



La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers nivells d'aprenentatge d'alemany (LE) per part d'adults

Olga Esteve Ruescas

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers
nivells d'aprenentatge d'alemany (LE) per part d'adults

Tesi doctoral per optar al títol de doctor en
Filosofia i Ciències de l'Educació (Ciències de l'Educació)

Presentada per

Olga Esteve Ruescas

1999

Dirigida per

Dra. Margarida Cambra i Giné

Tutor: Dr. Francisco José Cantero Serena

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura

Universitat de Barcelona

SEGONA PART

IV. LES HIPÒTESIS DE TREBALL I DE RECERCA

Les preguntes de recerca neixen a partir de l'objectiu general: l'anàlisi d'una proposta de procediment metodològic per al tractament explícit de la gramàtica dins un mètode comunicatiu, en adults i en un nivell de principiants.

La revisió bibliogràfica que hem dut a terme dins dels estudis de les ciències del llenguatge i d'adquisició (les conclusions dels quals hem presentat en la primera part del treball) ens han permès de concretar la pregunta de recerca de la següent manera:

**COM ES POT AFAVORIR LA REFLEXIÓ METALINGÜÍSTICA EN NIVELLS DE PRINCIPIANTS A LA CLASSE DE LLENGUA ESTRANGERA
PER A ADULTS? AMB QUIN TIPUS DE TASQUES?**

Per respondre a aquestes preguntes plantejem les següents hipòtesis:

1. A partir dels estudis d'adquisició i de les propostes didàctiques, s'ha ressaltat la funció de la producció escrita en col·laboració com a mitjà per treballar explícitament la gramàtica. La majoria dels estudis centrats en aquesta qüestió basen, però, la seva recerca en nivells d'aprenentatge intermedis i/o avançats.

D'altra banda, la recerca feta fins ara posa de manifest que l'aprenent adult arriba a la classe de llengua estrangera amb un coneixement previ que engloba tant el coneixement del món com els coneixements sobre usos de la llengua, les habilitats per adquirir-la i les capacitats per usar-la que provenen de la seva experiència en la L1. Entre aquestes representacions del coneixement es troba el pensament esquemàtic sobre gèneres textuais i tipus de discurs. Pot l'aprenent principiant adult realitzar tasques amb fases de producció escrita en col·laboració, que incloguin la transformació de discursos, encara que no hagi rebut una instrucció explícita sobre tipus diferents de discurs en la LE?

HIPÒTESI 1: És possible l'acompliment satisfactori, per part d'aprenents principiants adults, de tasques de producció escrita en col·laboració que inclouen transformacions de discursos.

2. La revisió bibliogràfica ha manifestat els processos que es generen en la producció escrita en col·laboració. Un dels processos més rellevants és, com hem vist, el bastiment mutu que pot tenir lloc entre iguals en el moment d'intentar negociar oralment un text escrit. Es dona també un tipus d'ajuda o d'*scaffolding* entre aprenents en un nivell de principiants?

HIPÒTESI 2: En la negociació oral que es genera en el treball en col·laboració es produeix un bastiment col·lectiu entre iguals, per part d'aprenents principiants adults.

3. Els resultats de la recerca evidencien que la negociació oral de textos escrits en col·laboració genera un tipus de bastiment orientat cap a la reflexió metalingüística. Així ho demostren els estudis basats en anàlisis de protocols de grups de nivell intermedi/avançat. Podem pensar que en el nivell de principiants, la negociació oral d'un text escrit pot generar reflexió metalingüística entre iguals i que serveixi d'ajuda a l'hora de solucionar els problemes que esdevenen en aquesta tasca?

HIPÒTESI 3: El bastiment col·lectiu que es produeix en la negociació oral per a l'elaboració de textos escrits està orientat a la reflexió metalingüística, per part d'aprenents principiants adults.

4. A partir dels estudis centrats en la funció de la conscienciació lingüística s'ha vist que una de les aportacions més importants és la que fomenta l'autonomia de l'aprenent, pel fet que l'ajuda a ser conscient no només del coneixement lingüístic que pot tenir en un moment determinat sinó també, i sobretot, del mateix procés d'aprenentatge. Hem vist que és precisament la metacognició, la consciència de la gestió cognitiva que té lloc a l'hora d'adquirir coneixement, la que més pot aportar a l'autonomia de l'aprenent. Des d'un principi, l'aprenent pot arribar a aquesta conscienciació sobre coneixements i processos i afavorir una formació com a aprenent?

HIPÒTESI 4: La reflexió de l'aprenent principiant adult sobre els recursos lingüístics de què disposa i de la manera com en pot aprendre de nous, contribueix a desenvolupar la seva autonomia des dels inicis de l'aprenentatge.

5. Si parlem de consciència i conscienciació de l'aprenent, no podem deixar de banda la conscienciació del docent. Dèiem en la introducció del treball que es tracta d'una recerca compromesa; no es pot pensar a iniciar una recerca d'aquestes característiques sense tenir en compte un dels elements clau de l'espai de l'aula: el docent. Donat que l'objectiu d'aquesta recerca és analitzar una proposta d'ensenyament, ens hem de preguntar si el tipus d'investigació que duem a terme afavoreix o aporta quelcom al desenvolupament professional de l'ensenyant, és a dir, li provoca un procés de reflexió sobre la seva pràctica docent que l'ajudi a millorar-la?

