Contribució a pòsters i material de l'aula o de l'escola, revista de l'escola o grup d'oci...

2.2.7. Participació en xats, blogs, moodle, etc. i altres mitjans que ens ofereix Internet i les TIC.

2.2.8. Escriure per comunicar o compartir opinions, etc. i també pel plaer d'escriure (o jugar amb la llengua): cançons, poemes, breus textos literaris, etc.

El Departament d'Educació va elaborar un document de treball per les EOI² amb unes directrius pel que fa a les característiques de les tasques de docència i avaluació de l'expressió escrita. En aquest document s'especifica el següent:

La LOE estableix que el certificat de nivell bàsic correspon al nivell A2 del Marc Europeu de Referència. Atès que es va fer un treball d'ancorar els nivells dels nostres cursos amb les escales del Marc disposem d'unes escales pròpies de les EOI per a l'expressió escrita que descriuen el nivell corresponent a l'A2 del Marc que correspon al final del segon curs dels ensenyaments d'idiomes a les EOI.

² "El nivell bàsic a les EOI de Catalunya. Aprenentatge, docència i avaluació". 14 de setembre 2006.

Escales de nivell de les EOI per a l'expressió escrita

A2	Escriure textos curts i senzills sobre necessitats personals i situacions de la vida quotidiana, seguint les convencions i formats adequats a cada tipus de text, i utilitzant frases simples connectades amb elements de cohesió bàsics. Els problemes d'intel·ligibilitat sorgeixen a causa de l'estructuració deficient d'alguns fragments i/o de l'ús inadequat del llenguatge.
----	---

Les escales per al vocabulari i la gramàtica que exposem a continuació no són exclusivament per a l'expressió escrita, però hem cregut oportú incloure-les-hi.

Escales de nivell de les EOI per al vocabulari

A2	Pot entendre i utilitzar un repertori lèxic bàsic que inclou els antònims i sinònims de les paraules més freqüents. Pot deduir el significat d'algunes paraules que no es troben en el seu repertori. Els errors de vocabulari o la manca de paraules poden provocar interrupcions i malentesos.
----	--

Escales de nivell de les EOI per a la gramàtica

A2	Pot entendre i utilitzar les estructures lingüístiques bàsiques per comunicar-se en situacions quotidianes senzilles. Malgrat que normalment queda clar el que vol dir, hi ha errors sistemàtics, per exemple, l'omissió d'elements necessaris.
----	---

Amb tot això, s'estableixen uns nous criteris d'avaluació de l'expressió escrita i canvia el barem. Si abans les 5 destreses sobre les que s'avaluava l'alumnat: comprensió escrita, comprensió oral, expressió oral, expressió escrita i ús de la llengua, tenien diferent valor numèric, ara s'equiparan i totes es puntuen sobre 20.

Abans, els criteris d'avaluació estaven dividits en 3 apartats pel que fa a l'expressió escrita: organització del text (5 punts), riquesa lingüística (5 punts) i correcció lingüística (5 punts). Aquests són els criteris en què ens hem basat a l'hora de redactar el qüestionari del professorat (octubre, 2008), atès que el decret no es va publicar fins al gener del 2009.

Els nous criteris d'avaluació d'expressió escrita estableixen dues BANDES:

BANDA 1: Acompliment de la tasca, contingut, organització i intel·ligibilitat del text. (sobre 5 punts)

BANDA 2: Adequació i correcció del llenguatge. (sobre 5 punts)

Aquest document de treball elaborat pel Departament d'Educació determina també el nombre de tasques que s'han de dur a terme al llarg del curs, dins i

fora de l'aula, així com la longitud màxima d'un escrit que, a final del nivell bàsic, oscil·larà entre 100 i 150 paraules.

Explicita que per tal de fomentar el desenvolupament de l'expressió escrita es duran a terme tasques individuals i de grup i que es treballarà l'escriptura col·laborativa.

Finalment dóna unes pautes pel que fa al seguiment del progrés de l'alumnat.

3.2 OBJECTIUS I PREGUNTES DE LA RECERCA

3.2.1 Objectius

La meua experiència docent com a professora d'anglès, i en especial la tasca desenvolupada els darrers anys com a professora del nivell bàsic (A1 i A2), em permet afirmar que l'aprenentatge de l'expressió escrita és el 'germà pobre' a l'aula. Em refereixo que, en general, és una activitat que es planteja com a deures en comptes d'aprofitar-la com una activitat d'aprenentatge. Si exceptuem tasques puntuals de treball escrites en grups, per norma general, els alumnes només escriuen a l'aula quan se'ls avalua.

D'altra banda, el professorat dedica molt temps a la correcció i no sempre obté el resultat esperat. L'alumnat, malgrat rebre sistemàticament les correccions dels docents al seu treball, no sembla que realitzi cap aprenentatge a partir de la correcció dels seus textos, ja que segueix fent els mateixos errors. Els objectius que exposem tot seguit surten d'aquesta reflexió:

- Analitzar quines propostes fan els llibres de text i els manuals sobre escriptura corresponents al nivell A2, pel que fa al plantejament de les activitats. Fins a quin punt es potencia la reflexió a l'aula, la revisió, quines pautes guien el professorat.
- Conèixer quines són les pràctiques habituals a l'aula, del nivell que hem triat, per promoure la reflexió metalingüística.
- Estudiar com es planteja la correcció dels textos i l'acció de donar *feedback* als alumnes sobre aquests textos.
- Dissenyar, implementar i avaluar una seqüència didàctica (a partir d'ara anomenarem SD) que plantegi als alumnes el repte de realitzar activitats metalingüístiques com a mitjà de participació en una situació comunicativa real.
- Analitzar l'efecte de la intervenció pedagògica en les produccions dels alumnes.

3.2.2 Preguntes

Aquest estudi parteix de la premissa que l'alumne ha d'interactuar amb els textos que escriu per tal d'activar les habilitats cognitivolingüístiques que li permetran avançar en l'aprenentatge de la llengua meta. Amb l'objectiu d'observar i analitzar la pràctica actual per millorar-la, aquest estudi es planteja les següents preguntes:

1. Quina finalitat persegueixen les activitats d'escriptura que es presenten en els llibres de text que es fan servir a les aules de segon

d'anglès d'una EOI? És a dir, la tasca que demanem als alumnes és prou rellevant i compleix la funció comunicativa que d'entrada hauria de tenir tot document escrit?

2. Com posen en pràctica els professors (i els alumnes) les activitats d'escriptura presents en els manuals?
3. Quin tipus de treball metalingüístic es proposa a l'aula?
4. Com es corregeix el treball escrit dels alumnes? Com i quan es dóna *feedback* sobre les correccions?

D'altra banda, i amb la finalitat de reflexionar sobre l'incidència de les activitats de reflexió metalingüística en les produccions dels alumnes, la meua recerca es proposa trobar resposta a les següents preguntes:

1. Pot una seqüència didàctica basada en la realització de tasques comunicatives que promoguin la reflexió metalingüística afavorir el desenvolupament de les competències lingüístiques i discursives dels alumnes?
2. Són els textos que els alumnes produeixen en aquests contextos més correctes des d'un punt de vista formal?
3. En quina mesura les activitats d'escriptura realitzada en petits grups ajuda els alumnes a millorar les seves produccions individuals?

3.3 CORPUS

Abans d'explicar quins han estat els instruments que hem utilitzat per recollir les dades d'aquesta recerca, m'agradaria parlar dels participants que han format part, de manera més directa, en aquest treball: la professora PB que ha cedit la seva aula per dur a terme les observacions i els seus alumnes.

L'elecció de la professora ve en part marcada pel fet que treballa amb un dels llibres de text objecte d'aquest estudi, que imparteix el nivell A2 que és el nivell que volíem observar i que hi ha una afinitat amb l'observadora en la manera de treballar. La professora PB ha estat sempre disposada a ser objecte d'observació i a col·laborar amb l'observadora.

Els alumnes participants han estat els alumnes de la professora PB: dos grups de 2n d'anglès d'horari de matí, de 9 a 11 i de 11 a 13 hores.

3.3.1 EOI

Ja que part del professorat i alumnat de l'EOI Vall d'Hebron ha estat l'objecte d'aquest treball, parlarem primer de les característiques d'aquesta escola i de les de l'alumnat a les EOI.

Dins de l'ampli ventall d'EOIs, pel que fa a oferta i nombre d'alumnat, que podem trobar a Catalunya, l'EOI Vall d'Hebron és una escola gran amb una oferta horària àmplia, de 9 del matí a 9 del vespre. S'hi imparteix alemany, anglès, català per a no catalanoparlants, espanyol per a estrangers i francès. Disposa d'un centre d'auto aprenentatge i d'una plataforma virtual pròpia. Hi ha un grup de treball, coordinat per una tutora del centre d'auto aprenentatge i reconegut pel Departament d'Educació, que dissenya materials per a l'alumnat i als quals s'accedeix a través de la plataforma virtual. Disposa també d'una biblioteca.

Durant el curs 2008-2009 s'hi han matriculat uns 3500 alumnes. Els alumnes tenen classes de dues hores en dies alterns, dilluns i dimecres o dimarts i dijous, i a més els divendres alterns durant el primer quadrimestre. En algunes llengües s'ofereixen cursos intensius. En total l'alumnat rep 130 hores de classe per curs.

El nombre de professorat varia segons els departaments, però el departament d'anglès és, sens dubte el més nombrós. A més, des del curs 2007-2008 el departament d'anglès s'ha vist augmentat per professorat que imparteix classes (fora del centre) a alumnat del Pla d'Impuls i del Pla de Joves, dos plans impulsats des d'aquell curs pel Departament d'Educació.

Les directrius de funcionament pel que fa a l'organització vénen marcades per les normatives del Departament d'Educació (per exemple la durada del curs, el nombre d'hores de classe, etc...) La LOE i el Decret 4/2009 del 13 de gener

regulen el currículum i els certificats. Altres acords pedagògics són departamentals (per exemple, decidir si es fa servir o no llibre de text i l'elecció del llibre és decisió del professorat de cada departament). En aquesta escola l'ús de manuals és una pràctica molt habitual a excepció d'algun departament que utilitza dossiers en alguns dels nivells per manca de manuals actualitzats i adients.

En el cas concret del departament d'anglès el professorat treballa en equips. Hi ha 5 equips, que corresponen als 5 nivells que s'imparteixen. És a dir, tot el professorat pertany a un equip i es reparteixen les tasques de creació de materials per al nou curs, de revisió de materials ja existents, de revisió o reelaboració de proves d'avaluació, etc... Tot el material elaborat per l'equip es comparteix amb el professorat que imparteix el mateix nivell.

3.3.2 Característiques alumnat

L'explicació sobre les característiques de l'alumnat a les EOI que fa Carmen Cadierno en la seva llicència *La tutoria, un instrument d'avaluació* (Cadierno 2003) és molt complerta i fidel a la realitat i pot ajudar a entendre la problemàtica que comporta treballar amb públic adult. La reproduïxo tot seguit amb el seu permís:

“Per accedir als ensenyaments corresponents al primer nivell que s'ofereixen a les Escoles Oficials d'Idiomes és requisit imprescindible acreditar haver cursat el primer cicle de l'ensenyament secundari obligatori, o tenir el títol de graduat escolar, el certificat d'escolaritat o el d'estudis primaris. Aquest fet contribueix a definir les característiques de l'alumnat d'EOI, quant a la varietat, no només d'edat, sinó també de formació i situació social i laboral. És precisament aquesta varietat un dels factors positius i enriquidors que moltes vegades ajuda a crear dins de la classe un clima favorable a l'ensenyament/aprenentatge d'una llengua. D'altra banda, malauradament, la varietat ens aporta sovint un aspecte negatiu que és el de l'absentisme, derivat de les obligacions prioritàries per part del nostre alumnat, generalment, per motius laborals o personals, que dificulten la seva assistència regular.”

Tot i que es comença el curs amb 30 alumnes matriculats per aula, la casuística del nostre alumnat fa que l'assistència sigui fluctuant. Això comporta greus dificultats a l'hora de treballar en grups si la tasca té una durada superior a una sessió ja que es corre el risc de no tenir el mateix públic a la següent sessió.

Aquest ha estat un dels problemes a l'hora d'implementar la seqüència didàctica, ja que a cada sessió ha calgut refer els grups. Ens hem trobat, doncs, que hi ha gent que ha vingut a la sessió on els alumnes rebien *input* d'àudio i de lectura. D'altres van venir a la sessió on es va dur a terme l'activitat

d'escriptura. D'altres només a la sessió on els grups revisaven els seus escrits i els dels companys.

Amb tot, el resultat ha estat força satisfactori i l'alumnat, sobretot el que ha seguit totes les sessions, ha valorat l'experiència positivament.

3.3.3 Dades pròpies. Enumeració

El procés de recollida de dades s'ha dut a terme al llarg de tota la recerca. Per trimestres, durant el primer trimestre es va passar un qüestionari únic al professorat i un qüestionari inicial a l'alumnat. Amb aquests dos qüestionaris volíem conèixer els hàbits de treball del professorat, com prepara l'activitat d'escriptura, com interactua amb l'alumne, com corregeix i quin *feedback* dona. El qüestionari de l'alumnat tenia dues parts: una part fa referència als hàbits de l'alumne en la llengua 1 (L1) i la segona part se centra en els hàbits en la llengua estrangera (LE).

Durant el primer trimestre es va fer també el buidat dels llibres de text i dels manuals d'escriptura. Volíem veure com plantegen els llibres l'activitat d'escriptura i per això vam dissenyar un guió i una plantilla per ajudar-nos a fer el buidat. En el guió es troben les definicions de les categories que vam establir per al disseny de la plantilla (vegeu ANNEX 2).

Durant el primer i segon trimestre es van dur a terme un seguit d'observacions a l'aula. En aquestes primeres observacions ens vam centrar a mirar com es plantejava l'activitat d'escriptura a l'aula, quines activitats de reflexió es plantejaven i quines activitats de *feedback* duia a terme la professora PB. Durant algunes d'aquestes observacions es van fer enregistraments de diversos grups. Les transcripcions d'aquests enregistraments ens serviran per analitzar el tipus de reflexió, si se'n genera, que fa l'alumnat quan treballa a l'aula en col·laboració.

Al tercer trimestre va tenir lloc la segona fase d'observacions que es va dur a terme quan es va implementar la SD. Es van enregistrar 4 grups durant la sessió de revisió dels textos propis i dels companys (sessió 4). Analitzarem quin tipus de reflexió es va generar.

Un cop acabada l'activitat de la SD es va passar un qüestionari final a l'alumnat i es va fer una entrevista a la professora PB.

Les dades surten dels següents instruments:

- Qüestionari professorat EOI Vall d'Hebron (tots els idiomes)
- Qüestionaris dos grups d'alumnes de 2n d'anglès (matí) de l'EOI Vall d'Hebron
 - Qüestionari inicial (primer trimestre)
 - Qüestionari final (tercer trimestre)

- Fitxes d'observació de classe del primer i segon trimestre (les hem anomenat prèvies a la SD)
 - Nombre d'observacions prèvies: 6 (6 octubre, 5 novembre, 5 novembre, 15 desembre, 19 gener, 4 març)
- Valoracions de les observacions prèvies.
- Enregistraments i transcripcions de les sessions: 5 de novembre, 19 de gener i 4 de març.
- Taules buidats llibres:
 - Llibres de text (Quadre 1): 4 llibres de text d'anglès
 - Manuals d'escriptura (Quadre 2): 2 manuals
- Fitxes d'observació sobre la implementació de la SD (tercer trimestre)
 - Nombre de sessions: 5 (4 març, 16 març, 25 març, 30 març, 4 maig).
 - Nombre d'observacions: 5
- Valoracions de les observacions.
- Enregistraments i transcripcions de la sessió del 30 de març.
- Valoració del textos finals de l'alumnat.
- Entrevista amb la professora. Valoració del curs (final de curs).

3.4 INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES

Explicarem pas a pas: qui, com, quan i perquè de cada un dels diferents instruments de recollida de dades que hem fet servir.

3.4.1 Qüestionari professorat

Des de la SGIRE del Departament d'Educació se'ns va oferir la possibilitat de participar en un taller sobre l'elaboració, buidatge de qüestionaris i anàlisi de dades quantitatives. El taller estava a càrrec de Francesc Martínez de la Universitat de Barcelona i la reflexió que s'hi va fer sobre el disseny del qüestionari, el nombre de preguntes, els biaixos i com elaborar una matriu per buidar el qüestionari va ser d'una ajuda inestimable.

En la redacció del projecte per sol·licitar aquesta llicència s'havia plantejat la possibilitat d'observar professorat d'altres idiomes, a part d'anglès, amb la finalitat de veure diferents estratègies i aproximacions a l'hora de donar *feedback* a l'alumnat. Finalment, per motius de temps, i per raons tan òbvies com ara el domini de les llengües a observar (francès i alemany), vam decidir que calia dissenyar un qüestionari per tal que el professorat ens expliqués allò que volíem saber sobre la seva pràctica habitual.

Era clar, doncs, que calia passar-lo al professorat de l'EOI Vall d'Hebron de Barcelona, que era l'escola on es duia a terme tota la recerca i on teníem permís de la direcció per actuar. Es va enviar un correu electrònic a tot el professorat explicant el treball que es duia a terme i demanant si podien respondre el qüestionari que els deixàvem a les bústies personals de cadascú. El qüestionari duia un text previ on s'explicava més detalladament amb quina finalitat s'havia dissenyat, s'agraïa la col·laboració de tothom, es donaven dades de contacte per si algú tenia dubtes a l'hora de respondre alguna pregunta, una data límit de recollida i la possibilitat de respondre'l via electrònica.

Es van lliurar 50 qüestionaris i en total hem rebut resposta de 26 persones majoritàriament professors i professores d'anglès però també d'alemany, català per a no catalanoparlants, espanyol per a estrangers i francès.

El qüestionari (vegeu ANNEX 1) tenia 25 preguntes i estava dividit en cinc apartats:

1. Sobre l'escriptura
2. El lector (la persona a qui va dirigit l'escrit)
3. La reflexió a l'aula sobre l'activitat d'escriptura
4. El nombre i tipologia dels textos
5. La correcció

Amb aquestes preguntes volíem conèixer els hàbits del professorat pel que fa al com, quan i de quina manera plantegen l'activitat d'escriptura i si es treballa de manera diferent segons els departaments. Quin tipus de reflexió es du a terme a l'aula abans, durant i/o després de l'activitat d'escriptura. Volíem saber qui llegeix, majoritàriament, els escrits de l'alumnat. Qui, com i què es corregeix dels escrits de l'alumnat.

Tot plegat ens pot donar informació sobre la manera que tenim de treballar aquesta destresa. Què funciona i què cal millorar per tal de poder ajudar els nostres alumnes.

3.4.2 Qüestionaris alumnat

En l'apartat 3.3.3 hem vist que es van passar dos qüestionaris als alumnes, un d'inicial i un de final.

Es va decidir centrar tota la recollida de dades de l'alumnat en els dos grups de 2n d'anglès que s'observarien durant tot el curs (60 alumnes teòrics). Es va dissenyar un qüestionari inicial per saber quins eren els hàbits sobre l'expressió escrita dels alumnes que observaríem. El qüestionari final es va dissenyar per fer una valoració de les actuacions dutes a terme a l'aula i en concret a la implementació de la SD.

També es va prendre la decisió que els qüestionaris dels alumnes s'havien de lliurar, respondre i recollir el mateix dia i a l'aula per dues raons: per la irregularitat en l'assistència de l'alumnat a classe i per poder solucionar dubtes a l'hora de respondre el qüestionari. Per tant necessitàvem una hora de classe per dur-ho a terme i el nombre de respostes rebudes depenia de l'assistència del dia que triéssim fer-lo. Es va creure preferible no avisar els alumnes del dia, ja que a vegades si especifiques que faràs alguna cosa diferent sovint falta més gent del que és habitual.

El **qüestionari inicial** (vegeu ANNEX 1) es va dur a terme a finals del primer trimestre i se'n van recollir 29 de contestats, gairebé el 50% sobre l'hipotètic nombre d'alumnes.

Aquest qüestionari tenia 23 preguntes i estava dividit en tres parts:

1. L'expressió escrita en L1
2. L'expressió escrita en LE
3. La correcció

Algunes preguntes dels tres apartats són gairebé iguals i el que es volia veure és si l'alumne té uns hàbits d'escriptura en la seva llengua habitual i, si és així, saber si els aplica també a la llengua d'aprenentatge (per exemple fer un esborrany, rellegir abans de lliurar un escrit, corregir, fer servir el corrector del processador de textos, etc...) Altres preguntes anaven més encaminades a

saber amb quin aprenentatge, pel que fa a l'activitat d'escriptura en LE, s'han trobat fins ara, com se'ls ha corregit, què fan amb les correccions, etc...

El **qüestionari final**, que vam anomenar **VALORACIÓ FINAL** (vegeu ANNEX 1) es va dur a terme al mes de març, al final de la quarta sessió de la SD, i el van respondre 26 alumnes. D'aquests 26 n'hi havia que havien assistit a totes les sessions i d'altres que només havien vingut a una o dues sessions.

Aquest qüestionari final tenia dues parts: la primera part constava de 5 preguntes que feien referència a les diferents activitats de reflexió i d'escriptura que la professora PB havia dut a terme a l'aula. Aquesta primera part del qüestionari s'analitzarà en l'apartat 4.2. La segona part del qüestionari tenia una sisena pregunta que era exclusivament sobre la implementació de la SD i tenia 8 subapartats. Aquesta segona part del qüestionari s'analitzarà en l'apartat 4.5.5.

En totes les respostes al qüestionari final es va demanar als alumnes que valoressin el grau d'utilitat de tot el que s'havia fet al llarg del curs: se'ls donava una escala de l'1 al 4; l'1 corresponia a **gens útil** i el 4 a **molt útil**. Al final es va deixar un apartat obert anomenat 'Altres observacions' on els alumnes podien expressar la seva opinió o comentar algun aspecte que els semblés oportú.

3.4.3 Llibres³

La finalitat que hi ha darrera l'anàlisi d'aquest material és veure de què disposa el professorat, de si es cobreixen les demandes/necessitats del professorat, però sobretot de com es planteja l'activitat d'escriptura en els manuals. Per fer aquesta anàlisi hem elaborat un 'Guió de treball' (vegeu ANNEX 2). Seguint els criteris que detallem en aquest guió i basant-nos en un dels objectius d'aquesta recerca, la reflexió en l'aprenentatge de l'expressió escrita, volíem analitzar:

- quines propostes fan els llibres de text i els manuals sobre escriptura corresponents al nivell A2, pel que fa al plantejament de les activitats d'escriptura.
- fins a quin punt es potencia la reflexió a l'aula, la revisió, quines pautes guien el professorat.
- qui és el destinatari final de l'activitat d'escriptura. És a dir, proposa el llibre alguna alternativa a que sigui només el docent?

Basant-nos en el guió vam dissenyar una plantilla amb Excel (vegeu ANNEX 2) que ens ajudés en el buidat dels llibres. Els triangles vermells que apareixen (angle superior dret de la quadrícula) en aquesta plantilla obren (només des

³ Només s'han analitzat manuals d'anglès ja que és l'especialitat de la observadora i la llengua d'aprenentatge dels grups que s'observaran.

d'Excel) un quadre de text que ens recorda la definició de cada categoria a mida que anem fent el buidatge.

Hem dut a terme l'anàlisi tant en llibres de text, com en manuals dissenyats exclusivament per treballar l'expressió escrita, dins o fora de l'aula,.

Les dades que han sortit d'aquesta anàlisi les hem creuat amb les dades obtingudes del qüestionari del professorat pel que fa a les activitats d'escriptura, la reflexió a l'aula, el lector principal dels textos dels alumnes, etc...

3.4.3.1 Llibres de text

Hem dut a terme una anàlisi de com es presenta l'activitat d'escriptura en 4 llibres de text d'anglès de segon curs del nivell bàsic (A2).

Aquesta anàlisi no es podia fer mirant tan sols el llibre de text, ja que part de la informació i/o instruccions apareixen en el llibre del professorat i a vegades també hi ha informació en el llibre d'exercicis. Per tant dels quatre títols escollits, hem estudiat els tres elements que componen cada 'llibre'.

Justificació de la selecció.

Hem escollit llibres d'anglès de 2n curs d'EOI (*pre-intermediate*), perquè la llicència se centrava en l'estudi d'aquest nivell, i perquè la professora PB, amb la qual hem treballat, i les dues aules on hem dut a terme les observacions són de 2n.

Els llibres de text són:

- ★ *Expressions 2 (2008)*. Aquest llibre forma part d'una col·lecció de dos nivells: elemental i pre-intermedi.
- ★ *Face 2 Face Pre-Intermediate (2005)* Aquest llibre forma part d'una col·lecció de sis nivells: des del nivell inicial a l'avançat.
- ★ *New English File Pre-Intermediate (2005)*. Aquest llibre forma part d'una col·lecció de sis nivells: des del nivell inicial a l'avançat.
- ★ *New Inside Out Pre-Intermediate (2008)*. Aquest llibre forma part d'una col·lecció de cinc nivells: des del nivell inicial al post intermedi.

Un dels llibres- *New English File* – l'hem triat perquè és el llibre amb el qual treballa la professora PB, que hem observat. Aquest llibre juntament amb –*New Inside Out* i *Face 2 Face* són els llibres de text que va fer servir el professorat de 2n d'anglès de l'EOI Vall d'Hebron durant el curs 2007-2008. El quart llibre- *Expressions 2*- l'hem escollit perquè és un llibre que acabava de sortir- primera edició 2008- en iniciar aquesta llicència.

Hem dut a terme un buidatge d'aquests quatre llibres de text juntament amb el corresponent llibre del professor i el d'exercicis. Tenint en compte que les instruccions o el plantejament per dur a terme la tasca tant es pot trobar en el llibre de l'estudiant com en del professor, hem fet una anàlisi en paral·lel.

A partir d'ara, quan fem referència als llibres analitzats els anomenarem per les sigles que adjuntem, entre parèntesi, a continuació:

- ★ *New English File Pre-Intermediate (NEF)*,
- ★ *New Inside Out Pre-Intermediate (NIO)*,
- ★ *Face 2 Face Pre-Intermediate (F2F)*
- ★ *Expressions 2 (E2)*

3.4.3.2 Llibres sobre l'activitat d'escriptura

Hem volgut també analitzar com enfoquen l'activitat d'escriptura els llibres dissenyats exclusivament a treballar una destresa, en aquest cas l'expressió escrita. Hem escollit dos llibres actuals:

- ★ *Real Writing 2 (2008)*
- ★ *Just Reading and Writing Pre-Intermediate (2007)*

El guió i la plantilla (vegeu ANNEX 2) han estat els mateixos que els utilitzats en el buidatge dels llibres de text.

3.4.4 Observacions i enregistraments

Tal i com hem explicat anteriorment, en un primer moment l'àmbit de la recerca pretenia ser més ambiciós ja que es volia observar professorat de diferents idiomes i nivells, però calia acotar la tasca d'observació, per qüestions de temps i de volum de dades i es va delimitar a dos grups de 2n d'anglès.

Un dels objectius d'aquesta recerca és conèixer quines són les pràctiques habituals a l'aula per promoure la reflexió metalingüística. Per poder aconseguir aquest objectiu ens calia entrar a l'aula.

Hem pogut observar-hi com la professora PB dóna les instruccions i com interactua amb l'alumnat, quin ús fa del llibre de text i com presenta les activitats del llibre.

L'altre objecte d'observació han estat els alumnes. Les vegades que això ha estat possible, se'ls ha observat i enregistrat, per analitzar com reflexionen, negocien i interactuen entre ells i també amb la professora.

Per tant les observacions tant de la professora PB com de l'alumnat i els enregistraments són un material molt valuós per treure informació sobre quin tipus de discurs es genera a l'aula.

Es van elaborar fitxes d'observació diferents, en funció del que s'havia d'observar (vegeu ANNEX 3).

Les transcripcions dels enregistraments es troben a l'ANNEX 4.

Les observacions les hem dividit en 'prèvies a la SD' i 'durant la SD' i les analitzarem en dos apartats diferents: les observacions prèvies les explicarem a continuació i les analitzarem en l'apartat 4.4 OBSERVACIONS PRÈVIES. Les observacions que es van dur a terme durant la SD les explicarem en l'apartat 3.4.5 i s'analitzaran en l'apartat 4.5 SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA.

Observacions prèvies. Es van dur a terme durant el primer i segon trimestres. Se'n van fer 6:

- 6 d'octubre. Es va presentar un codi de símbols de correcció als alumnes. Aquesta sessió no es va enregistrar en àudio.
- 5 de novembre (activitat 1): Es va dur a terme una activitat d'escriptura col·lectiva a l'aula. Es van enregistrar 7 grups.
- 5 de novembre (activitat 2): la professora va presentar una nova activitat d'escriptura. Es van fer els exercicis previs a la tasca que el llibre proposava i l'escrit, en si, es va donar per fer a casa per deures. Aquesta segona activitat no es va enregistrar.
- 15 de desembre: estava prevista una activitat d'escriptura guiada i col·lectiva. Per problemes tècnics no es va poder dur a terme. En aquesta sessió els alumnes van respondre el qüestionari inicial. No es va enregistrar la sessió.
- 19 de gener: es va dur a terme l'activitat que s'havia d'haver fet el 15 de desembre. Els alumnes van escriure, en parelles o grups de tres, una carta en resposta a una altra carta que havien rebut. Era una activitat que presentava el llibre de text. Es van enregistrar 5 grups d'alumnes i les instruccions que la professora anava donant a cada pas .

Cal fer esment del que va passar entre la sessió del 19 de gener i la següent del 4 de març⁴ ja que hi ha un espai de temps considerable entre l'activitat d'escriptura que es va fer a l'aula i l'activitat de *feedback*.

- 4 de març: sessió de *feedback* de l'activitat del 19 de gener. No es va enregistrar cap grup ja que l'activitat de reflexió, on es podia escoltar la negociació entre els alumnes, no es va fer a l'aula, sinó per deures. Va

⁴ D'entrada l'activitat d'escriptura de la sessió del 19 de gener s'havia d'haver dut a terme el 15 de desembre però no va ser possible per problemes tècnics. El mes de febrer a l'EOI Vall d'Hebron es du a terme un examen, que anomenem *mock exam*, que ve a ser un entrenament per a l'examen final. Es fan totes les proves, escrites i oral, igual que a l'examen final i per tant hi ha un lapsus de temps, dues o tres setmanes, entre fer exàmens orals i escrit i donar *feedback* a l'alumnat. Un cop acabat aquest procés un problema personal va fer s'ajornés fins al 4 de març la següent sessió. Això va endarrerir la implementació de la seqüència didàctica.

ser una posada en comú de les correccions i això és el que es va enregistrar (vegeu ANNEX 4)

3.4.5 Seqüència didàctica

Un dels objectius de la llicència era el de *dissenyar, implementar i avaluar una seqüència didàctica, basada en un projecte, que plantegi als alumnes el repte de realitzar activitats metalingüístiques com a mitjà de participació en una situació comunicativa real.*

Els objectius d'aprenentatge

- Aprendre a escriure un text descriptiu.
- Planificar un escrit seguint una pauta (vegeu ANNEX 5)
- Revisar els escrits propis mitjançant unes pautes (vegeu ANNEX 5).
- Revisar els escrits entre iguals (*peer correction*) seguint unes pautes (vegeu ANNEX 5).
- Elaborar un text final treballant a l'aula en parella o grups de 3.

Les dades que exposarem tot seguit ens ajudaran a veure fins a quin punt s'han acomplert els objectius d'aprenentatge que ens havíem fixat.

Les observacions ens donaran informació de tot el que va passar a l'aula, de la interacció amb la professora i observadora i dels problemes i dificultats que van sorgir. Podem valorar també el grau de dificultat de la tasca i com va funcionar la infraestructura prevista.

Els enregistraments i transcripcions ens donaran informació sobre quin tipus de discussió generava la tasca que es va enregistrar. Ens pot ajudar a dilucidar el tipus de reflexió que té lloc a l'aula quan es fa una activitat de revisió del text propi i del text dels companys.

- **Observacions i enregistraments durant la SD.** Enumerarem les que es van dur a terme durant la implementació de la SD. L'anàlisi d'aquestes observacions es farà dins de l'apartat 4.5 Seqüència Didàctica.

Hi va haver 5 observacions. Es van enregistrar 4 grups durant la sessió 4. Durant aquesta sessió els alumnes van fer servir unes pautes que se'ls va facilitar per tal de revisar els seus escrits i els dels seus companys. Es va creure rellevant enregistrar aquesta sessió per analitzar el discurs i la reflexió que generava la revisió dels seus propis escrits i els dels seus companys.

- 4 de març: sessió 1 presentació de la SD.
- 16 de març: sessió 2. *Input*: àudio i lectura amb tasques de preparació per la sessió 3.
- 25 de març: sessió 3. Activitat d'escriptura
- 30 de març: sessió 4. Revisió. Es van enregistrar 5 grups.

- 4 de maig: sessió 5. Lectura i *feedback* dels escrits dels alumnes d'Edimburg.
- **Els textos finals de l'alumnat:** un dels objectius d'aprenentatge era aprendre a escriure un text descriptiu -seguint una pauta i a partir d'uns textos model- i la revisió d'aquests textos.

La lectura dels textos i el *feedback* propi i el d'Edimburg ens ajudaran a valorar fins a quin punt els objectius s'han acomplert amb èxit.

3.4.6 Entrevista i valoració final amb la professora PB.

A tall de cloenda de tot el procés i del seguiment del treball que s'havia dut a terme a l'aula amb la professora PB, vam creure important tenir una entrevista amb ella per tal de fer-ne una valoració.

Del resultat de l'entrevista esperem poder fer alguna aportació a les conclusions d'aquest treball.

4. ANÀLISI

4.1 QÜESTIONARI PROFESSORAT

Les dades d'aquest qüestionari s'han analitzat de dues maneres en funció del plantejament de les preguntes. Hi havia preguntes que es podien quantificar i el resultat es representa en gràfics i percentatges i també amb alguna taula amb percentatges. Dins de les preguntes quantificables n'hi ha de resposta oberta (no excloents) i de resposta tancada (excloents). En les preguntes obertes hi ha la possibilitat d'escollir més d'una resposta. Les preguntes que no es poden quantificar, s'han analitzat de manera qualitativa. S'han establert categories i codis que ens han ajudat a agrupar les respostes no quantificables. A l'ANNEX 1 es troba l'explicació d'aquestes categories.

4.1.1 Anàlisi

El qüestionari té 25 preguntes i està dividit en cinc apartats. Analitzarem el qüestionari pas a pas. A l'hora de buidar el qüestionari, l'apartat 4, sobre el nombre i tipologia dels textos s'ha obviat per considerar que els resultats obtinguts no eren rellevants per a aquest estudi:

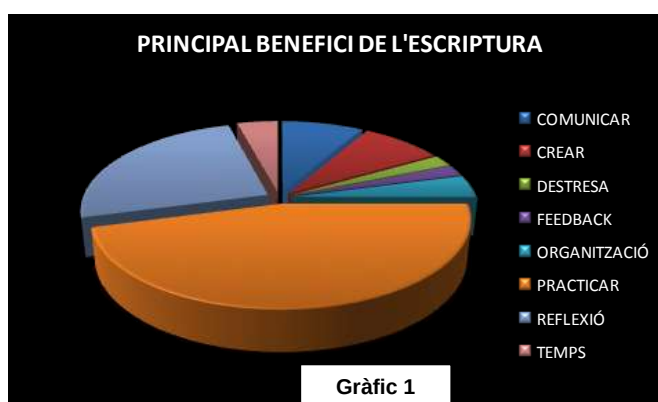
1. Sobre l'escriptura
2. El lector
3. La reflexió a l'aula sobre l'activitat d'escriptura
4. El nombre i tipologia dels textos
5. La correcció

4.1.1.1 Sobre l'escriptura

Per la major part del professorat de totes les llengües (85%) el principal benefici de l'escriptura és la pràctica de l'aspecte formal de la llengua, expressat de

PRINCIPAL BENEFICI DE L'ESCRITURA	%
COMUNICAR	15
CREAR	15
DESTRESA	4
FEEDBACK	4
ORGANITZACIÓ	8
PRACTICAR	85
REFLEXIÓ	46
TEMPS	8

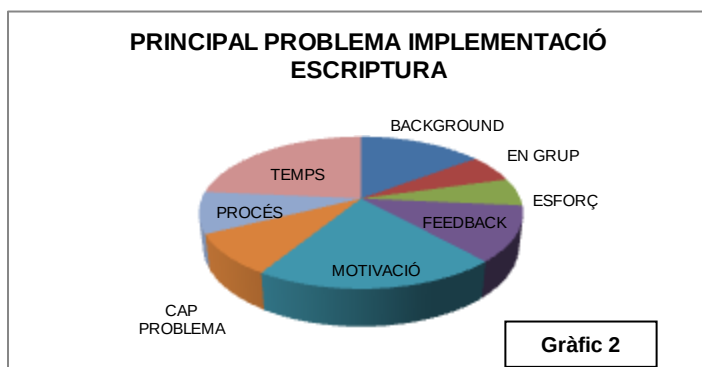
Taula A



diversa manera: clarificació, fixació, automatització i consolidació de les estructures, les regles gramaticals i l'ortografia.

Un altre benefici (46%) que aporta el fet de plantejar una activitat d'escriptura és la reflexió sobre el procés d'aprenentatge i sobre la presa de consciència del propi aprenentatge.

A l'hora de parlar de quin és el principal problema quan implementem una activitat d'escriptura, la dada més rellevant és la que es refereix al **temps** (31%). El temps de classe que 'pren' l'escriptura fa que majoritàriament aquestes activitats quedin relegades a deures. En aquest apartat s'ha explicitat també el temps que s'esmerça en tot el procés: escriure, corregir i assimilació de les correccions.



- *M'agradaria fer més activitats d'escriptura a l'aula però amb la pressió del programa del curs sembla que potser s'aprofita més el temps fent altres tasques com ara parlar, comprensió oral, etc... Professora CL*
- *Dues dades rellevants més en aquest apartat són les que fan referència a la motivació, o millor dit, manca de motivació (27%) i al background de l'alumnat (19%) i que d'alguna manera estan relacionades. Part de les respostes dins l'apartat de background, es refereixen als mals hàbits que l'alumnat té pel que fa a aquesta destresa i els problemes que tenen per comunicar-se a nivell escrit en L1.*

Com a resposta al problema de la falta de motivació i falta d'adquisició d'hàbits, vam preguntar quin tipus d'activitats pensen els docents que fomenten l'escriptura. En aquest apartat la resposta més significativa (35%) és la que fa referència a l'**input** seguida d'**activitats guiades** (23%). Per **input** s'entén activitats d'escriptura que s'han plantejat a partir de textos models sobre els quals s'ha reflexionat tant pel que fa al codi escrit com a l'estructura del text, el registre, el lèxic, etc... El professorat que ha respost **activitats guiades** feia referència a l'aplicació d'aquests tipus d'activitats, molt controlades, sobretot als cursos inicials.

Taula B

ACTIVITATS PER FOMENTAR L'ESCRITURA	Freqüència absoluta	%
COMUNICATIVES	5	19
ACTIVITATS GUIADES	6	23
INPUT	9	35
CAP RESPOSTA	3	12
IMPLICACIÓ PERSONAL	6	23
PLANTEJAMENT	1	4
REFLEXIÓ	2	8
VARIES DESTRESSES	2	8
INTEGRADES AL PROGRAMA	2	8

Dos apartats significatius són també **implicació personal** (23%) fent referència al fet que les activitats d'escriptura han d'implicar l'alumnat i l'ha de motivar, i **comunicatives** (19%), és a dir que han de transmetre alguna informació a algú.

4.1.1.2 Sobre el lector

Quan parlem de lector ens referim a la persona que llegirà l'escrit dels alumnes, al destinatari final.

Si fem un cop d'ull al gràfic següent veiem clarament reflectit que el lector principal dels escrits de l'alumnat és el professorat (aquesta pregunta la van respondre 25 persones); en algunes ocasions ho és algun altre company de la classe. Molt poques vegades es fa referència a lectors 'reals'.



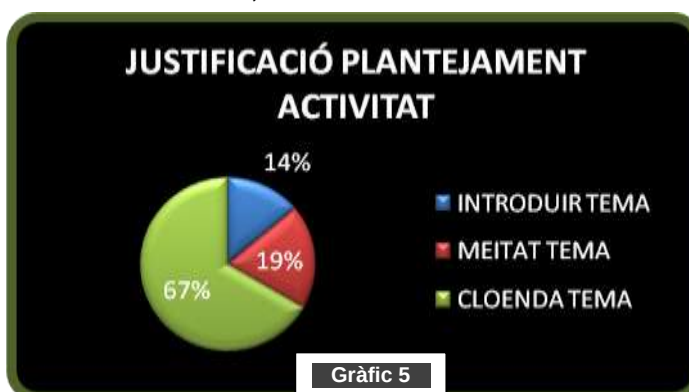
Gràfic 3

Podem observar en el gràfic 4 que la freqüència amb què es dissenyen tasques per ser llegides per d'altres persones no és gaire elevada. Majoritàriament es fa **a vegades** (72%) i en algun qüestionari s'especificava 'molt poques vegades' adduint raons de temps i de programa. Es va demanar en el qüestionari que es donés un exemple de tasca per ser llegida per companys (vegeu ANNEX 6).