HIPÒTESI 5: Es pot fomentar una autoformació dels docents, a partir de l'observació conjunta, entre investigadora i docents, del desenvolupament de les tasques i de la reflexió sobre la proposta didàctica implícita.

V. METODOLOGIA DE RECERCA

1. OBJECTIUS DE LA RECERCA

Com ja hem apuntat en la introducció, entenem la nostra recerca com una recerca en didàctica de llengües estrangeres, la qual té com a objectiu principal estudiar una proposta concreta d'ensenyament, basada en la interpretació de la realitat de l'aula de llengua estrangera en un context institucional concret, i que ha de donar compte de com es pot intentar optimitzar les ocasions de formació lingüística dels aprenents. Es tracta d'una recerca compromesa amb els protagonistes d'aquesta realitat, que són tant els aprenents com els docents.

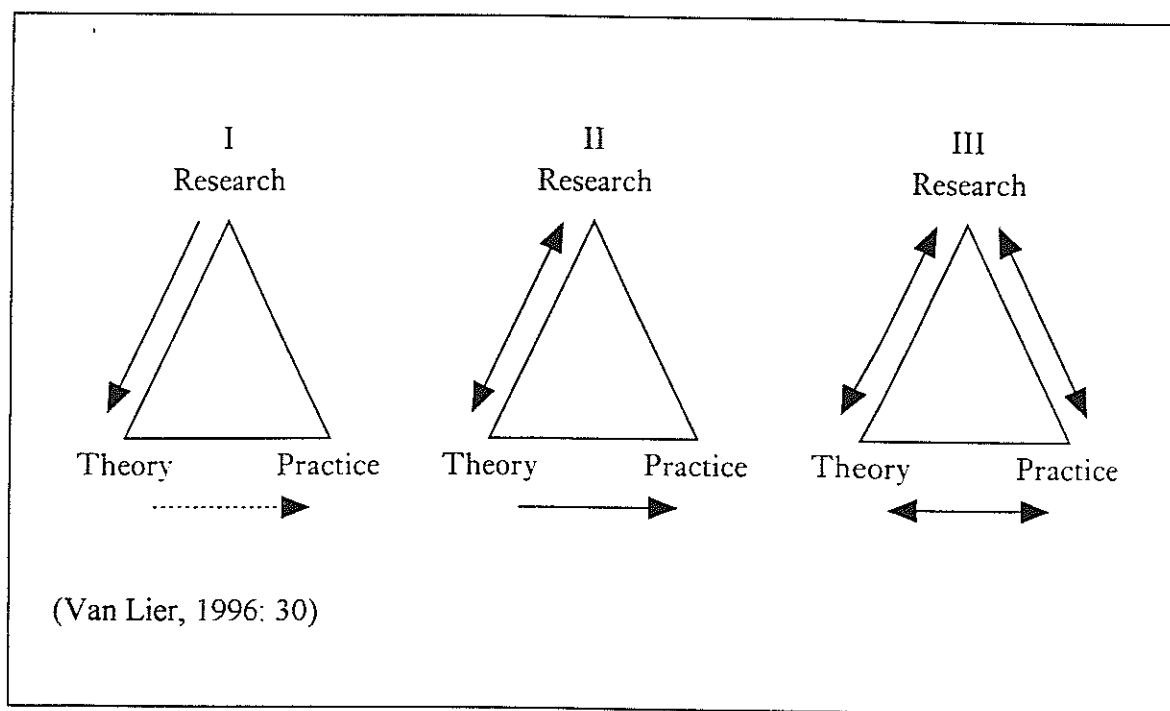
Aquest compromís no és fruit d'una decisió aleatòria sinó que es basa en la idea que en aquest àmbit existeixen tres espais estretament relacionats, cap dels quals es pot obviar si es vol realitzar una proposta d'ensenyament:

1. *L'espai de les aules* que abasta tant factors intrínsecs a l'aula, el "qui, què i com" (els docents i alumnes, els continguts d'ensenyament i aprenentatge i les maneres d'ensenyar i d'aprendre) com factors externs que tenen a veure amb l'aula: on (la institució), quan (l'espai de temps), i per què o per a què s'ensenyen i aprenen llengües estrangeres. En aquest espai, el docent duu a terme la seva intervenció.
2. *L'espai de la comunitat de didactes*, el col·lectiu de docents i d'investigadors que, a través de l'intercanvi d'experiències i de coneixements adquirits a partir de lectures, visites a congressos, reunions de treball, etc., pot arribar a acords de com és la realitat de l'aula i com es pot intervenir en l'ensenyament de llengües. Aquesta reflexió promou necessàriament la seva formació.
3. *L'espai de les diferents disciplines*, que inclou els estudis d'adquisició i de les ciències del llenguatge. En aquest espai, el docent trobarà els principis que concorden amb les seves experiències i raonaments i que poden, per tant, fonamentar les seves decisions.

(Adaptat de Nussbaum, 1996: 110).

Volem tornar a remarcar que l'objectiu d'aquesta recerca és precisament estudiar una proposta d'ensenyament en un context institucional concret, basada en els principis teòrics de les diferents disciplines i que sigui significativa per al col·lectiu de persones (docents i alumnes) immers en aquest context.

Entenem, així doncs, la nostra recerca com un intent d'involucrar docents i alumnes en un projecte pedagògic (Van Lier, 1996), els resultats del qual puguin servir de base per a accions educatives posteriors. Van Lier atorga gran importància al fet de dur a terme aquest tipus de projectes, perquè permeten la integració dels tres àmbits d'actuació. Aquesta integració és absolutament necessària si volem avançar en la pedagogia de llengües. De forma resumida, aquests tres àmbits són la teoria, la recerca i la pràctica. Així queda representat en el següent gràfic:



En aquesta representació gràfica, l'únic triangle que té sentit per a la pedagogia de llengües és el tercer, que defensa clarament una interrelació entre els tres àmbits d'actuació. Per què és necessària aquesta interrelació? La intenció que presideix aquesta idea és el mateix desenvolupament professional del professorat. Legutke (1997), com Van Lier, considera que només si el docent arriba a ser conscient del que fa i a dur a terme una reflexió crítica sobre la seva pedagogia i les seves conviccions, podrà avançar en la seva actuació

pedagògica i, per tant, a promoure indirectament un millor aprenentatge. És per això que s'ha de prendre l'educació del docent com a punt de partida per investigar l'aula i fer propostes concretes d'ensenyament: en el context de l'aula no es pot pensar en alumnes sense docent ni en docents sense alumnes.

Ara bé, què entenem per desenvolupament professional? Segons Van Lier i Legutke, no es tracta només de participar en seminaris i/o intercanviar idees, sinó de dur a terme una reflexió profunda sobre la pròpia tasca docent, es tracta no tant del què o com sinó del *per què*. El *per què* és la pregunta clau perquè el docent arribi a fer una reflexió profunda que l'ajudi no només a detectar problemes sinó també a dur a terme accions educatives concretes en benefici de la pròpia metodologia didàctica. El plantejament d'aquesta pregunta ha de formar part integral de la pràctica diària com a professional de l'ensenyament i comporta necessàriament conèixer l'espai de les diferents disciplines que abasten tots els estudis d'adquisició i de les ciències del llenguatge i que és l'espai on el docent hauria de trobar els principis que concorden amb les seves experiències i raonaments i que poden, per tant, fonamentar les seves decisions (Nussbaum, 1996: 110).

El cert és, però, que dins el col·lectiu de professors existeix un cert rebuig envers aquestes disciplines, perquè, en general, hi ha una desconfiança en els plantejaments teòrics. Les raons són diverses.

Creiem, des de la nostra experiència dins d'aquest col·lectiu, que una de les raons més importants rau en el fet que els docents no han estat, en general, instruits en una recerca educativa significativa.¹ El mateix desconeixement de l'existència d'aquest tipus de recerca fa que hi existeixi, en general, una desconfiança envers la recerca en general. Una gran majoria, almenys dins del camp de l'alemany/LE, considera que la "recerca" es troba estretament lligada a la "teoria" i que ambdós són molt lluny de la seva realitat, que és la pràctica docent. Això és comprensible, si pensem que l'aula és l'àmbit en el qual el docent

¹ Aquest pensament prové de la pròpia introspecció: en primer lloc, sóc docent i la meua experiència prové del treball a l'aula, i també de les opinions i idees dels participants en els cursos de formació (Postgrau Didàctica de l'Alemanys com a LE a l'UAB), que jo mateixa he dissenyat i impartit. Van Lier també fa referència a aquesta qüestió. Apunta que "(...) it is clear that classroom research is not a simple and uncontroversial affair that the teacher can just walk into without further ado. A cautious approach, careful planning, and as much collaboration as possible are required" (Van Lier, 1996: 32). En el proper apartat especificarem les característiques de la recerca educativa.

duu a terme la seva activitat professional i que molta de la recerca que s'ha fet ha estat una recerca *acadèmica* (en paraules de Van Lier, 1996) que és un tipus de recerca feta per acadèmics, sense cap tipus de col·laboració (o mínima) per part de docents. L'àmbit teòric és en mans d'un col·lectiu d'investigadors que no arriben a transmetre els descobriments i els seus coneixements al col·lectiu que intervé directament a l'aula. Així, recerca, teoria i pràctica no s'arriben a trobar, malgrat que una simbiosi d'aquest tipus seria desitjable (tal i com representa el triangle de Van Lier). Altres condicionants externs que dificulten una reflexió de la pròpia tasca docent són, per una banda, el factor "temps" i, per una altra, el "contingut de la reflexió".