Gràfic 4

Pel que fa en quin estadi de l'aprenentatge es planteja una activitat d'escriptura, ja sigui per dur-la a terme a l'aula o a fora, de manera individual o col·lectiva, veiem que en un 67% dels casos es planteja com a treball final d'allò que s'ha estat fent fins aleshores: al final d'una unitat del llibre, de l'explicació d'algun punt gramatical, del treball d'un camp lèxic, d'una discussió sobre algun tema. Es considera, per regla general, que l'alumne té suficients eines al seu abast, prou *input* per poder desenvolupar aquesta destresa.



Gràfic 5

El professorat justifica de la següent manera el plantejament de l'activitat d'escriptura en aquest estadi:

- els alumnes disposen de més elements i més material per utilitzar.
- serveix com a eina per avaluar.
- per prendre consciència del que s'ha vist.
- ajuda a ordenar les idees.
- treballar a l'aula i aprofitar els recursos que ja tenen i els que estan adquirint i es corregeix a l'aula.
- l'activitat escrita ajuda a reflexionar i assentar les bases durant el procés i a consolidar el que s'ha après, gramàtica o camps lèxics, al final d'una unitat.
- perquè introduint les tasques d'escriptura al final podem donar als alumnes més eines per desenvolupar l'activitat d'escriptura.
- l'escriptura com a cloenda, sempre (o gairebé) a casa, generalment com a reflexió final d'allò treballat.
- perquè les activitats d'escriptura ajuden a posar en clar i refermar coneixements i pràctiques del que s'ha fet en un tema. Sovint és preferible fer aquesta tasca a casa per consolidar i donar espai a cadascú per que ho treballi al seu ritme.
- perquè al final de la unitat es pot valorar el nivell d'assimilació d'allò que s'ha vist.
- Per arrodonir la unitat.
- és una bona manera de marcar transicions entre els diferents temes.
- perquè cal que hi hagi un *input* primer.
- és equiparable a l'aprenentatge sobre l'adquisició de llengües en L1, on l'activitat d'escriptura és el darrer estadi.

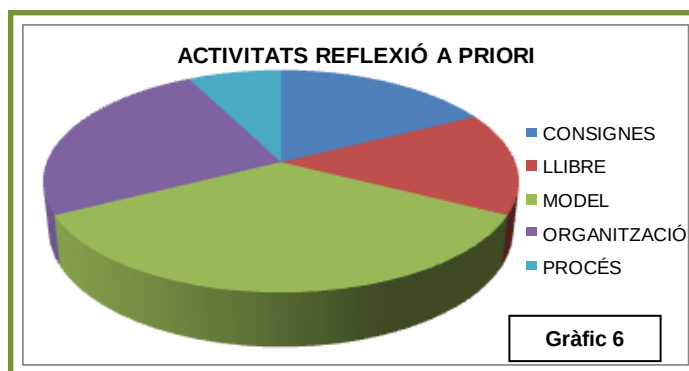
4.1.1.3 Sobre la reflexió a l'aula

Quan parlem de reflexió a l'aula fem referència a fer servir l'aula com un espai per pensar/reflexionar, sols o en col·laboració, sobre allò que hem de fer i el procés que ens cal seguir per aconseguir-ho. Aquesta reflexió es pot dur a terme, mitjançant un seguit d'activitats, en qualsevol dels estadis que té el procés de l'activitat d'escriptura.

- *Val la pena insistir en la preparació (pràctica a classe, elaboració de fitxes de lèxic, d'expressions), és a dir, la fase prèvia a l'exercici d'escriptura. I després en la correcció, individual o col·lectiva, reflexionar sobre què ha fallat i per què. També pot ser útil que els alumnes disposin d'alguns models d'escrits. Professora MS*

En aquest qüestionari vam preguntar al professorat sobre el plantejament d'activitats de reflexió a l'aula en dos moments claus del procés: quan es presenta aquesta activitat- a priori- i quan es dona *feedback*- a posteriori.

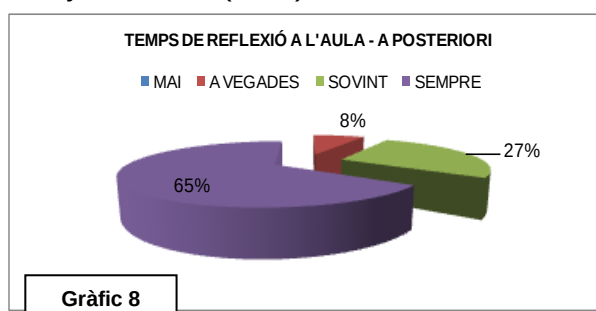
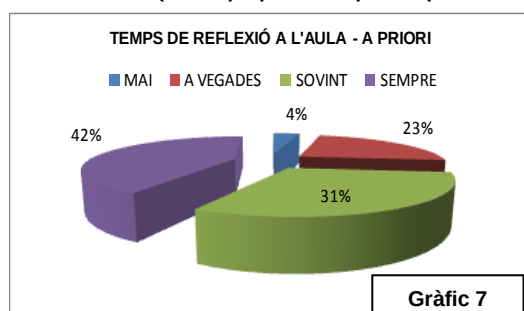
Pel que fa a les activitats de reflexió que es duen a terme a l'aula en el moment que es planteja una activitat d'escriptura (gràfic 6), les respostes més majoritàries són les que fan referència al treball a partir d'un text **model** (54%), i les que reflexionen sobre l'**organització** que ha de tenir l'escrit (38%).



Dins la categoria **llibre** (23%) s'han comptabilitzat aquelles respostes en què el professorat diu que fa les activitats que planteja el llibre de text, sense explicitar si li són o no vàlides. Les respostes comptabilitzades dins la categoria **procés**, amb un 12%, són aquelles en què el professorat planteja activitats de reflexió tenint en compte tot el procés que comporta una activitat d'escriptura: ordenar idees, organitzar textos, generar idees, pluja d'idees per agrupar-les en paràgrafs, confecció d'esborranys, etc...

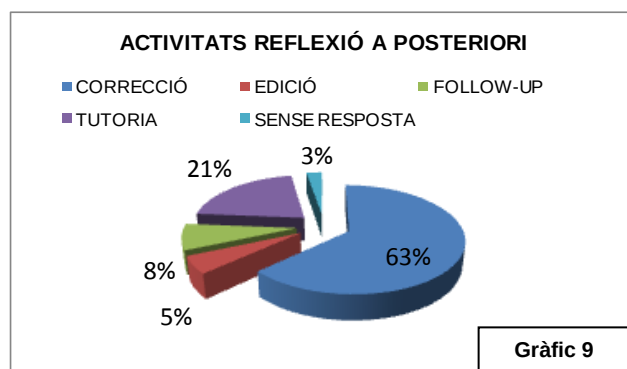
Hem preguntat al professorat amb quina freqüència i en quin estadi del procés d'escriptura dedica temps a l'aula a reflexionar: a priori, és a dir quan es planteja l'activitat, o/i a posteriori, quan es dóna *feedback*.

Si comparem aquests dos gràfics 7 i 8 veiem que, sumant les categories **sovint** i **sempre** la reflexió a l'aula és una pràctica molt més habitual quan es retornen els escrits (92%) que no pas quan es planteja la tasca (73%).



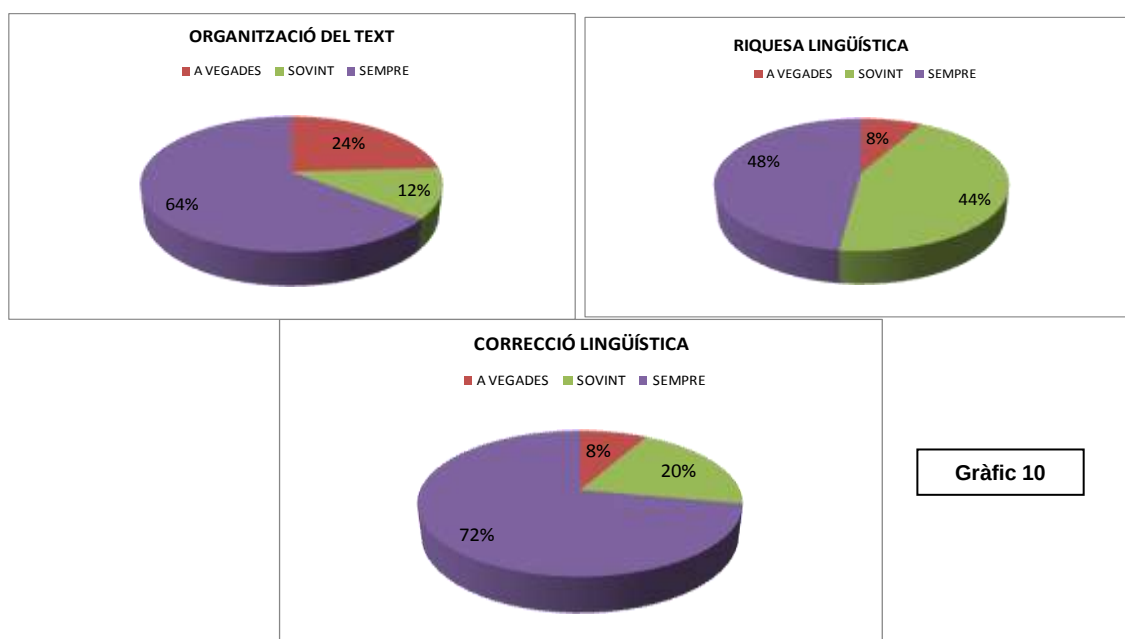
Tot i que és un valor poc apreciable veiem que un 4% no dedica **mai** temps a *priori* (gràfic 7) i en canvi en el gràfic 8 la categoria **mai** és 0. Sembla doncs que tothom fa algun tipus de reflexió a l'aula en el moment de retornar els escrits.

Hem demanat al professorat quin tipus d'activitat proposa de fer a *posteriori*, és a dir, quan dóna *feedback*. Si ens fixem en les categories del gràfic 9 veiem que l'activitat de reflexió més sistemàtica és la **correcció**. Dins d'aquesta categoria s'hi engloben tres aspectes: l'organització del text, la riquesa lingüística i la correcció lingüística. El professorat planteja diferents tipus d'activitats:



- Reflexions a partir d'errades comunes pel que fa a la gramàtica i vocabulari, però també a l'organització i estructuració de la informació.
- Seleccionar les errades recurrents, greus, del grup per poder avançar col·lectivament, per poder-les comentar amb tot el grup (transparència, projector, pissarra).
- Donar un full que conté, una part de correcció de frases amb problemes; una part de frases en les quals s'ha remarcat una bona utilització dels conceptes treballats i cal que les trobin (exemple positiu).
- Correcció entre iguals.

En el gràfic 10 hem desglossat la categoria **correcció** del gràfic 9 en funció de l'aspecte que s'ha tingut més en compte. Sembla que el treball més sistemàtic, el que es fa sempre, recau en la correcció de l'aspecte formal de la llengua (72%), seguit del de l'organització del text (64%) i força més minoritari sembla que és la riquesa lingüística (48%). Entenem, doncs, que gairebé tothom fa algun tipus d'activitat de reflexió, sobretot, pel que fa a les errades més comunes del grup.

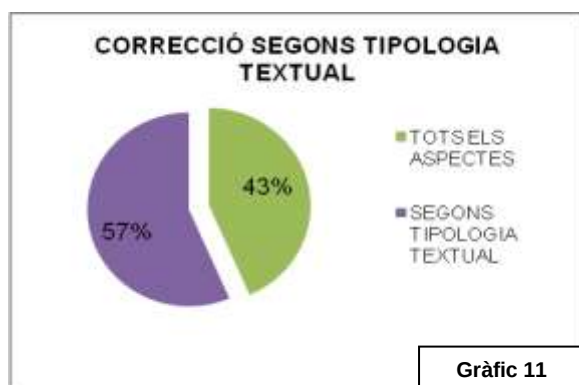


Aquestes activitats consisteixen en exercicis, generalment dirigits a tota la classe, a partir d'una selecció d'errades recurrents per tal de poder-les comentar, treballar a l'aula i, en definitiva, aconseguir una presa de consciència col·lectiva.

Majoritàriament el professorat es queda en aquest punt, però n'hi ha un 13%, entre les categories **edició** i **follow-up** del gràfic 9, que fa un seguiment més exhaustiu. Algunes de les propostes que fa el professorat són les següents:

- Reeditar els textos: introduir frases i expressions interessants per tal d'enriquir el text.
- L'elaboració d'un full on l'alumne fa un recull de les seves principals dificultats per tal de no repetir-les en posteriors activitats
- Demanar als alumnes que facin propostes de millora del text.
- Posar nota numèrica un cop s'ha editat l'esborrany i s'ha lliurat la segona versió del text.
- Comparar el model amb el resultat i treure'n conclusions.
- Reflexionar sobre per què s'han produït els errors i plantejar opcions de millora.
- Crear un dossier d'expressió escrita.

En l'apartat 3.3 CORPUS hem explicat que a les EOI es treballa per tipologies



textuals i hem demanat al professorat si quan planteja activitats de reflexió té sempre en compte tots els aspectes (organització textual, riquesa lingüística i correcció lingüística) o bé, si es reflexiona sobre aspectes concrets en funció de la tipologia de text. El gràfic 11 mostra que el 43 % ho té en compte tot,

independentment de la tipologia, mentre que el 57% ha especificat que la reflexió varia en funció de la tasca que s'hagi dut a terme.

Mostrem tot seguit unes quantes opinions del professorat que ha respost el qüestionari, sobre aquest aspecte:

- sobre la correcció segons tipologia textual:
 - *Depèn del tipus de text i d'allò que estiguem treballant a l'aula. Per exemple si estem treballant la narració això implica un fil conductor cronològic que es marca per connectors temporals i l'ús adequat dels temps del passat. Aleshores això és prioritari. Si a classe treballem els accents als escrits això esdevé una*

prioritat. Però de manera general, l'adequació del discurs al registre i a la tasca. Després errades lèxiques que condueixin a errors d'interpretació i sempre les errades gramaticals que dificulten la comprensió del text. Professora LM

- *Prioritzo la riquesa lingüística en descripcions i relats. Professor GF*
 - *Depèn molt de l'activitat i de l'objectiu que es vulgui assolir, que pot anar lligat a un o altre tipus de text. Professora ES*
 - *Si es tracta de cartes formals o informals l'aspecte de l'organització és potser prioritari, però els altres són igualment importants. Professora CL*
-

- sobre la correcció de tots els aspectes:

- *Intento fer-los reflexionar sobre els tres aspectes però sovint el que més preocupa l'alumne és la correcció gramatical. Professora GF*
 - *L'apartat de la organització del text és difícil de treballar. Hi ha gent que no sap fer-ho ni en la seva pròpia llengua. Per altra banda és allò que aprenen més de pressa. Professora LR*
 - *No, perquè crec que es pot treballar tot plegat. Professora EL*
 - *Tot forma part d'un conjunt. Professora MR*
 - *M'interessa que vegin que estan interrelacionats, un afecta l'altre. Professora MD*
-

Si parlem de reflexió a l'aula, és important saber quina incidència té l'activitat d'escriptura a l'aula. En aquest sentit una de les preguntes del qüestionari demanava quants escrits s'havien dut a terme dins i fora de l'aula durant el curs 2007-2008.

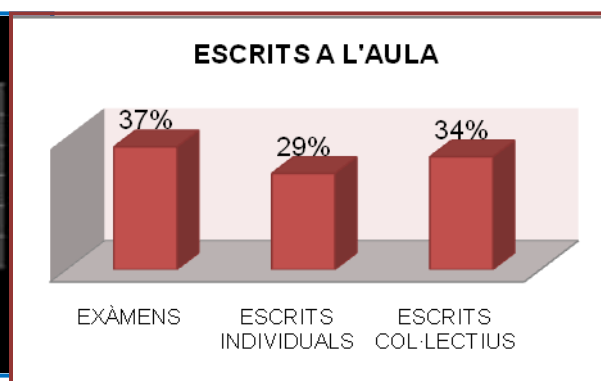
Sobre l'escriptura dins de l'aula vam preguntar quants escrits eren exàmens, per tal de diferenciar-los de les activitats d'escriptura 'real', és a dir l'escriptura destinada a un objectiu concret, quants escrits eren activitats individuals i quants eren activitats col·lectives.

Com es pot apreciar en el gràfic 12, el treball d'escriptura que es du a terme a l'aula és força inferior al que es fa fora de l'aula. En el gràfic 12 hem comptabilitzat en xifres absolutes (el professorat ha donat xifres aproximades) el nombre d'activitats d'escriptura que es van fer durant el curs 2007-2008. De les 217 activitats que el professorat va dur a terme a l'aula, si ens fixem en el gràfic 13 veiem que el 37%, més d'una tercera part, es va dedicar a exàmens, el 29% a activitats d'escriptura individuals i el 34% a col·lectives. Podríem deduir que no s'escriu gaire a l'aula, i que hi ha molt més treball fora de les classes. De totes

maneres, cal fer esment, en aquest apartat, que el repartiment no és equitatiu en tot el professorat, ja que hi ha qui només escriu a l'aula quan fa un examen.



Gràfic 12



Gràfic 13

També és molt irregular segons els departaments, amb el departament d'alemany al capdavant, pel que fa al treball d'aquesta destresa a l'aula.

4.1.1.4 Sobre la correcció

En el darrer apartat del qüestionari hem demanat al professorat quins aspectes de la correcció prioritza, quin tipus de correcció fa, si dedica temps a l'aula perquè els alumnes revisin els seus escrits i quin percentatge d'alumnes lliura sistemàticament els escrits.

La resposta més general és que no s'ha prioritzat un aspecte per damunt d'un altre a l'hora de corregir els textos. La cita següent és un bon resum del que seria desitjable:

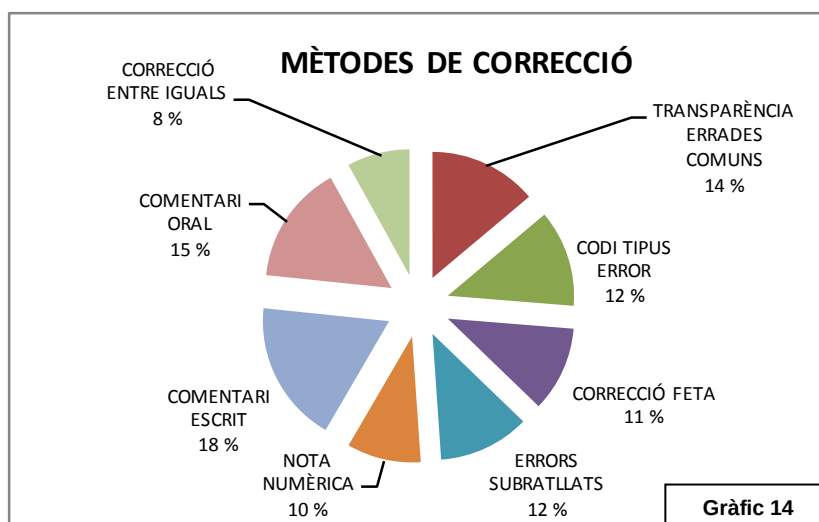
- *Tots els aspectes em semblen rellevants. En primer lloc el contingut i l'organització del text perquè es pugui entendre i allò que es diu correspongui a allò que es demana. Alhora que s'utilitzi un mínim de correcció gramatical i una varietat de lèxic que correspongui al nivell sense que hi hagi malentesos. Professora LM*

Amb tot, el professorat que ha treballat als nivells de primer i segon, constata que a aquest nivell cal fixar i reforçar les estructures com a base d'unes produccions millors en el futur:

- *Als nivells baixos m'interessa més prioritzar l'estructura i organització juntament amb la puntuació al començament de curs. Després passem a treballar la gramàtica i el lèxic i el contingut és una mica secundari (sempre dins uns límits i que la tasca sigui més o menys el que he demanat). Professora CB*

A nivell avançat, l'èmfasi es fa més en la riquesa lingüística, en la claredat en l'exposició i en el fet que el contingut s'expressi de forma clara i concisa.

Pel que fa a la pregunta sobre el tipus de correcció que fa el professorat es donava un ventall ampli de possibles mètodes de correcció, gràfic 14. Cap



mètode dels que es van presentar exclou els altres. En general gairebé ningú no fa servir un sistema únic de correcció, sinó que el mètode varia en funció de la tasca que es tingui al davant o de l'objectiu que s'hagi fixat per a una tasca en concret:

- *Em sembla molt important explicitar molt els criteris de correcció per tal que se'ls apropiïn. És fonamental que siguin conscients amb el professor d'allò que se'ls demana i per què. Així es comparteix la responsabilitat del seu progrés. D'altra banda és important empènyer-los a fer la reflexió sobre les faltes que repeteixen i que els són sistemàtiques, jo els dic "que ells s'estimen", perquè si no en són conscients no les poden corregir. Per això els demano que després de fer aquesta reflexió es fixin al cap les faltes que han d'evitar per a les properes vegades. Professora LM*

Si fem un cop d'ull als percentatges del gràfic 14 veurem, tal com acabem d'exposar que no hi ha un mètode de correcció que sobresurti per damunt d'un altre. Els dos percentatges més baixos són els que fan referència a la **correcció entre iguals** (8%) i a la **nota numèrica** (10%). En alguns casos s'ha especificat que només donen una nota numèrica a l'alumnat quan es tracta d'exàmens o bé d'activitats que es duen a terme dins l'avaluació continua.

Una altra manera de donar *feedback* a l'alumne és mitjançant comentaris. A la banda alta dels percentatges hi trobem **comentaris escrits** (18%) i **comentaris orals** (15%).

Un 12 % del professorat ha marcat que en algun moment fa o ha fet servir un codi de símbols que hem anomenat **codi tipus error**, és a dir fa la correcció

dels escrits mitjançant un codi de símbols establert prèviament amb l'alumnat. La finalitat d'aquest mètode és fer que l'alumnat reflexioni, reediti el text i el torni a lliurar al professor. El professorat que fa servir o ha fet servir aquest mètode és força pessimista pel que fa al seu funcionament:

- *Havia utilitzat el sistema de codis de correcció i davant la ínfima quantitat d'alumnes que retornava els escrits revisats vaig optar per deixar de fer-ho. Professora LV*
- *Depèn del nivell. A més alt el curs, més baixa la participació, excepte quan la nota queda supeditada a la revisió. Professora CB*
- *En general la majoria, ja que no els dono nota fins que no em lliuren la segona versió. Professora IB*
- *Pràcticament el 100%. Hi insisteixo molt i creuen que no tinc en compte la feina que han fet fins que no he anotat que me l'han retornada. Professor JF*

Tant si es corregeix d'una manera com d'una altra quan es retornen els escrits corregits als alumnes, en algun moment o altre tothom ha tingut la sensació que els alumnes se'ls miren per sobre i els guarden i sovint aquí s'acaba tot. Per això una de les preguntes del qüestionari era amb quina freqüència donem temps, a l'aula, quan retornem els escrits, perquè els alumnes els revisin i puguin preguntar dubtes.

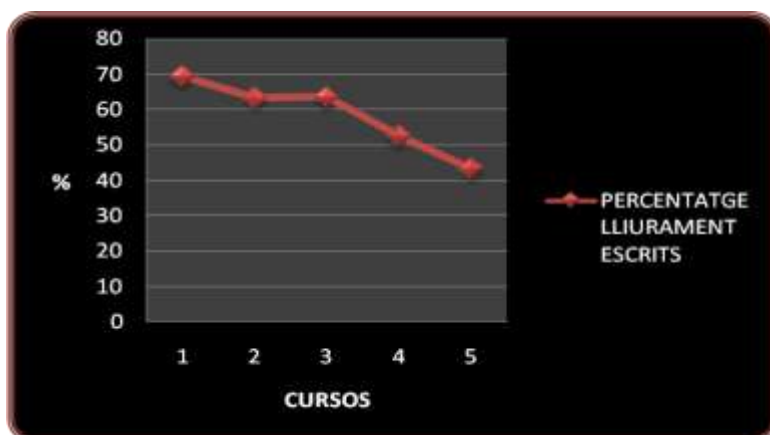


Gràfic 15

El gràfic 15 ens mostra que, si sumem les categories **sempre** (31%) i **sovint** (27%), una mica més de la meitat del professorat habitualment deixa temps per fer aquesta revisió. Es pot veure també en aquest gràfic que tothom amb més o menys freqüència hi dedica temps, ja que la categoria **mai** té un valor de 0%.

- *Penso que és bo comentar les errades 'generals' per tal que els alumnes en prenguin consciència. Professora MJG*
- *El temps que s'ha de dedicar a la correcció fa que l'escriptura ocupi menys temps del que hauria pels beneficis que comporta. Professor JLR*

Volíem saber també quin percentatge d'alumnat lliura sistemàticament el treball fet fora de l'aula. Els resultats, que es representen en el gràfic 16, són sobre



Gràfic 16

l'alumnat que assisteix a classe regularment, que varia molt segons cada cas, i no sobre el nombre d'alumnes matriculats.

El resultat queda reflectit en el gràfic 16. Veiem que als nivells més baixos hi ha molta participació, un lleuger

augment que correspon al tercer curs i a partir de quart i cinquè aquest treball sistemàtic és molt irregular.

Alguns comentaris del professorat en aquest sentit reflecteixen aquesta tendència:

- *Hi ha grups amb alumnes que treballen molt i grups on es treballa molt poc. Professora AM*
- *Et podria dir els noms i tot. Cinc o sis per aula. Professor JLR (professor de nivell avançat)*
- *Clares diferències entre l'alumnat de nivells més baixos i nivells més avançats. En els nivells baixos els alumnes solen mostrar més interès, respecten els terminis, etc... Professora CL*
- *Quan es tracta de nivells baixos, la participació és major (80%), sobretot si és part de l'avaluació contínua (90%). A nivells alts, potser un 50%. Professora CB*
- *Diferències entre principi de curs quan un 75% de l'alumnat lliura sistemàticament les activitats i a partir de mig curs el nombre va baixant acabant amb un 50% o menys. Professora IT*
- *Un 70% sobre l'assistència real a classe, però sóc molt pesada i insistent i molt flexible amb els terminis de lliurament. Professora IB*
- *Depèn del moment del curs. Quan s'apropen els exàmens de febrer i cap a final de curs, més alumnes presenten les activitats. Professora MD*

4.2 QÜESTIONARIS ALUMNAT: INICIAL I FINAL

La tipologia de preguntes d'aquest qüestionari inicial ha permès quantificar més les respostes que en el qüestionari del professorat. Però també hi ha una part d'opinió i de comentaris a algunes de les preguntes que no es poden comptabilitzar i per tant una part de l'anàlisi serà també qualitatiu.

Es va dissenyar d'aquesta manera perquè es duia a terme a l'aula i per tant calia tenir en compte el temps de què es disposava i perquè fos més àgil a l'hora de respondre'l. En l'apartat 3.4.2 d'aquest treball ja hem explicat que aquest qüestionari tenia 23 preguntes i estava dividit en tres blocs:

1. L'expressió escrita en L1
2. L'expressió escrita en LE
3. La correcció

4.2.1 Anàlisi qüestionari inicial

Cap dels objectius d'aquesta llicència és la comparació sobre els hàbits en L1 i LE pel que fa a aquesta destresa. Amb tot partim de la creença que si algú no té hàbits d'escriptura, reedició, correcció en la L1, difícilment els tindrà en LE i per tant els haurà d'aprendre. Les preguntes estaven dissenyades per comparar si aquest fet es donava i per constatar la nostra creença.

4.2.1.1 L'expressió escrita en L1

Dins dels dos primers blocs del qüestionari la pregunta 1 els demanava què és per a ells/elles escriure en general, i la pregunta 7 quina és la finalitat d'aprendre a escriure en LE. Comentarem els resultats d'aquestes dues preguntes alhora en aquest apartat.

<table> <tr> <th>QUE ÉS PER A TU ESCRIURE, EN GENERAL?</th><th>%</th></tr> <tr> <td>COMUNICACIÓ</td><td>55,17</td></tr> <tr> <td>EINA/INSTRUMENT</td><td>13,79</td></tr> <tr> <td>EXPRESSIÓ D' IDEES/ SENTIMENTS</td><td>58,62</td></tr> </table>	QUE ÉS PER A TU ESCRIURE, EN GENERAL?	%	COMUNICACIÓ	55,17	EINA/INSTRUMENT	13,79	EXPRESSIÓ D' IDEES/ SENTIMENTS	58,62	<table> <tr> <th>QUINA ÉS LA FINALITAT D'APRENDRE A ESCRIURE EN LE?</th><th>%</th></tr> <tr> <td>COMUNICACIÓ</td><td>51,72</td></tr> <tr> <td>ESTRUCTURA</td><td>30,02</td></tr> <tr> <td>CULTURA</td><td>20,68</td></tr> </table>	QUINA ÉS LA FINALITAT D'APRENDRE A ESCRIURE EN LE?	%	COMUNICACIÓ	51,72	ESTRUCTURA	30,02	CULTURA	20,68
QUE ÉS PER A TU ESCRIURE, EN GENERAL?	%																
COMUNICACIÓ	55,17																
EINA/INSTRUMENT	13,79																
EXPRESSIÓ D' IDEES/ SENTIMENTS	58,62																
QUINA ÉS LA FINALITAT D'APRENDRE A ESCRIURE EN LE?	%																
COMUNICACIÓ	51,72																
ESTRUCTURA	30,02																
CULTURA	20,68																
• Comunicació • Eina/ instrument • Expressió d'idees / sentiments	• Comunicació • Estructura • Enriquiment cultural																

Taula 1

En general, una mica més del 50 % dels alumnes creuen que escriure és **comunicar**, tant en L1 com en LE. La dada remarcable en aquesta comparació és que en la resposta a la pregunta 7 apareix la categoria **estructura** (30,02%): el concepte d'escriure per practicar allò que s'aprèn, i més en concret la gramàtica sense que s'especifiqui cap finalitat comunicativa.

Dins de la categoria **comunicació** en LE que hem vist en la Taula 1, els alumnes han expressat les seves idees de la següent manera:

- *Poder expressar millor els coneixements assolits en L1*
 - *Per viatjar*
 - *Poder-me expressar en una altra llengua*
 - *Comunicar-se millor amb persones estrangeres*
 - *Per entendre els altres*
 - *Publicar articles científics en el futur*
-

En la categoria **estructura** trobem:

- *Posar en pràctica la gramàtica*
 - *Aplicar les normes gramaticals i el lèxic que anem aprenent dia a dia.*
 - *Practicar la forma escrita de les paraules, diferent de com es pronuncia.*
 - *Memoritzar paraules per a futures aplicacions*
 - *La finalitat per a prendre escriure en LE és que tens més temps per pensar com es construeix una frase*
-

Tenim la tendència a pensar que com més dominem la nostra pròpia llengua L1 més informació tindrem per poder aplicar a l'aprenentatge de la LE. En el qüestionari apareix un comentari, sobre la finalitat d'aprendre a escriure en LE, que va en el sentit invers a la tendència que acabem de plantejar:

- *aprendre més sobre un altre idioma per aprendre més del meu.*
-

La categoria **eina/instrument** l'hem tingut en compte ja que no s'especificava quina era la finalitat d'aquesta eina/instrument.

En la categoria **cultura** opinen que escriure en LE té una finalitat cultural i que s'amplien coneixements d'altres cultures.

També, dins del bloc 1 del qüestionari les preguntes 4, 5 i 6 són iguals que la 9 del bloc 2 i les 13 i 14 del bloc 3. Les primeres es refereixen a hàbits en la llengua L1 i les altres als hàbits en LE. Amb aquesta comparació volíem saber si d'alguna manera els hàbits adquirits en L1 s'aplicaven a la llengua d'aprenentatge (Taula 2).

Aquesta comparació l'hem dut a terme ja que a vegades es té la sensació que:

➤ *Sovint les activitats d'escriptura són un bolcat sobre el paper d'allò que els passa pel cap. Professora LR*

PREGUNTES 4 i 9 Planifiques allò que has d'escriure amb antelació?	Taula 2 <table> <tr> <th></th><th>L1 %</th><th>LE %</th></tr> <tr> <td>mai</td><td>10,71</td><td>0</td></tr> <tr> <td>a vegades</td><td>53,57</td><td>25</td></tr> <tr> <td>sovint</td><td>25</td><td>42,85</td></tr> <tr> <td>sempre</td><td>10,71</td><td>32,14</td></tr> </table>		L1 %	LE %	mai	10,71	0	a vegades	53,57	25	sovint	25	42,85	sempre	10,71	32,14	Si sumem les categories sovint i sempre (35,71%) en L1 i (74,99%) en LE hi ha una diferència significativa. El resultat ens diu que en aquest cas la nostra creença sobre els hàbits en una i altra llengua no és certa. Sembla que tothom planifica poc o molt quan ha d'escriure en la llengua d'aprenentatge.
	L1 %	LE %															
mai	10,71	0															
a vegades	53,57	25															
sovint	25	42,85															
sempre	10,71	32,14															
PREGUNTES 5 i 13 Rellegeixes el que escrius abans de lliurar-ho /enviar-ho?	<table> <tr> <th></th><th>L1 %</th><th>LE %</th></tr> <tr> <td>mai</td><td>0</td><td>0</td></tr> <tr> <td>a vegades</td><td>14,28</td><td>10,71</td></tr> <tr> <td>sovint</td><td>35,71</td><td>25</td></tr> <tr> <td>sempre</td><td>50</td><td>64,28</td></tr> </table>		L1 %	LE %	mai	0	0	a vegades	14,28	10,71	sovint	35,71	25	sempre	50	64,28	L'hàbit de rellegir té una lleugera tendència a l'alça en la llengua d'aprenentatge, però no hi ha tanta diferència entre L1 i LE, com en l'apartat de la planificació
	L1 %	LE %															
mai	0	0															
a vegades	14,28	10,71															
sovint	35,71	25															
sempre	50	64,28															
PREGUNTES 6 i 14 Corregeixes el que escrius a mà i/o utilitzes el corrector d'idioma quan escrius un document a l'ordinador?	<table> <tr> <th></th><th>L1 %</th><th>LE %</th></tr> <tr> <td>mai</td><td>7,14</td><td>14,28</td></tr> <tr> <td>a vegades</td><td>17,85</td><td>25</td></tr> <tr> <td>sovint</td><td>35,71</td><td>39,28</td></tr> <tr> <td>sempre</td><td>39,28</td><td>21,42</td></tr> </table>		L1 %	LE %	mai	7,14	14,28	a vegades	17,85	25	sovint	35,71	39,28	sempre	39,28	21,42	En el cas de la correcció la tendència s'inverteix. Mentre hi ha un percentatge d'alumnes força alt que no corregeix mai, o només a vegades (39,28%) en LE, n'hi més que corregeix en la llengua d'ús habitual sumant les categories sovint i sempre: L1 (74,99%) i LE (60,70%)
	L1 %	LE %															
mai	7,14	14,28															
a vegades	17,85	25															
sovint	35,71	39,28															
sempre	39,28	21,42															

En el cas de les preguntes 6 i 14 sobre la correcció es preguntava a l'alumnat perquè corregia, o no, els seus textos. Les opinions són diverses:

Corregeixo:

- *per higiene personal.*
- *per estètica; no m'agraden les faltes d'ortografia.*
- *perquè es prejudica l'escrit abans d'acabar-lo de llegir.*
- *per tal que el professor no et descompti punts.*
- *perquè si escric de pressa em deixo coses i ho repasso.*
- *utilitzo l'ordinador amb el corrector perquè és més còmode i després busco el perquè m'he equivocat.*

No corregeixo:

- *per manca de temps*
- *per oblit*
- *em fa mandra usar el corrector de l'ordinador, perquè crec que no faig gaire faltes.*
- *no corregeixo mai per poder saber quins són els errors i així aprendre.*

4.2.1.2 L'expressió escrita en L2

Fins ara hem analitzat les preguntes en què es comparaven els mateixos hàbits en L1 i en LE. A partir d'ara l'anàlisi se centra en el bloc 2 del qüestionari, que fa referència a l'expressió escrita en LE.

Apareix una dada interessant en la pregunta 8 quan preguntem a l'alumnat quin tipus d'activitat creu que li pot ser més útil a la pràctica:

QUINS TIPUS D'ACTIVITATS D'ESCRITURA CREUS QUE ET PODEN SER MÉS ÚTILS A LA PRÀCTICA? I PER QUÈ?	Freqüència absoluta	%
REDACCIÓ/DICTATS	18	64,28
ESCRITS FORMALS	11	39,28
ESCRITS INFORMALS	12	42,85

Taula 3

En resposta a aquesta pregunta, la Taula 3 ens mostra que 18 persones, un 64,28% de l'alumnat han escrit literalment la paraula 'redacció' i/o 'dictat', sense especificar quin tipus de text els pot ser més útil.

Exemples del raonament:

- *Redaccions per practicar el vocabulari i la construcció.*
- *Dictats perquè has de pensar el que t'estan dient i com s'escriu correctament.*

Quan hem preguntat si els alumnes planifiquen allò que han d'escriure, en els resultats que hem mostrat en la [Taula 2](#) hem vist que en LE el 74,99% de l'alumnat diu que ho fa. Els hem preguntat quin és el seu mètode de planificació, i els hem donat 3 possibilitats i 1 opció oberta **altres**:

COM PLANIFIQUES ELS TEUS ESCRITS?	Freqüència absoluta	%
esborrany	26	92,85
pluja idees	12	42,85
copia model	6	21,42
altres	0	0

Taula 4

i els demanàvem que especifiquessin quin era el seu mètode:

- *Escric el que vaig pensant i després ho endreço i corregeixo.*
- *Primer estructurar els continguts, buscar el vocabulari adient, escriure un esborrany.*
- *Pienso, como y luego escribo.*
- *Fer esborranys a partir d'un model va molt bé.*
- *Seguir un model però canviant-li les frases.*
- *Faig una llista d'idees, si tinc temps.*
- *Fer-ho quan em ve de gust.*

La dada més significativa és que el 92,85% de l'alumnat consultat fa un esborrany. Voldríem fer èmfasi en els dos primers comentaris, en el sentit que especifiquen el seu mètode de treball/planificació. L'ús d'un model (21,42%) no sembla que sigui un mètode gaire popular.

Ningú no ha donat cap altra alternativa diferent dels tres sistemes especificats.

Encara dins l'apartat de la planificació, la pregunta 11 preguntava quines eines consulta l'alumne quan prepara una activitat d'escriptura fora de l'aula:

QUAN PREPARES UNA ACTIVITAT D'ESCRITURA PER DEURES QUINES EINES CONSULTES?	Freqüència absoluta	%
apunts	25	89,28
llibre text	25	89,28
llibre exercicis	12	42,85
diccionari	24	85,71
Internet	24	85,71
altres	0	0

Taula 5

Sembla que un percentatge alt consulta o fa servir algun dels recursos llistats en la pregunta 11, Taula 5, a l'hora de dur a terme un escrit per deures. Ningú fa servir altres recursos a part dels donats.

En el qüestionari del professorat preguntàvem si es fan activitats d'escriptura a l'aula i els [gràfics 12 i 13](#) ens mostraven que s'escriu molt més fora de l'aula. Volíem saber quina és l'experiència de l'alumnat sobre el fet d'escriure a l'aula. Els hem demanat amb quina freqüència, al llarg del seu aprenentatge, han fet escrits a l'aula: individuals (no exàmens) i/o en grup. També hem volgut saber com valoraven aquests tipus d'activitats i quins avantatges i inconvenients hi trobaven.

ESCRITS INDIVIDUAL	Freqüència absoluta	%	ESCRITS EN GRUP	Freqüència absoluta	%
mai	0	0	mai	2	7,14
a vegades	21	75	a vegades	20	71,43
sovint	6	21,43	sovint	5	17,86
sempre	1	3,57	sempre	1	3,57

Taula 6

La dada del qüestionari del professorat sembla que es confirmi amb aquestes dades de la taula 6. L'activitat d'escriptura té més incidència a l'aula **a vegades** en un 75% pel que fa a activitats individuals i en un 71,43% als escrits en grup.

Sobre quins són els principals beneficis o avantatges del treball a l'aula en grup hem establert 4 categories:

Comentaris sobre professor/a:

- *pots demanar consell a la professora.*
 - *pots aclarir dubtes gramaticals amb la professora.*
 - *la correcció és immediata.*
-

Comentaris sobre companys:

- *poder discutir i corregir amb els companys.*
 - *pots comparar les maneres d'expressar-se dels companys amb la teva.*
 - *l'ajuda dels companys i l'aportació de noves idees/opinions.*
 - *aprens dels altres.*
 - *la posada en comú d'allò que s'ha treballat.*
-

Comentaris sobre reflexió individual:

- *t'adones dels teus errors quan treballes en grup.*
 - *t'adones del que realment saps en aquell moment.*
 - *et fa adonar de les teves mancances.*
-

Comentaris sobre l'ambient a l'aula:

- *és més relaxat i et diverteixes més. Aprens més coses.*
-

Pel que fa als inconvenients s'han establert 3 categories en funció de les respostes de l'alumnat: el temps (35%), el treball en grup (28%), la concentració (35%). Alguns dels comentaris:

Sobre el temps:

- *Fa falta temps per corregir.*
 - *La falta de temps per consultar i poder anar sobre segur.*
 - *S'ha de fer ràpid i no tens temps d'assimilar-ho.*
 - *A casa tens més temps de reflexió i més temps per documentar-te.*
-

Sobre el treball en grup:

- *Treballar en grup no t'obliga a pensar tant.*
 - *Hi ha companys que fan l'escrit com ells volen i no tenen en compte el que tu dius, t'has d'aguantar i callar per educació. Procuro no seure mai més amb aquestes persones. (en 3 anys només m'he trobat així 3 vegades)*
-

Sobre la concentració:

- *La immediatesa fa que et bloquegis.*
- *No et concentres igual, ja que parles amb els companys*

Els percentatges en les respostes sobre els inconvenients són força equitatius. Un 45% de l'alumnat no va respondre aquesta pregunta.

4.2.1.3 La correcció

Les preguntes 13 i 14 -sobre els hàbits de rellegir i corregir un text escrit abans de lliurar-lo- pertanyen a aquest bloc però ja han estat analitzades anteriorment en la [Taula 2](#). Hem vist que en resposta a la pregunta 13, un 25% responia que rellegia **sovint** i un 64 % que ho feia **sempre**. Uns percentatges força alts. Volíem saber en què es fixaven els alumnes alhora de dur a terme aquesta revisió (pregunta 15).

EN QUÈ ET FIXES QUAN RELLEGEIXES EL QUE HAS ESCRIT ABANS DE LLIURAR-HO?	Freqüència absoluta	%
contingut	12	42,85
estructura	14	50
ortografia	14	50
errors	3	10,71
tot en general	3	10,71
lèxic	4	14,28

Taula 7

Hem agrupat les respostes en les categories que apareixen en la Taula 7. La categoria que hem anomenat **estructura** agrupa: gramàtica, preposicions, l'ordre de les frases, la puntuació, la sintaxi. Dins la categoria **error** hem comptabilitzat les respostes que textualment deien que es fixaven en els errors, sense concretar més.

Alguns dels comentaris sobre aquesta pregunta indiquen que també es preocupen per altres aspectes, a part de l'aspecte més gramatical:

- *En la possibilitat de la interferència amb el català i/o castellà.*
- *Si s'entén el que vull dir.*
- *En detectar els meus errors més freqüents.*

Amb tot, les dades de la Taula 7 mostren que hi ha una lleugera tendència a fixar-se més en la part formal de la llengua: **estructura** (50%), **ortografia** (50%), en canvi les categories **tot** (10,71%) i **lèxic** (14,28%) queden més relegades.

En el cas de la pregunta 16, sobre si l'alumne volia que el professor li retornés els escrits amb tot corregit la resposta va ser unànime 100%. Creiem que no es va formular bé la pregunta, o no es va entendre bé ja que l'èmfasi havia de ser en **TOTS** els errors. Amb aquesta pregunta ens referíem al fet que a vegades hi ha errors que cometem perquè encara no coneixem la norma i que potser no cal corregir.

En la pregunta 17, se'ls demanava en què es fixen principalment quan els tornen un escrit. Aquests són alguns dels comentaris, que hem agrupat per categories:

Sobre els errors:

- *Raono mitjançant el que sé, si és un error conscient o involuntari.*
 - *En la quantitat d'errors.*
 - *En els errors perquè dels errors s'aprèn.*
-

Sobre estructura i sintaxi:

- *En l'ortografia.*
 - *En l'ordre de paraules dins d'una oració.*
 - *En la gramàtica perquè és el més difícil.*
-

Sobre correccions:

- *En les correccions i les anotacions de la professora.*
 - *En totes les anotacions de la professora i el perquè de cada una.*
-

Sobre el futur:

- *En el que es pot millorar.*
 - *En no tornar a fer els mateixos errors.*
-

Tot i que els comentaris són variats, en el buidat de la pregunta 17 (Taula 8), el 75% correspon a la categoria **errors** i un 21% a la categoria **correccions** sense concretar en la tipologia de l'error o de la correcció en que es fixen.

EN QUÈ ET FIXES QUAN ET RETORNEN UN ESCRIT CORREGIT	Freqüència absoluta	%
errors	21	75
gramàtica	3	10,71
què puc millorar	1	3,57
correccions	6	21,42
nota numèrica	1	3,57

Taula 8

Si considerem que és important saber quin és el bagatge de cada alumne pel que fa als seus coneixements previs, també ho és en el cas de la correcció. Vam preguntar als alumnes -pregunta 19- quin tipus de correcció havien rebut, fins ara, al llarg del seu aprenentatge de LE. Podien marcar totes les categories que els fes falta (Taula 9)

EN EL TEU APRENENTATGE EN LLENGUA ESTRANGERA, QUIN/S TIPUS DE CORRECCIÓ HAS REBUT?	Freqüència absoluta	%
nota numèrica	12	42,86
comentari al final	16	57,14
comentari al marge	15	53,57
totes les errades corregides	24	85,71
errades subratllades (sense codi)	10	35,71
errades marcades amb un codi	14	50
només correcció de gramàtica i lèxic	14	50
sobre l'estructura i l'organització del text	14	50
sobre el contingut	6	21,43
altres	0	0

Taula 9

Amb les dades de la Taula 9 entenem que l'alumnat està força avesat al fet que el professorat li retorni els escrits amb tot corregit (85%).

En l'apartat 3.1 hem explicat que els criteris d'avaluació sobre l'expressió escrita que es fan servir a les EOI consten de tres apartats: organització del text, riquesa lingüística i correcció lingüística. Si analitzem aquestes tres categories a la Taula 9 veiem que la categoria **sobre el contingut** és la que té el valor més baix, 21%. Sembla doncs que la tendència és a corregir altres aspectes i no es fa tant d'èmfasi en el contingut.

Aquest curs, la professora PB dels grups que han respost el qüestionari va decidir implementar un codi de símbols per corregir els escrits dels alumnes. Els el va presentar en la sessió del 6 d'octubre (vegeu fitxa d'observació 1, ANNEX 3), i van fer un exercici per tal d'avesar-s'hi.

Com que els alumnes havien de treballar tot l'any amb aquest codi de símbols els vam preguntar si hi havien treballat mai abans -pregunta 18.

El 53% dels alumnes no havien fet servir **mai** aquest mètode de correcció fins ara i un 35% l'havia fet servir **a vegades**.

Quan els alumnes van respondre el qüestionari al mes de desembre ja feia gairebé tres mesos que rebien correccions marcades amb el codi de símbols. Una de les preguntes era saber quina era la seva opinió sobre l'ús d'aquest mètode. Hem agrupat les opinions dels alumnes en dues categories **positiu** i **negatiu**.

Comentaris positius:

- *ha estat útil com a pauta de correcció.*
 - *ha estat útil per saber on coixejo.*
 - *sí, perquè d'aquesta manera saps perquè està malament.*
 - *sí, perquè a vegades no saps què has de posar correcte.*
 - *sí, per aprendre autocorrecció.*
 - *sí, perquè intento saber quin tipus d'error he fet i el perquè.*
-

Comentaris negatius:

- *perdo molt de temps. Em fan un favor si em donen la solució: sóc una mica totxo amb els idiomes.*
 - *ho trobo una mica complicat.*
 - *mentre m'expliquin perquè està malament m'és igual no tenir cap codi.*
 - *en tinc prou amb l'orientació de la professora.*
-

Les opinions sobre l'ús d'un codi de símbols estan dividides, una part de l'alumnat ho valora positivament i l'altra part prefereix que li donin la feina feta.

La següent taula, Taula 10, recull les dades de la pregunta 20 sobre quin tipus de correcció estimula més l'alumnat en el seu aprenentatge. Era una pregunta oberta i ho hem agrupat en categories segons les respostes dels alumnes:

QUIN TIPUS DE CORRECCIÓ ÉS LA QUE T'ESTIMULA MÉS EN EL TEU APRENTATGE?	Freqüència absoluta	%
tots els errors corregits	16	57,13
l'ús d'un codi	5	17,85
comentaris al marge o final	6	21,42
sobre el contingut	2	7,14
els errors subratllats, NO corregits	5	17,85
tots els mètodes em funcionen	3	10,71
feedback oral per part del professor/a	1	3,57
n/c	1	3,57

Taula 10

Els alumnes ho expressaven de la següent manera:

- *amb tots els errors corregits.*
- *que em donin l'opció correcta.*
- *com més completa millor.*
- *com més corregida millor.*
- *amb les errades corregides per tornar-ho a escriure correctament.*
- *amb explicacions de per què està malament.*
- *amb els errors subratllats però no corregits.*

Una de les preguntes d'aquesta llicència –pregunta 21- és la de saber què fan els alumnes amb el *feedback*, oral i/o escrit, que els dona el professor i si es propicia la reflexió a l'aula sobre aquest *feedback*. En aquest cas donàvem diferents possibilitats i es podia marcar més d'una categoria: fer un buidat de les errades per tal d'evitar-les en un futur, reescriure el text, guardar-los, etc...

QUÈ FAS UN COP T'HAN TORNAT ELS ESCRITS CORREGITS?	Freqüència absoluta	%
buidat de les meves errades	5	17,85
reescriu el text	8	28,57
miro la correcció per sobre i la guardo	14	50
guardar-los	3	10,71
torno a mirar-lo abans d'escriure de nou/ abans d'un examen	14	50
res	0	0
altres	2	7,14

Taula 11

Si ens mirem les dades de la Taula 11 veiem que el 50% s'ho **mira i ho guarda**, no especifica que faci res més i el 50% s'ho torna a **mirar abans de tornar a escriure o abans d'un examen**. Cal especificar que no es tracta en tots els casos dels mateixos alumnes, encara que el percentatge sigui el mateix. En la categoria **altres** dos alumnes han especificat el que fan:

- *Me les miro i intento buscar la forma correcta.*
- *Corregeixo els errors.*

Aquests alumnes fan referència a escrits que se'ls han tornat marcats amb un codi de símbols i no amb totes les correccions fetes.

Per tal de saber si es fa o no reflexió sobre la correcció vam preguntar - pregunta 22- amb quina freqüència es proposen activitats reflexives quan se'ls retornava els escrits corregits (no fèiem referència només al curs que estaven fent)

ES PROPOSEN ACTIVITATS A L'AULA PER REFLEXIONAR SOBRE LA CORRECCIÓ QUAN ES RETORNEN ELS ESCRITS?	Freqüència absoluta	%
mai	3	10,71
a vegades	19	67,85
sovint	3	10,71
sempre	3	10,71

Taula 12

La tendència més clara (Taula 12) és la categoria **a vegades** amb un 67,85%. Dins de la mateixa pregunta es demanava quin tipus d'activitats es proposaven per dur a terme aquesta reflexió, quins recursos havien utilitzat a l'hora de fer aquesta activitat i quina valoració en feien:

Tipus d'activitats:

- *Comentar errors.*
 - *Corregir els errors més comuns del grup a la pissarra.*
 - *Repassar i corregir el text entre tots.*
 - *Posada en comú dels errors més habituals.*
 - *Fer-te adonar de com corregir i prevenir errors futurs.*
 - *Fixar-se més en la feina.*
 - *Rellegir-los i integrar-los.*
 - *Exemples diferents per a una millor comprensió.*
 - *Rellegir i tornar-ho a escriure.*
-

Recursos utilitzats:

- *Preguntar a la professora.*
 - *Preguntar als companys.*
 - *Consultar els apunts.*
 - *Consultar el llibre de text.*
 - *Consultar el diccionari.*
-

9 persones no van respondre sobre quins recursos utilitzaven.

Pel que fa a la valoració, el 61% valora aquest tipus d'activitats positivament i el 39% restant no es pronuncia. Els alumnes comenten:

- *En faig una valoració positiva si ho aprofito.*
 - *És un bon exercici de reflexió sobre els errors més comuns.*
 - *És un bon exercici ja que veus errors que potser tu no els has fet, però que t'ajuda a prevenir-los.*
 - *Molt positiva per l'aprenentatge/amb la correcció s'aprèn més.*
 - *Està bé dedicar-hi un temps.*
 - *És important comprovar els errors per intentar no repetir-los.*
 - *En faig una valoració positiva però per a mi es va massa ràpid.*
-

Fins ara les preguntes sobre correcció feien referència als escrits dels propis alumnes i a un tipus de correcció controlada pel professor. La darrera pregunta del qüestionari –pregunta 23- demanava si havien corregit mai els textos dels companys i si creien que aquest tipus de correcció - la correcció entre iguals - els podia ajudar en el seu aprenentatge (Taula 13)

HAS CORREGIT ALGUNA VEGADA ELS ESCRITS DELS TEUS COMPANYS A CLASSE?	Freqüència absoluta	%
mai	16	57,14
a vegades	12	42,86
sovint	0	0
sempre	0	0

Taula 13

No és una pràctica gaire habitual ja que el 100% es reparteix entre les categories **mai** i **a vegades**.

En general el 64% de l'alumnat opina que pot ser una pràctica positiva, un 21% ho valora negativament i un 14 % no es pronuncia. Tot seguit exposem els comentaris de l'alumnat sobre aquest tipus de correcció:

Comentaris positius:

- *és un bon aprenentatge per a tu mateix i una manera d'ajudar els altres.*
- *és més fàcil veure les errades en el escrits dels altres.*
- *reafirma la meua seguretat en la llengua.*
- *aprens dels errors dels companys i dels teus.*
- *comentar els escrits dels companys ajuda a consolidar els teus propis coneixements.*
- *perquè veus situacions i errors diferents dels que fa un mateix.*
- *m'agradaria poder-ho fer, però haig d'aprendre més primer.*
- *podria ser interessant.*

Comentaris negatius:

- *em falten coneixements.*
- *no estic capacitat/da per fer-ho.*
- *no tinc el nivell necessari.*
- *no sóc la persona apropiada.*
- *no estic prou preparada per corregir els altres.*
- *fer correcció entre iguals no crec que em pugui ajudar.*
- *fer correcció entre iguals no influeix en l'aprenentatge.*

La majoria dels comentaris negatius són en el sentit de no estar segurs o de no sentir-se capacitats per fer-ho. Però de fet no ho han fet mai i per tant és aquesta inseguretat en ells mateixos la que fa que ho vegin tan difícil.

4.2.2 Anàlisi qüestionari final

En l'apartat 3.4.2 hem explicat que el qüestionari final constava de dues parts. En aquest apartat s'analitzarà només la primera part. Aquesta primera part del qüestionari final (vegeu ANNEX 1) consta de 5 preguntes sobre algunes de les activitats d'escriptura que la professora PB va dur a terme a l'aula. Es va demanar a l'alumnat que valorés amb una escala d'1 a 4 (de gens útil a molt útil) l'ús del codi de símbols com a mètode de correcció i les activitats dutes a terme a l'aula. La primera pregunta sobre l'ús del codi de símbols estava alhora subdividida en 6 reflexions relacionades amb el codi de símbols. Les respostes es mostren a les taules 14, 15, 16 i 17.

Aquest qüestionari el van respondre 26 persones. No tothom havia assistit a les classes els dies que s'havien dut a terme les activitats.

La Taula 14 ens mostra la valoració que l'alumnat ha fet sobre l'ús d'un codi de símbols. La suma de les categories **força útil** i **molt útil** dona un percentatge força elevat -76,92%- sobre la utilitat del codi. La categoria **n/c** correspon a 'no contesta'.

ÚS CODI	Freqüència absoluta	%
GENS ÚTIL	0	0
UNA MICA ÚTIL	5	19,23
FORÇA ÚTIL	13	50
MOLT ÚTIL	7	26,92
N/C	1	3,84

Taula 14

Amb tot, això contrasta dràsticament amb el nombre de persones -1 persona d'un total de 26- que diu que ha revisat i reeditat **tots** (Taula 15) els escrits i els ha retornat a la professora i 15 que diuen que n'han reeditat i retornat **alguns**, sense concretar quants. (Taula 16).

RETORNAT TOTS	Freqüència absoluta	%
SÍ	1	3,84
NO	25	96,15

Taula 15

RETORNAT ALGUNS	Freqüència absoluta	%
SÍ	15	57,69
NO	11	42,30

Taula 16

Del nombre d'alumnes que no ha fet cap revisió ni ha retornat cap dels seus escrits només 7 donen una raó (Taula 16):

CAP RETORN PER...	Freqüència absoluta	%
manca temps	3	11,53
codi no prou clar	1	3,84
prefereix correcció feta	3	11,53

Taula 17

Veiem doncs que, tot i que aquest sistema de correcció ha estat valorat força positivament, el resultat ha estat pobre.

En la pregunta 2 del qüestionari final se'ls demanava que valoressin una activitat d'escriptura guiada. La valoració (Taula 18) d'aquesta activitat és, majoritàriament, força positiva. Es tractava de respondre una carta informal (vegeu ANNEX 6). L'activitat es va dur a terme a l'aula, en parelles o en grups de tres. En el darrer estadi de l'activitat els alumnes havien de revisar, seguint una pauta, la part gramatical, la sintaxi i la puntuació del text propi. Si sumem les categories **força útil** i **molt útil** (66%) veiem que més de la meitat dels alumnes ho valoren força positivament.

ESCRITURA CARTA	Freqüència absoluta	%
gens útil	1	3,84
una mica útil	9	34,61
força útil	13	50
molt útil	3	11,53

Taula 18

Es van dur a terme a l'aula tres sessions amb activitats de reflexió sobre el *feedback* de la professora (Taules 19, 20 i 21).

La primera activitat -pregunta 3- va ser una discussió en parelles primer, i una posterior posada en comú amb tota la classe, d'un llistat de frases, totes amb errors, extretes dels escrits dels alumnes. Més de la meitat dels alumnes van considerar

que era una activitat **força útil**, i si sumem les categories **força útil** i **molt útil** veiem que un 80% ho valora positivament.

CORRECCIÓ LLISTAT	Freqüència absoluta	%
gens útil	1	3,84
una mica útil	4	15,38
força útil	15	57,69
molt útil	6	23,07

Taula 19

La segona activitat -pregunta 4- es tractava d'una reflexió individual sobre el treball escrit que havia fet l'alumnat fins aquell moment. La professora els va demanar que portessin a classe tots els escrits que s'havien fet i corregit. Se'ls va donar una graella -

CHECK YOUR MISTAKES- (vegeu ANNEX 6) amb diferents apartats: gramàtica, vocabulari, ortografia i disseny i organització de la informació. L'activitat consistia en què

cada alumne fes un buidat dels seus errors més freqüents per tal de fer una presa de consciència del seu treball i així, facilitar-los una eina que els pogués ajudar en aquesta reflexió sobre el seu aprenentatge. Si sumem les categories **força útil** i **molt útil** (73%) la valoració és bastant positiva (Taula 20).

GRAELLA BUIDAT ERRADES	Freqüència absoluta	%
gens útil	1	3,84
una mica	5	19,23
força	14	53,84
molt	5	19,23
n/c	1	3,84

Taula 20

La tercera activitat -pregunta 5- que es va avaluar en aquest qüestionari va ser la correcció a l'aula d'un llistat, repartit en dues columnes A i B, de frases correctes i incorrectes. Calia identificar quina de les dues frases era la correcta i el perquè. Per manca de temps la professora va demanar que prepararessin l'activitat per deures. A classe, en parelles els alumnes van comparar les seves decisions i es va fer una posada en comú amb tota la classe.

CORRECCIÓ FRASES COMPARADES	Freqüència absoluta	%
gens útil	0	0
una mica	5	19,23
força	13	50
molt	7	26,92
n/c	1	3,84

Taula 21

De nou, si tenim en compte les categories **força útil** i **molt útil** veiem que un 76% ho valora positivament.

En les taules 20 i 21 trobem el valor 1 en la categoria N/C - no contesta. En tots dos casos han estat persones diferents que especifiquen en el qüestionari que no van venir el dia que es va fer l'activitat.

4.3 LLIBRES

4.3.1 Llibres de text

4.3.1.1 Anàlisi

L'exposició dels resultats que expliquem a continuació vol ser una mirada al material escollit tot seguint uns criteris personals que hem dissenyat.

Entenem que darrera del disseny de cada llibre hi ha un treball metodològic important i justificat. No pretenem, en cap cas, jutjar ni desqualificar cap d'aquest material, sinó que, en tot cas, constatar allò que hi ha, fer palesa alguna mancança o aportar alguna idea.

Quan el professorat escull un llibre amb el qual vol treballar, cal tenir present que no sempre, ni tampoc tot el contingut, està dissenyat al seu gust. Per tant és el professorat qui, en última instància, decideix l'ús que fa del material que té a la mà i l'emmotlla a l'alumnat que té a l'aula.

El Quadre 1 ens dóna una visió general dels 4 manuals que hem analitzat. El guió que vam dissenyar i les categories estan definides en el GUIÓ DE TREBALL (ANNEX 2)

Recordem breument quins són els manuals escollits. Les abreviatures dels manuals (entre parèntesi) seran les que farem servir a partir d'ara:

- *New English File Pre-Intermediate (NEF)*
- *New Inside Out Pre-Intermediate (NIO)*
- *Face2 Face Pre-Intermediate (F2F)*
- *Expressions 2 (E2)*

La tipologia textual ens ve donada pel currículum establert pel nivell bàsic en el [Decret 4/2009, del 13 de gener](#). Tots els llibres d'aquest estudi cobreixen, en general, aquestes tipologies.

L'activitat d'escriptura és sovint una tasca solitària que, molt sovint, es deixa per fer fora de l'aula, per deures. Hi ha diverses raons amb què el professorat ho justifica adduint, principalment, manca de temps, ja que els programes són extensos, i una activitat d'aquest tipus 'pren' molt temps a l'aula. Per altra banda, es pressuposa que l'alumnat té més temps per reflexionar i eines per consultar si ho fa a casa.

Cap dels llibres de text analitzats presenten les activitats d'escriptura dins d'un projecte sinó que estan plantejades com a treball de consolidació d'una unitat, bé en el llibre de text -NEF i E2- o en el d'exercicis -NIO i F2F-, i per tant faciliten la dinàmica que l'alumne ho treballi sol a casa. L'alumne ja té tot l'*input* que necessita i només li cal demostrar que l'ha assimilat.

Algun llibre del professor suggereix que tan es pot fer a casa com a l'aula i només un, el *NEF*, temporitza l'activitat en cas de dur-se a terme a l'aula.

Tots els llibres treballen a partir d'un text model i d'unes activitats de reflexió prèvies sobre aquest model, que guien l'alumnat cap al seu escrit final. Aquestes activitats de reflexió, si es troben en el llibre de text, estan proposades per tal que es duguin a terme a l'aula, de manera individual i/o en parella i es pot fer una posada en comú amb tota la classe.

En canvi, si són al llibre d'exercicis, l'alumnat disposa d'un apartat amb les respostes a les activitats al mateix llibre.

Les activitats de reflexió prèvies a l'activitat d'escriptura varien força en funció del llibre. Pel que fa a guiar l'alumne en l'aprenentatge sobre el procés d'escriptura, només l'*F2F (Help with Writing)* i l'*E2 (Process it. Writing is difficult. Don't worry. Learn the process)* donen pautes de què cal fer i com fer-ho: pluja d'idees, prendre notes, organitzar/agrupar les idees, fer esborranys, revisar-los i editar-los, etc...

El treball més sistemàtic, en els quatre manuals, és el que es fa sobre el lèxic, l'organització dels textos, la cohesió i el registre en cartes i e-mails (formal/informal). El treball sobre els aspectes formals de la llengua, gramàtica, ortografia és més irregular. En el *NEF*, i l'*F2F* trobem un 50% d'activitats dedicades a reflexionar sobre aquest aspecte formal i en canvi l'*E2* i el *NIO* no en plantegen cap o gairebé cap.

Si partim de la creença que les activitats d'escriptura han de ser comunicatives, i que cal que siguin llegides per algú més, a part del professorat, només el *NEF* i *E2* suggereixen que s'intercanviïn els textos entre companys. Però cap dels llibres dóna cap pauta que guiï l'alumne en aquesta tasca: ha de corregir-lo?, tan sols l'ha de llegir per veure si s'entén?, s'adequa a la tasca que demana l'activitat d'escriptura?, l'escrit està ben organitzat i cohesionat?, etc...

Pel que fa a la revisió dels textos, en el Quadre 1 ho hem anomenat '*Pautes de Correcció*'. Cap dels llibres planteja activitats que ajudin l'alumnat a revisar el seu treball, ja sigui de manera individual o col·laborativa, ni entre iguals, com hem vist en el paràgraf anterior. En els llibres *NEF*, *F2F* i *E2* hi ha una instrucció que els recorda que tornin a llegir els seus escrits i comprovin que no hi ha faltes. La instrucció del *NEF*, en concret, suggereix que es revisi la gramàtica, la ortografia i la puntuació.

El *NIO* no dóna cap instrucció pel que fa a la revisió.

No hi ha cap llibre que estableixi uns criteris de correcció, ni per a l'alumnat ni per al professorat.

L'*F2F* té una activitat auto avaluadora amb un llistat de capacitats sobre l'escriptura. L'alumne marca la casella d'allò que ha assolit.

Cap dels quatre llibres tampoc no fa propostes de possibles activitats que es podrien dur a terme quan es dóna *feedback* a l'alumnat.

Un altre material de què disposen alguns llibres de text és el d'una pàgina web. En el cas dels quatre manuals que hem estudiat tots tenen una pàgina web, però només la web del *NEF* està estretament vinculada al llibre. És gratuïta, és molt activa i té activitats per a l'alumnat i per al professorat.

Dins de l'apartat de recursos pel professorat hi ha un apartat dedicat a uns mini-projectes per treballar l'activitat d'escriptura a Internet i que alhora està relacionat amb algunes unitats del llibre. Per exemple, a la unitat 1 del llibre de text hi ha una activitat d'àudio on se sent a la guia d'un museu com descriu un quadre i explica coses sobre la vida i l'obra del pintor. Un dels mini-projectes del web d'aquest llibre (*NEF*) proporciona adreces de museus, proposa que els alumnes escullin un quadre que els agradi i que facin el mateix que la guia que han escoltat, però per escrit.

Les pàgines web dels altres manuals, sovint no estan vinculades al llibre, però en cap cas no treballen l'expressió escrita. No totes són gratuïtes. (vegeu Quadre 1 i ANNEX 2).

BUIDATGE LLIBRES TEXT/PROFESSORAT/EXERCICIS

CATEGORIA ↓	LLIBRE TEXT→	NEW ENGLISH FILE	NEW INSIDE OUT	FACE 2 FACE	EXPRESSIONS 2
LLIBRE TEXT/EXERCICIS		• Llibre de text. Una activitat al final de cada unitat. Total 8. • Llibre d'exercicis. Totes les activitats són al llibre de text.	• Llibre de text. Una activitat d'escriptura amb cada unitat de revisió (4), i una a les unitats 6 i 7. Total 6. • Llibre exercicis. Una activitat a cada unitat com a pràctica extra.	• Llibre de text: Hi ha dues activitats d'escriptura (unitats 1 i 2). • Llibre exercicis. Hi ha un Reading & Writing Portfolio amb 12 activitats.	• Llibre de text. Una activitat al final de cada unitat. Total 12. • Llibre exercicis. Una activitat a cada unitat com a pràctica extra.
TIPOLOGIA TEXT		3 e-mails (informal/formal) 1 carta, 2 descripcions, 1 narració 1 article d'opinió	2 narracions, 1 carta formal, 1 e-mail informal, 1 descripció, 1 article sobre un estudi.	2 e-mails, 5 cartes formals i informals, 1 notes i missatges, 1 CV, 1 guia d'estudis, 1 narració, 1 entrada a un web (web posting).	4 cartes (informal/formal), 1 e-mail, 1 biografia, 1 article d'opinió, 2 narracions, 1 presentació oral, 2 descripcions.
ACTIVITAT COMUNICATIVA		7 sí, 1 no	4 sí, 2 no	10 sí, 2 no	10 sí, 2 no
RELLEVANT		6 sí, 2 no	4 sí, 2 no	9 sí, 3 no	9 sí, 3 no
JUSTIFICADA		El llibre del professor dóna una justificació per a cada una de les activitats.	El llibre del professor només justifica l'activitat en una ocasió.	El llibre d'exercicis de l'alumne explicita al començar quins aspectes es revisen en cada activitat.	No justifica cap de les activitats. És clar, però, que són temes tractats durant la unitat.
LECTOR		Professor/companys	Professor Proposa de fer 1 mural a classe en una ocasió.	Professor. La instrucció al final de l'exercici diu: 'lliura el teu escrit al teu professor a la propera classe.'	Professor/companys
PLANTEJAMENT					
AULA / CASA		Dóna les dues opcions	En general les activitats estan previstes per dur-les a terme a l'aula.	Estan plantejades per dur-les a terme a casa.	Dóna les dues opcions
INDIVIDUAL		L'escrit està plantejat per dur-lo a terme de manera individual.	No ho concreta sistemàticament	Com que tot està concentrat al llibre d'exercicis, d'entrada està tot pensat per treballar individualment a casa.	Moltes activitats estan plantejades per ser fetes individualment i comparar-les amb un company o bé per fer una posada en comú amb tota la classe.
PARELLA/GRUP		Proposa treballar en parella els exercicis de reflexió previs a l'activitat d'escriptura.			
TEMPORITZA		15 minuts com a mínim, si es fa a l'aula.	No especifica	No especifica	No especifica
INTRODUEIX UN TEMA		No	No	No	No
CONSOLIDACIÓ TREBALL PREVI		7 sí, 1 no	La meitat de les tasques sí, en els altres casos no ho especifica.	En totes les unitats. El llibre d'exercicis de l'alumne explicita al començar quins aspectes es revisen en cada activitat.	És clar que treballa el que s'ha estudiat a la unitat, però en cap cas se'n fa esment.
VINCULAT PROJECTE/TASCA	A	No	No	No	No
PROPOSA MODEL		Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
ACTIVITATS REFLEXIÓ					
PLANIFICACIÓ		En algun cas proposa que es prenguin notes	No dóna cap pauta	Cada unitat té un apartat d'ajuda a l'escriptura, <i>Help with Writing</i> , en què mitjançant graelles /taules o altres tipus d'exercicis ajuda a preparar l'escrit final.	Al principi de cada activitat proposa treballar algun aspecte del procés d'escriptura: pluja d'idees, fer notes, fer esborranys i editar-los, etc...

LA REFLEXIÓ METALINGÜÍSTICA EN L'APRENENTATGE DE L'EXPRESSIÓ ESCRITA AL NIVELL BÀSIC (A1 i A2)
EN UNA ESCOLA OFICIAL D'IDIOMES.

GRAMATICALS	En un 50% de les activitats planteja exercicis de tipus gramaticals, en alguns d'ortografia.	En 2 de 6 activitats proposa un treball gramatical.	En 3 activitats es treballen diferents tipus de connectors. En 2 activitats hi ha exercicis de revisió de temps verbals. En 1 activitat es treballa la forma comparativa i preposicions.	En cap cas proposa cap activitat gramatical.
LÈXIC	En 6 de 8 activitats hi ha exercicis on treballa el lèxic nou o vist amb anterioritat.	En el 50% de les activitats hi ha un treball de lèxic.	En totes les activitats.	En totes les activitats.
ORGANITZACIÓ / ESTRUCTURA	En 7 de 8 activitats hi ha exercicis per reflexionar sobre l'estructura del text model.	En totes les activitats.	En totes les activitats.	En totes les activitats.
COHESIÓ	En 7 de 8 activitats planteja exercicis per analitzar i ajudar a cohesionar el text.	En totes les activitats.	En totes les activitats.	En 10 de 12 activitats planteja exercicis per analitzar i ajudar a cohesionar el text.
REGISTRE	En una activitat, un e-mail formal, fa un treball comparatiu sobre el registre formal i informal.	En una activitat, una carta formal per sol·licitar feina, treballa el registre formal.	En les activitats on s'escriu un e-mail, una carta o bé un CV.	En 5 de 12, en cartes, una presentació oral o un article d'opinió, treballa el registre formal.
PAUTES CORRECCIÓ				
ACTIVITATS PRÈVIES (revisió de l'escrit)	No en planteja	No en planteja	No en planteja	No en planteja
ACTIVITATS PRÈVIES ENTRE IGUALS (revisió de l'escrit)	No en planteja	No en planteja	No en planteja	No en planteja
INSTRUCCIONS REVISIÓ	En el llibre de l'alumne hi ha una instrucció recordant-li que revisi la gramàtica, l'ortografia i la puntuació (GR/SP/P)	No hi ha cap instrucció de revisió.	La instrucció final és sempre la mateixa: 'llegeix i comprova que no hi hagi faltes.'	Diferents instruccions en cada cas, excepte en 3. La més general és que l'alumne es rellegeixi el text i busqui errors.
REVISIÓ ENTRE IGUALS	El llibre del professor suggereix que s'intercanviïn els escrits amb els companys.	Proposa que es llegeixi un dels articles sobre un estudi en veu alta a la classe. No hi ha cap instrucció de revisió.	Mai ho proposa.	El llibre del professor suggereix que s'intercanviïn els escrits amb els companys.
CRITERIS CORRECCIÓ				
ESTABLEIX CRITERIS	No estableix criteris	No estableix criteris	No estableix criteris	No estableix criteris
REFLEXIÓ POST-CORRECCIÓ				
PROPOSA ACTIVITATS	No proposa activitats	No proposa activitats	Activitat auto avaluadora. Al final del llibre l'alumne té un llistat de capacitats sobre l'escriptura dividit en 12 unitats. Un cop acabada l'activitat hi ha una instrucció que li diu a l'alumne que marqui les caselles del que sap fer en anglès.	No proposa activitats
DÓNA PAUTES	No dona pautes	No dona pautes	No dona pautes	No dona pautes
WEB				
VINCULAT AL LLIBRE	Hi ha un web vinculat al llibre de text que fa propostes de mini-projectes d'escriptura per dur a terme amb els alumnes i relacionats amb la unitat.	Hi ha un web de Pràctica en línia però no té propostes sobre l'escriptura. És un web de pagament.	No té web relacionada amb el llibre de text.	Hi ha un web de Pràctica en línia però no té propostes sobre l'escriptura. És un web de pagament.

Quadre 1

4.3.2 Llibres d'escriptura

4.3.2.1 Anàlisi

En aquest apartat hem volgut analitzar el tractament que fan els llibres monogràfics destinats a treballar una destresa concreta, en aquest cas l'activitat d'escriptura. Hem escollit dos títols recents:

- *Real Writing 2* (2008)
- *Just Reading and Writing Pre-Intermediate* (2007)

Real Writing 2

L'objectiu principal del llibre és potenciar l'autonomia de l'alumnat en el seu aprenentatge sobre l'activitat d'escriptura. Les activitats que proposa guien i preparen l'alumnat cap aquesta autonomia.

El llibre es defineix com a llibre que proposa escrits per al dia a dia. Està dissenyat per ajudar l'alumnat amb la tipologia d'escrits que li poden ser útils quan visiti o visqui en un país de parla anglesa.

L'*input* varia segons la unitat: pot ser una lectura i/o un exercici d'àudio. Cada unitat té exercicis per ajudar l'alumne a planificar, pensar sobre el lector i revisar la tasca.

En la introducció del llibre es fa la justificació de les tasques.

Real Writing 2 es pot començar a treballar a partir de qualsevol unitat (no cal començar a la 1 i anar seguint) ja que no estan graduades per dificultat o contingut més o menys difícils. En l'apèndix 2 (*What can I improve?*) hi ha una llista on es pot identificar el tema que a un l'interessi treballar i/o millorar.

El llibre el componen:

- 16 unitats i està dividit en dos blocs:
 - De les unitats 1 a la 8 tracta de situacions socials i de viatge.
 - De les unitats 9 a la 16 tracta de situacions escolars i de la feina.
- 2 unitats de revisió.
- Hi ha una guia per al professorat *on-line*, en format PDF, que es pot descarregar fàcilment: www.cambridge.org/englishskills
- Al final del llibre hi trobem 9 apèndix:
 - Apèndix 1 -*USEFUL LANGUAGE*- hi ha una llista de lèxic útil per a cada unitat.
 - Apèndix 2- *WHAT CAN I IMPROVE?*- hi ha un seguit de preguntes sobre què es vol millorar i preguntes sobre allò que se sap. Segons la resposta de l'alumne el llibre el dirigeix a una o altra unitat.
 - Apèndix 3- *CHECK YOUR WRITING*- són unes pautes per tal que l'alumne reflexioni sobre el que ha d'escriure i/o el que ja ha escrit. Són preguntes agrupades en tres seccions: planificació de

l'activitat, revisió de la informació i de l'organització i revisió de la llengua (gramàtica, ortografia, lèxic, etc...)

- Apèndix 4- *CHECK YOUR MISTAKES*- En aquest annex el llibre suggereix que l'alumne faci un llistat de les seves errades més freqüents juntament amb la correcció. Divideix la llista en 8 categories des d'organització, passant per gramàtica, fins a la cal·ligrafia. Aconsella que s'ho miri abans de fer altres escrits.
- Apèndix 5- *THINK ABOUT STYLE 1*- En aquest annex el llibre fa reflexionar sobre el registre que cal utilitzar en funció de la tasca: formal o informal.
- Apèndix 6: -*THINK ABOUT STYLE 2*- En aquest annex el llibre fa reflexionar sobre el registre que cal utilitzar en funció de la tasca: formal o informal.
- Apèndix 7- *LINKING IDEAS*- Aquest annex dóna exemples de cohesió del discurs.
- Apèndix 8- *SPELLING*- Aquest annex dóna idees per ajudar a millorar l'ortografia.
- Apèndix 9- *PUNCTUATION*- Aquest annex introdueix els signes de puntuació amb exemples i quan cal utilitzar-los.

Just Reading and Writing- Pre-Intermediate

Aquest llibre conté 16 unitats. Hi trobem varietat de textos per llegir que són el model, l'*input*, per a la tasca d'escriptura que es proposa a continuació. Les activitats estan dissenyades per tal que l'alumnat llegeixi i escrigui sobre diferents tipologies textuais.

Conté un annex al final amb les respostes als exercicis.

Què tenen en comú aquests dos llibres?

- Estan dissenyats per ser utilitzats com a mètode d'autoaprenentatge o bé com complement a un llibre de text.
- Tots dos llibres donen les solucions als exercicis proposats i en el cas d'exercicis oberts, donen una possible resposta.
- Les unitats no estan graduades segons la dificultat.
- Els exercicis guien l'alumne cap a la tasca final.

Què tenen de diferent aquests dos llibres?

La diferència més significativa és tota la reflexió que promou el llibre *Real Writing 2*, abans, durant i al final de totes les activitats.

- Promou la reflexió tant en la fase de planificació de la tasca com en la de revisió.
- El llibre proposa que s'intercanviïn els textos entre companys i que després ho llegeixi el docent. Els alumnes han de corregir l'activitat del company utilitzant les preguntes de l'apartat - *CHECK* – comprova.

Aquestes preguntes varien en funció de la tasca. Llistem algunes de les instruccions a tall d'exemple:

- preguntes sobre el procés d'omplir un formulari.
- si allò que s'ha escrit té sentit, si els símbols i les abreviacions són fàcils d'entendre, si és possible que el receptor no interpreti bé el teu missatge.
- si s'han seguit les instruccions donades.
- la utilització de frases curtes.
- la utilització del temps verbal correcte.
- l'ús de seqüenciadors.
- l'ús de *before* i *after* per unir dos passos.
- el registre
- l'ús de contraccions
- l'ús de lèxic apropiat (frases o expressions adients a la situació)
- l'ús de llenguatge per expressar acord o desacord amb alguna cosa.
- si s'ha explicat perquè s'està d'acord o no amb el comentari.
- si s'ha posat algun exemple per recolzar la idea o opinió.
- Dóna l'opció extra, en algunes unitats, que es busqui una pàgina web i es faci l'activitat real.
- Té les transcripcions d'àudio al final del llibre.
- Té unitats de revisió.

El llibre *Just Reading and Writing*:

- no fa propostes d'activitats de reflexió més enllà de les que van guiant la tasca escrita.
- fa un treball de lèxic important.
- apart de l'annex amb les respostes als exercicis, no té cap altre annex o apèndix.
- L'*input* que proposa és només de lectura.

Al Quadre 2, a continuació, es pot veure una comparació dels dos manuals seguint el guió de treball que vam dissenyar per a aquest estudi (vegeu ANNEX 2).

BUIDATGE LLIBRES ESCRITURA

CATEGORIA ↓	MANUAL →	REAL WRITING 2	JUST READING AND WRITING Pre-intermediate
TIPOLOGIA TEXT		Unitats 1-8 situacions socials i de viatge. Sobretot omplir formularis <i>on-line</i> , blogs, e-mails, missatges de text. Unitats 9-16 situacions escolars i de la feina. Prendre notes, cartes formals, preparar una presentació, descriure processos.	Proposa activitats d'escriptura de tipologia textual: escriure postals, respondre anuncis, e-mails, fer un pòster, cartes d'agraïment, i d'altres que estan dissenyades per treballar el procés d'escriptura: organitzar idees, organitzar paràgrafs, fer una història més interessant, l'ús de connectors.
ACTIVITAT COMUNICATIVA		TOTES	TOTES
RELLEVANT		TOTES	TOTES
JUSTIFICADA		La justificació és a la introducció. El llibre està dissenyat per ajudar l'alumnat amb la tipologia d'escrits que li poden ser útils quan visiti o visqui un país de parla anglesa.	Les activitats estan dissenyades per tal que l'alumnat llegeixi i escrigui sobre diferents tipologies textuais.
LECTOR		Professorat/companys	No ho especifica
PLANTEJAMENT			
AULA / CASA		Està dissenyat com a mètode d'autoaprenentatge o bé com a complement a un llibre de text.	Està dissenyat com a mètode d'autoaprenentatge o bé com a complement a un llibre de text.
INDIVIDUAL PARELLA/GRUP		La guia del professor que té l'editorial <i>on-line</i> proposa treballar en parella els exercicis de reflexió previs a l'activitat d'escriptura.	No hi ha notes per al professor. El llibre no ho especifica.
TEMPORITZA		No ho especifica	No ho especifica
CONSOLIDACIÓ TREBALL PREVI		No està lligat a cap llibre de text	No està lligat a cap llibre de text
VINCULAT PROJECTE/TASCA	A	Fa propostes- <i>EXTRA PRACTICE</i> - que van més enllà de la tasca del llibre.	No ho especifica
PROPOSA MODEL		Sempre	Sempre
ACTIVITATS REFLEXIÓ			
PLANIFICACIÓ		Cada unitat té un apartat que anomena <i>Plan</i> . Guia l'alumne en la preparació del seu escrit. Segons la tasca el tipus d'exercicis varia: prendre notes, pensar en la informació que necessitarà, seqüenciar, etc...	Els exercicis guien l'alumne cap a l'escrit final però no hi ha cap apartat que et faci prendre consciència de la planificació.
GRAMATICALS		En algunes unitats hi ha una secció anomenada <i>FOCUS ON</i> que treballa sobre algun punt gramatical, ortografia o de cohesió,	No en proposa
LÈXIC		En totes les activitats. <i>DID YOU KNOW?</i> En aquesta secció s'hi troba vocabulari extra i informacions culturals sobre el tema de la unitat. L'apèndix 1- <i>USEFUL LANGUAGE</i> - llista el vocabulari útil, per unitats, per poder-lo fer servir en l'activitat d'escriptura.	Proposa un treball de lèxic important en totes les activitats.
ORGANITZACIÓ /ESTRUCTURA		En totes les activitats hi ha exercicis per reflexionar sobre l'estructura del text model.	Només en les unitats on l'objectiu és l'organització en paràgrafs, organització lògica d'idees, etc...