Respecte al primer, creiem que és una realitat que en l'ensenyament en l'àmbit no universitari no s'ofereix institucionalment gaire temps per a la reflexió. Sí que és cert que es donen ocasions en què es transmet nova informació i es discuteix amb col·legues sobre experiències pedagògiques que s'han fet a classe. Segons Van Lier, però, s'ha de produir un canvi important en el context educatiu: no n'hi ha prou a fomentar intercanvis d'experiències sinó que s'ha de pensar molt més a crear espais i oportunitats per a la pròpia reflexió, perquè aquesta és l'única manera d'arribar a l'essència de la pràctica pedagògica. Repetim que el context institucional dona poc espai per a la reflexió, no per unes consideracions de tipus educatiu sinó perquè el mateix sistema comporta "restriccions de temps": els docents estan sotmesos a una forta pressió, perquè han de fer-se càrrec de moltes hores de classe. I la reflexió necessita temps (Van Lier, 1996).

Un altre factor que apuntàvem és el "contingut de la reflexió", és a dir, sobre què ha de reflexionar l'ensenyant i per què. Els docents han d'estar en condicions de saber on començar, de detectar on és el problema i d'entreveure quins factors, tant interns (la pròpia metodologia didàctica) com externs (el síl·labus i/o currículum establerts, els condicionants de la institució, etc.) tenen una relació directa amb el problema que es planteja. Si el docent pren consciència del que succeeix en el seu àmbit, aleshores podrà analitzar el problema i iniciar accions educatives per tal de solventar-lo (Soulé-Susbielles, 1994).

No podem pensar que això sigui una tasca fàcil que cada docent pugui realitzar sol, sense ajut i sense preparació prèvia (Van Lier, 1996: 32). Perquè no es tracta només de detectar i

solucionar problemes. Si es tracten problemes sense tenir una base en la qual fonamentar les decisions, aleshores no s'arribarà a una reflexió sobre el *per què*. Van Lier emfasitza que cal distingir molt bé una cosa i l'altra. La simple solució de problemes forma part intrínseca de la pràctica docent *per se* i no necessita una dimensió teòrica. Ara bé, si es vol arribar al fons de la qüestió, és a dir, a entendre el que passa i per què passa, tant necessàries són les observacions que es puguin fer com la dimensió teòrica de què parlàvem.

La introspecció de la pròpia pràctica docent implica necessàriament que l'ensenyant observi, investigui i esbrini. Efectivament, actualment existeix un acord majoritàriament compartit, segons el qual no es pot separar innovació d'investigació a l'aula (Cambra, 1992; Nussbaum, 1996). A més, la investigació té forçosament una dimensió teòrica.

L'anomenada recerca-acció (*action research*) sembla el model d'innovació que més respon als canvis educatius i, al mateix temps, a la formació del professorat (Elliott, 1991; Nunan, 1993b; Nussbaum, 1996; Van Lier, 1996; Legutke, 1997). La raó es troba en el mateix objectiu de la investigació-acció: l'objectiu fonamental consisteix, segons Elliot, a millorar la pràctica en comptes de generar coneixements (Elliott, 1991: 67). La millora d'una pràctica consisteix a implantar aquells valors que constitueixen els seus fins; i el fi de l'ensenyament és l'educació. Aquestes finalitats no es manifesten només en els resultats de les pràctiques sinó també com a qualitats intrínseques de les mateixes pràctiques. Així, l'ensenyament actua com a mediador en l'accés dels alumnes al currículum i la qualitat d'aquest procés mediador no és en absolut insignificant per a la qualitat de l'aprenentatge. Des d'aquesta perspectiva, la millora de la pràctica suposa tenir en compte a la vegada els resultats i els processos. Aquest tipus de reflexió simultània sobre la relació entre processos i productes en circumstàncies concretes constitueix una característica fonamental de la "pràctica reflexiva" o "recerca-acció".

Nunan (1993b) diu en relació amb aquest tema que el que és determinant en la recerca-acció és precisament que el procés de recerca és iniciat i dut a terme per la mateixa persona, pel docent. Es tracta d'un cicle que comprèn diverses fases. En primer lloc, el docent detecta un problema concret a la seva classe (per exemple, que els alumnes usen poc la llengua meta). Per tal d'esbrinar l'essència del problema, observa i enregistra els esdeveniments de la classe

durant diversos dies; es tracta aquí d'una investigació preliminar que serveix per establir hipòtesis (per exemple, que ell mateix usa massa la llengua materna per explicar la LE). A partir d'aquestes observacions i del que poden aportar les diferents disciplines (com ara els estudis d'adquisició, etc.), el docent posa en marxa un pla d'acció (per exemple, incrementar el seu ús de la LE). Observa i analitza els resultats (per exemple, que els alumnes també usen més la LE). Finalment, escriu un breu article sobre la seva experiència en una publicació sobre educació. La condició necessària per començar aquest tipus de recerca és òbviament que els docents sentin la necessitat d'iniciar canvis, d'innovar.

Dèiem més amunt que no s'ha de confondre el simple fet de solucionar problemes amb la reflexió del propi procés com a ensenyant. Perquè això sigui possible, s'ha d'iniciar l'ensenyant en què significa assumir el rol d'investigador en la pròpia aula. Aquesta és l'essència de la nostra recerca: donar un espai de reflexió a un col·lectiu immers en un context educatiu determinat perquè amb el temps pugui arribar a iniciar la seva pròpia recerca. Aquest treball d'investigació ha de servir, doncs, de base per a accions pedagògiques posteriors.