COHESIÓ	Hi ha algunes unitats on treballa més amb seqüenciadors, connectors, en funció de la tipologia del text. No trobem exercicis d'aquest tipus en les activitats on bàsicament es treballa amb emplenar formularis.	En les unitats: 2 i 9
REGISTRE	En les activitats on cal fer èmfasi en la diferència entre el registre formal i informal: cartes, e-mails, missatges de text, entrades a blogs, etc...	En les activitats 10 i 12 on s'escriu un e-mail, una carta o bé un e-mail expressant una opinió.
PAUTES CORRECCIÓ		
ACTIVITATS PRÈVIES (revisió de l'escrit)	Després de cada activitat d'escriptura hi ha una llista de preguntes per revisar l'activitat.	No en planteja
ACTIVITATS PRÈVIES ENTRE IGUALS (revisió de l'escrit)	La guia del professor proposa que s'intercanviïn els llibres entre companys i es corregeixin l'activitat utilitzant les preguntes de l'apartat <i>CHECK</i> (comprova) que hi ha al final de la unitat.	No en planteja
INSTRUCCIONS REVISIÓ	En l'apèndix 3 del llibre se li formulen preguntes a l'alumne perquè reflexioni sobre allò que ha escrit. Dos grups de preguntes: 1- <i>First Check questions</i> . Preguntes sobre l'organització de les idees, disseny, estil, registre de la tasca, etc... 2. <i>Second Check questions</i> . Preguntes sobre puntuació, gramàtica, lèxic, ortografia, etc...	No en dóna cap
REVISIÓ ENTRE IGUALS	En aquest apartat es poden fer servir les mateixes pautes de l'apèndix 3.	No en dóna cap
CRITERIS CORRECCIÓ		
ESTABLEIX CRITERIS	No n'estableix	No n'estableix
REFLEXIÓ POST-CORRECCIÓ		
PROPOSA ACTIVITATS	Activitat autoavaluadora. Al final de cada unitat l'alumne té un llistat de capacitats sobre l'escriptura - <i>CAN-DO CHECKLIST</i> –que l'alumne pot marcar en funció de si creu que ha assolit la tasca.	No en proposa cap
DÓNA PAUTES	No dóna pautes concretes a cada unitat. L'única pauta que hi ha és la de l'annex 4 que serveix per a totes les unitats.	No en dóna
WEB		
VINCULADA AL LLIBRE	Des de la pàgina web es pot descarregar de manera gratuïta la guia del professor en format PDF.	No té web relacionada amb el llibre de text.

Quadre 2

4.4 OBSERVACIONS PRÈVIES (ABANS DE LA SD)

4.4.1 Anàlisi de les observacions

L'observació implica visitar una classe per observar els diferents aspectes de l'ensenyament. Molt sovint l'observació d'aula s'associa a l'avaluació de la pràctica docent i/o de l'actuació de l'alumnat i en general el professorat és reticent a aquesta pràctica. Per tal que l'observació es contempli de forma positiva i no negativa, la funció de l'observador/a hauria de ser només la de recollir informació. L'observador/a no hauria de prendre part en l'avaluació de la classe d'un docent. (Richards i Lockhart, 1998:20)

L'observació com a tècnica de recollida de dades és una pràctica molt habitual en l'àmbit de la recerca. Hem fet servir l'observació com a instrument de recollida de dades ja que esperàvem poder obtenir informació sobre alguns dels objectius del projecte:

- Conèixer quines són les pràctiques habituals a l'aula per promoure la reflexió metalingüística.
- Estudiar com es planteja la correcció de textos i l'acció de donar *feedback* als alumnes sobre aquests textos.

Qui i què hem observat?

Per una banda hem observat la professora PB quan:

- ha presentat un codi de símbols als alumnes com a mètode que farà servir al llarg del curs per les seves correccions escrites: observació 1
- ha donat *feedback* d'una activitat d'escriptura feta a l'aula: observació 2
- ha plantejat una nova activitat d'escriptura que els alumnes faran per deures: observació 3
- l'observació 4 s'ha descartat perquè no aporta informació a aquest treball.
- ha plantejat una activitat d'escriptura guiada a l'aula: observació 5
- ha presentat una activitat de *feedback* sobre l'escriptura guiada: observació 6

d'altra banda hem observat els alumnes quan:

- han interactuat entre ells en les activitats d'escriptura: observacions 3 i 5
- han interactuat entre ells en les activitats de *feedback*: observacions 1, 2 i 6

Com analitzarem les dades que hem recollit a l'aula amb les observacions? Wallace, (2003) parla de dos mètodes d'anàlisi: el mètode *unstructured* "desestructurat" i el mètode *structured* "estructurat". Amb el primer mètode, que és el més directe però també el més subjectiu, s'anota tot el que es creu

que és rellevant tenint en compte la finalitat de l'observació. El segon mètode d'anàlisi consisteix en uns protocols prèviament dissenyats que permeten recollir dades objectives d'allò que passa dins de l'aula.

La nostra anàlisi cau dins el primer mètode. Com es pot minimitzar la subjectivitat? Mitjançant la utilització d'altres instruments de recollida de dades amb què es pugui triangular tota la informació: altres observadors (no és el cas), enregistraments, transcripcions, qüestionaris, entrevistes, etc...

La finalitat de la nostra tasca ha estat la d'observar, no la d'avaluar i això és el que intentarem reflectir en aquesta anàlisi.

En les observacions dels alumnes quan interactuen entre ells ens centrarem en el discurs que es genera i la reflexió que duen a terme quan fan les activitats. La dinàmica dels grups o la llengua que utilitzen, tot i que es mencionen, no són l'objecte d'aquest estudi.

En el cas de la professora PB, analitzarem com du a terme la presentació de les activitats d'escriptura. Si segueix o no les instruccions del llibre de text, com presenta les activitats de *feedback* i fins a quin punt potencia la reflexió a l'aula.

De les observacions que hem mencionat anteriorment hi ha enregistraments i transcripcions de les següents:

Observacions amb enregistrament: 2, 5 i 6. Els enregistraments els analitzarem en l'apartat 4.4.2.

Anotació prèvia:

La professora PB sempre es dirigeix als alumnes en anglès, tant si es dirigeix a tota la classe com a alumnes individuals o quan treballen en grups i monitoritza les activitats. Els alumnes fan servir majoritàriament l'anglès quan s'adrecen a la professora però molt pocs l'utilitzen quan treballen entre ells.

4.4.1.1 Observació de la primera sessió (06/ 10/ 08)

L'objectiu d'aquesta primera sessió és la de presentar el sistema de correcció, mitjançant un codi de símbols, que la professora farà servir al llarg del curs per corregir els escrits dels alumnes.

La professora els explica el procediment: ella subratllarà els errors i els adjudicarà un codi. Els alumnes hauran de mirar de corregir els seus errors i tornar-ho a la professora. Si continua estant malament o no han sabut aportar una resposta, o bé no els queda clar el codi, la professora els retornarà amb la versió correcta. No explicita on es durà a terme aquesta activitat. No proposa fer-ho a l'aula. Sembla que queda implícit que serà una tasca per fer a casa.

El primer dia de classe, 29 de setembre, la professora va demanar als seus alumnes 10 minuts perquè es presentessin per escrit.

Desenvolupament de la sessió:

- A l'inici de la sessió, en un retroprojector, la professora mostra una llista de 10/11 frases tretes dels escrits que van fer els alumnes el primer dia. Totes les frases contenen 1 o més errades. Aquestes frases no tenen cap marca de cap tipus. La professora dóna una fotocòpia amb la mateixa llista a cada alumne i demana que en parelles detectin les errades i les corregeixin. Hi ha força discussió. Aquesta sessió no es va enregistrar perquè el que es volia observar era la presentació del mètode de correcció que la professora PB faria servir i com ho rebien els alumnes.
- La majoria dels alumnes treballen en grups de 2 o 3. En una de les classes, 4 alumnes treballen sols. La professora PB no insisteix que es posin en parelles. Al final es fa una posada en comú de la detecció d'errades i la professora anota la correcció al damunt de la transparència. La professora fa una revisió de la norma gramatical en cada cas.
- En aquest punt, la professora presenta el mètode de correcció que farà servir al llarg del curs. Dóna una fotocòpia a cada alumne. No fa servir cap mitjà visual per explicar cada símbol i dóna alguns exemples verbals, i a vegades, no sempre, escriu algun exemple a la pissarra.
- En l'activitat següent els alumnes han d'adjudicar un símbol del codi a cada una de les errades que han corregit prèviament (treball en parelles o grups de tres). Al final es fa una posada en comú.
- La professora retorna els escrits que els alumnes van fer el primer dia. La professora explica als alumnes que només ha marcat les errades que són del seu nivell. Demana als alumnes que, per deures, corregeixin les errades subratllades i estipulin de quin tipus d'error es tracta en cada cas (han d'aplicar el codi que han treballat a classe) i que li retornin els escrits.
- Comenta que sempre els donarà la versió correcta dels errors que no són del seu nivell o bé massa complicats perquè ells els puguin corregir.

Observacions de l'aula:

- Els alumnes fan servir L1 mentre parlen entre ells i LE quan parlen amb la professora.
- Els alumnes no coneixen aquest sistema de correcció i per tant no estan familiaritzats amb el codi.
- Caldria donar exemples clars i significatius per a cada símbol que s'explica. S'haurien d'escriure tots els exemples sistemàticament a la pissarra o amb algun altre suport visual.
- El símbol G (gramàtica) és difícil de definir ja que és un terme molt genèric i que engloba d'altres símbols del codi.
- El símbol P (punctuation) no queda molt clar que també es refereix a majúscules i minúscules.

- Les errades més difícils de detectar per part dels alumnes són les dels *verb patterns* (love+-ing / hope + to inf / go + ing –activities-)
- La tasca de *follow-up* que s'ha presentat en aquesta sessió es farà individualment a casa.
- El codi, del qual ha donat una fotocòpia a cada alumne, no estarà físicament a l'abast dels alumnes a l'aula.
- La sessió dura 30 minuts.

Observacions dels escrits dels alumnes:

- En aquests escrits només han estat subratllades les faltes.
- En algun cas la professora ha donat la versió correcta, a vegades de coses que els alumnes encara no saben i en alguns casos de coses que, pel nivell, ja haurien de saber.
- No ha corregit totes les faltes.
- No ha estat sistemàtica: p.e. *actually* ho ha subratllat en algun escrit i en d'altres no.
- La professora no ho ha puntuat numèricament.
- Hi ha comentaris tipus: *good / very good / OK / ✓* i només en un cas *talk to me- rewrite it*, a causa de la dificultat per entendre el text.

4.4.1.2 Observació de la segona sessió (05/ 11/ 08)

Es tracta d'una sessió de correcció d'un text propi que es va elaborar prèviament a l'aula. Els alumnes havien escrit, en grups de 2 o 3, un e-mail personal seguint el model que hi ha en el seu llibre de text.

L'objectiu de la sessió era descriure una persona i parlar de les seves rutines, costums i gustos. Utilitzar els adjectius per descriure una persona tan físicament com de manera de ser. Fer servir els *verb pattern* amb els verbs tipus 'like'.

La finalitat de la sessió era familiaritzar-se amb el codi de símbols i fixar-se en el model, pel que fa a l'organització d'un e-mail.

Es van [enregistrar](#) 7 grups en aquesta sessió.

Desenvolupament de la sessió:

- La professora escriu a la pissarra el següent requadre per recordar-los com és el disseny d'un correu electrònic:

From: To: Subject:

- Dóna instruccions als alumnes que obrin el llibre a la pàgina 13 i que es fixin en el model. Han de corregir amb el model al davant, han de començar i acabar l'e-mail de manera adequada, és a dir, han de saludar a l'iniciar-lo i acomiadar-se al final.

- Els alumnes que no hi eren el dia que es va fer l'activitat d'escriptura a l'aula, es posen en grups de 2 o 3 i fan l'activitat d'escriptura mentre els seus companys corregeixen.

Observacions de l'aula:

- La tasca té lloc després del descans i hi ha un degoteig d'arribades a l'aula que fa difícil, al principi, centrar l'atenció en el que s'ha de fer.
- Els alumnes fan servir, majoritàriament L1 mentre parlen entre ells i LE quan parlen amb la professora.
- Els alumnes consulten el codi que ja tenen, el model del llibre i la professora.
- El nombre d'errades varia molt entre uns textos i uns altres, per tant hi ha gent que acaba més aviat que d'altra i aleshores s'estableixen converses que no tenen res a veure amb el que acaben de fer.
- La majoria dels alumnes treballen en grups de tres.
- No hi ha intercanvi de textos a l'aula (correcció entre iguals).
- No hi ha posada en comú amb tota la classe.
- Un cop acabada la sessió la professora recull els escrits corregits per revisar-los.
- La sessió dura 20 minuts.

Observacions dels escrits dels alumnes (abans i després de la tasca de correcció a l'aula)

Tipologia d'errades més freqüents:

- *Verb pattern* després de verbs tipus *like*: '*I like walk*'. En el cas de l'enregistrament del grup 4 (9-11) hi ha una discussió força intensa.
- Una errada curiosa en un text: tot i tenir un model i de fet ser tres persones treballant, inicien l'e-mail de la següent manera:

From: To: Assunt: (el model deia <i>subject</i>

- La manca d'article '*a*', '*an*' davant de la professió, o de la paraula '*person*' si hi ha un adjectiu al davant: '*I'm extrovert person*'.
- L'estructura dels temps verbals: '*I studying*'; '*I'm play*'.
- L'ordre de paraules quan hi ha adjectius: '*I'm a person extrovert and talkative*'

En general tothom ha sabut corregir les errades marcades.

4.4.1.3 Observació de la tercera sessió (05/ 11/ 08)

La sessió té lloc el mateix dia que la segona sessió. Aquesta vegada la professora presenta la nova activitat d'escriptura als alumnes.

A partir del treball fet a l'aula sobre fotografies personals/històriques, els alumnes hauran d'escriure un text sobre una fotografia rellevant per a ells. Han de seguir el model del llibre de l'alumne *New English File Pre-intermediate*, pàgina 25.

L'objectiu de la tasca és la de reforçar les estructures vistes en la unitat 2 -*past simple/past continuous*- i treballar amb les preposicions de temps i de lloc.

Desenvolupament de la sessió:

- La professora segueix pas a pas les activitats que el llibre de text proposa per tal de preparar l'activitat d'escriptura. Llegeix el títol: '*A story behind the photograph*' i el paràgraf introductori.
- Els alumnes fan les dues activitats que el llibre proposa, en parelles i al final hi ha una posada en comú amb tota la classe. Per acabar es llegeix el text en veu alta.
- Els alumnes han d'escriure sobre la seva foto preferida i respondre les preguntes de l'activitat 1 del llibre en l'ordre correcte; la professora hi fa èmfasi i les llegeix en veu alta en l'ordre que cal contestar-les. Aquesta activitat ajudarà l'alumnat a una millor organització del text.
- Demana que adjuntin la foto que descriuran al text.
- No defineix la llargada del text.
- Aquesta activitat és individual i per deures.

Observacions de l'aula:

- Mentre uns alumnes només fan allò que ha dit la professora, tasca 1, d'altres alumnes fan les dues tasques d'una tirada.
- Al fer la posada en comú, no sorgeixen problemes en l'ordre dels paràgrafs, però sí que hi ha dubtes amb les preposicions: '*on a grey rainy day*', '*on an island*'. La professora remarca, oralment, que amb la paraula '*day*', la preposició ha de ser '*on*' i que amb '*island*' és '*on*'.
- Recorda que quan es fa un exercici d'emplenar espais en blanc cal llegir la frase fins al final per entendre el significat global de la frase.
- No fa servir la pissarra, dona exemples orals.

4.4.1.4 Observació de la quarta sessió (19/ 12/ 08)

No es van poder dur a terme les activitats previstes per a aquesta sessió ja que van sorgir problemes tècnics: calia un ordinador per dur a terme l'activitat i aquell dia no funcionaven. Es va decidir ajornar l'activitat fins passades les vacances de Nadal.

En aquesta sessió els alumnes van respondre el qüestionari inicial (ANNEX 1). El van respondre 29 alumnes.

4.4.1.5 Observació de la cinquena sessió (19/ 01/ 09)

En aquesta sessió els alumnes van dur a terme dues activitats:

- la primera tracta d'una activitat de buidatge d'errades de les seves activitats d'escriptura dutes a terme al llarg del curs. Es tracta d'una reflexió individual sobre tot el treball escrit que havia fet l'alumnat fins aquell moment. La professora els va demanar que portessin a classe tots els escrits que havien fet i tenien corregits. Se'ls va donar una graella – CHECK YOUR MISTAKES- (vegeu ANNEX 6) amb diferents apartats: gramàtica, vocabulari, ortografia i disseny i organització de la informació.
- La segona activitat era una activitat d'escriptura col·lectiva i guiada a l'aula en grups de 2 o 3. Els alumnes van escriure una carta personal (semi) informal a partir del model que hi havia a la pàgina 37 del seu llibre de text. Es van [enregistrar](#) 4 grups i a la professora.

L'objectiu de la sessió era:

- Revisar, individualment, els errors previs , mitjançant l'ús d'una pauta, per tal de reflexionar-hi i donar-los una eina de treball per intentar evitar els seus errors més recurrents en un futur.
- Fixar-se en el model, pel que fa a l'organització/layout, d'una carta (semi) informal.
- Respondre la carta que els alumnes suposadament havien 'rebut' (text model).
- Revisar l'escrit abans de lliurar-lo a la professora, seguint una pauta.

Desenvolupament de la sessió:

Sobre la primera activitat:

- La professora explica que aquesta activitat de buidatge que han fet és una activitat que poden fer ells a casa amb el *feedback* dels seus escrits. Els comenta que la pauta que se'ls ha donat és, evidentment, variable, que ells es poden dissenyar la que els vagi millor.

Sobre la segona activitat:

- Demana als alumnes que obrin el llibre a la pàgina 37 i que es fixin en el model.

- Llegeixen la carta i els alumnes fan els dos exercicis que el llibre proposa: un exercici sobre el l'organització/ *layout* i expressions d'una carta (semi) informal i un exercici de preguntes de comprensió del text.
- La professora projecta un PowerPoint amb les diferents parts d'una carta.
- Dóna instruccions perquè no copiïn el que va sortint a la projecció. Els donarà una fotocòpia preparada amb totes les diapositives del PowerPoint al finalitzar la sessió.
- Quan presenta una diapositiva amb frases model, les explica, explica el registre i els diu que n'escullin una.
- El cos de la carta és la part de l'escrit on els alumnes responen les preguntes que els ha fet la persona que els ha escrit la carta. Només és en aquesta part que els alumnes no copien frases.
- L'última diapositiva és una petita pauta per revisar l'escrit. La professora els demana que llegeixin la carta i que es fixin sobretot en:
 - *Grammar*: 3^a persona singular / *verb tenses* / *agreement* (concordança),
 - *Punctuation*: signes de puntuació específics de les cartes
 - *Spelling*: dóna un exemple: *writing* amb una 't' i no *writting*

Observacions de l'aula:

- La majoria dels alumnes treballen en grups de 2.
- La primera activitat, de buidatge dels seus escrits anteriors, dura més de 20 minuts i cal interrompre els alumnes per poder tenir temps de fer l'activitat d'escriptura.
- L'activitat d'escriptura dura una hora, més del doble del temps previst, amb el grup de 9-11.
- L'activitat dura tota la sessió 1 hora 30 minuts amb el grup de 11 a 13.
- És una activitat molt guiada, tant pel que fa al temps com a l'escriptura.
- Queda molt poc temps al final per a l'activitat de revisió amb la pauta. Menys de 5 minuts.
- Els alumnes fan servir, majoritàriament L1 mentre parlen entre ells i LE quan parlen amb la professora.
- Els alumnes consulten el model del llibre i la professora. Només dos grups fan servir diccionaris.
- No hi ha intercanvi de textos a l'aula (correcció entre iguals).
- No hi ha posada en comú.

4.4.1.5 Observació de la sisena sessió (04/ 03/ 09)

En aquesta sessió es va dur a terme una activitat de reflexió amb el buidat dels escrits dels alumnes. Es va fer un recull de frases que contenien algun tipus d'errada i amb aquestes frases es va elaborar un exercici per tal que ells detectessin les errades. Es va dividir un full en dues columnes i sota de cada columna s'hi va escriure la mateixa frase. Una era correcta i l'altra incorrecta. Cap frase tenia marques de correcció.

Es va [enregistrar](#) els dos grups-classe en conjunt.

Objectiu de l'activitat de reflexió:

- Els alumnes havien de detectar quina era la frase correcta i de quin tipus d'error es tractava.

Desenvolupament de la sessió:

- Era una activitat prevista per dur a terme a l'aula per parelles. Per manca de temps, la professora dóna la tasca el dia abans perquè els alumnes ho preparin a casa i només fer la posada en comú a classe.
- A l'aula, els alumnes, en parella, comenten les decisions que han pres.
- Posada en comú amb tota la classe.

Observacions de l'aula:

- Els alumnes fan servir, majoritàriament L1 mentre parlen entre ells i LE quan l'activitat passa a ser de tota la classe i es dirigeixen a la professora.
- La professora pregunta quina frase, de les dues, és la correcta (la de la columna A o la B).
- A partir de les respostes que donen els alumnes, la professora explica, o recorda la norma.
- Els alumnes que no hi eren el dia que la professora va lliurar la tasca no han tingut temps per mirar-se les frases detingudament.
- En acabar l'activitat, la professora els dóna els escrits corregits amb el codi per tal que ho corregeixin a casa i els hi tornin.

Pel que fa a la tasca en sí, alguns dels problemes que es van comentar:

- Desconeixien la paraula *beard*.
- Confusió entre les paraules *meal* i *food*.
- Oblit de l'article: l'ús de l'article *the* davant dels instruments musicals.
- Oblit de l'article: l'ús de l'article *a* davant de *beard*.
- Confusió entre les preposicions: *during* i *for*.
- En la pregunta de quina informació faltava perquè la frase tingués sentit, no hi van caure fins que la professora els en va fer adonar mitjançant algunes preguntes.

- La professora els va donar unes frases per iniciar una carta i per acomiadar-se, que als alumnes només els calia copiar. En un dels grups, va fer la traducció de la seva llengua d'una frase per acomiadar-se quan només calia haver-ne copiat una.

4.4.2 Anàlisi dels enregistraments

Els enregistraments, d'àudio i/o de vídeo són el millor registre del que passa dins d'una aula. Ens permet triar els protagonistes, el docent, un grup d'alumnes concret, etc... Un altre avantatge de l'enregistrament és que el podem escoltar tantes vegades com vulguem i que pot enregistrar detalls de la classe difícilment observables per altres mitjans. (Richards i Lockhart, 1998:19).

En el nostre cas ens interessava la discussió que la reflexió pogués generar en grups concrets.

S'explica als alumnes el treball que es durà a terme al llarg del curs i se'ls demana permís per poder enregistrar, amb àudio, dos o tres grups mentre treballen a classe. En general, ho troben interessant, excepte una alumna que prefereix que no l'enregistrem. Els alumnes pregunten si han de parlar en anglès mentre estan treballant. Se'ls diu que el que interessa és el seu discurs, no tan la llengua. Majoritàriament parlen en castellà o català. Quan es dirigeixen a la professora parlen en anglès.

Les sessions que es van enregistrar són la segona, la cinquena i la sisena. Totes les transcripcions, d'alumnes i de la professora, estan en l'ANNEX 4. En les transcripcions, els comentaris de l'observadora estan en català i entre claus []. L'ús de les diferents llengües utilitzades pels alumnes es reflecteixen de la següent manera:

- Anglès: font original
- **Català: en negreta**
- *Castellà: en cursiva*
- [comentaris observadora]

4.4.2.1 Enregistrament de la segona sessió (05/ 11/ 08)

Durant aquesta sessió es van enregistrar 7 grups: 4 grups (de la classe de 9-11) i 3 grups (de la classe de 11-13). A l'hora d'analitzar els enregistraments no es fan diferències entre els dos grups-classe. Els enregistraments estan numerats de l'1 al 7. També es van enregistrar les instruccions que va donar la professora.

L'activitat que es va enregistrar, analitzada en [l'observació de la segona sessió](#), era la correcció d'un text propi corregit amb el codi de símbols que la professora ja havia presentat amb anterioritat. Els alumnes era la primera vegada que el feien servir.

Les instruccions que va donar la professora van ser molt breus. Va fer èmfasi en que tinguessin el text model al davant mentre revisaven els seu text (torn 2).

2. T: Listen, I'd like you to correct your mistakes with the task in front of you, open the book on page 13

Va remarcar el format que ha de tenir un correu electrònic i que l'havien de començar i acabar de manera adient (torn 4)

4. T: Remember this is an e-mail so you have to start and finish properly, some of you didn't. You have to start [la professor escriu a la pissarra *From, To, Subject*] and say goodbye: 'best wishes, love', whatever. This is an e-mail so you have to start and finish properly, ok? Yeah?

El grau de discussió que va generar l'activitat va variar segons el grup i en funció del nombre d'errades marcades. Trobem que els grups 1, 2 i 3 enllesteixen la tasca bastant de pressa. Hi ha poca discussió i en el cas dels grups 1 i 2, formats per 3 alumnes, hi ha una persona que domina la discussió.

L'enregistrament del grup 3 no es tindrà en compte ja que només es va enregistrar una part de l'activitat i no aporta informació.

Centrarem l'anàlisi de l'enregistrament d'aquesta sessió en tres aspectes diferents:

1. Discussió sobre l'aspecte formal de la llengua.
2. Comentaris sobre l'ús del codi de símbols
3. Les diferents estratègies de treball segons els grups.

1. Les errades que han generat més discussió són les següents:

- *Verb pattern*: l'ús de gerundi o infinitiu després de verbs tipus *like*. En el cas de l'enregistrament del grup 4 hi ha una discussió força intensa i que acapara gairebé tota la discussió a partir del torn 44:

44. PQ: 'In my free time I like listening and go to the theatre'
45. PQ: *el 'go' it's wrong, no el 'go'?*
46. RR: the time no? *Se necesita el going porque si dice listening claro going*
47. RR: **Perquè si tu poses**
48. AG: **És 'I like listening or I like to listen'**
49. RR: 'I like listening' **o sigui** present continuous...
50. AG: *Puedes decir 'I like listening or I like to listen'*
51. RR: **Em sembla que no, eh?**
52. AG: **Si poses el 'to' va en infinitiu si no poses el 'to' va en gerundi.**
53. RR: **llavors has de posar el 'to' aquí?**
54. AG: 'I like listening or I like to listen'

55. RR: **vale** 'I like to listen or I like listening'
 56. PQ: *con los verbos estos: 'like, hate' que pone -ing, no?*
 57. AG: *si no pones el 'to' en gerundio y si pones el 'to' en infinitivo*

Fragment 1, grup 4. Revisió d'un text propi.

Podem constatar al torn 49 que aquesta persona confon la terminologia gramatical i que pel fet que el verb acabi en *-ing*, creu que es tracta d'un temps verbal. Ningú no li corregeix el comentari.

La mateixa discussió es torna a reprendre a partir del torn 68:

68. RR: *vale, ok, no? '...and going to the theatre' 'going'*
 69. PQ: **perquè aquí posa** 'listening' **si haguéssim posat** 'listen'
 70. RR: I like listen, **però si jo dic** I like **puc posar** to listen
 71. PQ: **no**
 72. AG: **sí**
 73. PQ: **si poses el verb 'like' ...aquests verbs, has de posar el següents verbs en gerundi**
 74. AG: **No, tens les 2 opcions**
 75. PQ: **ah sí?**
 76. AG: **el 'to' ha de ser amb listen, suposo que si no poses el 'to' ha de ser en gerundi**
 77. PQ: **vale, vale. Puc dir** 'I like listen to heavy music'
 78. AG: **no, no**
 79. PQ: **això és el que m'estàs dient tu**
 80. AG: **pots dir** 'I like to listen or I like listening'
 81. PQ: **és el que estic dient**
 82. AG: **no, no tu no has dit el 'to', si no dius el 'to' ha de ser en gerundi.**
 83. PQ: **ah, però el 'to' ha de ser entre el 'like' i el verb**
 84. AG: **sí**
 85. RR: **Jo li vaig posar, a la meva redacció, 'I like to swim' i em va posar com si estigués malament**
 86. AG: **no li posaries 'I like swim'?**
 87. RR: **clar**
 88. AG: **això sí que està mal dit. És 'I like swimming'...**
 89. RR: **ah...llavors haig de posar 'I like to listen'?**
 90. AG: **el més correcte és això 'I like listening'**
 91. RR: **pero escolta'm, si jo dic 'I like to listen to music' està ben dit amb els dos 'tos'?**
 92. AG: **ostres...(no se sent el comentari)**
 93. RR: *no es que claro, toma duda!*

Fragment 2, grup 4. Revisió d'un text propi.

En aquest cas veiem que paral·lelament a la discussió sobre les formes verbals apareix el problema amb la partícula 'to' que en anglès pot ser la partícula d'infinitiu o bé una preposició (fragment 2, torns 77 i 91). Sembla que es queden amb el dubte un cop acabada la discussió sense haver aclarit si l'ús dels dos 'to' és correcte.

També trobem discussió sobre l'ús dels *verb patterns* en el grup 7.

20. MJ: In my free time, I like going to the cinema and watch
21. AM: **hauria de ser** watching...
22. AM: **clar**, watching romantic films, watching ...*es un verbo!*
23. AM: **i aquí deu faltar el pronombre personal, no? Quan ho escrius? And I watching... jo crec, a veure, ho preguntarem a la professora.**

Fragment 3, grup 7. Revisió d'un text propi.

Després de la consulta amb la professora que els corregeix 'I watching' per 'I like watching' discuteixen sobre si cal tornar a escriure el verb 'like':

60. MJ: **aquí falta 'I like' també**
61. AM: **hem de posar I like, suposo perquè aquí hem començat dient I like going to the cinema and I like watching ...però la meva pregunta és si aquí no hi hagués un like aquí li he de posar el like obligatori o no?**
62. MJ: **em sembla que no, ha dit que es posava perquè està el like**
63. AM: **o sigui, relacionat amb l'anterior, vale**

Fragment 4, grup 7. Revisió d'un text propi.

Sembla que queda clar que si ja hi ha el verb 'like', no cal anar-lo repetint, però no veiem si han entès que tampoc no han d'escriure el pronom, que era l'errada que havien fet elles.

- Ús erroni de la traducció: en aquest nivell i en aquesta activitat els alumnes tradueixen molt sovint, ja que els reafirma en el significat del text. Però sabem que la traducció literal és la causa de molts dels errors que sovint fan els nostres alumnes.

22. J: **Per què no puc posar 'exclamation mark' al iniciar una carta? Si jo porto tota la vida posant-ho en català.**
23. T: But this is not Catalan this is English.
24. J: yeah I know

Fragment 5, grup 1. Revisió d'un text propi.

En el fragment 5 torn 22 l'actitud de l'alumna al comparar l'ús d'un signe de puntuació en les dues llengües no és un fet aïllat, sinó que passa força sovint.

Un dels problemes recurrents és quan es vol expressar l'edat en anglès. En l'exemple següent veiem que dins la mateixa frase hi posen dos verbs, 'to be' i 'to have' per dir l'edat.

18. RR: He is 20 years old and me
19. PQ: I have
20. AG: And I'm

- 21. RR: **no** and me I have
- 22. PQ: and me is 22, *no hemos puesto el verbo*
- 23. AG: and I'm 22, not me. ...or I have
- 24. PQ: *No, no, no*, I have *no*, *tienes que poner el 'to be'*
- 25. AG: **perdó, perdó**
- 26. RR: and 'I'm' **jo sempre poso el to be' ay el 'to be', el 'have'**
tengo
- 27. PQ: *no pero se dice...*
- 28. RR: *ya, pero yo siempre lo traduzco y digo 'I have...'*

Fragment 6, grup 4. Revisió d'un text propi.

Veiem que els alumnes PQ i AG tot i que dubten saben la norma, en canvi RR fins i tot quan li diuen que no s'usa el 'to be', ho justifica perquè ho tradueix (fragment 6 torns 21, 26 i 28)

Un altre exemple de traducció, en aquest cas de lèxic:

- 3. MJ: touristic, **no és** touristic?
- 4. AM: tourist **em sembla que està mal escrit**
- 5. MJ: touristic...**a veure si està posat aquí**
- 6. MJ: **no, no això de** touristic **no surt a cap lloc, això ens ho vem treure de...**
- 7. AM: **sí...**

Fragment 7, grup 7. Revisió d'un text propi.

Tot i saber que està malament no busquen la forma correcta de la paraula. I no ho busquen al diccionari fins que parlen amb la professora i els diu que ho comprovin, fragment 8 torn 40:

- 39. MJ: **aquesta no l'entenem**
- 40. T: look it up in the dictionary, see if it exists. 'WW' Wrong Word, ok the word is not correct.
- 41. MJ: **per la paraula,... perquè està mal escrita**
- 42. T: I think it's not correct.... [els mostra la paraula al diccionari]
You see: tourist
- 43. AM: tourist, **i aquí l'hem posat com en castellà**
- 44. MJ: **sí, turístico**

Fragment 8, grup 7. Revisió d'un text propi.

En el fragment 9 del grup 7 torn 10 veiem un exemple de traducció que, després i com que ho troben escrit igual al text model, no causa més discussió.

8. MJ: I live with my parents and my sister . **Aquí falta el verb, I studying**
9. AM: **diu I studying i ha de dir I'm studying**
10. MJ: **NO! I'm studying?, jo sóc? No!**
11. AM: [miren el text model] **mira aquí ho està fent,**
12. MJ: **Ah sí, jo estic estudiant, yo estoy estudiando**
13. AM: **mira, estic estudiant I'm studying.**

Fragment 9, grup 7. Revisió d'un text propi.

L'alumna en qüestió busca reafirmació i ho tradueix tant al castellà com al català (fragment 9, torn 12).

- La manca d'article indeterminat 'a', 'an' davant de la paraula 'person' si hi ha un adjectiu entremig.

En el cas del grup 1 la discussió sobre l'ús de 'a' o 'an' ocupa pràcticament tota l'activitat.

1. J: **Per què 'grammar'?**
2. N: **No ho sé**
3. J: **sí és clar, és que queda fatal 'I'm a extrovert person'**
4. M: **Ah! Aquí és 'an', 'an' empieza por vocal.**
5. J: **no es tracta de 'jo sóc 'un' extrovertit' , seria 'a' o 'an' si fos un objecte però ser extrovertit és una característica. Sense 'a' [repeteix] [trepitja el so d'una altra persona que no puc entendre el que diu]**
6. M: *empieza por vocal, soy una persona extrovertida , soy una persona extrovertida*
7. J: **jo t'ho estic dient perquè aquí hi és.**
8. M: *si empieza por vocal tienes que poner 'an'*
9. J: **sí, sí**
10. N: **Què diries? I am extrovert person?**
11. J: **Li podem preguntar? [a la profe] Per què aquí hi va 'an'?**
12. T: *Because it starts with vowel*
13. J: **però ser 'extrovert' no és una cosa, tu dius**
14. T: *but then you have a 'person' here*
15. J: *yeah, yeah I know*
16. T: *you you say 'I'm a teacher' [la professora escriu l'exemple sobre el text dels alumnes]*
17. J: **Ah vale sí**
18. T: *And then here, in between you can have an adjective 'I'm a lazy teacher' but still you have a noun here.*
19. J: *yes, yes,*

Fragment 10, grup 1. Revisió d'un text propi.

En aquest fragment veiem que tot i que l'alumna M té clara la norma i l'explica (fragment 10, torns 4, 6 i 8) l'alumna J no queda tranquil·la fins que la professora li ho confirma.

2. A continuació farem un cop d'ull als comentaris d'alguns grups quan feien referència al codi de símbols de correcció i al tipus d'activitat.

En el cas del grup 1 pregunten a la professora el significat d'un dels símbols, perquè no l'entenen.

19. J: yes, yes, and 'w.o.'?
20. T: Well this is a 'word order' problem.

Fragment 11, grup 1. Revisió d'un text propi.

En el cas del grup 4 treballen amb la fotocòpia del codi de símbols que la professora els va lliurar en una sessió anterior.

1. RR: **a veure, busquem...¿teneis los errores aquí?**
2. AG: 'British'
3. RR: **Teniu els errors aquells**
4. PQ: **sí els verbs**
5. RR: **no, dic la taula aquella dels errors**
[miren el text i van dient el tipus d'errada mirant el llistat del codi]
6. AG: 'WW' wrong word, 'G' grammar, '?' **això vol dir que no ho ha entès.**

Fragment 12, grup 4. Revisió d'un text propi.

En el fragment 12 torns 1, 3 i 5 l'alumna fa referència a la llista amb els símbols de correcció i d'entrada els seus companys no saben què vol dir.

El grup 5 treballa sense el codi de símbols al davant. Sembla que l'alumne JB té clar el símbol al torn 2, però cap dels dos entén perquè està malament la frase que llegeixen al torn 4:

1. MR: **aquesta primera falta que ha posat, jo això no ho acabo d'entendre**
2. JB: **jo tampoc, però és falta gramatical, perquè si hi ha la G és falta gramatical.**
3. MR: **Vale**
4. JB: 'I live with my parents and a pet, which it's a dog'

Fragment 13, grup 5. Revisió d'un text propi.

El grup 6 treballa amb el codi de símbols i els té clars, si més no l'alumna RA tal i com es veu en els següents fragments: fragment 14, torns 1 i 3, fragment 15 torns 13 i 14 i fragment 16, torn 24.

1. RA: send 'T' **és tense, és que clar aquí pone** [miren el model del llibre] as you can see in the photo

2. CT: I send **és en passat amb 't'**, I have cut blonde hair **és jo porto el cabell curt**
3. RA: *'?' y aquí que no lo entiende*
4. CT: **Ah que no ho entén**

Fragment 14, grup 6. Revisió d'un text propi.

12. CT: travel away, **no això és nostre** [en referència a una paraula ratllada del seu text]
13. UG: 'Ww' **és wrong word**
14. CT: 'Ww' **paraula incorrecta**

Fragment 15, grup 6. Revisió d'un text propi.

24. CT: **Ah! Abroad, vale, és abroad, I llavors Best wishes, és de punctuation que va fora, ok**
25. RA: **És com... tu aquí posaries Hi Rocio dos punts...**

Fragment 16, grup 6. Revisió d'un text propi.

El grup 7 no fa referència al codi fins al torn 25 quan ja han llegit i intentat corregir l'exercici.

25. AM: **bueno, total, hem tingut, greu, greu, jo penso que és aquest perquè falta el verb, a aquests alçades ja s'hauria de saber I studying, aquí jo crec que és un problema de vocabulari perquè escriu 'WW' writing.**
26. MJ: **te'n recordes que això ens ho va donar ella en un paper?** [es refereixen al full amb el codi de símbols per a les correccions]
27. AM: **jo crec que sí**
28. MJ: **però és que era un cacau això**
29. AM: **sí, sí...**
30. MJ: **més difícil d'empollar que...**
31. AM: **aquest watching també penso que el teníem que saber,... no és watch sinó watching.**
32. MJ: **a veure si trobem el paperet aquest..., no, em sembla que no.**

Fragment 17 grup 7. Revisió d'un text propi.

Són curiosos els comentaris que fan sobre el codi (fragment 16 torns 28 i 30). La professora mai els va dir que se l'havien d'aprendre de memòria.

Aquest mateix grup fa un comentari sobre el tipus d'activitat en el fragment 18:

- 34. AM: **això està bé que ho facin perquè així te'n dones compte de coses que les dones per sentades i depués quan les poses veus que no**
- 35. MJ: **t'ho has de rumiar una mica**
- 36. AM: **t'adones compte dels errors...que a la millor si t'hi fixes...**

Fragment 18 grup 7. Revisió d'un text propi.

És l'únic grup que fa una reflexió sobre l'activitat que han fet.

3. Les diferents estratègies que ha seguit cada grup.

Hem comentat en la introducció de l'anàlisi dels enregistraments que en els grups 1 i 2 hi havia dues alumnes que dominaven el grup.

En el cas del grup 1, tot i que una altra alumna sabia la norma, l'alumna dominant ho ha confirmat amb la professora (vegeu fragment 10 d'aquest mateix apartat).

El grup 2 ha dut a terme una discussió molt curta ja que no hi havia gaires errades. Amb tot la seguretat de l'alumna F fa que els altres dos es notin més insegurs tot i que participen activament. Aquesta discussió ha estat l'única duta a terme en LE (vegeu transcripció ANNEX 4).

Del grup 3 només se'n va fer un enregistrament parcial i no té rellevància.

Crida l'atenció el contrast de dinàmica entre els grups 4 i 6. En tots dos casos l'error de lèxic és que han confós dues paraules per similitud amb la seva ortografia: volien dir 'curt', que tenia el cabell curt i han escrit 'cut', que és un verb i vol dir 'tallar'.

- 7. RR: **El temps verbal suposo perquè és cut**, I have a cut fair hair, cut **no...**
- 8. PQ: *'Corto' no es cut*
- 9. RR: *Ah claro perquè és curt*, short

Fragment 19, grup 4. Revisió d'un text propi.

El grup 4 se'n van adonar i ho van canviar (fragment 19 torn 9)

En el cas del grup 6 i en una situació similar opten per posar una altra paraula, per tal de no haver de pensar (fragment 20 torn 7).

- 3. RA: *'?' y aquí que no lo entiende*
- 4. CT: **Ah que no ho entén**
- 5. UG: *cut és...*
- 6. RA: *cut es el verbo claro , pero adjetivo...*
- 7. CT: *pues fuera, I have long hair, ja està*

Fragment 20, grup 6. Revisió d'un text propi.

En el cas d'aquest mateix grup hi ha un altre exemple similar.

- 13. UG: *'Ww' és wrong word*
- 14. CT: **'Ww' paraula incorrecta**
- 15. UG: *Travel...*
- 16. CT: *Travel away és travel a l'estranger, no?*
- 17. RA: **Sí, sí**
- 18. CT: **Pues**
- 19. UG: *travel to another country*
- 20. RA: *no, no, es que hay una palabra...*
- 21. CT: **Jo pensava que era away, però no...**
- 22. RA: *Travel...algo de viatge,*
- 23. UG: *Abroad, no serà?*
- 24. CT: **Ah! Abroad, vale, és abroad**

Fragment 21, grup 6. Revisió d'un text propi.

En aquest cas, primer troben una alternativa al que volien dir, fragment 21 torn 19, però l'alumna RA sap que hi ha una paraula i hi insisteix una mica, fragment 21 torns 20 i 22. Malgrat no fer servir el diccionari finalment l'alumne UG recorda com es diu, fragment 21 torn 23.

En general hem vist que els recursos que fan servir són la professora, principalment, seguit del model del llibre de text sobre el que han basat l'escrit; alguns grups fan servir la fotocòpia amb el codi de símbols i en el cas del grup 7 fan servir el diccionari.

4.4.2.2 Enregistrament de la cinquena sessió (19/01/09)

L'activitat que es va enregistrar, analitzada en l'[observació de la cinquena sessió](#), era una activitat guiada, d'escriptura col·laborativa. Els alumnes havien rebut una carta i havien de contestar-la.

Durant aquesta sessió es van enregistrar 4 grups i les instruccions de la professora. Són transcripcions molt llargues ja que l'activitat va durar entre 1 hora i 1 hora i mitja.

A. Analitzarem primer les instruccions que va donar la professora. El primer punt rellevant és el temps. Comenta en el plantejament de l'activitat que serà un activitat d'escriptura guiada i que durarà 20 minuts.
(fragment 1 torn 1)

1. PB: listen, listen, you are going to do a writing which I will have under control, ok? I want you to follow the instructions on the screen and I'm going to time you, ok? So we'll use approximately 20 minutes to do the writing, ok? And you have to follow the instructions and use some of the sentences you will have on the screen and of course, answer all the questions, you have to remember that you are answering this letter, ok? And you have to answer all the questions, the 8 questions that you have here, ok? Yeah? Let's see, now...

Fragment 1. Instruccions de la professora

Al llarg de l'activitat, la professora va donant temps per escriure les diferents parts de la carta.

2. PB: Write the address and the date, time! **Vinga** 30 seconds, come on!

Fragment 2. Instruccions de la professora

En el fragment 2 torn 2 veiem que els dóna 30 segons per escriure la data. Més endavant, en el fragment 3 torn 10, els dóna 10 minuts per escriure el cos de la carta.

10. PB: "how are things?" [tradueix la pregunta] which here doesn't go very well. You can use maybe [llegeix de la pantalla] "the main reason I'm writing is"...or..."I'm writing because"...I was wondering if you... can give me a single room because I don't want to share a room because I smoke", ok? I don't know. Maybe some of the sentences can be useful to write...to answer the questions that you have to answer, ok? 10 minutes.

Fragment 3. Instruccions de la professora

Aquesta és la part de la carta en què els alumnes han de ser més creatius, és a dir, no han de copiar les frases-formula que la professora els dóna.

En el fragment 4, torn 6 l'observadora cronometra el temps que la professora deixa per tal que els alumnes escullin quina frase/frases volen posar per disculpar-se.

6. PB: "I'm sorry for taking so long to write...", "I'm sorry for not writing earlier", "I'm sorry I haven't written...", "I haven't kept in touch..."
[passa pels grups ajudant i aclarint]

Fragment 4. Instruccions de la professora

El temps que ha deixat és de 170 segons, gairebé 3 minuts.

La darrera part de l'activitat era de revisió del que els alumnes acabaven d'escriure. Tot i que en el fragment 5, torn 11 veiem que no dóna temps concret, l'observadora va cronometrar el temps que deixava entre que va acabar de donar les instruccions i quan va demanar que li lliuressin l'escrit i van passar 2 minuts i mig.

11. PB: Please read the letter. Before giving it to me, read the letter. Correct your mistakes, 3rd person singular..., check your spelling..., the tenses..., if you have a question in present simple the answer has to be in present simple, ok? The agreement, **si el subjecte és en singular el verb ha de ser en singular**, "dear Pete" comma, "love" nothing, "regards" *sin nada, nada*, if you want you can write a short PS, if you want... "I'm sending you a photo..." If you write "writing" with double t, I'll never forgive you, alright? Writing is one t. Write your names and give it to me.

Fragment 5. Instruccions de la professora

Un altre aspecte a comentar és els exemples que dóna de les frases que els alumnes poden fer servir.

9. PB: That's the main core of the letter, it's not necessary to write very long, long sentences but you have to answer all the questions and remember that if you have the question in simple present, you use a simple present to answer, if present continuous→present continuous, ok? Careful with your tenses, ok? And I'm giving you some sentences...you can use some of these expressions, maybe it doesn't match very well you have to concentrate in answering the questions that you have in the third paragraph. You have here...

Fragment 6. Instruccions de la professora

En el fragment 6 torn 9 la professora comenta que potser el registre d'alguna de les frases que dóna per utilitzar no són gaire adients.

En aquest mateix fragment 6, dóna unes instruccions clares del que cal fer per escriure la part de la carta on hi haurà la informació que aportaran els alumnes.

B. En segon lloc analitzarem les discussions dels alumnes. Per una banda analitzarem el grau d'atenció de l'alumnat mentre la professora anava donant instruccions, les discussions que es van generar a l'hora de dur a terme l'activitat en sí, la negociació i les decisions que es van prendre. Veurem si els alumnes van tenir prou temps per dur a terme tota la tasca i si en algun punt de l'enregistrament en fan alguna valoració.

Pel que fa a l'atenció, hi ha grups que, mentre la professora va explicant el que cal fer, no paren atenció i per tant després els cal preguntar a la professora el que han de fer.

Dels grups enregistrats, el grup 2 no para gens d'atenció a les instruccions; mentre la professora explica la tasca les alumnes estan llegint la carta i la tradueixen, no escolten la professora.

- 21. ED: *Son frases hechas, no?*
- 22. BC: *ah pero son para empezar*
- 23. BC: [dirigint-se a la professora] *Podemos coger alguna de estas?*
- 24. T: You must, you must

Fragment 1. Activitat d'escriptura col·laborativa

Un exemple que no escoltaven la professora es fa evident en el fragment 1 torn 23. I la resposta de la professora que els confirma que això és el que han de fer.

Dins d'aquest mateix grup en trobem un altre exemple:

- 54. T: wait, wait, wait, you are going too fast!
[Més instruccions de la professora sobre el cos de la carta]
- 55. T: **Vosaltres havíeu començat, no?**
- 56. BC, ED: **no, anàvem pel segon paràgraf estàvem donant el número de telèfon**

Fragment 2. Activitat d'escriptura col·laborativa

Veiem que la professora els diu que s'esperin, que van massa de pressa (fragment 2, torn 54). La professora no havia donat les instruccions per escriure el cos de la carta i elles ja anaven pel segon paràgraf d'aquesta secció de la carta.

La resta de grups enregistrats para força atenció a les instruccions de la professora.

Pel que fa a la discussió entre els grups n'hi ha força, a vegades pels aspectes formals de la llengua, d'altres per preferències d'estil. No trobem en els grups enregistrats en aquesta sessió, cap component del grup que domini la discussió.

Pel que fa a l'ús de la llengua, tots els grups expressen verbalment allò que volen escriure, en català o castellà, i després ho tradueixen. Caldria llegir les transcripcions per adonar-se de l'alt grau d'ús de la L1 (català i/o castellà) (vegeu transcripcions ANNEX 4).

A tall d'exemple, mostrem un fragment del grup 2, que comencen traduint les preguntes de la carta que han rebut i que després hauran de respondre:

4. BC: *Leemos primero para saber de qué va la carta y qué le pregunta.*
5. BC, ED: *very well Thank you for your letter [...] we are sure you will have a good time,*
6. ED: *estamos seguros que tendrás un buen tiempo*
7. BC: *que lo vas a pasar bien,*
8. ED: *¿A qué hora llegarás al aeropuerto?*
9. BC: *tienes que coger el tren hasta Brighton, o sea del aeropuerto hasta Brighton, vale? ¿Tienes teléfono móvil?*
10. BC, ED: *Tienes que llamarnos cuando estés en el tren y iremos a buscarte a la estación.*

Fragment 3. Activitat d'escriptura col·laborativa

En el fragment 3 torn 4 veiem l'estratègia de treball d'aquest grup.

Un exemple de col·laboració el trobem en el següent fragment:

45. AA: *yo escribo*
46. BA: *the main reason I'm writing to you, I'm writing to you [dicta i insisteix amb l'm] yo digo y tú me corriges. Tú pones la grammar. ...I'm writing to you is to explain to you...*
47. AA: *to explain?*
48. BA: *para explicarte, es solo una idea No la escribas. Es una idea y luego entre los dos decidimos*

Fragment 3. Activitat d'escriptura col·laborativa

Sembla que es reparteixen la feina, però també es complementen i estan oberts a discutir les idees (fragment 3, torn 46 i 48).

En el fragment 4 trobem un exemple de col·laboració, negociació, d'ús del diccionari.

84. CP: **posem un dia?** The 20...

85. ID: **em sembla que el the sobra, no? bueno posa'l entre parèntesi. Em sembla que directament es posa el dia.**
86. CP: **de quin mes el posem? Estem al gener**
87. ID: **maig. S'escriu, no estic segura si s'escriu...**
88. CP: **mira tinc el diccionari aquí. Amb y**
89. ID: **20 May at Gatwick airport. Hem de posar l'hora, no? at, posem l'hora? At 10 o'clock**
90. CP: **no cal**
91. ID: **no vols posar-ho?**

Fragment 4. Activitat d'escriptura col·laborativa

Tot i que no surt en la transcripció finalment decideixen posar l'hora (fragment 4, torns 89, 90 i 91). Aquest grup negocia molt i a vegades per coses potser poc transcendents. Potser per això no tenen temps de revisar l'activitat abans de lliurar-la a la professora.

Pel que fa a la reflexió sobre aspectes formals de la llengua que es fa quan es treballa en col·laboració en trobem en els següents exemples:

17. AA: *es que estava muy ocupado*
18. BA: *I was very busy, busy [segona vegada pronuncia 'busy' tal i com s'escriu]*
19. AA: *no*
20. BA: *[lletreja BUSY en anglès]*
21. AA: *no busier es muy ocupado*
22. BA: *no, no, no. Very busy ya es muy ocupado. Si pones busier, sería busier than*

Fragment 5. Activitat d'escriptura col·laborativa

En el fragment 5, torns 21 i 22 discuteixen sobre les dues formes de l'adjectiu. Al torn 21 d'aquest mateix fragment veiem un exemple d'una errada força habitual a aquest nivell amb la forma comparativa de l'adjectiu.

Un altre exemple de reflexió, en aquest cas sobre l'ús del futur:

43. ED: *I'm arriving yo llegaré o estaré llegando, vaya,*
44. BC: *estaré llegando, Pero para este tipo de futuro*
45. ED: *pero como tiene la fecha*
46. BC: *I'm going to arrive at the at the airport at 9 o'clock*

Fragment 6. Activitat d'escriptura col·laborativa

Els alumnes tenen la informació, coneixen la norma i per això es genera la discussió. Cal fixar-se com ho tradueixen en el fragment 6, torn 43: primer tradueix correctament el significat que la forma verbal té en aquest context i després fa una traducció literal, que no té sentit.

129. ED: *I smoke*
130. BC: *fumo a veces, pero cuando salgo*
131. ED: *I smoke*

132. BC: I sometimes smoke. *El* sometimes *iba al final*
133. BC: I smoke sometimes? ¿O *antes del verbo?*
134. ED: *Hay algunos que van delante y otros detrás.* [no ho comproven]
135. BC: I smoke sometimes but only when I go out. *Que es cuando salgo por ahí*

Fragment 7. Activitat d'escriptura col·laborativa

El fragment 7 és un altre exemple de reflexió sobre la norma. Tot i això, i amb el dubte que tenen, no consulten el llibre ni a la professora i ho acaben posant malament (fragment 7, torn 135).

85. FE: I'm vegetarian but I eat egg and fish
86. AF: milk and fish. Milk **és també...**
87. BP: **que poses eat en present?**
88. FE: **sí**
89. BP: **amb el general no posaries eating?** I'm eating
90. FE: **no, és en present**

Fragment 8. Activitat d'escriptura col·laborativa

En el fragment 8 la discussió gira en torn de l'ús del present simple o continuous, una altra de les errades més recurrents en els nivells més baixos. Els alumnes no fan servir la terminologia -simple o continuous, sinó 'amb el general' (fragment 8, torn 89), fent referència al fet que l'ús de la forma -'I'm eating'- és per quan parlem en general, d'hàbits i rutines.

En el següent fragment trobem exemples del fet que treballar en col·laboració ajuda a reafirmar normes:

101. ID, CP: different
102. ID: **amb dues efes, eh?**
103. CP: different teas. **El substantiu en plural i l'adjectiu en singular, no?**
104. ID: **sí.**

Fragment 9. Activitat d'escriptura col·laborativa

La primera és una reafirmació ortogràfica, no tant una norma i la segona és la norma d'una errada força comuna en aquest nivell, que és la d'escriure l'adjectiu amb -s- quan acompanya un substantiu en plural (fragment 9 torns 102 i 103).

El següent fragment, tot i que l'alumna BC és més dominant, hi trobem un exemple de com la reflexió i col·laboració pot ajudar a recordar, en aquest cas, una norma.

141. BC, ED: I need
142. BC: to have a own place. Own es *propio*
143. ED: ¿Own es *propio*?

144. BC: *sí. Un lugar propio* I need to have my own place, *mi propio lugar*, to study *por ejemplo*
145. ED: *Necesito estar tranquilo*
146. BC: Because I like, *me gusta*
147. ED: *estar solo*
148. BC: [dubta]
149. ED: to be...*estar solo*, to be only?
150. BC: I like being [mal pronunciat]
151. ED: being?
152. BC: *sí porque creo que es*
153. ED: *vale sí, sí. El like es...*
154. BC: I like being quiet, *tranquilo*, when I study
155. BC: [llegeix] I need to have my own place because I like being quiet when I study.
156. ED: *vale*

Fragment 10. Activitat d'escriptura col·laborativa

En el fragment 10, torn 151 l'alumna no entén perquè el verb pren aquesta forma, però tot seguit ho recorda i al torn 153, tot i que no acaba la frase, verbalitza el perquè de la forma -ing del verb.

Les dinàmiques de treball van ser diferents entre els dos grups-classe. En un dels grups-classe la professora va traduir més al català quan explicava l'activitat, també va guiar més la carta i va anar més a poc a poc. Amb tot, tampoc van tenir més temps per acabar-ho. Quan s'havia acabat el temps que havia donat per respondre les preguntes de la carta i va preguntar si ja havien acabat, un dels grups encara no havia respost cap de les 8 preguntes de la carta.

96. FE: **vale com que no hem contestat totes les preguntes, no, no ho acabem, podríem posar** anyway, that's about it for the moment. I tell you the other questions in other letter. **Llavors fiquem un final i andando.**

Fragment 11. Activitat d'escriptura col·laborativa

El fragment 11, torn 96 és un exemple de la decisió que aquest grup pren ja que no hi ha temps de respondre totes les preguntes.

La darrera tasca que els alumnes havien de dur a terme en aquesta sessió era la revisió de l'activitat d'escriptura. La professora els va projectar una petita pauta per tal de guiar-los en la revisió.

Cal tenir en compte que l'activitat va durar molt més del que s'havia previst. Això juntament amb els diferents ritmes de treball va fer que alguns grups no tinguessin temps de fer la revisió del text abans de lliurar-lo a la professora.

112. AA: I don't know when I come back, *yo no sé cuando yo volveré.*
113. BA: *Yo pondría I . A mí me sale con el I la pregunta*

113. AA: [pregunten a la professora] is this possible? I don't when come back
114. T: and the tense is wrong. What's the question: are you going to go back to Russia? I don't know when I'm going back to Russia
115. BA: *la pregunta es con go. Bueno es que hemos hecho una síntesis de todo y no nos hemos fijado en si era go o come*
116. BA: hay que cambiarlo
117. AA: *no, que no podemos. No podemos tocarlo ya, ¿no?*
118. BA: *Claro que sí*
119. AA: *tenemos que ser honestos*
120. BA: *estamos aprendiendo, no es un examen*
121. AA: *Es que nunca he copiado*
122. AA: Going, going back to ...
123. BA: *fallaba el verbo porque no nos hemos fijado que ponía go, pero bueno podía haber puesto come back, ¿no?*

Fragment 12. Activitat de revisió

El fragment 12 correspon a la transcripció del grup 1. Aquest grup llegeix la carta en veu baixa, no fa cap canvi i aprofita l'estona que li queda per poder afegir alguna cosa més. Consulten un dubte a la professora que els corregeix el temps verbal. També és clar que l'ús dels verbs 'come' i 'go' genera problemes. Al torn 118 veiem que l'alumne no ha entès que es pot corregir les coses que creguin que estan malament. El seu company el corregeix.

Quan la professora explica quins són els punts de la pauta de revisió, fa molt d'èmfasi en els signes de puntuació, ja que són diferents dels del català i castellà pel que fa a les cartes.

183. BC: *¿un punto se puede poner?*
184. T: *No se pone nada*
185. BC, ED: [llegeixen la carta]
186. BC: *es que no sé si es like o as. Tomaré como me dijiste...*
187. T: *as, as or like. Don't worry about it.*
188. BC: *¿las dos son correctas?*
189. T: [la professor els corregeix 'sends my love'] *send, send my love to your family*

Fragment 13. Activitat de revisió

En el fragment 13, que correspon a la transcripció del grup 2, veiem com els alumnes dubten sobre la puntuació (torn 183). Més endavant la professora els corregeix un forma verbal que possiblement no havien detectat (torn 189).

110. T: punctuation [insisteix molt en aquest punt]
111. FE: **i després de** best wishes?
112. T: nothing
113. FE: nothing

Fragment 14. Activitat de revisió

El fragment 14, que correspon a la transcripció del grup 3, ens mostra un altre exemple dels dubtes pel que fa als signes de puntuació. Aquest grup llegeix la carta i no corregeix res perquè no hi troben cap errada.

El grup 4 ha anat molt a poc a poc, i dediquen els dos minuts i mig que han quedat per fer la revisió per passar la carta en net.

L'únic grup que fa algun comentari sobre l'activitat és el grup 1.

- 24. AA: *esto me parece mas interesante que lo otro* [copiar frases]
- 25. BA: *claro esto era una ayuda sólo.*
- 26. AA: *y nos estamos centrando mucho en esto.*
- 27. BA: *Ahora prácticamente no podías poner nada. Podías poner cosas pero ahora es cuando nosotros podemos utilizar nuestra imaginación para contestarle, sobre todo sus preguntas.*

Fragment 15. Activitat d'escriptura col·laborativa

En el fragment 15, torn 24 l'alumne expressa la seva opinió sobre l'activitat, ja que fins ara s'han limitat a copiar frases fetes, tipus formula, per començar una carta, per disculpar-se, etc. Pel tipus de comentari sembla que fins ara no li trobaven gaire sentit a l'activitat.

Pel que fa als recursos que els alumnes fan servir al llarg de l'activitat, es consulta a la professora principalment, dos grups han fet servir el diccionari i puntualment algun grup consulta el llibre de text en cas de dubte.

4.4.2.3 Enregistrament de la sisena sessió (04/ 03/ 009)

L'activitat que es va enregistrar, analitzada en [l'observació de la sisena sessió](#), era una activitat de reflexió creada a partir de frases incorrectes extretes dels escrits que els alumnes havien dut a terme a la cinquena sessió.

Tal i com hem explicat en l'anàlisi de l'observació d'aquesta sessió, els alumnes van preparar la tasca a casa, per manca de temps, i només van tenir 5 minuts per comparar les seves decisions abans de fer la posada en comú amb tota la classe.

Originàriament, aquesta preparació s'havia d'haver fet a l'aula i es volia enregistrar els alumnes mentre la duïen a terme. Finalment, però, va ser una sessió totalment controlada per la professora i anava preguntant als alumnes individualment (vegeu transcripció i tasca ANNEX 4). A causa del desenvolupament d'aquesta sessió, es va enregistrar el conjunt del grup-classe, és a dir, la professora i els alumnes quan donaven les seves respostes.

Com que l'aparell d'àudio captava el so ambient, és per aquesta raó que sovint les respostes dels alumnes no són prou entenedores. Hi ha dues transcripcions diferents, una per a cada grup-classe, perquè la tasca no era idèntica.

En aquest apartat quan fem referència a grup 1 o grup 2, volem dir grup-classe 1 o grup-classe 2.

La professora va dominar la posada en comú en tot moment. Tot i que el plantejament inicial era que els alumnes diguessin quina de les dues columnes contenia l'opció correcta i expliquessin el perquè, sovint la professora proporcionava la resposta sense donar-los massa temps per pensar.

12. S: 5 B
13. T: Do you agree? [a la classe]
14. S: Because it's a future and in the column A the verb is in the past
15. T: here you have a mixture of tenses: 'I'll call you when I caught the train', it's very strange. Sentence 6.
16. S: B, no?
17. T: Right what's the problem with A? I don't know what tense is this. It's a mixture of tenses. It's not possible. Sentence 7, B again, why?

[La professora llegeix la frase]

18. T: Both sentences present perfect, not in the past but it's been going on up to now. That's very, very wrong. Sentence 8 A, the verb is missing, right?

Fragment 1, grup 1. Posada en comú i reflexió.

El fragment 1 ens permet contrastar les diferents aproximacions a l'activitat. Per una banda en els torns 14 i 15, hi ha interacció entre l'alumna i la professora i queda clar quin és el problema. En canvi al torns 17 i 18 no queda tan clar el perquè està malament. La professora es limita a dir que no és possible o que està molt malament.

Per altra banda amb una oració similar amb l'altre grup-classe la professora actua de manera diferent.

3. T: Why? Give me your reasons. [ningú respon i la professora dóna l'explicació]. It's a period of time you've been busy. [dibuixa un diagrama a la pissarra per ajudar a entendre l'ús del 'present perfect' en comparació amb el 'simple past'] you started being busy some time ago. We have the time expression: in the last month. So imagine it is 11th of February, so all this time I've been very busy.

Fragment 2, grup 2. Posada en comú i reflexió.

En el fragment 2 torn 3, la professora fa servir la pissarra per donar una explicació visual que recolzi l'explicació oral.

Un altre recurs que la professora empra és la traducció en moments puntuals:

- 22. S: sentence 10, A is right
- 23. T: The pronoun is wrong. It's you who is going there. 'Us' means **nosaltres**. It doesn't make sense.
- 24. S: in 11 the correct form is A but I think it's B
- 25. T: 'if is possible', that's not good English. Why?
- 26. S: the subject
- 27. T: yes you always need the subject. A subject is necessary. In your language you can say: **plou**, but in English: 'it is raining'. What is 'it'? It's nothing, but you need it.

Fragment 3, grup 1. Posada en comú i reflexió.

En el fragment 3 tenim dos exemples de traducció: al torn 23, on clarifica el significat d'un pronom i al torn 27, quan dóna un exemple per ajudar a entendre la diferència entre una llengua i una altra pel que fa a l'ús del subjecte.

En el següent fragment, 4, la professora s'atura abans de donar la norma sobre l'errada (torn 2), ja que és un punt gramatical que han vist recentment. Els alumnes entenen a què fa referència (torn 3) i ella els recorda la norma. Alguns alumnes en recorden alguna part, però no s'aprecia en l'enregistrament d'àudio.

- 1. S: B is correct
- 2. T: Why? Give me an explanation. We know it. After adjective...
- 3. SS: ah! [s'adonen a què fa referència]
- 4. T: after adjective infinitive, after preposition gerund, after 'like' gerund... this is what we call verb patterns, the different combinations we have with verbs. So, in number 10 you have an adjective and then an infinitive follows.
- 5. T: Sentence 11
- 6. S: A is correct
- 7. T: Why? [no dóna temps a que responguin] 'like'! After like...
- 8. S: gerund.
- 9. T: you can also use infinitive to travel but not only travel

Fragment 4, grup 2. Posada en comú i reflexió.

Per altra banda, al torn 5 quan corregeixen la frase 11on s'aplica la mateixa norma que la professora acaba de repetir al torn 4, una alumna dóna la resposta correcta (torn 8).

Després però, al fragment 4 torn 9 la professora afegeix una informació extra verbal sense reforç visual.

Un exemple similar passa en el punt següent on la professora fa referència a una errada que sovint es fa en aquest nivell.

30. T: The only difference between A and B is 'a', the article: 'I have a beard.'
[simula que porta baba i riuen perquè ella no té barba]
31. T: What's the problem here? In our language we don't use the article but in English it is necessary. It's good because this person didn't say 'a long hair', a very common mistake. Hair= lots of hair, not a hair.

Fragment 5, grup 1. Posada en comú i reflexió.

Veiem com en el fragment 5 torn 31 la professora no explica l'ús de l'article, sinó que diu que és necessari. Per altra banda fa esment d'un error molt comú, però que aquests alumnes en concret no havien comès.

En el grup 2, la darrera frase per corregir de la tasca era un problema de traducció literal (aquesta interacció no es capta en l'àudio). La professora recorda que quan van escriure la carta, feien servir frases tipus formula per saludar, disculpar-se, acomiadar-se, etc...Les alumnes van escriure 'anyway, it is all at this moment' en lloc de 'anyway, that's all for now', que és la versió que els donava ella per acabar la carta. Al llarg de l'activitat d'escriptura la professora insistia que només calia copiar-les que no se les havien d'inventar. I per tant l'errada que han fet aquestes alumnes no és només de traducció literal, sinó de no parar atenció a les instruccions.

A causa de la dinàmica de l'activitat no es van consultar recursos, l'únic recurs va ser la professora.

4.5 SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA (SD)

Nota prèvia:

Quan es va crear el material per dur a terme la SD, crèiem que se li havia de donar algun format tipus Quadern Virtual o Webquest, o senzillament crear un web, però en aquell moment no hi va haver temps de fer-ho. Tot el material de la SD, tal i com l'hem fet servir a l'aula enguany, es troba a l'ANNEX 5.

Després de donar-li voltes sobre com es podia presentar el material de la SD, es va decidir que el millor format era una Webquest. Al mes de juliol del 2009 vaig tenir l'oportunitat de fer un curs telemàtic de Webquests i ara el material creat per a la SD és, a més, una Webquest. Es pot trobar a la següent adreça: <http://sites.google.com/site/handmadetravelguide>

Fried-Booth, (2002:6) en la seva introducció al llibre *Project Work* defineix els projectes de la següent manera:

El treball per projectes està centrat en els alumnes i el fil conductor de l'activitat rau en la creació d'un producte final. Amb tot, el que fa que tot plegat valgui la pena és el recorregut que hi ha entremig. Al llarg d'aquest recorregut cap al producte final l'alumne desenvolupa un grau de confiança en ell mateix i d'independència que li permet col·laborar en tasques que ells mateixos han definit i que no els han estat imposades. [...] El grau d'implicació i motivació de l'alumnat és el que fa que el projecte vagi endavant i que n'asseguri l'èxit final.

El projecte que nosaltres vam presentar a l'aula és només en part fidel a aquestes definicions, ja que d'entrada no ha estat un projecte definit per l'alumnat.

La professora PB no treballa amb projectes a l'aula. Per tant els possibles projectes que creessin aquesta situació de comunicació no formaven part de la planificació de la professora PB, sinó que se li va presentar una llista de possibles temes i ella va escollir el que li va semblar més adient al nivell i a la tipologia textual que li calia treballar en aquell moment: el text descriptiu sobre un lloc.

A partir d'aquí vam intentar crear la situació comunicativa real que buscàvem. Cada any 3 alumnes d' IALS (*Institute of Applied Language Studies*) de la Universitat d'Edimburg vénen el mes de juliol a Barcelona a fer un curs d'espanyol per estrangers dins del marc de la beca d'intercanvi que l'EOI de la Vall d'Hebron, conjuntament amb IALS, ofereix anualment. Al mes d'agost, els 3 alumnes de l'EOI de la Vall d'Hebron que han guanyat la beca van a Edimburg a fer un curs d'anglès.

Si uns alumnes d'Edimburg vénen a passar un mes a Barcelona, teníem una excusa per fer una guia de la ciutat i enviar-los-la. D'aquesta manera

s'establiria una comunicació real ja que escriurien sobre un tema que podria ser d'utilitat a unes persones que han de viatjar a la nostra ciutat. L'escrit tindria a més uns lectors reals que els podien donar *feedback*, principalment sobre la finalitat comunicativa que tenia la tasca. Vam pensar que en lloc de que cada grup d'alumnes escrivís sobre Barcelona en general, els podríem oferir que escrivissin sobre un aspecte concret de la ciutat.

Abans que res calia posar-nos en contacte amb Edimburg. Vam plantejar la idea a la coordinadora dels cursos d'espanyol per a estrangers, els alumnes dels quals són els destinataris de la beca, i vam tenir una resposta molt engrescadora. No només els semblava molt bona idea sinó que ens demanava que els seus alumnes poguessin escriure, al mateix temps, sobre Edimburg.

Per tant els alumnes de Barcelona escriurien en anglès i els d'Edimburg en castellà. Ens intercanviaríem els textos i ens enviaríem *feedback*.

Quan la PB va presentar l'activitat els alumnes la van rebre amb interès. Per la majoria de l'alumnat era la primera vegada que escriurien a un lector real i escriurien sobre un tema rellevant per a ells, ja que podien escollir sobre quin aspecte de la seva ciutat volien escriure.

Camps (2003) proposa un model del procés de desenvolupament de les seqüències didàctiques basades en projectes en tres fases: preparació, realització i avaluació. Tot i que no hem seguit la seva proposta fil per randa, ens hem basat en aquest model:

- ★ FASE DE PREPARACIÓ. En aquesta fase es decideixen les característiques del projecte que es durà a terme:
 - Què s'ha de fer?
S'han d'establir els paràmetres de la situació discursiva
 - Què s'escriurà?
Una guia de Barcelona
 - Amb quina intenció?
Transmetre una informació a possibles visitants a Barcelona
 - Quins seran els destinataris?
Alumnes d'espanyol per a estrangers de la Universitat d'Edimburg
 - Cal especificar els objectius d'aprenentatge: com es redacta un text descriptiu d'un lloc intentant, mitjançant textos models, fer atenció a l'organització del text, a la riquesa lingüística en general i en particular a l'ús ampli d'adjectius, ús de verbs modals i d'imperatius, etc...

★ FASE DE REALITZACIÓ. En aquesta fase s'hi distingeixen dos tipus d'activitats:

- Les activitats de producció d'un text: el procés de producció comportarà operacions de planificació, textualització i revisió i es desenvoluparà en interrelació amb tasques i reflexions que ajudin a la construcció progressiva.
- Les activitats orientades a aprendre les característiques del text que s'ha d'escriure.
- S'organitzen els alumnes en parelles o grups de tres. Els grups els decideixen ells.
- Revisió en parelles o petits grups que podrien utilitzar els materials elaborats en la fase de planificació.
- La revisió es divideix en fases: continguts i organització i posteriorment els aspectes formals de la llengua.

Tres coses semblen comunes a tots els projectes, segons Camps (2003):

1. La importància de la interacció verbal entre companys i amb el professor. Actuen com a destinataris intermedis dels textos i col·laboren en la gestió i control de la producció textual.
2. L'elaboració dels continguts i dels aspectes estructurals i formals dels textos requereix el recurs a d'altres textos. La lectura de textos, la seva anàlisi, és imprescindible per descobrir de quina manera es resolen determinats problemes que la producció del text planteja.
3. Per escriure cal dominar els elements que conformen el tot. En relació als objectius d'aprenentatge que es plantegen a cada projecte, s'hauran de dur a terme exercicis puntuals per arribar a dominar els aspectes programats. Qualsevol text ofereix multiplicitat d'aspectes. Caldrà, en cada situació, seleccionar aquells aspectes que es considerin més rellevants i enfocar-hi l'atenció preferent.

★ FASE D'AVALUACIÓ

Per avaluació s'entén avaluació formativa, és a dir el procés inserit en el d'aprenentatge. Es considera que el mateix procés interactiu que es dona al llarg de la producció/aprenentatge del text té una funció reguladora, tant del procés d'escriptura com dels continguts procedimentals i conceptuals necessaris per escriure. Des d'aquest punt de vista l'avaluació forma part del procés d'aprenentatge. Caldrà doncs crear instruments que permetin i facilitin la interacció entre professorat i alumnes i entre companys i companyes. Es poden elaborar instruments diversos: pautes models per comparar, comentaris avaluatius dels companys o professors, etc. Que ajudin l'alumnat a prendre consciència

del seu aprenentatge i de les seves dificultats i a buscar camins per resoldre-les. D'aquesta manera l'avaluació de cada alumne es fonamenta en el producte que escriu, en el procés que segueix i en el progrés que fa, no en el producte final quan ja no hi ha remei.

Vam plantejar la SD com una activitat comunicativa que tindria un destinatari/lector real i al mateix temps ens vam voler centrar en el procés d'aprenentatge de l'expressió escrita. Els alumnes van passar per un seguit d'estadis fins que no van escriure la tasca final: adquisició *d'input*, planificació, esborrany inicial i revisió final. Els vam demanar, dins del qüestionari/valoració final, fins a quin punt els havia estat útil seguir aquest procés i el material, textos i pautes, que els van guiar al llarg de l'activitat.

El projecte es va dur a terme amb dos grups d'alumnes de 2n d'anglès- horari matí- de l'EOI Vall d'Hebron. La SD es va desenvolupar durant 5 sessions: 1 sessió prèvia on es va explicar la SD a l'alumnat (30 minuts), 3 sessions de 2 hores cada una, i una darrera (1 hora) per fer *feedback* dels textos. Durant la majoria de les sessions els alumnes van dur a terme el treball per parelles i en algun cas en grups de tres. Es va considerar que era adient fer-ho d'aquesta manera per dues raons: per tal que hi hagués més interacció i discussió entre ells i per poder treballar davant d'un ordinador (és més còmode dos que tres).

4.5.1 Anàlisi de les observacions de la SD

Durant la SD, tal com ja hem dit en el [punt 3.4.5](#) es van dur a terme 5 observacions. Primer de tot analitzarem aquestes observacions. Tota la SD es va treballar a l'aula, no hi havia feina per fer a casa.

Durant totes les sessions tant la professora dels grups com l'observadora van estar supervisant, guiant i col·laborant amb els alumnes.

4.5.1.1 Observació de la primera sessió (04/03/09)

En la primera sessió del 4 de març es van explicar a l'alumnat els objectius, la metodologia i la durada de la SD: es tractava d'escriure una guia de Barcelona per a uns alumnes de la universitat d'Edimburg que vénen cada estiu a estudiar espanyol per a estrangers al nostre centre. Cada grup triaria sobre quin aspecte de la ciutat volia escriure i se'ls va facilitar un llistat de 20 temes diferents (vegeu ANNEX 5 –All you should know...). Finalment aquests textos s'enviarien a Edimburg per tal que els alumnes escocesos se'ls llegissin i ens enviessin *feedback* i a l'inrevés, els alumnes d'Edimburg escriurien sobre la seva ciutat i els de Barcelona els enviarien *feedback*. Amb tots els textos finals s'editaria una revista que penjaríem al web de l'escola. (vegeu fitxa 7 ANNEX 3)

Durant aquesta sessió hi va haver poc a observar ja que va ser una sessió on la professora PB va explicar el projecte i la seqüenciació. Es va poder observar

que la proposta va tenir una bona acollida entre l'alumnat i durant aquesta sessió es van formar els grups de treball, sense intervenció de la professora. Cada grup va escollir sobre quin aspecte escriuria.

Com hem dit abans la llista que es va elaborar era de 20 temes. Se'n van escollir 11 entre els dos grups-classe i se'n van escriure 12 ja que se'n va repetir un, la Sagrada Família.

4.5.1.2 Observació de la segona sessió (16/03/09)

La segona sessió, 16 de març, es va dedicar íntegrament a donar *input* als alumnes (vegeu fitxa 8 ANNEX 3). Tots els textos models que se'ls donava eren o bé sobre Londres o sobre Edimburg i vam dividir la sessió en dues parts: en la primera part es va fer una activitat d'àudio a l'aula que va estar precedida de la projecció d'un PowerPoint per situar Londres i Edimburg al mapa i introduir temes de l'àudio sobre Londres.

Aquesta activitat estava destinada a adquirir lèxic que els pogués ser útil per escriure els seus textos.

La segona part de la sessió es va dur a terme a l'aula d'informàtica de l'escola. Els alumnes ara farien una activitat lectora. Podien llegir els textos a l'ordinador, fer-hi les tasques i corregir-les. Els textos tenien certa dificultat, alguns més que d'altres. Eren textos trets d'Internet i adaptats i tenien imatges i enllaços que, en alguns casos eren necessaris per buscar-hi algun tipus d'informació i en d'altres els podien ajudar en la comprensió del text. Tots els textos eren diferents, ja que cada grup havia d'escriure sobre un tema diferent de la ciutat, i les tasques estaven dissenyades en funció de cada text. Ara bé, si calia aprendre a escriure un text descriptiu sobre un lloc, calia que reflexionessin sobre com estava organitzat el text:

- si tenia un encapçalament,
- com es distribuïa la informació per paràgrafs,
- si hi havia una frase o paràgraf concloent sobre el text.

Es van dissenyar tasques per a tots els textos en aquest sentit (vegeu ANNEX 5).

Una part de les tasques era reflexionar sobre l'estructura del text i la resta de tasques estaven destinades a donar-los més *input* sobre lèxic més específic, principalment, però també sobre certes estructures gramaticals que apareixien en els textos model i que els podien ser útils a l'hora d'escriure el seu propi text. El text model tenia uns enllaços a diccionaris en línia, monolingües i bilingües per tal de facilitar-los la tasca.

La sessió es va desenvolupar amb normalitat, van sorgir problemes tècnics amb els ordinadors i logístics pel que fa a la constitució dels grups, cosa que es va repetir durant totes les sessions de la SD.

El fet que tots els textos fossin diferents volia dir que alguns grups treballarien estructures diferents: amb uns textos es podia treballar la forma imperativa, amb d'altres els condicionals, amb d'altres els verbs modals, etc...

En aquest punt podem parlar d'avantatges i d'inconvenients d'aquest plantejament. D'una banda qui necessita l'estructura l'aprèn i al necessitar-la li és molt més fàcil retenir-la. De l'altra, caldrà explicar el mateix tantes vegades com faci falta ja que no es pot explicar al conjunt de tota la classe perquè no tothom ho necessita. Hi havia estructures que encara no s'havien vist –per exemple la passiva- i només es va explicar a algun grup. Més endavant, la professora dins de la seva activitat d'aula la va explicar quan tocava. Si tota l'activitat hagués estat més homogènia això no hagués passat.

A nivell de lèxic això no tenia tanta importància, ja que havien d'escriure un text afí al model que llegien i cada grup s'abastia dels mots i expressions que li podien fer més servei.

Els ritmes de treball dels grups solen ser, en general, molt diferents. En aquesta sessió hi va haver 2 grups que van acabar la lectura i les tasques uns 10 minuts abans que s'acabés la sessió. Aquests grups, per iniciativa pròpia, van començar la tasca d'escriptura que estava prevista per a la següent sessió. No se'ls va dir que no ho fessin, però les pautes de planificació de l'activitat d'escriptura no es van donar fins a la sessió següent, tal i com s'havia previst.

4.5.1.3 Observació de la tercera sessió (25/03/09)

En la tercera sessió, 25 de març, s'explica als alumnes, mitjançant una presentació amb PowerPoint, les pautes per planificar l'escrit que han de dur a terme. Un cop acabada la presentació se'ls dona una fotocòpia amb les diapositives del PowerPoint i es deixa projectada la diapositiva on hi ha l'estructura del text descriptiu que han d'escriure. Un cop explicat com calia planificar el text, els alumnes van reprendre la seva tasca on l'havien deixat en la sessió del 16 de març. (vegeu fitxa 9 ANNEX 3)

Igual que a la sessió anterior es fa palesa la diferència de ritme de treball de cada grup; no tots estaven a punt per escriure, és a dir, encara no havien enllestit la primera fase de lectura i en canvi d'altres ja havien començat a escriure.