Amb aquesta finalitat, hem dissenyat una sèrie de tasques basades en les aportacions i els fonaments teòrics presentats en la primera part i en relació al *sil·labus* establert per al nivell de principiants zero en el context de les Escoles Oficials d'Idiomes (i que presentarem més endavant amb detall). La finalitat és observar conjuntament, investigador i docents, el desenvolupament de les tasques dins d'aquest àmbit concret. A partir d'aquest treball conjunt, es pretén fomentar l'autoformació del docent, que, com hem apuntat, es basa en la presa de consciència per part del professorat del que realment es produeix a les seves classes:

"(...) Si el professor assumeix observar el seu propi comportament, el dels seus alumnes i els efectes d'aquests comportaments, hi ha alguna possibilitat que modifiqui d'alguna manera les seves pràctiques, que sigui sensible al canvi, actitud sense la qual no hi ha formació possible"
(Cambra, 1992: 341)

No és, per tant, el nostre objectiu investigar els efectes immediats de causa-efecte en el sentit d'analitzar si el tipus de tasca que proposem afavoreix o no l'adquisició de l'alemany com a LE.² Aquí seguim els pensaments de Van Lier (1988), segons els quals l'observació dels processos que es generen a l'aula no permeten una relació directa entre la conducta observable i el procés d'adquisició: l'aprenentatge no és immediatament observable, perquè aquest no té lloc per l'efecte d'un sol esdeveniment sinó per l'efecte acumulatiu de molts esdeveniments.

Concretament, i a partir de la pregunta i les hipòtesis de recerca, ens interessa observar:

- 1) Com es desenvolupa cadascuna de les tasques: a partir de les hipòtesis establertes, observar el procés d'interacció entre els aprenents, generat pel desenvolupament de la tasca.
- 2) La percepció d'aquest tipus de tasca, que reflecteix un tipus d'instrucció gramatical i una proposta d'ensenyament concretes, per part de l'aprenent i del docent.
- 3) La percepció de les tasques dins el conjunt del curs.
- 4) La percepció per part del docent de l'experiència en la seva globalitat.

2. OPCIO METODOLÒGICA DE RECERCA

Els objectius de la recerca i els fonaments teòrics que hem presentat en l'apartat anterior han determinat l'opció metodològica de recerca: apliquem els paràmetres de la recerca educativa perquè ofereixen el marc metodològic que permet integrar tots els factors que conflueixen en l'àmbit de la didàctica de llengües. Es tracta d'una disciplina àmplia centrada en l'estudi i l'anàlisi de l'educació, amb els problemes relacionats amb la naturalesa, l'epistemologia, metodologia i els objectius dins l'àmbit educatiu.

Aquest paradigma de recerca és interpretatiu i crític, no positivista i concep l'educació com

² Si fos així, hauríem de fer un disseny de recerca basat en un altre paradigma d'investigació, amb grup experimental i de control exposat a una metodologia didàctica diferent.

una acció intencionada, global i contextualitzada, regida per regles personals i socials, i no tant per lleis científiques (Goetz & Lecompte, 1984; Lincoln & Guba, 1985; Erickson, 1986, 1991; Van Lier, 1995). El *paradigma interpretatiu*, també anomenat *qualitatiu*, *fenomenològic*, *naturalista*, *humanista* o *etnogràfic* engloba un conjunt de corrents, l'interès de les quals se centra en l'estudi dels significats de les accions humanes i de la vida social (Erickson, 1986).³ Aquest enfocament prové d'escoles de pensament com la *fenomenologia*, *l'interaccionisme simbòlic*, *l'etnometodologia* i *la sociologia qualitativa* i intenta substituir les nocions científiques d'explicació, predicció i control per les nocions de comprensió, significat i acció. Els seus principis bàsics són els següents:

1. La perspectiva dels participants

La perspectiva interpretativa penetra efectivament en el món personal dels subjectes: com interpreten les situacions, què signifiquen per a ells, quines intencions tenen. Aquest principi, anomenat "principi èmic" (Van Lier, 1988; Watson-Gegeo, 1988) és, juntament amb el "principi holístic" que veurem més endavant, un dels principis essencials de la recerca a l'aula. Segons aquest principi, cada situació investigada ha de ser entesa des de la perspectiva dels participants. Això fa que els investigadors d'orientació interpretativa se centrin en la descripció i comprensió del que és únic i particular del subjecte; accepten que la realitat és dinàmica, múltiple i holística. Resumint les idees d'Árnal, del Rincón & Latorre (1994), el paradigma interpretatiu intenta sobretot entendre i interpretar la realitat educativa des dels significats de les persones implicades en els contextos educatius. Les idees més importants d'aquest pensament són, al nostre entendre, el fet que es dona més importància als significats de les persones implicades i que aquestes es converteixen de fet en els protagonistes de la investigació, els resultats de la qual revertiran únicament i exclusivament en elles mateixes. La finalitat no és, per tant, la recerca en si mateixa sinó el que aquesta recerca pot significar i aportar a un col·lectiu determinat, en aquest cas al de docents. Aquesta aportació es tradueix en un millor coneixement d'un mateix i de la tasca docent que

³ Estem d'acord amb Erickson (1991) quant a la problemàtica que comporten els termes "qualitatiu" / "quantitatiu", perquè el seu ús implica acceptar que es tracta d'una dicotomia. Tal i com apunten Erickson i altres autors (Davis, 1995; Lazaraton, 1995), no és estrany que en recerques de base "qualitativa" s'hagin d'aplicar en algun moment tècniques quantitatives. L'ús dicotòmic d'aquests dos termes pot portar a interpretacions incorrectes i a definicions equivocades. Aquesta és la raó per la qual, i seguint Erickson (1991), optem pel terme "interpretatiu", perquè defineix millor l'essència d'aquest paradigma de recerca.

desenvolupa, la qual cosa implica necessàriament, com veïem més amunt, una presa de consciència. Creiem fermament que l'aplicació d'aquest paradigma pot ajudar a iniciar els docents en la recerca-acció que hem apuntat en l'apartat anterior.

Això fa que l'estudi de la realitat educativa resulti més difícil i complex que el de la realitat físiconatural precisament pel seu major nivell de complexitat: com hem vist, són molts els elements que conflueixen en aquesta realitat, i alguns (com ara les creences, els valors, etc.) no són directament observables. D'altra banda, aquesta complexitat fa necessària l'aplicació de models i mètodes d'investigació múltiples. La recerca educativa no es guia per uns paradigmes unificats i integrats com els que es donen en les ciències naturals, sinó que disposa de més perspectives i mètodes, la qual cosa li dona un caràcter multiforme i pluriparadigmàtic (Erickson, 1986).

2. La relació entre investigador i investigats

*Una altra característica, segons Arnal et al. (1994) és la relació peculiar que s'estableix entre l'investigador i l'objecte d'estudi. L'investigador ha de formar part del fenomen social que investiga, l'educació,⁴ i com a persona que hi participa no pot actuar de manera totalment independent i neutral respecte als fenòmens estudiats. D'altra banda, l'investigador, com a observador, ha d'actuar amb transparència envers les persones observades (professors i aprenents), en el sentit que aquestes han de saber per a quin ús es fa l'observació i quins usos es faran de les dades extretes de les observacions. Les observacions de classe impliquen, per tant, unes actituds determinades: per part de l'investigador-observador, un respecte a l'aula com a lloc cultural i com a font d'informacions valuoses, la voluntat de conèixer millor el que passa efectivament a l'aula; per part de l'observat, acceptar d'obrir la classe als altres, entenent que l'ensenyament és una activitat que requereix un treball cooperatiu i una relació d'ajut entre ensenyants (Cambra, 1992: 348-349).

⁴ Segons Guba (1983), és essencial que l'investigador conegui molt bé la realitat que estudia, que hi estigui immers. Retroblem la mateixa idea a Larsen-Freemann. Segons aquesta autora, només així podrà comprendre el que és característic i apreciar si la seva recerca és realment significativa (Larsen-Freeman, 1996: 169).

3. La importància del context

Hem apuntat més amunt que la recerca d'orientació interpretativa ha de tenir en compte tots els elements que conflueixen en la realitat que estudia. El principi bàsic d'aquesta orientació és el "principi holístic", segons el qual cada aspecte de la cultura ha de ser descrit i explicat en relació amb tot el sistema de què forma part (Mehan, 1979; Saville-Troike, 1982).

Respecte a la "cultura escolar" (Contreras, 1991), els elements que la conformen són tant interns com externs. Tots dos s'han de tenir en compte. En l'àmbit de l'ensenyament de llengües estrangeres, Packard ens alerta sobre això:

"One of the problems with strictly limiting our research domain to classroom internal data is that we often fail to take into account the relationship between what happens in class and such external influences as teaching materials, curriculum, or even cultural background. If we restrict our research focus to in-class factors, then it is possible to view those factors in isolation. But in reality, we are also interested in knowing how the classroom-internal factors and the classroom-external factors interact" (Packard, 1991: 355).

Packard ens presenta una situació com a exemple. Suposem que estem interessats en la ràtio de la producció oral entre aprenent i ensenyant. En principi, podem investigar aquesta qüestió de manera aïllada i limitada a l'aula en si, la qual cosa donaria com a resultat un percentatge de les produccions orals dels aprenents, o bé en relació amb les circumstàncies externes que poden tenir una influència clara en aquest resultat quantitatiu, com ara el tipus de sil·labus dissenyat.

Aquesta integració dels condicionants externs en la recerca a l'aula és d'importància cabdal. La raó és obvia: el col·lectiu d'ensenyants no treballa aïlladament en una aula, treballa en un context educatiu que marca clarament una línia d'actuació i uns sil·labus determinats. El contingut de la reflexió que apuntàvem més amunt ha d'unir necessàriament les pràctiques aïllades a l'aula (dutes a terme independentment per cada ensenyant) amb tot allò que hi

tingui una influència directa sobre elles. Només així podrà ser significativa per a l'ensenyant.