Alguns dels objectius eren prendre consciència de l'*input* rebut i aprendre a reutilitzar la llengua que havien trobat en els textos model per tal d'enriquir la producció pròpia. Fins a quin punt s'assoleixen aquests objectius s'analitzarà més en detall quan parlem dels textos finals dels alumnes. En aquest apartat ens centrarem en les observacions sobre les instruccions donades:

- Si bé, en general, van seguir la pauta pel que fa a l'organització del text, tan sols algun grup va fer un buidat de lèxic útil del text que havia llegit .
- En general els alumnes es van 'llançar' a escriure i a buscar informació per Internet.
- Hi va haver qui ja portava informació en anglès treta d'Internet.
- D'altres duien un text en català per traduir a l'anglès.
- Hi va haver un grup que ja havia començat a escriure en la sessió anterior i va portar el text pràcticament enllestit. En l'enregistrament de la sessió 4 la persona que va portar el text fet diu que treballa millor al vespre que al matí i per tant, amb el seu company de grup, el van acabar de polir, posar-hi enllaços, etc...

D'altres problemes que van sorgir van ser fruit de l'absentisme de l'alumnat:

- No hi havia els mateixos grups que a la primera sessió. Va faltar gent que va venir a la primera sessió i se'n va incorporar de nova.
- D'algunes parelles només va venir una de les dues persones i es va haver d'ajuntar la gent desaparellada que havia llegit textos diferents. Per tant algunes persones van haver de canviar la temàtica del seu escrit.
- Es van crear grups on tots dos components eren nous. Aquests alumnes que es van incorporar de nou van escriure sense haver assistit a cap de les sessions on es va donar *input*.

En el qüestionari inicial que es va passar a l'alumnat se'ls demanava si corregien els textos quan treballaven amb ordinador, si passaven el corrector d'idioma, etc... Una de les finalitats de treballar a l'aula d'informàtica era precisament aquesta. Tenir l'oportunitat de fer servir aquesta eina, que encara que ens sembli impossible hi havia gent que no sabia que existia i d'altres que no la sabien fer anar. L'aula d'informàtica del centre està molt protegida i no ens va deixar activar el corrector d'idioma.

4.5.1.4 Observació de la quarta sessió (30/03/09)

La quarta sessió, 30 de març, no es va poder dur a terme a l'aula d'ordinadors perquè s'estava cablejant. Per tant, els alumnes no van poder corregir les seves errades a l'ordinador o mirar si els enllaços funcionaven. Les correccions que els alumnes van fer sobre el paper, les va editar l'observadora per tal de poder enviar els textos a Edimburg.

En aquesta sessió els alumnes, mitjançant pautes, havien de revisar els seus escrits i els escrits dels companys.

- Revisió del seu escrit amb l'ajut de dues pautes:
 - Pauta sobre l'organització del text i de la informació.

- Pauta sobre els aspectes formals de la llengua: ortografia, gramàtica, vocabulari i puntuació.
- Revisió de l'escrit de companys de la classe seguint una pauta:
 - Pauta que aglutinava tots els aspectes a tenir en compte en un text, des de l'organització de la informació fins a tots els aspectes formals de la llengua.

La finalitat d'aquesta sessió era:

- Prendre consciència de tot el que comporta el procés d'escriptura i que els alumnes han dut a terme al llarg d'aquestes tres sessions.
- Aprendre dels escrits dels altres, per aprendre sobre el d'un mateix.
- Veure que els escrits, tot i tenir faltes d'ortografia i/o gramaticals, poden transmetre una informació.

El que es va poder observar va ser:

- Absències i noves presències. De nou, hi va haver gent que havia faltat en alguna de les sessions i gent que no havia vingut a cap de les sessions. Durant la revisió del seu propi escrit, 4 persones van treballar individualment, ja que la seva parella no va venir.
- En general, treballen sobre els seus coneixements, o bé pregunten a la professora.
- Només un grup consulta el diccionari quan té dubtes.
- Dos grups consulten els apunts i el llibre de text.
- Quan es revisa l'escrit dels altres companys, es consulten els autors o bé la professora.

La gent que no havia vingut a cap de les sessions prèvies, va fer de primer lector i de corrector del text d'altres companys amb la pauta de revisió. En aquest cas vam trobar un avantatge a un problema d'absència reiteratiu.

En general manca molt temps per fer tot aquest procés, tant el d'escriure com el de revisió. En aquesta quarta sessió hi havia la sensació d'anar tota l'estona donant un paper darrera l'altre. Els alumnes no estan acostumats a revisar, en general, i seguint una pauta encara menys i en aquesta sessió els en vam donar 3, de pautes.

Gran part dels alumnes, ignorant la pauta que tenien al davant, van llegir el text i van anar parlant sobre els dubtes que ells tenien o sobre problemes que van anar trobant. Aquest aspecte s'analitzarà amb més detall en els 4 enregistraments que hi ha d'aquesta quarta sessió.

Va faltar temps perquè els alumnes valoressin les faltes que els seus companys van trobar en els seus escrits i decidissin si ho corregien o no.

4.5.1.5 Observació de la cinquena sessió (04/05/09)

La cinquena sessió va tenir lloc un mes més tard, el 4 de maig. Aquesta sessió va tenir dues parts: en primer lloc es van llegir els textos que els alumnes d'Edimburg havien escrit en espanyol sobre diferents aspectes de la seva ciutat i se'ls havia de donar *feedback*. S'havia dissenyat una pauta, en anglès, amb aquesta finalitat. Els alumnes de Barcelona se'ls va donar l'opció de donar el *feedback* en castellà o bé en anglès. Dels 16 grups que hi havia en aquesta darrera sessió, 11 van donar *feedback* en castellà i 5 en anglès.

La segona part de la sessió es va dedicar a llegir el *feedback* que van rebre els alumnes de Barcelona sobre els seus textos.

El plantejament de tota la SD es basava en el disseny d'una activitat amb una finalitat comunicativa i, arribats a aquest punt, la finalitat rau en veure fins a quin punt els textos que han escrit uns i altres, malgrat tinguin faltes, són comprensibles i transmeten una informació.

Pel que fa a l'observació a l'aula cal destacar que el fet de demanar als alumnes llegir textos en castellà,

- els feia més rigorosos perquè dominen la llengua; una alumna va preguntar si no se'ls ensenyava a accentuar, ja que en el seu text no hi havia cap accent gràfic.
- els permetia adonar-se de la problemàtica que tenen els britànics quan aprenen castellà: problemes amb l'accentuació, amb l'ús de l'article i amb el gènere.
- d'altres problemes són comuns en l'aprenentatge de les dues llengües: com ara la traducció i l'ordre de les paraules dins d'una oració.
- els feia plantejar-se temes de reflexió en veu alta sobre quins són els punts febles en l'aprenentatge d'una i altra llengua. La professora PB va llegir un text a tota la classe, on quedaven reflectits alguns d'aquests problemes i es va comentar quina era la problemàtica en cada cas. El text acabava amb una frase que era un clar exemple d'una traducció que il·lustra una problemàtica idèntica en les dues llengües. És a dir, els nostres alumnes fan exactament el mateix error, però a l'inrevés:

Es imposible no encontrar algo para disfrutarse.

El problema és el verb 'enjoy'. En anglès és un verb reflexiu i en català/castellà no ho és. Els anglesos hi posen el pronom reflexiu i els alumnes catalans no hi posen res. Aquest va ser un dels exemples sobre els que es va fer una presa de consciència sobre la problemàtica que

representa la traducció literal, malgrat no impedeixi la comprensió, com a mínim en aquest cas.

Dels 12 textos que es van enviar a Edimburg només es va rebre *feedback* de 7. D'aquests 7, tres tenien dues ressenyes cada un. Això va ser una nota negativa, ja que la idea era que s'escriviria a un lector real i es pretenia rebre *feedback* sobre **tots** els escrits.

Pel que fa a l'activitat en general tothom va estar treballant amb molt d'interès amb els textos que es van rebre i van donar un *feedback* molt complert, tant pel que fa a l'organització de la informació i a l'estructura del text com pel que fa a l'aspecte formal de la llengua:

- Falta d'encapçalament
- Falta d'accents
- Paraules que no s'utilitzen en un context donat
- L'article i el gènere

En tot cas, els comentaris que van escriure sobre els textos van ser molt positius pel que fa a la comprensió de la informació.

No es va poder valorar aquesta darrera activitat, ja que el qüestionari sobre la valoració final s'havia passat als alumnes al final de la sessió del 30 de març. Però sí que podem constatar per l'observació de l'aula, que els alumnes van poder prendre consciència, pel fet de poder llegir en una llengua que dominaven, del grau de dificultat que té aprendre a escriure i tots els factors que l'envolten.

4.5.2 Anàlisi dels enregistraments de la SD

A l'hora de decidir quines sessions s'enregistrarien es va decidir que només s'enregistraria la sessió on es treballaria amb les pautes de reflexió. Vam creure que seria la sessió que podia generar més discussió i reflexió. Per tant es va escollir la quarta sessió, 30 de març, que es va dedicar exclusivament a revisar allò que s'havia escrit, el text propi i el dels companys fent servir les pautes que s'havien dissenyat per a la sessió. Pel que fa als enregistraments de la quarta sessió, 30 de març, ens centrarem en quin tipus de reflexió fan els alumnes i quin discurs generen.

4.5.2.1 Context

Recordem que en aquesta sessió es revisaven, primer, l'escrit propi i després, l'escrit d'uns companys. Sobre el text propi es van dissenyar dues pautes: una sobre l'organització de la informació i l'estructura del text i una segona sobre els aspectes formals de la llengua. D'entrada se'ls va donar la pauta sobre l'organització i estructura del text. Un cop acabada la tasca, se'ls va donar la segona pauta. Cada grup tenia una manera diferent de treballar amb les pautes.

A l'hora d'enregistrar no es va tenir en compte la formació dels grups sinó la predisposició dels alumnes a ser enregistrats. Ens va fallar un dels aparells de que disposàvem i només tenim enregistraments de 4 grups (vegeu transcripcions ANNEX 4). A cada alumne li hem donat una o dues lletres de l'alfabet que no corresponen a les inicials dels seus noms, per tal de preservar els seu anonimat.

GRUP 1: aquest grup està format per dues alumnes, A i B, que no han vingut a cap de les sessions. Per tant, no són autores del text que revisen. Fan la revisió i reedició del text dels companys que van escriure el text i que han vingut a aquesta sessió.

GRUP 2: aquest grup està format pels autors del text, dos alumnes C i D, més un company, E, que no va venir a cap de les sessions prèvies. Un dels autors del text comenta que la seva companya va portar el text gairebé escrit de casa i ella els diu que al matí no està gaire inspirada ni desperta. Tot i que és un dels grups més bons, l'ambient dins del grup és molt relaxat i no se'n treu tot el profit que se'n podria treure. És el grup que més ús fa de l'anglès quan treballen, sobretot durant la revisió del seu text.

GRUP 3: aquest grup està format per dues alumnes, una d'elles -F- és autora del text. La seva coautora no va venir a aquesta sessió. La segona persona del grup, G, va venir a la 1^a i a la 2^a sessió, però no va escriure el text. Aquest text presentava força problemes i aquest grup no va tenir temps de revisar cap text d'altres companys.

GRUP 4: aquest grup està format per tres alumnes, H, J, K, totes tres autores del text.

4.5.2.2 Anàlisi de l'enregistrament de la revisió del text propi

Els alumnes del **GRUP 1** abans de revisar els textos dels companys, comencen a llegir i intentar respondre les preguntes de la pauta. Els seus comentaris, com veiem en el fragment 1, demostren que entenen quines són les parts d'un text, atès que enumeren tres apartats (torn 10):

- 9. B: [llegint] Is the information about Barcelona organized logically?
- 10. A,B: well, this is a introduction, the text and a finally
- 11. A: [llegint] Have I linked sentences together?
- 12. A,B: *sí estan relacionados entre ellos ¿no? supongo*
- 13. A: **link no se ben bé a què es refereix.**

Fragment 1. Els alumnes A i B llegeixen la pauta de revisió

Al mateix torn 10 podem observar que no paren atenció al lèxic, si una paraula no la coneixen se la inventen (finally). En altres casos, si la paraula que no coneixen és a la pauta, tampoc no miren d'esbrinar-ne el seu significat (torn

13). No obstant això, quan decideixen afegir informació al text dels companys, ja que troben que és un text una mica pobre, sí que reflexionen sobre l'ús de les formes lèxiques o gramaticals que volen emprar, tal com podem observar en el fragment 2:

15. A,B: **S'hi podria posar més informació. Que hi ha més zones de bars no? Hi podem posar Gràcia, el Born...**
16. A: **posem** there are many
17. B: many neighbour
18. A: many ¿no?
19. B: **sí**, many neighbour
20. A: many or more?
21. B: more
22. A: There are more **ai ara no sé com s'escriu** neighbour
23. B: [lletreja la paraula en català malament neighthboor. Ningú comprova com s'escriu]
24. A: neighbourhood? **No**
25. B: **sí**, neighbourhood
26. A: hood *como* Robin Hood
27. A: there are many neighbourhood in the town, **no?** [no surt en la versió final del text]

Fragment 2. Els alumnes A i B afegeixen informació al text del grup que ha escrit sobre *nightlife*

Als torns 16-21, les alumnes reflexionen sobre l'ús de les paraules "many" and "more". En la transcripció sembla que opten per "more", que no seria la forma correcta, però en el text final opten per no incloure cap d'aquests mots. Als torns 22-26 reflexionen sobre l'ortografia de la paraula "neighbour", novament la seva proposta no és correcta i no intenten fer servir el diccionari ni consulten la professora. No obstant això, sí que la transformen en substantiu.

Si bé la correcció de les formes que empren no sembla una preocupació per a aquestes dues alumnes, sí que és important assenyalar que s'esforcen per fer el text entenedor per al destinatari real que tindrà, com podem veure en el fragment 3:

40. A: neighbourhood o barris in the town, **zona de bars**
41. B: **és que són barris**
42. A: **però perquè ho entenguin ells, saps?**
43. B: **bueno**

Fragment 3. Els alumnes A i B afegeixen informació al text del grup que ha escrit sobre *nightlife*

La pauta els demanava que comprovessin algunes qüestions sintàctiques que sempre solen ser errades recurrents. Aquestes dues alumnes realitzen aquesta tasca molt ràpidament sense tornar a llegir-se el text. Sembla que ho facin de

memòria i, per tant, no s'adonen dels problemes que en aquest sentit planteja el text original, on, per exemple, hi ha algunes frases sense subjecte:

- 55. A: is the subject missing? **No, en tots està el subjecte**
- 56. B: are my modal verbs correct?
- 57. A: **més o menys no? El que sempre han posat és el can.**
- 58. B: have I checked verb patterns? Yes

Fragment 4. Els alumnes A i B revisen els aspectes formals del text

El fragment 4 és un exemple de com s'han revisat en general molts dels textos en quant als aspectes formals. Veiem al torn 55 que es pregunta si falta algun subjecte i sense temps a mirar tot el text decideixen que hi són tots, però n'hi falten, per exemple en aquesta frase del seu text: *Is a rustic tavern*.

En el mateix fragment al torn 56 es pregunta si l'ús dels verbs modals és correcte i responen al torn 57 "més o menys, el que sempre han posat és el *can*". Però no veuen una de les errades més comunes en l'ús dels verbs modals: *You must to know*

Aquests exemples d'errades, que no han corregit, no han impedit la comprensió del text, però la rapidesa amb què han dut a terme la revisió i els comentaris són el que ens ha cridat l'atenció.

Dubten de si és *city centre* o *centre city*, i també de com es diu "pertinences". A aquesta darrera paraula estan donant-li voltes força estona i ho acaben preguntant a la professora, que els corregeix *centre city* i els diu que "pertinences" no és *owens* sinó *belongings*. Els diu que hi afegeixin una frase tipus: *If it's your first time in Barcelona*. Decideixen fer-ne la seva pròpia versió: *if you are the first time in Barcelona*.

Mentre han estat afegint informació al text no han fet servir cap diccionari. Un cop es posen a revisar la part formal, fan servir el diccionari per assegurar-se de com s'escriu la paraula *famous*, en concret, i busquen en el llibre i els apunts una preposició que no creuen que sigui correcta.

En el **GRUP 2**, tot i que és un dels grups més bons, l'ambient és molt relaxat i no se'n treu tot el profit que se'n podria treure. Llegeixen el seu text, un tros cada un.

- 1. E: cradle of modernism? ¿esto qué es?
- 2. C: *cuna del modernismo. Teníamos que acabar con una frase emblemática y pusimos esta.*

Fragment 1. Els alumnes llegeixen tot el text

Al torn 1 del fragment 1 l'alumne que no és autor del text no entén la frase final i li expliquen. En la pauta de planificació de l'escrit se'ls demanava acabar amb una frase o paràgraf concloent o resumint el text.

Un cop enllestida una primera lectura del seu text van seguint una per una les preguntes de la primera pauta i ho comproven amb el text.

- 4. E: no pictures and no illustrations
- 5. D: they are in the links

Fragment 2. Els alumnes responen les preguntes

En el fragment 2, torn 4 és el mateix alumne que no ha escrit el text el que comenta que no hi ha il·lustracions en el text i els autors responen que tots els enllaços duen a imatges que il·lustren allò que volen dir.

Pel que fa a la segona pauta comproven l'ús de l'article amb el superlatiu, els *verb patterns* i els verbs modals. Aquest grup passa molt per sobre el seu text, com es pot veure en el fragment 3 de la transcripció:

- 6. C, D, E: Have I used the correct verb tense?
- 7. C: I don't know [rient]
- 8. C, D, E: Are my modal verbs correct?
- 9. C, D: **sí, no?**
[parlen en anglès de coses no relacionades amb el text]
- 10. C, D, E: Verb patterns?
- 11. D: want to, **sí**

Fragment 3. Els alumnes revisen els aspectes formals de la llengua

De fet, és un text força correcte tant des del punt de vista formal com d'organització de la informació.

Acaben la revisió parlant, en anglès, de coses no relacionades amb el text i de si Barcelona és més cara que Amsterdam. Aquesta part no està transcrita.

GRUP 3: aquest grup comença llegint el text i l'alumna que no l'ha escrit comenta que l'entén bé.

En aquest grup hi ha força intervenció de la professora.

- 2. F: **edad mitjana**
- 3. T: **i una persona d'Edimburg sabrà què volen dir les sigles?**
- 4. F: **ho hem de posar bé, oi?**
- 5. T: in the Middle Age
- 6. F: middle **dues des**

Fragment 1. Les alumnes estan llegint el text per primera vegada

La professora pregunta que volen dir les sigles MA i al torn 3 del fragment 1 els fa adonar que no són fàcils d'entendre per a una persona estrangera i més si no hi ha un context.

En una altra ocasió, sobre un paràgraf confús les ajuda a reestructurar-lo. '*here you are repeating the subject, you have two subjects in this sentence*'. '*called*

Modernism ha d'anar amb la primera frase, sinó sembla que digui que la nova ciutat es deia modernisme.'

- 14. F: **hi sobra** although
- 15. G: **que podem visitar, falta un...**
- 16. F: **sí** that
- 17. G: that we can visit
- 18. F: **és que** although **és** *aunque*, **no?**
- 19. G: **no ho recordo**
- 20. F: **vols que ho miri?** [ho busca]

Fragment 2. Les alumnes revisen els aspectos formals

Com es pot apreciar en el fragment 2 aquest grup fa servir força el diccionari, els apunts i el llibre per consultar dubtes. Corregeixen el mal ús de *although*, i ho canvien per *that* (torn 17).

Eviten repeticions de paraules que ja han fet servir en el text, fragment 3 torn 45.

- 41. G: more
- 42. F: a lot
- 43. G: **ho deixem així**
- 44. F: **en afirmatiu és** many **i en pregunta i en negació és** any. A lot of **no t'hi agrada?**
- 45. G: **aquí no. Ho acabem de posar**
- 46. F: **doncs posem** many **a veure que ens diu**

Fragment 3. Les alumnes revisen els aspectes formals

Eviten repetir dues vegades BCN en un espai molt curt. En cap cas escriuen la paraula Barcelona sencera, sinó que deixen les sigles. Aquest grup són molt conscients de les repeticions i intenten evitar-les.

- 58. G: [llegeix 'built for'...no li sembla malament] when people come to BCN **no dóna idea de turistes.**
- 59. F: when people visit? when people, **no és quan** the people?
- 60. G: **quan la gent visita BCN** [decideixen the people]
- 61. F: **posem** tourists **enlloc de** people...**per no repetir** visit [que ja estava posat] **posem** they can make, *hacer*
- 62. G: **hem de repetir el subjecte**
- 63. F: **perquè hi ha un altre verb**

Fragment 4. Les alumnes revisen els aspectes formals

En el fragment 4 torn 61 és interessant assenyalar l'ús que fan de la traducció. En aquest cas el problema és l'ús de l'article determinat, i que les porta a canviar una frase que estava bé.

Si ens fixem en els torns 64 i 65 es pot apreciar una clara interacció i complementació d'allò que volen dir. Entre les dues reafirmen una norma.

Corregeixen que la Pedrera no és la Casa Ametller, sinó la casa Milà. El text diu *Musician Palace* i discuteixen si ha de ser *Music Palace*, *Musical Palace* o *Music's Palace*. Finalment es decideixen per *Musical Palace* però ho busquen al diccionari i troben que “música” és “*music*”. Deixen Music Palace.

Cap al final del text es troben amb dos problemes de preposicions que les alumnes no havien detectat i de què la professora els fa adonar, torns 74 i 76. Una de les preposicions no la saben, però quan la professora els la diu la reconeixen. Aquesta estructura d'oració passiva encara no s'ha vist a classe, però. L'altre preposició, la que va amb el superlatiu la recorden de seguida que se'ls indica que no està bé, torn 77 fragment 5.

74. T: built for, this preposition is wrong [la conversa segueix durant uns segons i intenta que trobin la preposició mitjançant exemples amb els crèdits del cinema: directed + nom director, etc... però finalment els la diu ja que no la recorden]
75. F,G: by, by, **clar!**
76. T: [llegeix]‘...became the most important city of the world’. [dóna una explicació] The superlative structure is correct but in this structure the preposition ‘of’ is not correct.
77. F,G: in
78. G: **amb totes aquestes correccions ha quedat molt millor. Així s’aprèn, fent aquestes coses i tant!**
79. F: **i tant!**

Fragment 5. Les alumnes revisen els aspectes formals

Les alumnes han revisat el seu text molt a consciència i l'alumna G, que no era autora, mostra satisfacció sobre els canvis que hi han fet i sobre el tipus d'activitat (torns 78 i 79, fragment 5).

L'alumna autora del text comentava que no els va sobrar gens de temps el dia que van escriure el text, que no van tenir temps de repassar res.

Les alumnes van treballar directament sobre el text més que no pas seguint les pautes. Com que una no havia estat autora de l'escrit, van fer una correcció molt més exhaustiva del text. Només van tenir temps de revisar el seu propi text.

Les seves intervencions són molt equitatives, tan pel que fa al nombre com a les aportacions.

GRUP 4: aquest grup segueix la primera pauta pregunta per pregunta i comprova que sigui correcte o no. En la transcripció, la lectura de la pregunta no s'ha adjudicat a cap de les alumnes ja que les llegeixen simultàniament.

L'alumna J, va dient sistemàticament *yes correct*, tota l'estona, moltes vegades abans que les altres hagin tingut temps de mirar-s'ho bé. Fragment 1 torns 2, 3 i 4.

1. H: **home jo crec que sí**
2. J: yes number one is correct. [llegeix] Is the information clear for someone who is not familiar with the city? [parla] yes, correct. [llegeix] Have I included information that is interesting for the reader? [parla] yes, correct.

Fragment 1. Les alumnes revisen amb la pauta

Consideren que no han posat connectors, que n'hi ha, però no són els que més coneixen i anomenen: '*but, although, because, etc...*' això són connectors i no n'hem posat cap, de connector'.

8. H: [llegeix] Have I linked sentences together? [parla] yes, [llegeix frases que comencen amb you can i després diu que no hi ha ni un conector]
9. K: yes, about
10. H: **no about no**
11. J: [comenta una cosa que no té a veure amb els connectors]
12. H: **això és si has escrit connectors com: but, although, because, etc, això són connectors i no n'hem posat cap, de connector.**
13. H,J,K: *pues no, mal*

Fragment 2. Les alumnes revisen amb la pauta

En aquest fragment, es constata que moltes vegades els alumnes confonen o no estan familiaritzats amb la terminologia emprada . El torn 9 del fragment 2 n'és un clar exemple, ja que '*about*' és una preposició i no pas un connector.

17. H,J,K: [llegeixen] Have I put the information into paragraphs? [parlen] ¿has puesto información entre párrafos? [no entenen la pregunta, la tradueixen]
18. H,J,K: *no*, [llegeixen] Have I put spaces between the paragraphs? [parlen] *no, no entre párrafos no.*
19. J: *lo hemos hecho tan escueto*

Fragment 3. Les alumnes revisen amb la pauta

Tal com es pot veure en el fragment 3, no entenen dues de les preguntes de la pauta ja que confonen el significat de la preposició *into* amb *between*. Creuen que la pregunta els demana si han posat informació entremig dels paràgrafs. De la manera que elles tradueixen aquesta pregunta la frase no té cap mena de sentit (torn 17, fragment 3), tot i això, no hi paren esment, ni ho pregunten, segueixen endavant.

Tampoc no entenen la pregunta *do the links work?* (funcionen els enllaços?), en aquest cas ho pregunten a l'observadora.

El següent fragment és un exemple de la dificultat que suposa sovint treballar en grups. En aquest cas, igual que hem vist en el fragment 1, l'alumna J sembla que no entengui sobre què s'està treballant o la feina que s'està fent (torns 27, 29, 31).

[Llegeixen la pregunta 3] Have I used the correct verb tense?

- 27. J: *¿esto es en general?*
- 28. H: *yo creo que sí*
- 29. J: *la tres, ¿qué quiere decir?*
- 30. H: **si has utilitzat correctament els temps dels verbs.**
- 31. J: *pero ¿aquí?* [fent referència al text]
- 32. H i K: **sí**

Fragment 4. Les alumnes revisen l'aspecte formal

Revisen molt bé l'ús de l'article, busquen totes les frases on n'hi ha un i comproven que, si més no, els soni bé. Fan el mateix amb els noms i els adjectius i en aquest cas s'adonen que han escrit *typicals restaurants* i ho corregeixen: *typical restaurants*.

Estan d'acord que no han fet ús del lèxic que apareixia en el text model i que tampoc han fet servir el diccionari. Fragment 5 torns 43, 44 i 45

[Llegeixen] Have I used new language that I met in the model text?

- 43. H,J,K: **No**
- [Llegeixen] Have I used the dictionary to look up new words?
- 44. H,J,K: *tampoco*
- [Llegeixen] Have I used a large variety of adjectives?
- 45. H: *adjetivos, tampoco*
- 46. J: *pero esto del diccionario sí que miramos el de internet.*
- 47. H: *sólo tres o cuatro palabras*
- 48. J: *lo necesario, cornisa y cripta*
- [Llegeixen] Have I used specific words, not general ones?
- 49. H: **Cornisa i cripta són específiques del text**

Fragment 5. Les alumnes revisen el lèxic amb la pauta

Parlen sobre l'ús que van fer del diccionari a l'hora d'escriure. Algú creu que no el van fer servir, una altra diu que van fer servir els diccionaris en xarxa i que van buscar el que no sabien (fragment 5 torns 47 i 48).

Els comentaris de J sobre la tasca són força interessants. A continuació es poden llegir uns quants fragments trets de la transcripció:

- 33. J: *Si fuera de otro encontraríamos más fallos. Yo no voy a decir lo que he hecho mal. Ya lo hubiéramos hecho de otra manera.*

50. J: *yo creo que si haces todo el trabajo tiene más sentido, pero con un modelo...*

Treu tota la importància al treball que han estat fent i li sembla que ha fet una mera còpia tal com es veu en els torns 50 i 54.

54. J: *Tampoco inventamos mucho. No podemos tener muchos fallos porque copiamos muchas frases que nos iban bien de aquí y de allí. Sino, haces más faltas. Lo teníamos bastante pulido*
55. H: *Fue una gran ayuda.*
56. J: *ya, coges la idea...*

Fragment 6. Comentaris sobre el treball dut a terme

Amb aquests comentaris es té la impressió que aquesta alumna, J, ha tingut la sensació que ha fet un exercici de còpia i que de fet està més preocupada per si han fet moltes errades o no.

4.5.2.3 Anàlisi de l'enregistrament de la revisió entre iguals

La revisió entre iguals es va dur a terme dins la mateixa sessió 4 (30 de març) i seguint una única pauta que tenia diferents apartats: organització de la informació, lèxic, gramàtica i ortografia. Hi havia un espai al final de la pauta per afegir-hi comentaris. (vegeu ANNEX 5)

GRUP 1: El text que van revisar era molt curt: *Barcelona is a street festival*.

Aquest grup, en no haver elaborat cap text propi, també revisa un segon text d'un altre grup. Novament veiem que aquest grup té en compte aspectes relacionats amb l'estructura del text (fragment 1, torn 60),

59. A: 'Festivals' is the title?
60. B: **no** 'Barcelona is a street festival in July'
61. A: [llegeix la pregunta però no la transcrivim] the heading tells you what the text is about...**no, directament comença la informació, no?**

Fragment 1. Revisió del text *Barcelona is a street festival*

Veiem que tot i que ja han vist la paraula 'heading' anteriorment no l'entenen i en el seu lloc usen 'title' (fragment 1, torns 50 i 61).

Al torn 73, fragment 2 en respondre la pregunta de la pauta, les noies fan servir els seus coneixements sobre Barcelona per revisar el text i troben que part de la informació que conté no és actualitzada.

69. B: **és curta**
70. A: yes there are very information missing
71. A: **que fácil és criticar lo dels altres!**
72. B: the information given is up-to-date?

73. A: **està posada al dia, el Summer Case no es fa aquest estiu.**
 74. B: **ja l'han tret aquest any**
 75. A: **per la crisi**
 76. A,B: Vocabulary: a large variety of adjectives
 77. A: **bueno, famous, beautiful, per lo curt que és...**

Fragment 2. Revisió del text *Barcelona is a street festival*

En aquest mateix fragment en resposta a la pregunta sobre l'ús d'adjectius emprats en el text en fan una valoració positiva, torn 77. És interessant assenyalar el comentari valoratiu que fan de la tasca al torn 71. Aquests tipus de comentaris també apareixeran en els altres grups.

79. A: subject missing. If you visit Barcelona you will be able to enjoy...
 80. B: its festival?
 81. A: *su festival*, this festival, **és el mateix, no?**

Fragment 3. Revisió del text *Barcelona is a street festival*

En resposta a la pregunta de la pauta sobre si falta algun subjecte, les alumnes creuen que sí però canvien de tipus d'oració, fragment 3 torn 79. El text que revisen comença amb una forma imperativa correcta que no reconeixen i creuen que li falta subjecte. La versió que fan al torn 79 és també correcta. També les fa dubtar el pronom 'its'. L'alumna A ho vol canviar per la forma 'this', però finalment no ho toquen.

Hi ha més discussió pel que fa a si les coses que es fan a Montjuic es poden considerar un festival o no.

Al llarg de tota la tasca l'alumna B té una actitud molt passiva i l'alumna A tiba del carro. El nombre d'intervencions d'A és de 46 i ha fet la major part de les aportacions. B ha intervingut 26 vegades.

GRUP 2: van revisar un text sobre la Sagrada Família amb la major part de la informació tretada d'Internet en anglès. *Sagrada Familia: the unfinished Catholic basilica*.

Recordem que aquest grup ha treballat molt per sobre la revisió del seu text, en canvi aquí l'analitzen en detall i E comenta:

27. C: *me preocupa que no encuentre fallos*

Fragment 1. Revisió del text sobre la *Sagrada Família*

Hem comentat en el fragment 2 del GRUP 1 que ens trobaríem més comentaris valoratius sobre la feina dels companys. El torn 27 del fragment 1 n'és un altre exemple.

Els alumnes han començat revisant el text sense seguir la pauta. Quan se n'adonen tornen a començar pregunta per pregunta i contesten.

Pel que fa a la revisió de l'aspecte formal de la llengua cal destacar en aquest grup la discussió recurrent amb els participis que acaben en –ed. Dels 3 alumnes, D sembla que a nivell gramatical ho controla més.

- 15. C: if you are *lo veo un poco raro*,
- 16. D: if you were, ¿no?
- 17. C: *és presente pero no es are*, ¿no?
- 18. D: E: *sí, claro* if you are
- 19. C: *es presente pero* interested?
- 20. D: *interesado, si tu estas interesado, esto hace de adjetivo*
- 21. C: *bueno*

Fragment 2. Revisió del text sobre la *Sagrada Família*

- 28. E: *en plan puntuación hay bastantes*, if you want a guided tour the price is 15€. A guided?
- 29. C: *guía turístico*
- 30. D: *guiado*
- 31. E: *pero sería* guide no guided
- (...)
- 37. E: *si tu quieres un guía*
- 38. C: *dentro de la SF, pues una visita guiada*
- 39. E: *no, igual* guided tour *está bien*. Como ésta ¿el –ed [guided] *no es pasado esto?*
- 40. D: *guiada, es como un participio que hace de adjetivo aquí*
- 41. C: *pero está bastante rebuscado*
- 42. D: *visita guiada. Aquí no hace de verbo, hace de adjetivo, ¿no?*
- 43. E: *yo es que la gramática...*

Fragment 3. Revisió del text sobre la *Sagrada Família*

Al llarg del text han trobat dues formes de participi, *interested* , fragment 2 i *guided* fragment 3 , als torns 19 i 39 els alumnes C i E creuen que són verbs en passat i que per tant està malament. L'alumna D els aclareix que són participis i que aquí fan d'adjectius. El comentari que fa l'alumne E al torn 43 és significatiu ja que a nivell oral és un dels alumnes amb més fluïdesa.

En el fragment 4 els alumnes discuteixen la següent frase: '*Sagrada Familia has a square in front of it, which name is Sagrada Familia too.*'

Aquesta frase del text té una errada que no detecten com errada però no els sona bé; l'errada és el pronom *which* que, aquí, és incorrecte.

- 52. E: in front of it, which name is Sagrada Familia, too.
Quedaría mejor named
- 53. D: or called
- 54. E: *suenan más natural*

55. C: *pero la redacción de cada uno...*

Fragment 4. Revisió del text sobre la *Sagrada Família*

Els alumnes D i E hi troben dues molt bones solucions al problema, torns 52 i 53 però creuen que és qüestió d'estil i no ho corregeixen.

Pel que fa a la informació que el text dona detecten una errada en l'any d'inici de la guerra civil espanyola.

45. E: *nos estamos trabando con esto [assenyalen la paraula 'directin' al text] y tendríamos que responder más cosas.*
46. C: *el error garrafal es lo de la guerra civil de España*
47. D: *en el 36, ¿no?*
48. E: *¿No era el 1936? Lo mismo no me acuerdo yo bien*

Fragment 5. Revisió del text sobre la *Sagrada Família*

Tot i els dubtes al llarg de tota la revisió no consulten el diccionari. Al final, i com que hi ha una paraula a què donen voltes tota l'estona acaben buscant-la al diccionari: *direction* o *directing* que en el text original estava escrita '*directin*' i d'aquí els dubtes.

Treballen contingut i correcció lingüística per un igual. Pel que fa a la participació amb el grup C i D intervenen 20 vegades mentre E n'intervé 25. És molt equilibrat pel que fa a la interacció. Tot i que E diu: 'la gramática no es lo mío', al llarg de l'enregistrament sembla que l'alumne C mostra més inseguretats amb l'aspecte gramatical i D és qui té la norma més clara. Pel que fa a l'expressió oral E té molta més fluïdesa en anglès que els altres dos.

GRUP 3: com ja hem dit abans aquest grup no va tenir temps de revisar cap altre text.

GRUP 4: revisen el text sobre *Parks of Barcelona*.

Primer de tot llegeixen el text de dalt a baix i en veu baixa. L'alumna J no coneix el parc de l'Espanya Industrial i li expliquen on és.

D'entrada tenim una informació cultural sobre perquè "park" està escrit en k. La discussió és tota en català, i està reproduïda tot seguit:

57. H: "park" està malament
58. K: però està entre cometes
59. H: sí perquè ho escrius en català, però si vas al Park Güell
es l'únic parc de BCN que té el nom en anglès perquè estava inspirat, ho va pensar fer com un parc anglès. I com que aquella època no li deixaven escriure en català ho va escriure en anglès.

Fragment 1. Les alumnes revisen el text sobre *Parks of Barcelona*

És interessant destacar com fan servir la informació que els alumnes en general tenen de la seva ciutat (fragment 1 torn 59).

Sobre l'ús del lèxic, hi ha una paraula que no coneixen i la busquen al diccionari 'citadel'. No la troben i tampoc pregunten a ningú el seu significat. Veiem en el següent fragment que l'alumna J prefereix usar la paraula coneguda, que li és més fàcil, abans que la varietat.

60. J: ¿esto qué es? ¿cómo barrio?
61. H: ¿el qué?
62. J: neighbourhood [mal pronunciat]... Es más cómodo 'district' que esta palabrota 'neighbourhood'.

Fragment 2. Les alumnes revisen el text sobre *Parks of Barcelona*

La discussió sobre l'ús d'una paraula o l'altra acaba aquí, amb la qual cosa queda clar que ningú no li fa cas.

Discuteixen sobre si han posat adjectius diferents dels que ja sabien i estan d'acord que no han augmentat la riquesa lingüística. El següent diàleg és significatiu:

75. J: **Adjectius n'hi ha de variats.**
76. H: **Jo no en sé posar més. Són els que saps típics de primer. Jo entenc que vol dir que s'ha millorat la riquesa lingüística i no l'hem millorat.**

Fragment 3. Les alumnes revisen el text sobre *Parks of Barcelona*

Reconeixen que es queden amb allò que saben de nivells inferiors i que no han fet res per ampliar el ventall de lèxic que la tasca els demanava.

L'alumna J no està d'acord que no hi hagi varietat i l'alumna H es refereix no només al text que estan revisant sinó també al seu propi text.

Al llarg de tot l'exercici, l'alumna J llegeix en anglès les preguntes i el text i les seves companyes li corregeixen la pronunciació però no ho repeteix ben pronunciat.

Pel que fa a la participació les alumnes H i J fan al voltant d'unes 30 intervencions, mentre que K només intervé unes 10 vegades.

No sempre intervenir molt és significat de bons resultats. L'alumna J ha endarrerit força el treball del grup, entre altres coses perquè no escolta a les altres.

4.5.3 Anàlisi sobre qüestions de correcció i de pauta

Els alumnes han fet revisions dels textos propis seguint una pauta, per segona vegada al llarg d'aquest curs.

La primera vegada només es va tenir en compte l'aspecte formal de la llengua.

En aquest cas, i com que la SD també se centrava en el disseny de l'organització de la informació i en l'estructura del text, es van crear 2 pautes (vegeu ANNEX 5) per guiar-los al llarg del procés. Aquestes pautes estan adaptades a partir d'unes altres que es troben en els annexos del llibre *Real Writing 2*.

Es va donar als alumnes primer la pauta sobre l'organització de la informació i l'estructura del text. Amb tot, pels enregistraments que hem analitzat anteriorment, els alumnes tenen bastant automatitzada la recerca de l'error gramatical. És a dir, que en lloc d'anar pas a pas, de centrar-se amb el que tocava fer en cada moment, que aquest era l'objectiu de les pautes, alguns van començar llegint el text, trobant errors i discutint-los.

En general, en els textos propis no s'ha modificat l'organització o l'estructura d'aquesta informació.

El fet de tenir una pauta específica per organització i estructura del text creiem que ha ajudat que hi facin esment i ho mirin també des d'aquesta perspectiva. Hem vist que s'ha corregit informació i se n'hi ha afegit de nova.

La segona pauta (vegeu ANNEX 5) analitzava l'aspecte formal de la llengua: puntuació, gramàtica, lèxic i ortografia.

Dels quatre apartats el que generava més discussió és el de gramàtica. Les preguntes estaven basades, d'una banda en el que fins ara s'havia vist a classe, i d'altra banda en faltes sistemàtiques; per exemple començar una frase sense subjecte. Tot i això, en alguns cassos no s'han detectat faltes recurrents.

Sobre els altres 3 apartats s'hi va passar, en general, molt per sobre. En el cas del lèxic se'ls preguntava si havien fet servir paraules i expressions del text model o si creien que havien utilitzat una ventall ampli d'adjectius. Aquí, indirectament, els preguntàvem si el treball que havien fet sobre lèxic amb els textos model els havia estat útil i l'havien fet servir a l'hora d'escriure el text propi. Pels enregistraments que hem escoltat hauríem de dir que no, que no s'hi ha fet gaire esment. Sembla que, per una banda, han fet una activitat d'àudio i de lectura, perquè tocava, però deslligades de l'activitat d'escriptura. Ja hem comentat abans que alguns alumnes havien copiat informació de la xarxa.

Amb l'anàlisi dels textos finals podrem acabar de discernir fins a quin punt ha estat, o no, útil l'*input* rebut.

Per a la revisió dels textos dels companys es va crear una altra pauta (vegeu ANNEX 5). Aquesta englobava totes les categories en una sola pauta.

Sobretot pel que fa a l'aspecte formal de la llengua, s'han mirat molt més detingudament els textos dels companys, en alguns casos, que el propi. Això queda reflectit en alguns comentaris dels enregistraments: “Si fuera de otro encontraríamos más”, “Me preocupa que no encuentre fallos”.