En forma de síntesi i en relació amb el nostre objectiu de recerca — donar un espai de reflexió a un col·lectiu perquè iniciï accions pedagògiques futures — hem de tenir en compte els següents factors si volem que la nostra recerca sigui significativa:

- a) les persones que estan directament relacionades amb l'aula, o sigui, els docents i els alumnes (elements intrínsecs a l'aula);
- b) la institució, que determina unes directrius d'ensenyament i uns programes concrets (factor extern que té influència sobre la pràctica docent; Erickson, 1991; Legutke, 1997); en aquest sentit hem pres molta cura que les tasques elaborades tinguessin cabuda dins la programació establerta;
- c) el coneixement exhaustiu per part de l'investigador del context que estudia. Per tal de poder entendre i comprendre bé aquesta realitat, l'investigador hi ha d'estar forçosament immers. Només així, les aportacions de la recerca poden ser significatives.

Tractarem a partir d'ara cadascun d'aquests aspectes de forma autònoma, la qual cosa ens permetrà fer una descripció:

- a) del context en què duem a terme la recerca;
- b) de la relació que necessàriament s'ha d'establir entre investigador/ aprenent i docent;
- c) de la interrelació entre programació establerta i proposta d'acció pedagògica concreta a partir de les tasques elaborades amb aquesta finalitat.

2.1. El context investigat

2.1.1. L'ÀMBIT INSTITUCIONAL

L'àmbit institucional on hem dut a terme la recerca és, com ja hem especificat en la introducció, l'Escola Oficial d'Idiomes (EOI).

Les Escoles Oficials d'Idiomes són institucions públiques que depenen del Departament

d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (pel que fa a Catalunya; i dels governs autònoms pel que fa a les altres autonomies). Malgrat que institucionalment i administrativament aquestes escoles tenen el mateix tractament que l'ensenyament secundari obligatori, se'n diferencien per la no obligatorietat i per la seva especificitat en el fet que van adreçades a aprenents adults i centren l'atenció exclusivament en l'ensenyament de llengües estrangeres.

Són molt nombroses les Escoles Oficials d'Idiomes dins l'estat espanyol. Això ha fet difícil la tasca d'unificar criteris per tal de crear dissenys curriculars comuns. Existeixen unes directrius marc i hi ha hagut intents de creació de 'disseny curriculars' paral·lels, però el fet és que cada autonomia, per no dir cada escola, s'ha centrat en el seu àmbit d'actuació.

Pel que fa a Catalunya, durant el curs 1995-96 i després d'un gran esforç, s'han dissenyat els currículums per les llengües que més s'estudien. Aquests currículums han estat aprovats i actualment s'estan implantant a totes les escoles oficials d'idiomes d'arreu de Catalunya. Això vol dir que s'han establert institucionalment uns objectius amb uns continguts molts específics que s'hauran d'assolir dins de cada àrea de llengua per tal que l'alumne pugui optar i aprovar els exàmens de Cicle Elemental i Superior que ofereix la Generalitat de Catalunya per a llengües estrangeres.

2.1.2. ELS APRENENTS

L'alumnat de les escoles oficials d'idiomes està conformat per aprenents

- a) adults ⁵ que, per tant, han après abans dues o més llengües (pròpies i estrangeres);
- b) amb procedència social i bagatge cultural molt diversos, però ...
- c) amb idees pròpies sobre l'aprenentatge de llengües estrangeres derivades del seu passat com a aprenents;
- d) amb cap contacte (o mínim) amb la llengua estrangera fora de l'aula;
- e) amb objectius molt diversos i heterogenis pel que fa a l'aprenentatge de llengües estrangeres: aprenen llengües estrangeres per motius professionals, per fer turisme, per a la comprensió de textos específics?

⁵ Administrativament es consideren adults els alumnes a partir de 14 anys. Majoritàriament, però, es tracta d'adults a partir de 17-18 anys.

f) amb un interès general (malgrat l'heterogeneïtat en els objectius d'aprenentatge) d'optar a diplomes oficials, la qual cosa significa la realització d'exàmens oficials que alhora es basen en els continguts de les programacions establertes;

Respecte a l'alumnat d'alemany/LE, s'ha d'especificar que es tracta d'un alumnat

- a) molt preocupat (en els primer estadis del seu aprenentatge) a causa de la dificultat gramatical d'aquesta llengua;
- b) amb la idea que l'aprenentatge d'aquesta llengua estrangera és molt llarg i costós;
- c) que manifesta una necessitat de treballar específicament la gramàtica;
- d) que necessita recórrer al text escrit per tal de sentir-se més segur.

Respecte als grups investigats, cadascun està format per 32 alumnes oficialment matriculats.⁶ Per tal de tenir un perfil d'aquests alumnes, es va repartir a principis de curs un qüestionari a cada alumne (annex 1). L'extracció de les dades dels qüestionaris han donat la següent informació sobre els alumnes que han participat en la recerca:

Edat. L'edat dels alumnes del grup A oscil·la entre 18 i 50 anys. La mitjana és uns 25 anys. En el grup B, la mitjana és molt més baixa, 20 anys. En aquest darrer grup, l'edat oscil·la entre 15 i 28 anys.