En cap cas ningú corregeix l'organització del text. Tal com deia l'alumna D quan revisaven el text d'uns companys: “es cuestión de estilo”. Sembla que respectin més aquest aspecte que no pas el de la llengua, on saben que, igual que ells mateixos, els seus companys cometien errors.

L'anàlisi que fem del disseny de les pautes és que, a causa del poc temps de què disposàvem, calia haver-les simplificat. Per a la revisió del text propi s'hagués pogut fer una única pauta com la que es donava per revisar el text dels companys. La decisió de fer-ne dues era per poder fer una revisió més pausada i exhaustiva; perquè pareessin atenció a l'organització i al contingut del text independentment dels errors gramaticals i ortogràfics.

Creiem que la idea és bona, però per fer-ho d'aquesta manera ens hagués calgut més temps.

4.5.4 Anàlisi textos finals

Aquest punt l'hem dividit en dos subapartats.

En el primer valorarem dues coses:

- el *feedback* propi, és a dir, quin tipus de *feedback* han fet els propis companys,
- el resultat dels textos elaborats, tenint en compte que es partia d'un model.

En el segon subapartat es comenta i analitza el *feedback* que els alumnes d'Edimburg han enviat, l'hem anomenat *-feedback* Edimburg.

4.5.4.1 Feedback propi

Comentarem cada text individualment. Els títols dels textos estan en cursiva.

Accommodation offer in Barcelona: les alumnes que van escriure aquest text no el van revisar ja que no van venir el dia d'aquesta sessió. Les persones que van fer el *feedback* van considerar que no tenia prou informació, i van ampliar-la. No van fer cap correcció de la part ja escrita per les seves companyes.

Barcelona's nightlife: les autores d'aquest text tampoc van venir a la sessió en què es va revisar el text. Les dues alumnes que el van revisar, van decidir, seguint la pauta, que hi faltava informació i n'hi van afegir. Aquest grup, [GRUP 1](#), es va enregistrar mentre realitzaven la tasca i ja s'ha comentat en l'apartat on s'han analitzat els enregistraments. (vegeu ANNEX 4 per les transcripcions)

BCN is a street festival: les autores van revisar el text i van canviar el mes d'agost pel mes de juliol, ja que és quan la majoria dels festivals dels quals parlaven se celebren a Barcelona. També li van afegir *July* al títol. Dins l'apartat de la revisió dels aspectes formals, van comprovar i marcar en el text la concordança verb-subjecte, si els modals estaven ben usats, etc.

Les companyes que el van revisar van escriure que era un text molt curt i que li faltava molta informació. Pel que fa a la gramàtica van proposar el canvi d'una frase d'imperatiu, que no van reconèixer com a correcta (comenten que li falta el subjecte), per una de condicional. Les dues són correctes i s'ha mantingut la versió de les autores.

Gothic and Modernism in Barcelona: de les dues alumnes que van treballar amb aquest text, una n'era autora i l'altra només lectora.

De la revisió d'aquest text tenim l'enregistrament de la sessió i també el *feedback* que va fer un altre grup. Un problema tècnic a l'hora de editar-lo va fer que només ens quedés guardada la versió revisada pels companys. Aquest és el text que es va publicar a la pàgina web i des d'aquí volem demanar disculpes a les autores ja que no s'hi veuen reflectits tots els seus canvis. (vegeu ANNEX 4-transcripció grup 3, 30 març)

Com que de la correcció per part de les autores ja n'hem parlat a l'apartat de l'anàlisi de l'enregistrament, [GRUP 3](#), aquí analitzarem la revisió que en van fer els companys.

En general troben que falta informació, que els dos temes -gòtic i modernisme- no tenen relació entre sí, i que a més parlen d'altres coses que el títol no deixa implícit com ara l'Exposició Universal del 1929 i dels Jocs Olímpics del 1992.

No creuen que la informació estigui ben organitzada. Consideren que no hi ha varietat d'adjectius i que s'utilitzen paraules molt generals i no específiques. Però no donen exemples ni alternatives ni diuen en què es basen per fer aquestes afirmacions.

Pel que fa a l'aspecte formal de la llengua, corregeixen: *Is a rute...* per *It is a rute...* hi faltava el subjecte; substitueixen *actually* que apareix dues vegades per *nowadays*, típic problema amb un fals amic; la concordança subjecte verb, *now there is* i tot seguit mencionen 3 museus; l'ús incorrecte de l'article; alguna falta d'ortografia i preposició. No entenen la sigla MA i ho deixen tal qual.

Miro's Foundation: els alumnes que van fer la revisió d'aquest text van corregir sobretot faltes d'ortografia damunt del text. Hi van trobar tres faltes gramaticals: mal ús de l'article, un pronom possessiu incorrecte i un verb modal. Tenien raó amb les dues primeres però el verb modal estava ben usat i per tant no es va tenir en compte quan es va editar.

Parks of Barcelona: de la revisió d'aquest text tenim l'enregistrament del [GRUP 4](#). El títol parla dels parcs en plural, però de fet només se n'explica un. Creuen que no hi ha gaire riquesa lingüística pel que fa a adjectius. Aquest grup treballa amb el text que ja ha revisat la seva autora sobre el paper i accepten les modificacions que ella ha fet.

Les correccions de l'autora són sobretot en l'ús dels articles "a" i "the", i en el fet de descuidar-se de posar el subjecte al començar una nova oració.

Pubs: les alumnes que van escriure aquest text només van ser-hi durant la segona meitat de la sessió 3 (sessió d'escriptura) i no van venir a la sessió 4 (sessió de revisió). És a dir, el text resultant es va escriure en una hora.

Els alumnes que van revisar aquest text el van reescriure pràcticament tot, ja que no entenen el sentit de la major part de les frases. Cal dir que van millorar el text substancialment.

Sagrada Família- the unfinished Catholic basilica: l'autor no va modificar el text en cap sentit.

De la revisió d'aquest text tenim l'enregistrament del [GRUP 2](#). Apart dels comentaris de l'enregistrament que ja hem analitzat en aquell apartat, veiem que sobre el paper van corregir els pronoms possessius '*its construction began*'..., '*its architecture is*'..., ambdós perfectament correctes en el text per la versió '*it's*', la qual cosa fa que la frase perdi tot el sentit.

També consideren que la informació no està ben organitzada.

Shopping in Barcelona: el text té correccions sobre el paper i cap comentari sobre la comprensió i organització de la informació. Aquestes anotacions del text milloren el text en algunes ocasions i en d'altres corregeixen l'ordre de les paraules en oracions: *Barcelona is the city most tourist of Spain (Barcelona is the most tourist city...)* o afegeixen paraules sense les quals les frases perdrien el sentit: *one the main reason (one of the main reasons)*.

En aquest text veiem també que en la revisió s'hi ha afegit una frase final a tall de cloenda.

The atmosphere of the city centre in Barcelona: aquest text es va escriure entre dos alumnes però el dia de la sessió de revisió només en va venir un. Disposem de les correccions fetes damunt del text tant de l'autor com dels companys que en van fer la revisió.

El primer títol que va posar l'autor deia *The Environment of the city centre in Barcelona*. La professora li va preguntar què volia dir amb la paraula '*environment*' aquí i l'alumne li va dir que es referia a l'ambient que hi havia al centre de la ciutat. La professora li va explicar la diferencia que hi ha entre

'environment' (medi ambient) i 'atmosphere' (ambient) i l'alumne va decidir canviar-ho.

Era un text ben organitzat, entenedor i que dóna força informació. La major part d'anotacions venen de falta de concordança entre el subjecte i el verb: '*there is ... monuments*'; o bé entre adjectius quantitius i substantius: '*a...restaurants, a lot of shopping centre*'. Cap d'aquests problemes impedeixen la comprensió del text.

Aquest text tenia una frase final a tall de conclusió que es revisa i se li dóna una mica més de sentit.

The museum in Sagrada Família Temple: les persones que han revisat aquest text creuen que la informació que dóna és important, interessant i que el text està ben organitzat.

Creuen que han utilitzat un ventall pobre d'adjectius i que han utilitzat paraules específiques, com per exemple, 'crypt'.

De la revisió d'aquest text tenim l'enregistrament del [GRUP 4](#) que en són les autores.

Your first time in Barcelona: de la revisió dels autors del text propi hi ha l'enregistrament del [GRUP 2](#).

Els companys que van revisar aquest text no hi van fer cap correcció ni cap comentari. Van trobar que estava molt bé.

Ja hem mencionat anteriorment que en la sessió que es dedicava a escriure el text, primer vam explicar la planificació de l'activitat d'escriptura i les diferents parts que el text havia de tenir, però que tot i això, molts dels alumnes es van posar a buscar informació per Internet i a escriure directament, sense aturar-se a pensar en la planificació.

La nostra proposta pel que fa a la distribució de la informació era:

- Encapçalament o títol
- Frase o paràgraf introductori
- 1 o 2 paràgrafs desenvolupant el contingut
- Frase o paràgraf final que resumís el text

També cal dir que no tots els textos models que tenien els alumnes tenien aquest format. En tot cas tenien dues opcions: podien seguir la proposta que se'ls donava o bé, organitzar la informació tal com estava en el model.

Hem explicat que la primera tasca sobre els textos era la d'analitzar de quina manera estava organitzat el text. Amb les altres tasques es treballaven estructures gramaticals i sobretot, el lèxic.

Analitzarem els textos finals en funció d'aquests tres aspectes: organització del text, ús de l'estructures treballades i reutilització del lèxic. Veurem que el resultat és molt desigual.

Comentem els textos seguint un ordre alfabètic.

Accommodation offer in Barcelona: segueix el model pel que fa a l'organització. El model treballava la forma imperativa que també està reflectida en el text final. Han sabut reutilitzar el lèxic no fent una simple còpia, sinó de manera diferent, en frases diferents i han fet ús no tan sols del lèxic que es trobava en el model, sinó també de les definicions que es donaven a la tasca. Sembla, doncs que s'ha treballat a consciència.

Barcelona's nightlife: el model per aquest text era un llistat de bars i locals, dels quals es donava la situació i es descrivien breument. El resultat ha estat un text amb un paràgraf introductori, una explicació del que són les 'tapas' i el 'botellón' i a continuació un llistat de tres locals. Acaben amb una frase a tall de conclusió. No s'ha fet servir lèxic del que sortia al model.

BCN is a street festival: és un text inacabat ja que les alumnes van haver de marxar abans. Amb aquest model es treballava la forma imperativa i això es reflecteix en el text final. Pel que fa al lèxic tan sols hi ha incorporat el verb 'takes place'.

Gothic and Modernism in Barcelona: el model era sobre la història d'Edimburg i el text final no és ben bé sobre la història de Barcelona, sinó una història de l'arquitectura de Barcelona. Han seguit el model pel que fa a l'organització. A part de l'expressió *royal burgh* que fan servir per una època històrica, la resta del lèxic no era transferible. Amb tot, és un text força elaborat i de producció pròpia (no tret d'Internet).

Miro's Foundation: aquest text segueix el model pel que fa a la manera de presentar la informació. La informació, tot i que està treta de la pàgina web de la Fundació Miró, no està copiada literalment, sinó que han anat triant i retallant. Amb tot, té faltes d'ortografia, començant pel títol. Acaben amb una recomanació personal que conclou el text i que els convida a visitar la Fundació.

Parks of Barcelona: el títol és en plural perquè anomena uns quants parcs al principi, a tall d'introducció, però després se centra en el Parc de la Ciutadella. No ha seguit cap model ja que l'alumna (una de sola) que el va escriure no va venir a la sessió 2 on es va donar l'*input*.

Pubs: aquest text s'havia de treballar en línia. Tenia una frase introductòria i un llistat de pubs dels quals donava la situació, com arribar-hi, el web -si en tenia- i els descrivia abastament, fent servir un llenguatge prou difícil pel nivell. La

tasca, però, estava dissenyada de manera que es treballaven les parts del text més entenedores.

Com hem vist en l'apartat del *Feedback* propi, la versió final ha estat pràcticament reescrita pels alumnes que l'han revisat i que no van veure el model.

Am tot, les autores van fer servir frases i expressions del text: *'it used to be.../a good variety of.../great location on...'*

Sagrada Família- the unfinished Catholic basilica: tot i que part de la informació en aquest text està treta d'Internet, l'autor (un sol alumne) va organitzar la informació seguint el model. Però utilitza molt poc lèxic que apareix al model. La informació està molt ben organitzada i és exhaustiva, tenint en compte la llargària del text. Li falta, però, explicar com arribar a la Sagrada Família.

Shopping in Barcelona: aquest text segueix l'estructura del model i hi afegeix una frase final a tall de conclusió. Fa servir lèxic específic sobre botigues que apareixien en el text model i ha fet servir alguna de les estructures del model també. Amb tot, el tercer paràgraf no té res a veure amb comprar a Barcelona, cosa que apareix en el *feedback* rebut d'Edimburg. És un text amb algunes errades, però que no impedeixen la comprensió.

The atmosphere of the city centre in Barcelona: aquest text té una paraula en el títol que després no es reflecteix en el text: *'atmosphere'* (ambient). No parla de l'ambient al centre de la ciutat, sinó que, seguint el model, parla d'una part nova de Barcelona - l'Eixample- i d'una part més vella - Les Rambles. Té una distribució de la informació bona, i conclou amb una frase que és realment una frase de tancament del text. Ha utilitzat lèxic específic que sortia al model. Malgrat que té errades gramaticals i alguna de lèxic, és ric en connectors, en varietat d'estructures i en informació.

The museum in Sagrada Família Temple: és un text irregular en el sentit que té paràgrafs amb errades normals del nivell i paràgrafs perfectes amb un lèxic no habitual en el nivell i que tampoc es troba en el model. Això ens fa pensar que potser aquests paràgrafs s'han copiat d'Internet. Afegeixen un paràgraf al final sobre l'Hospital de Sant Pau que no té res a veure amb el títol del text. Per acabar donen l'adreça i la informació de com arribar a un lloc, que sembla que hagi de ser l' Hospital de Sant Pau, i en canvi es refereixen a la Sagrada Família.

Your first time in Barcelona: és un text molt ben elaborat i que segueix l'estructura del model: 7 paràgrafs amb informació molt precisa en cada paràgraf. Els escriptors d'aquest text han fet un text similar i hi han afegit una frase final a tall de conclusió, però que de fet no conclou res, sinó que dóna

més informació. Han fet servir estructures de primer i segon condicional i la forma imperativa, sobre les que es reflexionava en les tasques del model. Apart d'algun adjectiu, no van reutilitzar lèxic del model. Van fer molts enllaços a imatges que malauradament els alumnes d'Edimburg no van poder veure (no van poder fer servir els ordinadors).

A tall de resum, hem vist textos d'alumnes, pocs, que han aprofitat l'*input* rebut per reutilitzar-lo, però la majoria o bé l'han fet servir molt poc o quasi bé gens. El treball de lèxic específic que es podia haver reutilitzat a partir dels models és realment pobre. Creiem que se n'hagués pogut treure molt més profit i es podien haver enriquit molt més els textos.

4.5.4.2 Feedback Edimburg

Els alumnes de Barcelona van escriure 12 textos que es van enviar a Edimburg. Dels 12 escrits només es va rebre *feedback* sobre 7 textos. Hi ha havia tres textos que tenien 2 ressenyes de diferents alumnes. O sigui que en total es van rebre 10 respostes. La coordinadora d'Edimburg es va disculpar ja que segons sembla hi va haver un malentès amb els professors.

La finalitat de la SD era crear uns textos que transmetessin una informació. Aquesta informació havia d'estar organitzada lògicament i la finalitat dels textos era que comunicuessin una sèrie d'idees. En aquest sentit es va dissenyar una pauta per tal que els alumnes d'Edimburg ens enviessin el seu *feedback*. Les preguntes de la pauta se centraven a saber si la informació era clara, si estava ben organitzada, si malgrat haver-hi faltes el lector podia entendre la informació, etc...

La pauta que es va enviar a Edimburg la va adaptar i traduir al castellà⁵ la professora PE (vegeu ANNEX 5).

A Barcelona vam poder treballar a l'aula d'ordinadors per buscar informació a la xarxa, tenir diccionaris en línia a l'abast i, entre altres coses, poder fer uns textos amb imatges i enllaços que els fessin més atractius. A Edimburg els alumnes no van poder fer ús de l'aula d'ordinadors i per tant no van poder anar als enllaços per veure imatges que il·lustraven allò a què el text feia referència.

Alguns dels alumnes han respost la pauta pregunta per pregunta i d'altres han fet un comentari global donant la seva opinió. Alguns van corregir faltes gramaticals damunt del text, sobretot en el text sobre La Fundació Miró i en el text '*Your first time in Barcelona*', d'altres només van comentar alguna errada de passada.

⁵ Recordem que els alumnes d'Edimburg són estudiants d'espanyol per a estrangers.

Els comentaris que els alumnes d'Edimburg van fer sobre els textos dels alumnes de Barcelona s'han reproduït literalment i estan en cursiva. No s'ha corregit cap de les cites.

Sobre el lèxic, els alumnes d'Edimburg comenten els casos de paraules que no han estat usades correctament:

- Text *Gothic and Modernism*:
 - *la palabra 'route' es como camino. Possibly 'estos lugares ?'(these sites) o 'atracciones' (attractions) es mejor.*

Sobre aquest mateix text, els alumnes d'Edimburg els comenten que cal explicar el significat de les sigles. Recordem que mentre revisaven el text la professora ja els havia dit que era possible que MA (Middle Ages) no sabessin a què feia referència. Per tant calia explicar què volia dir o bé escriure-ho sencer. En canvi ningú no es van adonar de l'abreviació BCN, que en el seu text apareix sis vegades i els alumnes d'Edimburg els diuen que cal explicar-ne el significat. És una sigla que ja tenim tant interioritzada que ni ens n'adonem.

Aquest mateix text, *Gothic and Modernism*, té un segon *feedback*, que no fa referència a cap dels comentaris fins ara mencionats. Fa una ressenya molt positiva, tant pel que fa a l'organització de la informació, al contingut- 'muchas sugerencias de lugares a visitar' - i a les fotos. Aquest/a alumne/a comenta:

- *Habría sido útil a leer una descripción corta de como los dos estilos se distinguen.*

Creiem que en aquest cas passa el mateix que amb les sigles BCN. Per nosaltres parlar d'estils arquitectònics com són el gòtic i el modernisme no ens suposa cap problema. Ho hem estudiat des de sempre, fins i tot hi ha un barri de Barcelona que es diu Gòtic. Ara bé, per a uns alumnes d'Escòcia l'estil gòtic, no els és desconegut, però el Modernisme rep un altre nom a Anglaterra – Modern Style- i per tant cal aclarir de què estem parlant.

Els dos textos sobre la Sagrada Família tenen una ressenya cada un feta per la mateixa persona. Sobre *The Museum in Sagrada Familia Temple* comenta que el títol no explica tot el contingut del text i que no es dona suficient informació. Continua dient que hi ha moltes errades, però que no impedeixen entendre la informació.

Pel que fa a l'altre escrit, *Sagrada Família, the unfinished Catholic basilica*, comenta que la informació és interessant, pràctica i actual. No té gaire faltes i per tant la informació s'entén molt bé.

El text *Your first time in Barcelona* té dues ressenyes. En una es fa referència al fet que la informació és útil, pràctica i actual però troba que la frase que conclou el text no està en el lloc correcte. La segona ressenya va en el mateix sentit pel que fa a la informació i afegeix un comentari sobre el registre que han utilitzat:

- *la gramatica es como el escritor habla con el lector. No es literario, pero es comprensible.*

I continua:

- *no hay fotos ni mapa, lo que rebaja el interés un poco.*

En aquest punt cal fer esment que, de fet, aquest text estava ple d'enllaços i el fet que els alumnes d'Edimburg no hagin pogut treballar amb els ordinadors fa que s'hagi perdut aquesta informació. Aquest text parlava del menjar típic català i cada plat que es mencionava tenia un enllaç a una fotografia del plat en qüestió. Si no es podien veure les imatges el llistat dels plats era del tot irrellevant, ja que no es donava cap altra informació referent al tipus de cuina o als ingredients més utilitzats en la cuina catalana.

Un altre text que té dues ressenyes és el de *Miro's Foundation*. En totes dues es comenta que la informació és bona i pràctica, ja que dóna horaris, preus i com arribar-hi. Una de les ressenyes és més exhaustiva i comenta que el text té algunes errades sobretot d'ortografia i alguna gramatical -corregides damunt del text- però que això no ha impedit comprendre la informació. En aquest text passa com en el que hem comentat abans sobre el Modernisme o les abreviacions: el nom d'una sala de la Fundació Miró es diu Espai 13, i les autores del text han posat: Espai 13: 4€. Això no queda clar a la persona que ho ha llegit i li posa un interrogant al costat. Afegeix que estaria bé proporcionar més informació sobre la intenció de la fundació i sobre Miró i expressa les seves ganes de visitar aquesta fundació.

En el text *The atmosphere in the city centre*, qui escriu la ressenya diu que el text dóna més informació de la que el títol diu. A part del títol, creu que el text està molt ben estructurat i organitzat; que la informació que es dóna és útil per a una persona que visiti Barcelona i que, tot i que el text té errades, és comprensible.

La darrera ressenya és sobre el text *Shopping in Barcelona*. L'autor de la ressenya comenta que el títol fa referència només a una part del text ja que el darrer paràgraf que no té res a veure amb comprar a Barcelona, diu que li falta informació, també i conclou dient:

- *creo que el autor no conoce mucho sobre la compra. Quizá sea un hombre!*

De fet, era un home.

Després de fer una repassada al *feedback* d'Edimburg, podem concloure que es va anar molt a la idea a l'hora d'escriure i no es va reflexionar prou.

Una de les preguntes a l'hora de planificar la tasca feia referència al lector: a qui escric?, quina informació necessita?. Un altre punt de la planificació es referia a com donar la informació: sobre què escric?, fes una llista de la informació que vols incloure en l'escrit. És en aquests punts que calia reflexionar sobre quin tipus d'informació calia donar i de com es donava.

Amb tot, pel que hem vist amb totes aquestes ressenyes o *feedback* els textos han complert el propòsit pel qual s'havien escrit: que els llegís un lector real i que els transmetés una informació.

4.5.5 Anàlisi qüestionari final alumnat

De nou ens trobem que el dia de la sessió 4 falta alumnat que havia assistit a les sessions 2 i 3 i en canvi n'hi ha força que no havia vingut a cap de les sessions anteriors. A l'hora de fer balanç de tot el procés hi ha hagut gent que no ha pogut valorar-ho.

Han respost el qüestionari final un total de 26 alumnes entre els dos grups. A part de la quantificació de si els ha estat útil o no el procés, els comentaris finals són en general molt positius:

- *Molt positiu el treball en grup i la posada en comú.*
 - *Molt útil el treball en grups petits i parelles.*
 - *És útil i estaria bé fer-ne més.*
-

Hi ha, però, un comentari que valdria la pena aturar-se a reflexionar. Una alumna ha valorat l'activitat com:

- *Un infern. Pot ser una activitat positiva o negativa en funció de la parella que et toqui.*
-

Ja hem parlat de la dificultat que hem tingut a l'hora de treballar amb parelles/grups estables, a causa de la irregularitat en l'assistència del nostre alumnat.

Al llarg de les observacions que hem dut a terme a les dues aules de 2n, la dinàmica ha estat sempre la mateixa. Quan es plantejava una activitat en parella o grup petit tothom treballava amb la persona que tenia al seu costat.

Vam dissenyar un petit qüestionari final (vegeu ANNEXE 1) per tal que els alumnes valoressin, en una escala de l'1 al 4 (de gens útil a molt útil), totes les activitats que es van dur a terme a l'aula durant el curs. En aquest apartat analitzarem només la segona part d'aquest qüestionari⁶ - la pregunta 6 - que és

⁶ La primera part d'aquest qüestionari està analitzat en l'apartat 4.2.2 d'aquest treball.

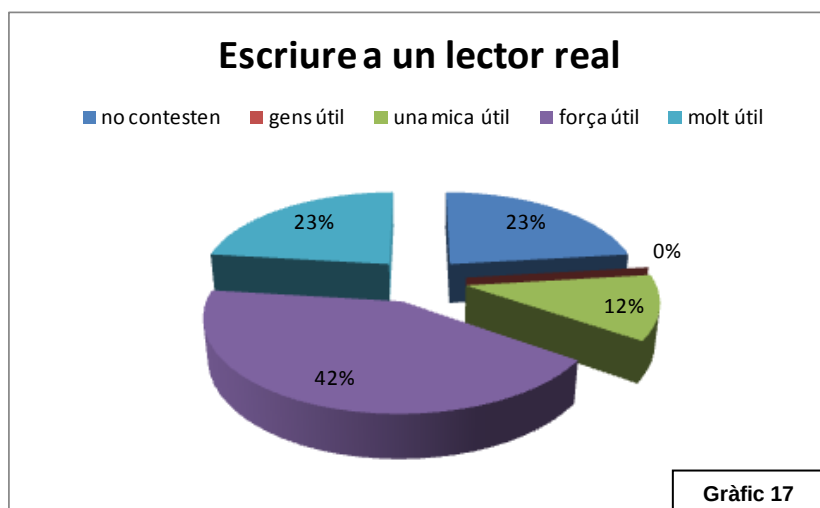
la que valora les activitats que van tenir lloc al llarg de les sessions 1 a la 4 de la implementació de la SD. La cinquena sessió no està valorada ja que quan es va celebrar, aquest qüestionari ja s'havia fet.

La pregunta 6 té sis apartats. Demanàvem als alumnes que valoressin el següent:

1. el fet d'escriure a un lector real.
2. l'*input* rebut: tant l'àudio com la lectura i les tasques.
3. les pautes per planificar el text.
4. les pautes per revisar els textos.
5. el fet de revisar el text d'altres companys.
6. la correcció que han fet els altres companys del text propi.

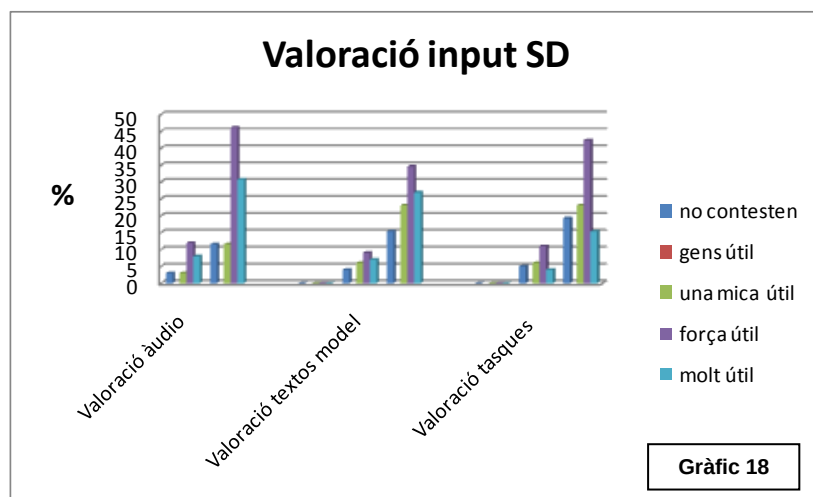
En els gràfics que mostrarem, la llegenda té 5 categories. La categoria **no contesten** correspon a l'alumnat que no va assistir a alguna o cap de les sessions de la SD.

El primer apartat de la pregunta 6 preguntava com valoraven els alumnes el fet d'escriure a un lector real. Si sumem els valors de **força útil** i **molt útil** del gràfic 17, un 65% es decanta per la banda alta. El valor de la categoria **no contesten**, però, és força elevat. La categoria **gens útil** tot i que apareix en el gràfic té el valor 0.



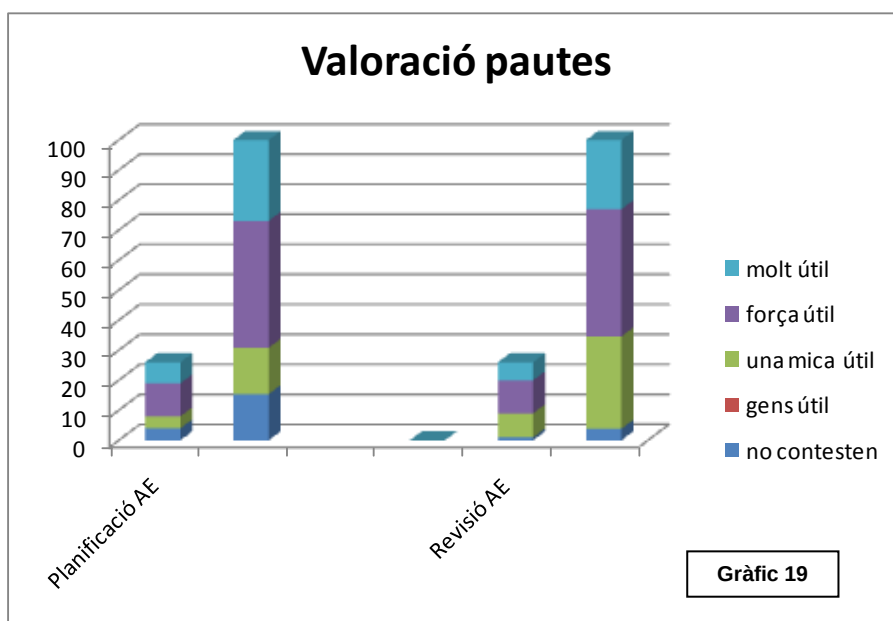
El gràfic 18, corresponent al segon apartat de la pregunta 6, ens indica la valoració que l'alumnat ha fet de les diferents activitats d'*input*: àudio sobre Londres, textos models i tasques per treballar l'àudio i els textos.

Per a cada valoració, el gràfic 18 ens mostra dos grups de columnes. El grup de columnes de l'esquerra a cada valoració (el més baix) fa referència a la freqüència absoluta i el grup de columnes de la dreta (més alt) als percentatges.



Preguntàvem el grau d'utilitat de les activitats. Si ens fixem en cada categoria de la llegenda veurem que l'activitat d'àudio ha estat la més valorada amb un 76% (sumant les categories **força útil** i **molt útil**). Els textos models i les tasques 62% i 57% respectivament. De nou la categoria **gens útil** té el valor 0. La categoria **no contesten** oscil·la entre l'11 i el 19% en aquest apartat.

En el gràfic 19 hem ajuntat la valoració de totes les pautes, que correspon als apartats 3 i 4 d'aquest qüestionari. De nou, la columna més baixa correspon a la freqüència absoluta i la més alta als percentatges.



Com ja hem explicat anteriorment es van dissenyar tres pautes: una per planificar l'activitat d'escriptura (AE, en el gràfic) i dues de revisió de l'activitat

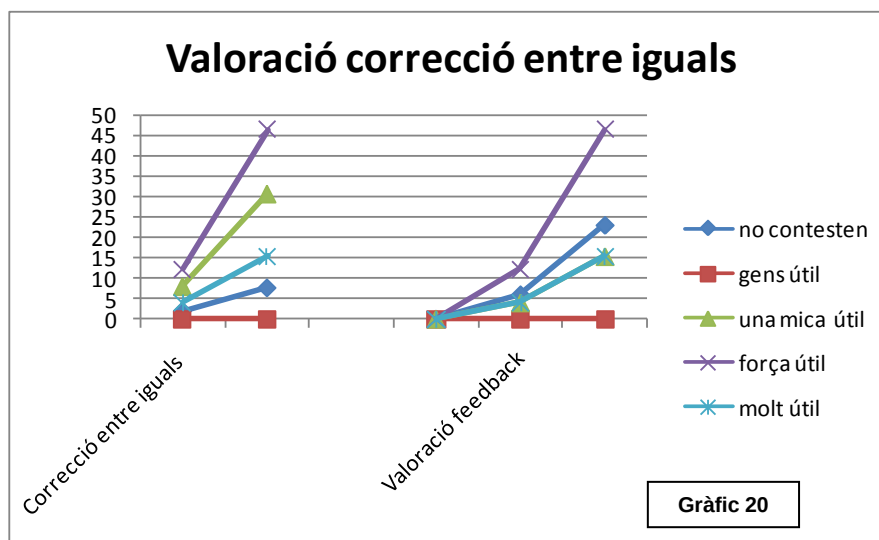
d'escriptura. Si ens fixem en el gràfic 19 trobem que la franja més valorada és la **força útil** amb un 42%.

Cal notar aquí la diferència que hi ha en la categoria **una mica útil**: 15% a la pauta de planificació i un 31% a la pauta de revisió. En la categoria **molt útil** el percentatge varia poc: 27% a la pauta de planificació i 23% a la pauta de revisió.

És a dir: en la valoració de les pautes de revisió augmenta el percentatge en la categoria **una mica útil** i baixa el percentatge a **molt útil**.

En el gràfic 20 hem agrupat la valoració de la correcció entre iguals. Aquesta valoració correspon als apartats 5 i 6 d'aquest qüestionari: la correcció que fan i la que reben.

En aquest punt cal fer esment que no tothom va tenir temps de veure el *feedback* que els altres grups havien fet dels seus textos i per tant augmenta la categoria **no contesten** (23%).



La categoria lila **força útil** representa un 46%, tant pel que fa a l'activitat de correcció com a la valoració del *feedback* rebut. En la valoració del *feedback* se solapen les línies de **una mica útil** i **molt útil** que tenen un valor de 15% respectivament.

Cal notar que la categoria **gens útil** té en tots els gràfics el valor 0.

No disposem de comentaris concrets sobre el perquè de la valoració de cada aspecte concret més enllà del que hem exposat abans com a opinions generals sobre tota la SD.

4.5.6 Discussió sobre la SD (punt 4.5)

Un dels objectius de la llicència era el de 'Dissenyar, implementar i avaluar una seqüència didàctica que plantegi als alumnes el repte de realitzar activitats metalingüístiques com a mitjà de participació en una situació comunicativa real'.

Camps, (2003:38) defineix les seqüències didàctiques de llengua com:

“una proposta de producció global (oral o escrita) que té una intenció comunicativa, per la qual cosa s'hauran de tenir en compte i formular els paràmetres de la situació discursiva en què s'insereixen, i alhora com una proposta d'aprenentatge amb uns objectius específics que han de ser explícits i poden esdevenir criteris de producció i d'avaluació dels textos que es produeixen.”

Vam plantejar la SD als alumnes com un projecte, amb una finalitat comunicativa i amb un destinatari real. Teníem una excusa per escriure; havíem creat, encara que una mica artificialment, la necessitat d'escriure.

Era una oportunitat per elaborar un material que ajudés l'alumnat a través de tot el procés d'escriptura i que potenciés les fases de planificació i revisió de l'escrit propi i dels companys.

Ens vam plantejar trobar resposta a les següents preguntes:

1. Una seqüència didàctica basada en una tasca comunicativa, promou la reflexió metalingüística i pot afavorir el desenvolupament de les competències lingüístiques i discursives de l'alumne?

Els alumnes han fet un treball col·laboratiu, comunicatiu i han tingut un lector real que ha llegit els seus textos. I els alumnes han escrit per ser entesos. D'entrada això els ha motivat a fer-se entendre. En alguna discussió s'ha sentit algun comentari en el sentit de: 'però és perquè ells ho entenguin millor.'

Aquests lectors els han donat un *feedback* en general força positiu pel que fa a un dels objectius del projecte: escriure un text comunicatiu.

La pauta per planificar el text es va donar el dia de la sessió d'escriptura. Valorem positivament l'aplicació que van fer de la pauta, ja que mirant els textos finals trobem que hi ha una bona organització de la informació en paràgrafs.

Si ens fixem en el contingut, si bé van agafar l'activitat d'escriure amb moltes ganes, en general no van saber treure profit del que tenien a l'abast, l'*input* que havien rebut. Es van posar a buscar per la xarxa i a escriure 'a raig'. En aquest punt, van obviar, si bé no tots, les instruccions sobre el procés que se'ls va

plantejar: fer un buidat de lèxic útil, fer una pluja d'idees sobre allò que volien escriure, etc...

En quant a la revisió entre iguals, fora interessant que es plantegés escriptor-lector perquè fos, potser, més efectiva. En aquest sentit Villamil i de Guerrero, (1996:69) diuen que:

“sovint quan el professor llegeix un escrit d'un alumne sense poder parlar amb ell, no pot acabar de saber què vol dir l'alumne o amb quina intenció ho diu. Fent revisió entre iguals (escriptor-lector), es dona a l'alumne l'oportunitat d'explicar, defensar i clarificar els seus punts de vista. A més, la revisió entre iguals té el potencial de treure a la superfície les limitacions de l'alumne i de crear presa de consciència, sense la qual no es pot fer una feina reparadora amb èxit.”

Nosaltres vam plantejar un intercanvi de textos entre grups: tots eren lectors o escriptors del text que revisaven. A vegades, en cas de dubte, preguntaven als autors, però no és el mateix que tenir un diàleg i una negociació constant escriptor-lector.

Tot i això, les discussions que es van generar porten a creure que hi va haver molta reflexió tant de contingut com de forma. Creiem doncs que proposant tasques d'aquests tipus es potencia la motivació i la reflexió i ajuda al desenvolupament de les competències lingüístiques i discursives de l'alumne.

2. Els textos que els alumnes produeixen en aquests contextos són més correctes des d'un punt de vista formal?

El principal objectiu de la SD era crear textos comunicatius, sense deixar de banda l'aspecte formal. En l'anàlisi que hem fet dels textos finals comparant-los amb els textos models es pot veure que, si bé, hi ha errades, aquestes no han impedit la comunicació.

Les pautes de revisió que es van dissenyar se centraven primer de tot en el contingut i l'organització del text. En segon lloc es revisava l'aspecte formal de la llengua.

Valorem positivament l'ús de dues pautes de revisió del text propi diferents ja que d'aquesta manera tant s'ha revisat el contingut com la forma. Tot i això, en algun cas dels grups enregistrats es llançaven a buscar faltes abans de mirar-se la pauta. Sembla que els alumnes tenen bastant automatitzada la recerca de l'error gramatical.

Ara bé, si els alumnes haguessin pogut treballar amb les pautes amb més temps del que es va tenir, potser n'haguessin detectat més. Hem de tenir present que aquests alumnes era la primera vegada que treballaven d'aquesta manera.

Cal esmerçar temps a l'aula perquè el treball de revisió sigui efectiu en tots els sentits: individual, entre iguals, sobre el contingut i sobre la forma.

3. Les activitats d'escriptura en grups petits ajuda a millorar les produccions individuals?

No podem valorar aquesta darrera pregunta ja que el projecte va acabar pràcticament a final de curs i per tant no s'ha pogut fer un seguiment individualitzat de l'alumnat.

Pel que fa a l'avaluació de tot el procés ens hagués agradat que, a part d'omplir un qüestionari final, s'hagués pogut fer una posada en comú perquè poguessin avaluar amb temps i criteri allò que s'havia fet durant aquestes 5 sessions.

Tant la professora PB com l'observadora valorem l'experiència molt positivament. Creiem que l'activitat, en general, ha funcionat bé, però que els diferents ritmes de treball dins dels grups, la irregularitat pel que fa a l'assistència, la manca de temps, ja que per diferents motius la implementació de la SD va patir algun endarreriment, han fet que haguéssim de treballar contrarellotge.

Al llarg de tota la implementació de la SD hem tingut dos elements que han jugat en contra nostra:

- El temps, o millor dit la falta de temps.
- La irregularitat en l'assistència de l'alumnat que ha fet que el treball en grup no es pugui valorar com caldria, si la situació hagués estat la idònia.

Sense voler en cap moment donar un caire negatiu al treball que s'ha dut a terme, voldríem constatar quins aspectes haguessin pogut millorar si s'hagués disposat de més temps:

- treballar els textos a consciència.

Eren textos reals, trets de la xarxa i en algun cas adaptats. Tot i això algun era una mica difícil per al nivell, però les tasques eren adequades.

- guiar l'alumnat en el buidat d'aquests textos per tal de poder reutilitzar el lèxic i treure'n més profit.
- comentar i aclarir conceptes de cada pauta abans d'utilitzar-la.

Vam donar molta informació nova amb molt poc temps. Hagués calgut familiaritzar-los amb la terminologia. Pels enregistraments es veu que a vegades els alumnes no entenien la terminologia emprada.

Pel que fa a les pautes de revisió del text propi i el dels companys, no hi va haver temps material de mirar-les amb atenció abans que l'alumnat hi comencés a treballar. Només ens quedava una sessió per dedicar a la SD i s'havien de fer massa coses.

- donar *feedback* als companys i discutir el perquè de les correccions entre iguals i arribar a acords.

Segons el nostre plantejament de revisió entre iguals, primer ho revisava un grup i després s'havien de comunicar les propostes de canvis als autors i arribar a acords.

Creiem que les discussions i negociacions en aquest estadi haguessin enriquit encara més tota la reflexió que s'ha dut a terme al llarg de totes aquestes sessions.

- fer posades en comú d'allò que s'havien trobat al llarg de la SD.
- I, en general, entrenar-los en aquest tipus de tasca per tal que prenguin consciència del seu propi aprenentatge i això els ajudi a ser més autònoms.

Finalment podem dir que, malgrat tots els problemes, hem dut a terme un projecte comunicatiu d'escriptura a l'aula. Aquesta activitat ha afavorit la motivació, i en un grau inferior la implicació, d'uns alumnes que han vist que allò que han escrit en anglès, ha estat llegit per uns alumnes escocesos, que els han entès i valorat positivament.

Ha estat un primer pas en aquesta presa de consciència del que vol dir aprendre a escriure.

El resultat d'aquesta experiència és la publicació que s'ha fet dels escrits dels alumnes de Barcelona conjuntament amb els d'Edimburg. Es pot trobar a la següent adreça: http://issuu.com/aheras3/docs/magazine_barcelona-edinburgh

Personalment ha estat la primera vegada que he pogut entrar a observar una aula i veure treballar una professora i uns alumnes a qui no havia d'avaluar. Crec que és a través de l'observació entre companys que podem millorar la nostra pràctica docent. Això ha estat una gran experiència:

“L'observació i anàlisi del que passa a l'aula quan s'ensenya i s'aprèn llengua és l'únic camí per avançar en el coneixement de quines activitats d'ensenyament promouen un aprenentatge de la llengua que es pugui qualificar de significatiu.”(Camps, 2003:45).

4.6 ENTREVISTA AMB LA PROFESSORA PB

La transcripció de l'entrevista que es va dur a terme amb la professora PB es troba a l'ANNEX 4. L'entrevista es va realitzar al mes de maig del 2009 i va tenir una durada d'una hora.

Es va parlar del tractament que es dona a l'expressió escrita, de les propostes que fa el llibre de text, de com la professora PB implementa aquesta destresa. Pel que fa a la correcció es va fer una reflexió de com havia funcionat el mètode que ella va aplicar enguany i finalment es va valorar la SD que es va dur a terme a la seva aula a proposta de l'observadora.

La professora PB considera que el llibre de text⁷ tracta la destresa de l'expressió escrita de manera correcta. Sempre presenta les activitats amb un escrit, que serveix de model als alumnes. Hi ha unes activitats de reflexió diferents en cada exercici. A vegades són exercicis de lèxic per tal que els alumnes el facin servir posteriorment en el seu escrit, d'altres són exercicis on fa una reflexió sobre l'ús de connectors i gairebé sempre hi ha un treball d'organització del text.

Al llarg del curs la professora fa els escrits que el llibre proposa i puntualment fa alguna activitat d'escriptura col·lectiva sobre algun tema que hagi sortit a classe.

Des del primer dia els alumnes saben que escriuran un text per unitat i que se'ls avaluarà en quatre ocasions: en els escrits que es duen a terme a l'aula sobre les lectures (els alumnes llegeixen tres novel·les al llarg del curs), i en l'escrit que forma part del *mock exam* (un examen que es fa al mes de febrer i que és un model del que es du a terme a final de curs). En aquestes quatre ocasions s'apliquen els criteris de correcció i els alumnes reben un *feedback* amb una nota numèrica, a part de possibles comentaris.

Pel que fa als criteris de correcció l'alumnat no els coneix fins que es fa el primer escrit de la primera novel·la, és a dir fins a mitjans del mes de novembre. En cap cas els alumnes els han aplicat en fer correccions pròpies ni en correccions entre iguals.

Pel que fa al codi de símbols que la professora PB ha implementat al llarg del curs en fa una valoració molt negativa. Reconeix que no ha sigut constant a l'hora de demanar que li retornessin els escrits corregits, i que només ha funcionat en unes cinc persones per grup que han intentat corregir els errors marcats, han reescrit el text i l'han retornat a la professora. El pitjor d'aquest mètode de correcció és que els alumnes que no han revisat els seus escrits s'han quedat amb els errors marcats, però no corregits.

⁷ El llibre de text que fa servir és el New English File pre-intermediate.

Creu que si aquesta activitat es dugués a terme a l'aula, en parelles, en lloc que l'alumne s'enfronti tot sol a la correcció amb símbols, que sovint no comprèn, seria molt diferent i segurament molt millor. Si a més, hi hagués una contrapartida, està convençuda que també funcionaria. Per exemple que estigués supeditat a una nota, quan l'alumne retorna l'escrit revisat a la professora.

Pel que fa a quin tipus de correcció ha pensat que li pot servir d'alternativa al mètode que ha fet servir enguany, opina que la correcció donant la versió correcta i després fer algun tipus d'activitat de prendre consciència dels errors més comuns: per exemple, es tracta d'escollir un nombre de frases (12 o 13), entre els escrits dels alumnes, que continguin una tipologia d'error típica del nivell o del tema que s'estigui tractant en un moment donat del curs i fer una reflexió, primer a casa, individual, i després a l'aula, col·lectiva.

Constata que als alumnes els fa molta mandra escriure i creu que, en general, hem perdut l'hàbit d'escriure. Pensa que donem per descomptat que l'alumnat sap escriure.

Una possible causa d'aquesta manca d'interès per escriure l'atribueix al fet que no s'escriu a un destinatari 'real'; s'escriu perquè ho llegeixi i ho corregeixi la professora. Posa com a exemple l'activitat d'escriptura que es va dur a terme al llarg de la SD, en què es va fer un intercanvi de textos amb uns alumnes de la universitat d'Edimburg. Els alumnes semblaven molt més interessats en el fet d'escriure i que s'entengués allò que posaven sobre el paper.

Opina que els alumnes dediquen poc temps a casa a escriure. No s'esforcen a fer servir estructures apreses, la riquesa lingüística és pobre, en general, i que allò que més els preocupa són els errors gramaticals. Ha pogut observar que quan s'escriu a l'aula, en parelles, hi ha molta més negociació, els alumnes pregunten més i els escrits queden '*més afinats*'.

Sobre la SD creu que als alumnes els va agradar molt, que estava molt ben lligada i que el producte final va ser bo. No es va treure prou profit de l'*input* que se'ls va donar, molt pocs van seguir les pautes i en general va faltar temps per dedicar-li el temps que calia.

Amb tot, creu que no sempre que es planteja una activitat d'escriptura es pot fer de la manera que s'ha presentat aquesta SD, o *writing project* (com ho va anomenar ella), ja que requereix molt de temps i que s'ha de cobrir un currículum molt extens.

Pel que fa a la irregularitat en l'assistència a classe de l'alumnat de l'EOI, creu que és un problema, no tan sols per al bon funcionament d'una activitat com la SD, sinó per al mateix ritme de treball a les classes. Comenta que hi ha molta

gent '*desapareguda*', que reapareix quan falta un o dos mesos pel final de curs i que pretén que la posis al dia en una estona.

A tall de conclusió, creu que aquesta reflexió que ha fet durant aquest curs li ha servit per prendre un parell de decisions pel que fa a la seva pràctica futura:

- canviarà de mètode de correcció i
- farà més escrits a l'aula.

Opina que escriure a l'aula ocupa molt de temps, però considera que és també molt més productiu i implica a tothom que és a l'aula: els que sempre fan la feina i els que rarament escriuen.

5. DISCUSSIÓ

En iniciar aquest treball ens vam formular un seguit de preguntes a les quals hem intentat trobar resposta al llarg d'aquest any.

Al final d'aquest recorregut ens hem adonat que més que respostes hem pogut constatar fets, mitjançant el buidat de llibres, les observacions d'aula, els qüestionaris i la implementació d'una seqüència didàctica basada en un projecte. Amb tot, queden força qüestions obertes.

Sobretot volíem saber quines eren les pràctiques habituals a l'aula pel que fa a l'activitat d'escriptura: plantejament, tipus de correcció, *feedback* i com els llibres de text enfocaven aquestes activitats.

A continuació passem a narrar els fets que hem observat en creuar les nostres dades i a plantejar les noves preguntes que sorgeixen d'aquesta anàlisi:

1. Quina finalitat persegueixen les activitats d'escriptura que es presenten en els llibres de text que es fan servir a les aules de segon d'anglès d'una EOI? És a dir, la tasca que demanem als alumnes és prou rellevant i compleix la funció comunicativa que d'entrada hauria de tenir tot document escrit?

Pel que fa a les activitats que els llibres analitzats⁸ presenten hem vist que la majoria d'activitats que es plantegen compleixen una finalitat comunicativa i que són majoritàriament rellevants per l'alumnat. Per activitat comunicativa entenem que és una activitat que tot i que es faci dins l'àmbit de la classe ha de representar el món real/exterior. I per rellevant hem considerat que cal que s'escrigui sobre un tema que formi part del dia a dia de l'alumne, bé en l'àmbit personal o en el professional.

Malauradament els manuals continuen plantejant aquesta activitat perquè es dugui a terme per deures i, malgrat que el disseny sigui comunicatiu, continua sent una tasca solitària per treballar l'alumne sol a casa seva. Cap dels manuals analitzats proposa escrits col·lectius per dur a terme a l'aula. Tan sols en dos dels llibres -*NEF* i *E2*- els autors apunten, en el llibre del professor, que les activitats es poden fer a l'aula o bé per deures. Cap dels dos llibres dona cap més suggeriment en aquest sentit.

La col·locació de la tasca d'escriptura en el llibre de text, sempre al final de la unitat, o bé directament en el llibre d'exercicis de l'alumnat, porta al professor inexorablement a dur-la a terme com a cloenda del tema que s'hagi tractat:

⁸ Els llibres que s'han analitzat són: *Expressions 2 (E2)*, *Face 2 Face (F2F)*, *New Inside Out (NIO)* i *New English File (NEF)*. Tots són de nivell Pre-intermediate (vegeu apartat 4.3).

- En el cas del *New English File* trobem una activitat d'escriptura al final de cada *file* o unitat i la planteja com a cloenda al treball dut a terme dins de la unitat. No hi ha cap activitat d'escriptura en el *workbook* o llibre d'exercicis.
- El *New Inside Out* no planteja aquesta destresa de forma tan sistemàtica a cada unitat del llibre de text. En trobem a les unitats 6 i 7 i a cadascuna de les quatre unitats de revisió. Dins del *workbook* n'hi ha una a cada unitat com a pràctica extra.
- El llibre *Face 2 Face* té un plantejament totalment diferent. Hi ha un *Reading & Writing Portfolio* -un portfolio d'activitats de lectura i escriptura- en el *workbook*. En el llibre de l'alumnat hi ha dues activitats d'escriptura, a la unitat 1 i a la 2.
- En el llibre *Expressions 2* trobem una activitat d'escriptura al final de cada unitat on es treballa allò que s'ha vist durant la unitat, tot i que no s'explicita. El llibre d'exercicis proposa una activitat d'escriptura, com a pràctica extra a cada unitat, també. Aquest és l'únic llibre que treballa, dins de cada unitat, els diferents estadis del procés d'escriptura: fer esborranys, pluja d'idees, organització de les idees, edició, revisió, etc...

Cal tenir present, però, que el professorat és en últim terme qui decideix quin ús fa del llibre i de com ho porta a terme. Tot i això, creiem que el disseny, la distribució del material i les propostes que fan els autors dels llibres és significativa.

Hem vist que els llibres treballen l'activitat d'escriptura, en general, a partir d'un text model, fan reflexionar sobre l'estructura del text, anticipació de problemes o errors, treballen expressions, connectors, lèxic, etc... La reflexió, doncs, va més enllà dels exercicis merament gramaticals i ajuda a veure el text com una cosa més global, on tots els components són importants i, per tant deixa de ser un exercici de còpia d'estructures gramaticals.

Tots els llibres ofereixen exercicis de preparació per a l'escrit final, però només n'hi ha un - *E2*- que proposa activitats per reflexionar sobre els diferents estadis de l'activitat d'escriptura. Així doncs, dins de cada unitat del llibre es proposa una activitat diferent d'aquest procés: fer esborranys, pluja d'idees, organització de les idees en paràgrafs, edició, etc... Pas a pas s'enseny a escriure a l'alumnat que, de mica en mica, pren consciència d'aquest aprenentatge.

Cap manual⁹ té pautes que ajudin els alumnes a revisar els seus escrits. Un dels llibres, el *NEF*, dóna una petita instrucció al final de l'activitat recomanant

⁹ A excepció de *Real Writing 2*. Aquest manual té uns annexos amb unes pautes per ajudar l'alumnat a reflexionar sobre diferents aspectes d'allò que ha escrit. Recordem que aquest llibre és un manual que treballa exclusivament l'expressió escrita.

als alumnes que revisin la gramàtica, l'ortografia i la puntuació. Un altre llibre, l'E2, recorda a l'alumne que comprovi si hi ha errors. Tot plegat són unes instruccions del tot insuficients.

Fora bo que els manuals guessin l'alumnat pel que fa a la revisió. Caldria que hi hagués algun tipus de pauta que fes reflexionar l'alumnat sobre algun aspecte en concret del text. Quan un acaba d'escriure, i ho ha fet a consciència, li és difícil adonar-se d'errades, ja que està convençut que allò que ha escrit és correcte. Si no es té consciència d'haver fet una falta, les instruccions *revisa la gramàtica* o *revisa els errors* són tan àmplies i vagues, que un no sap per on començar, sobretot amb alumnes de nivells més inicials.

També és important que s'hagi fet un treball a l'aula de presa de consciència de la tipologia d'errades més recurrents en el nivell que estiguem, i/o segons la tipologia textual, o en funció de si a l'estadi previ de preparació de la tasca s'ha fet anticipació de possibles problemes.

Cal tenir en compte tot això si l'alumnat ha d'anar guanyant autonomia i s'ha de responsabilitzar del seu propi aprenentatge.

Pel que fa al lector, ens hem centrat a buscar si el llibre donava o no instruccions de qui havia de llegir els escrits, o si proposava alguna tasca per ser llegida per algú altre. Hem trobat que en dos llibres- *NEF* i *E2*- es proposava, en el llibre del professor, que els escrits es podien intercanviar amb un company, sense cap més indicació ni pauta.

Veiem doncs, que malgrat que els llibres es defineixen com a llibres basats en mètodes comunicatius, l'escriptura, continua sent la germana pobre. S'escriu perquè toca, perquè el professorat ho demana, per ser avaluat i corregit. En definitiva, no s'escriu per comunicar alguna cosa a algú. No es crea la necessitat d'escriure a l'aula.

2. Com posa en pràctica el professorat (i l'alumnat) les activitats d'escriptura presents en els manuals?

En general no hi ha massa diferències en la manera de plantejar activitats d'escriptura segons els idiomes, però sí que queda clara una diferència i és que, segons el que es desprèn del qüestionari del professorat, el departament d'alemany dedica molt més temps que la resta a escriure a l'aula, fan moltes més tasques en col·laboració i hi ha més correcció entre iguals. En opinió d'una de les professores del departament d'alemany, creu que això es deu a la complexitat de la llengua alemanya.

Hem vist en el qüestionari del professorat que el 67% du a terme activitats d'escriptura, ja sigui per fer a casa o a l'aula, com a cloenda d'una unitat, o un tema. És a dir que en general se segueix el model que els manuals proposen. Un 23% fa les activitats del llibre de text i no especifica si li semblen adients i/o

suficients. En l'entrevista amb la professora PB, parlant del llibre de text, comenta que ella segueix les indicacions i el plantejament que fa el llibre. Creu que la manera com el llibre de text treballa aquesta destresa és correcta.

En el buidat del qüestionari del professorat hem vist que el 85% considera que el fet d'implementar activitats d'escriptura en general aporta beneficis, però que hi ha una manca de motivació, i de treball regular per part dels alumnes. Un altre dels problemes que han sorgit és el de la manca de temps per poder desenvolupar aquesta destresa en condicions ja que cal cobrir uns programes molt extensos i es prefereix dedicar temps a l'aula a d'altres destreses- expressió oral i comprensió oral- que és més difícil que l'alumnat pugui fer fora de l'aula.

Com podem motivar l'alumnat? Bé, d'entrada cal que es pugui identificar amb la tasca, aportar-hi el seu propi coneixement i/o experiència i vivències personals, el seu punt de vista i, a l'hora, ha de veure en aquesta tasca un finalitat útil, que transmeti alguna cosa a algú, en definitiva que el producte no acabi amb el professor com a primer i únic lector.

En aquest sentit i pel que es desprèn de l'entrevista amb la professora PB una possible causa de la manca de motivació de l'alumnat és que no s'escriu a un lector *real*. Com a contrapartida, posa com exemple l'experiència que hem dut a terme plegades a través d'aquesta llicència amb el projecte d'escriure a uns alumnes estrangers. Els alumnes estaven interessats que allò que escriguessin s'entengués.

Amb tot, hem vist que el 72% del professorat, només **a vegades**, dissenya o proposa tasques per ser llegides per d'altres persones. La principal raó que es dóna, altra vegada, és la manca de temps.

Hem vist també en el qüestionari de l'alumnat, Taula 12, que en poquíssimes ocasions -57% **mai** i el 43% **a vegades**- al llarg del seu aprenentatge ha llegit els treballs dels seus companys o ha dut a terme correcció entre iguals. Es desprèn d'aquestes dades que el destinatari final dels escrits de la majoria d'aquests alumnes ha estat pràcticament sempre el docent.

Darrerament i gràcies a eines com la WEB 2.0 -l'ús de la xarxa com a eina interactiva i gratuïta- comença a haver-hi iniciatives, com ara la publicació a la xarxa dels textos de l'alumnat.

En pàgines com per exemple WEBBOOK es pot crear un projecte de classe on els alumnes escriuen i penegen el seu text a la xarxa. Al mateix temps, també poden llegir els textos dels companys, poden opinar i corregir, si és el cas. El fet que estigui a la xarxa fa que estigui obert a tothom que hi accedeixi. D'aquesta manera no només els companys poden opinar, sinó que qualsevol persona que hi entri també hi pot col·laborar i fer-hi aportacions.

3. Quin tipus de treball metalingüístic es proposa a l'aula?

Hem vist que els llibres analitzats proposen activitats per reflexionar, a priori, com a mètode de preparació per a la tasca, però mai a posteriori.

Segons les dades del qüestionari del professorat només un 43% dedica **sempre** temps a fer aquesta reflexió i preparació a l'aula. I només el 12% del professorat du a terme activitats de reflexió que tenen en compte tot el procés inicial de l'activitat d'escriptura: ordenar idees, organitzar textos, generar idees, pluja d'idees per agrupar-les en paràgrafs, confecció d'esborranys, etc...

La major part de la reflexió es fa un cop es retorna l'activitat corregida, el 65% del professorat ho fa **sempre**, quan dóna *feedback*. Majoritàriament es fa un treball de revisió de la correcció lingüística: sintaxi, morfologia i ortografia, seguida de la organització del text i en un percentatge més baix la riquesa lingüística. Per a la majoria del professorat l'activitat sobre l'escriptura acaba aquí. Tan sols un 13% fa un treball que va més enllà: intenta donar unes eines a l'alumne perquè aprengui a gestionar el seu aprenentatge i se'n responsabilitzi.

La reflexió, en solitari o en col·laboració, és bàsica perquè no ens trobem amb el que diu aquesta companya i que sovint pensem tots:

➤ *Sovint les activitats d'escriptura són un bolcat sobre el paper d'allò que els passa pel cap. Entre la preparació de la tasca i el feedback posterior es consumeix molta estona de classe. Tinc la impressió que només aprèn i progressa una minoria.*
Professora LR

En l'aula que hem visitat per a fer aquest treball, hem constatat, a través de les observacions i enregistraments realitzats al llarg del curs, que de reflexió a l'aula, quan es treballa en col·laboració, se'n genera i molta, tant si s'escriu com si es corregeix.

Els alumnes han discutit, reflexionat i han pres decisions sobre aspectes formals de la llengua, sobre lèxic i sobre organització del text. Si bé és cert que la part gramatical és la que ha ocupat més discussió.

En la SD, i pel fet de tenir un destinatari *real* al cap, eren conscients que calia fer-se entendre. També hi ha hagut discussió en aquest sentit.

Per tant, ja que disposem de l'espai, l'aula, només ens cal dissenyar i potenciar aquest tipus de tasques.

Crec que la cita següent resumeix el que hauria de ser l'ideal a l'hora de plantejar –nos dur a terme una activitat d'escriptura.

➤ *Si no hi ha una preparació prèvia i una reflexió metalingüística posterior, las tasques d'escriptura són gairebé una pèrdua de temps. Professora CM*

4. Com es corregeix el treball escrit dels alumnes? Com i quan es dóna *feedback* sobre les correccions?

“Decidir quins objectius didàctics té la correcció és un primer pas per construir una pràctica eficaç. Si sabem on volem arribar és molt més senzill decidir què farem (què corregirem), com (procediment), quan i amb què (tècniques, activitats...). Sense saber el nostre destí és molt més difícil escollir un camí i un mitjà de transport.” (Cassany, 2004:31)

Segons els qüestionaris, majoritàriament qui corregeix els escrits dels alumnes és el professor.

Com es corregeix? Hem explicat en el treball que l'expressió escrita a les EOI es treballa per tipologies textuals. A l'hora de corregir trobem dues clares tendències, força igualades pel que fa al percentatge.

El 57% corregeix els escrits dels alumnes en funció de la tipologia textual i de l'objectiu que s'hagi marcat; el 43% corregeix tenint en compte tots els aspectes: formals, lèxics, d'organització, etc... independentment del text que tingui al davant, ja que està tot relacionat entre sí.

Sobre els 8 mètodes de correcció representats en el gràfic 14, hem vist que els percentatges més baixos corresponen a la **correcció entre iguals** -8%- i al fet de posar una **nota numèrica** -10% a l'escrit. La resta oscil·la entre 11% i 18%. Cap dels mètodes era exclouent.

Volem però comentar aquestes dues categories: **correcció entre iguals** i **nota numèrica**:

Pel que fa a la **correcció entre iguals**, només el 8% utilitza aquesta tècnica de correcció. L'experiència de l'alumnat sobre aquest tipus de correcció és molt baixa també: 53% **mai** i un 47% **a vegades**. Alguns alumnes creuen que no estan capacitats per fer-ho, d'altres creuen que pot ser una manera de reflexionar sobre els propis errors i que els pot ajudar a consolidar coneixements.

En l'anàlisi dels enregistraments hem pogut constatar que quan revisen textos dels companys són molt més rigurosos que quan ho fan sobre els seus propis escrits. Els alumnes han valorat molt positivament el fet que es dediqui temps a fer tasques d'aquest tipus a l'aula ja que s'adonen dels seus punts febles.

Quant al fet de posar una **nota numèrica** als escrits -10%-, si al final de curs els nostres alumnes són avaluats seguint uns criteris que finalment deriven en un comput numèric, perquè no ho reflectim en tots els escrits que corregim? D'aquesta manera ajudarem que l'alumnat sàpiga en quin punt està del seu aprenentatge.

La majoria del professorat ha comentat que posa una nota numèrica només quan es tracta d'un examen o és una activitat que forma part de l'avaluació contínua. En aquests casos, sovint els alumnes desconeixen els criteris d'avaluació fins que no reben el primer escrit avaluat.

Es podria argumentar que un comentari -escrit o verbal- pot ser igual d'explícit que una nota numèrica. Si bé és cert que els comentaris poden guiar més o menys l'alumnat, en la meua experiència personal, però, moltes vegades la pregunta de l'alumne després d'haver-li comentat el seu escrit és: *però aquest escrit estaria aprovat o no?*

En el buidat dels qüestionaris del professorat hem trobat que hi ha professors que fan servir un codi de símbols per corregir i ho consideren molt positiu. Comenten que son molt exigents amb els alumnes a l'hora que els retornin els escrits revisats. N'hi ha d'altres que expressen el seu escepticisme a l'hora de fer servir un codi, ja que la majoria de l'alumnat no torna els escrits revisats. D'aquests, n'hi ha que ja han abandonat, ho corregeixen tot i ho tornen als alumnes. N'hi ha que, malgrat el seu escepticisme, ho continuen provant, a vegades en funció de la resposta del grup que tenen al davant.

L'experiència d'aquest any de la professora PB ha estat molt negativa pel que fa a l'ús d'aquest sistema de correcció. La causa és el poc treball de revisió que han fet els seus alumnes. De fet, una de les decisions que ha pres aquesta professora és la de no fer servir més aquest mètode de correcció. Però el pitjor, diu, és que l'alumnat que no fa aquest exercici de revisió de l'escrit es queda amb els errors marcats i sense saber ni perquè està malament, ni de quina manera es podria corregir.

La professora PB creu que si aquesta tasca de revisió tingués lloc a l'aula tindria una resposta més positiva, però de nou surt el problema del temps.

Pel que fa als alumnes, hem vist en el qüestionari de l'alumnat que majoritàriament prefereix que se li doni tot corregit. És una posició comoda, segons com es miri, és clar.

En la pregunta 21 del qüestionari de l'alumnat se li preguntava què feia un cop se li retornava l'escrit corregit. Una de les respostes més majoritàries, tenint en compte que es podia triar més d'una opció, 14 de 28, deia que se'l mira per sobre i el guarda. També 14 de 28 revisen els escrits abans de tornar-ne a fer un altre o abans d'un examen. Només 5 de 28 fan un buidat de les seves

errades i 8 de 28 el reescriuen. Amb aquestes xifres al davant ens reafirmem en que cal enfocar aquesta feina de corregir cap a opcions més productives i eficaces.

Les respostes a la pregunta 22 sobre si el professorat proposa activitats a l'aula quan retorna els escrits són encara més significatives. El gruix de respostes, 19 sobre 28, deia que **a vegades**; 3 **sovint** i 3 **sempre**. 17 alumnes de 28 en feien una valoració positiva i creien que era un bon exercici de reflexió sobre els errors més comuns i que estava bé dedicar-hi un temps.

En la pregunta 9 del qüestionari del professorat es preguntava si dedicava temps a la reflexió a l'aula quan retornava els escrits. Un 65% respon que ho fa **sempre** i un 27% **sovint**. Per la majoria del professorat -92%- és una activitat força habitual. Un 8% hi dedica temps **a vegades**.

Però la resposta a aquesta pregunta sembla que entri en contradicció amb la resposta donada a la pregunta 23 dins de l'apartat sobre la correcció. Aquí preguntàvem al professorat si deixa temps a l'aula perquè l'alumne revisi els seus escrits quan els retorna. Ara trobem el valor de la categoria **sempre** 31% , i el 27% **sovint**; és a dir una mica més del 58%, en canvi, un 42% tan sols **a vegades**.

Les dues preguntes, si bé expressades de diferent manera, preguntaven coses similars. Els valors haurien de ser gairebé iguals i en canvi veiem que els valors de la categoria **sempre** són del tot diferents. En la pregunta 23 el valor de **sempre** és menys de la meitat que a la pregunta 9 i puja molt el valor de la categoria **a vegades**. El valor en la categoria **sovint** coincideix en les dues respostes, 27%.

La resposta més aclaparadora, per part del professorat, és la manca de temps a classe per dur a terme activitats de reflexió sobre l'activitat d'escriptura. Potser és en aquest punt on caldria plantejar-nos si el fet de dedicar aquest temps a revisar els seus escrits a l'aula és *perdre el temps* o pot ser una manera d'ajudar els nostres alumnes en aquest aprenentatge i, a la llarga, ajudar-los a ser més autònoms.

Si el que ens interessa és un canvi d'hàbits, ja que volem que els nostres alumnes prenguin consciència del seu aprenentatge i que es facin seus els criteris d'avaluació, és primordial que hi dediquem temps i evidentment cal entrenar l'alumnat en aquest sentit.

De quina manera es pot dur això a la pràctica? Aquestes dues propostes de dues professores van en aquest sentit:

- Es dona una fotocòpia amb els textos juntament amb els criteris d'avaluació i fan la correcció per grups. Es fa una posada en comú a l'aula.

- Una professora de francès fa una activitat que anomena 'À vos plumes'.

➤ *Es tracta d'una activitat en la qual hi ha frases extretes dels exercicis dels alumnes que tenien unes dificultats que em semblen generals del grup i interessants per treballar en grup. Aquesta tasca els primers cops va acompanyada d'un codi d'errors que és el mateix que utilitzo per a la correcció de les redaccions. Aquesta primera reflexió la fan per parelles i després ho corregim entre tots. Aquest full conté també frases en les quals he remarcat una bona utilització dels conceptes treballats i també demano que els trobin. Per mi és inspirar-se en l'exemple positiu i sempre dic que aquesta part és la que ha de créixer. L'última part d'aquest full és que es facin una petita gramàtica, quadern de vocabulari en aquest mateix full perquè els utilitzin per a les properes redaccions i per tal que no repeteixin els mateixos errors. És una gramàtica personal per revisar i ampliar conceptes que s'expliciten amb la correcció col·lectiva. Després demano que em corregeixin les redaccions i me les tornin. És important per mi veure si han estat capaços de corregir-se. També demano que algunes tasques les corregeixi el company abans de mi amb els criteris de correcció que utilitzem. Això em permet de veure com apliquen i entenen els criteris i incidir en la interpretació dels elements importants quan escriuen.*

Fent un treball sistemàtic com el que proposen aquestes professores, està clar que els alumnes coneixeran, utilitzaran i aplicaran els criteris de correcció. Sabran en cada cas què se'ls demana i com se'ls avalua i el que és més important, prendran part en el procés.

És necessari que ens plantegem la manera de treballar l'expressió escrita tant a l'aula com a fora de l'aula, i cal que tinguem en compte els aspectes següents:

- Cal acompanyar els alumnes en el procés de creació i revisió dels seus textos.
- L'acompanyament és possible quan les activitats d'escriptura es plantegen a l'aula. Per norma general això encara no es té present i hem constatat que hi ha poc treball sistemàtic fet a l'aula i per tant tampoc n'hi ha fora de l'aula. Aquest fet s'agreuja en els cursos superiors. Com més alt és el nivell menys treball hi ha.
- La revisió també ha de tenir una funció comunicativa, els textos s'han de fer entenedors pel lector. Hem vist que això no és el que acostuma a passar a l'aula.

- D'altra banda l'alumnat reconeix que es troba perdut quan ha de revisar, sol/a a casa, l'escrit que ha estat corregit amb un codi de símbols. Sovint no revisa l'escrit, no el retorna al professor i es queda amb l'escrit amb les faltes marcades però no corregides i per tant això és contraproduent. Hem vist que és efectiu només en les casos que el retorn està supeditat a una nota. Paral·lelament, ens trobem que no es deixa prou temps a l'aula per revisar els escrits, preguntar dubtes, reeditar els textos.

Si tot aquest treball es dugués a terme a l'aula, milloraria l'expressió escrita dels nostres alumnes?

Potser sí o potser no, però el que és clar és que cal trobar un equilibri entre l'escriptura a l'aula i a fora de l'aula però hi ha d'haver una clara reflexió, a l'aula, a priori i a posteriori. Nosaltres ho hem intentat fer amb aquest treball a través de la implementació i anàlisi de la seqüència didàctica.

Crec, doncs, que cal que reflexionem sobre aquestes qüestions.

6. CONCLUSIONS

Una vegada acabada i analitzada l'experiència podríem destacar les consideracions següents:

- A l'aula el docent ha de ser un recurs i la seva feina es fa a fora de l'aula quan planifica i posa les bases perquè els alumnes puguin construir els seus coneixements i treballar de manera autònoma o perquè les classes siguin *student centered* (centrades en l'alumnat). L'actuació de la professora no ha estat la de facilitadora d'informació gratuïta (diccionari ambulant), sinó que ha servit per ajudar a solucionar problemes, fer reflexionar en aspectes concrets i/o per detectar mancances.
- Pel que fa a la correcció, es dona una paradoxa: l'alumnat es queixa quan no se li corregeix tot i per altra banda quan la correcció és més exhaustiva, *s'ho mira i ho desa*, com hem vist en el qüestionari de l'alumnat. Això tampoc fa millorar el seu aprenentatge. Per a una correcció més efectiva fora interessant dissenyar unes pautes i/o bé pactar uns criteris de correcció conjuntament professors i alumnes.
- En l'anàlisi de la SD hem deixat constància de la dificultat que hem tingut per treballar en col·laboració, en grups fixos al llarg de les 5 sessions que ha durat el projecte. Per tant, és difícil plantejar-se treballar per projectes amb una assistència tan irregular a l'aula. Si es vol fer algun tipus de projecte com el que s'ha presentat caldrà amotllar-se al tipus d'alumnat que es tingui a l'aula i considerar fer propostes, potser, més curtes. Això no vol dir que s'hagin de descartar experiències com aquesta.
- La proposta d'activitat sense llibre de text s'ha de complementar amb un llibre de text si no es disposa de prou temps per organitzar tot el currículum en projectes i per garantir que l'alumnat menys regular sàpiga per on es va en cada moment. Si encara es necessita treballar amb llibres de text, per ser coherent amb la proposta de treballar l'escriptura per projectes cal buscar llibres on es treballi l'escriptura com a procés: (vegeu Quadre 1 llibre de text E2 amb les diferents fases) i aleshores el professorat ha d'assumir el repte de trobar les eines o els mecanismes per treballar adequadament aquests processos a l'aula perquè com hem vist els llibres de text no ajuden a desenvolupar aquets procés.
- La revisió dels textos propis i dels companys seguint unes pautes ha ajudat al fet que llegissin els textos valorant-ne el contingut i l'organització de la informació, no només buscant-hi els errors. Fora interessant que la revisió entre iguals es plantegés escriptor-lector perquè fos més efectiva. El fet de fer una correcció entre iguals pot ajudar a fer-la més real.

- Cal ensenyar a escriure a l'aula, per tal que l'alumnat vagi adquirint, de mica en mica, les estratègies necessàries que l'ajudaran a ser més autònom. No n'hi ha prou de dir com ha de ser el text i que en tot procés hi ha diferents passos, sinó que a l'aula hi ha d'haver moments per fer cada un d'aquests passos.
- Tot escrit ha de tenir una finalitat comunicativa i ha de ser rellevant per l'alumnat. Si es donen aquestes dues premisses el grau de motivació de l'alumnat serà més elevat. L'escrit dut a terme a l'aula, en parella o petit grup ha complert la finalitat comunicativa que ens havíem proposat: s'ha escrit a l'aula, s'ha negociat contingut i forma, s'ha revisat també en grups i s'ha tramès una informació a una persona que no ha estat la professora.
- L'escrit ha tingut un destinatari real que ha valorat principalment la informació rebuda, comentant-ne també, però en un segon terme, l'aspecte formal.
- L'ús de la L1 al llarg del procés, sobretot en aquest nivell d'aprenentatge, ha estat clau per fer de fil conductor de les discussions, la qual cosa ha ajudat els alumnes a aconseguir els seus objectius.
- S'han acomplert gairebé tots els objectius d'aprenentatge que es pretenien, a excepció de poder valorar si els alumnes han millorat en aquesta destresa a nivell individual perquè la SD va finalitzar gairebé a finals de curs.

Futura recerca:

Al llarg d'aquesta llicència hem observat, durant el primer i segon trimestre, el treball d'una professora i uns alumnes concrets a l'aula i hem implementat una SD a finals del mes de març, gairebé a final de curs. Ha estat, doncs, molt difícil de valorar si realment aquesta manera de treballar l'expressió escrita ha comportat una millora en l'alumnat, sobretot a nivell individual.

Propostes:

- Comprovar si en el context de l'EOI seria més efectiu un tipus de treball de l'expressió escrita dut a terme únicament a l'aula: ensenyant tot el procés i passant per tots els estadis. Per poder valorar si els alumnes milloren en aquesta destresa, l'escriptura, s'hauria de fer un seguiment al llarg de tot el curs. Es podria plantejar un treball sistemàtic d'escriptura a l'aula des de principis de curs. Acostumar l'alumnat a treballar amb pautes de preparació de l'escrit i de revisió del propi text i dels companys. Es poden analitzar els textos dels alumnes abans i després de les seves revisions i veure si hi ha una evolució. Això passa també

per fer-los participants de la seva avaluació. Cal des d'un principi que coneguin els criteris d'avaluació i que els usin.

- Fer un plantejament de treball de l'expressió escrita a través de projectes. Es podria proposar fer un projecte per trimestre, creant situacions on la necessitat d'escriure i comunicar-se amb algú sigui més o menys real. Es podria valorar si milloren les competències a nivell individual a través del treball col·lectiu i si l'activitat metalingüística sobre la correcció sorgeix de manera més espontània.

7. BIBLIOGRAFIA

- Camps, A.** (coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó
- Camps, A.** (comp.) (2003). Introducció i Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica. A A.Camps et al. *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. i Milian, M.**, (1999). Metalinguistic Activity in Learning to Write: An Introduction. A G. Rijlaarsdam & E. Esperer (Series Eds.) i A. Camps i M. Milian (Vol. Eds.). *Studies in Writing*. Amsterdam University Press: Amsterdam, 1-28.
- Castelló, M.** (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Signos* XXXV, 51-52, 149-162.
- Cots, J.M., Nussbaum, L.**(eds.) (2002). *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Editorial Milenio.
- Fort, R. i Ribas, T.** (1997). L'avaluació formativa en un projecte d'escriptura. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 4: 104-114.
- Fried-Booth, D. L.** (2002). *Project Work*. Oxford: Oxford University Press
- García, M.** (2000). Els gèneres del discurs o la perspectiva de la interacció verbal. a A. Camps et al. *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó.
- Harmer, J.** (2004). *How to teach writing*. Harlow : Longman.
- Hyland, K., Hyland F.** (Ed.) (2006). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Milian, M.** (2001). Interacció de contextos en la investigació sobre la composició escrita. En A. Camps (coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó. Biblioteca de Textos (pp. 23-36).
- Ribas, T.** (1997). Evaluar en la clase de lengua: cómo el alumno gestiona su proceso en la escritura. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 11: 53-66.
- Ribas, T.** (2001). Què pot aportar l'avaluació formativa a l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura?. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 25: 31-42.
- Richards, J. i Lockhart, C.** (1998 o 2002). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sommers, N.** (1982). *Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers*. Washington, DC: National Institute of Education.

Villamil, O. i de Guerrero, M.(1996). Peer Revision in the L2 Classroom: Social-Cognitive Activities, Mediating Strategies, and Aspects of Social Behaviour. *Journal of Second Language Writing*, 5(1), 51-75 (1996).
<http://www.jslw.org/>

Wallace, M. (2001). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

LLICÈNCIES D'ESTUDIS

Cadierno, C. (2003-2004) Cap a un Pla d'Acció Tutorial (PAT) a les EOI.
<http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200304/memories/683m.pdf>

LLIBRES DE TEXT I MANUALS D'ESCRITURA CITATS:

Fuscoe, K., Garside, B., Prodromou, L. (2008). *Expressions 2*. Oxford: Macmillan.

Redston, C., Cunningham, G., Bell, J. (2005). *Face 2 Face Pre-Intermediate*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxenden, C., Latham-Koenig, C., Seligson, P. (2005). *New English File Pre-Intermediate*. Oxford: Oxford University Press.

Kay, S. (2008). *New Inside Out Pre-Intermediate*. Oxford: Macmillan

Palmer G. (2008). *Real Writing 2*. Cambridge : Cambridge University Press

Harmer, J., Acevedo, A., Lethaby, C. (2007). *Just Reading And Writing Pre-Intermediate*. London: Marshall Cavendish Education.

8. ANNEXOS

ANNEX 1: QÜESTIONARIS (alumnat i professorat)

ANNEX 2: GUIÓ I PLANTILLA BUIDAT LLIBRES

ANNEX 3: FITXES D'OBSERVACIÓ

ANNEX 4: TRANSCRIPCIONS (alumnes i entrevista professora)

ANNEX 5: ACTIVITATS SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA

9. ÍNDEX DE GRÀFICS, QUADRES I TAULES

Gràfic 1. Principal benefici de l'escriptura -----	28
Taula A. Principal benefici de l'escriptura -----	28
Gràfic 2. Principal problema implementació escriptura -----	29
Taula B. Activitats per fomentar l'escriptura -----	29
Gràfic 3. Lector/a principal -----	30
Gràfic 4. Activitats per ser llegides per altres persones -----	30
Gràfic 5. Justificació plantejament activitat -----	30
Gràfic 6. Activitats reflexió a priori -----	32
Gràfic 7. Temps de reflexió a l'aula –a priori- -----	32
Gràfic 8. Temps de reflexió a l'aula -a posteriori- -----	32
Gràfic 9. Activitats reflexió a posteriori -----	33
Gràfic 10. Organització/Riquesa lingüística/correcció lingüística -----	33
Gràfic 11. Correcció segons tipologia textual -----	34
Gràfic 12. Nombre d'activitats d'escriptura -----	36
Gràfic 13. Escrits a l'aula -----	36
Gràfic 14. Mètodes de correcció -----	37
Gràfic 15. Temps per revisar escrits a l'aula -----	38
Gràfic 16. Percentatge lliurament escrits -----	39
Taula 1. Què és escriure?/I la finalitat d'aprendre a escriure en LE? -----	42
Taula 2. Planifiques, rellegeixes i corregeixes allò que escrius? -----	44
Taula 3. Tipus d'activitats d'escriptura més útils a la pràctica -----	45
Taula 4. Com planifiques els teus escrits? -----	46
Taula 5. Quan prepares una activitat a casa què consultes? -----	47
Taula 6. Escrits individuals/escrits en grup -----	47
Taula 7. En què fixes quan rellegeixes un escrit abans de lliurar-lo? -----	49
Taula 8. En què fixes quan et retornen un escrit corregit? -----	51
Taula 9. Quin tipus de correcció has rebut fins ara? -----	51
Taula 10. Quin tipus de correcció t'estimula més? -----	52

Taula 11. Què fas un cop t'han tornat els escrits corregits? -----	53
Taula 12. Es proposen activitats de reflexió al donar <i>feedback</i> ? -----	54
Taula 13. Has fet correcció entre iguals alguna vegada? -----	55
Taula 14. Ús del codi-----	56
Taula 15. Retornats tots-----	57
Taula 16. Retornats alguns-----	57
Taula 17. Cap retorn per... -----	57
Taula 18. Escriptura carta-----	57
Taula 19. Correcció llistat -----	58
Taula 20. Graella buidat errades -----	58
Taula 21. Correcció frases comparades-----	58
Quadre 1. Buidatge llibres text/professorat/exercicis-----	62-63
Quadre 2. Buidatge llibres escriptura -----	67-68
Gràfic 17. Escriure a un lector real-----	132
Gràfic 18. Valoració <i>input</i> SD -----	133
Gràfic 19. Valoració pautes-----	133
Gràfic 20. Valoració correcció entre iguals-----	134