Sexe. Dels enquestats en el grup A, 11 pertanyen al sexe masculí i 17 al femení. En el grup B, els dos sexes estan igualment representats.

Formació acadèmica. Respecte a la seva formació acadèmica, existeix en els dos grups una gran diversitat, des d'estudiants d'FP, BUP, COU i universitaris fins a diplomats i diplomades i llicenciats i llicenciades en estudis superiors. En el grup A hi ha una majoria d'aprenents que estudien o que han acabat estudis superiors. El grup B pràcticament té el

⁶ Hem d'apuntar aquí que el fet que un alumne estigui oficialment matriculat no significa que assisteixi realment a classe. El baix cost de les matrícules i la no-obligatorietat d'aquest ensenyament fa que es doni un nivell d'absència relativament elevat. En el moment de repartir els qüestionaris, en el grup A hi havia 28 alumnes presents, mentre que en el grup B només n'hi havia 18. Un factor decisiu és la franja horària de classe. En el cas del grup A es tractava d'una classe de 19 a 20 hores (horari molt demanat per les persones que ja exerceixen una professió), mentre que el grup B té un horari de mitja tarda (17 a 19 hores).

mateix perfil; es diferencia, però, en el fet que, en tractar-se de persones amb una mitjana d'edat més jove, la majoria són estudiants d'FP, BUP i COU.

Llengua materna. 15 dels alumnes del grup A tenen el català com a llengua materna; per a 12 és el castellà; i una persona contempla les dues llengües com a llengua materna. En el grup B, la llengua materna és predominantment el castellà.

Aprentatge de llengües. Tots els individus del grup A han après anglès abans, 13 saben també francès, un ha estudiat rus i un altre, japonès. La mateixa relació trobem en el grup B: tots els individus saben anglès, només quatre han après francès i un, rus.

Motivació. Les raons per les quals aprenen alemany són diverses. Les presentem segons un ordre de prioritats:

- i) per qüestions professionals
- ii) per adquirir cultura
- iii) per poder llegir textos en la carrera que estan estudiant
- iv) simplement perquè és interessant conèixer altres països i cultures
- v) perquè pot ser interessant com a llengua (perquè trenca els esquemes habituals)
- vi) per raons de turisme
- vii) per poder acabar els estudis a Alemanya
- viii) després de l'anglès, l'alemany és la llengua més important
- ix) per complementar els estudis
- x) per cap raó concreta

Mentre que el grup A presenta com a raó principal qüestions professionals; el grup B mostra altres tipus d'interès, per la llengua i la seva cultura (raons iv, v, vi, viii).

Representacions sobre la llengua. Quant a la pregunta sobre les seves representacions respecte a la llengua alemanya, apareixen les següents idees:

- i) no es té cap idea o representació concreta
- ii) la llengua alemanya és complexa i complicada

- iii) pot ser interessant
- iv) és sobretot un idioma important dins l'àmbit europeu
- v) té una gramàtica difícil
- vi) és com el llatí
- vi) és una llengua "dura"
- vii) és una llengua diferent de l'anglès
- viii) és una llengua que trenca tots els esquemes
- ix) és una llengua amb futur

La idea que preval majoritàriament en ambdós grups és que es tracta d'una llengua difícil, complicada, amb molta gramàtica i que exigeix molt d'estudi per part de l'aprenent.

Valoració com a aprenents. Com a aprenents de llengües estrangeres, en general, els enquestats se senten

- i) bé, perquè els agrada els idiomes; és com una afició
- ii) motivats
- iii) no gaire bé, perquè els costa molt
- iv) amb ganes d'aprendre
- v) una mica preocupats, per la dificultat
- vi) realitzats
- vii) perduts
- viii) "com un nen quan comença a parlar"
- ix) una mica ridículs
- x) com un novell
- xi) més "internacionals";
- xii) orgullosos, perquè es van enriquint

En ambdós grups es detecta, a partir d'aquesta informació, una actitud positiva envers l'aprenentatge de llengües estrangeres, la qual cosa no significa que n'estiguin segurs; ben al contrari, mostren inseguretats i preocupació.

Com a síntesi, podem dir que els individus que s'han investigat són aprenents adults de llengües estrangeres amb llengua materna català/castellà i amb un bagatge cultural, en aquest cas, bastant homogeni. Es tracta majoritàriament d'estudiants d'FP, BUP, COU i d'estudis superiors i llicenciats en estudis superiors. D'altra banda, tenen una representació molt clara de la llengua alemanya: consideren que es tracta d'una llengua important i interessant, però al mateix temps, complicada i difícil. Són bàsicament dues les raons per les quals la volen aprendre: per motius professionals o pel simple interès d'aprendre una llengua que s'allunyi del tipus de sistema lingüístic a què estan acostumats. Mostren clarament una actitud positiva i motivada envers l'aprenentatge de llengües estrangeres. La totalitat dels individus ja han après anglès, una minoria sap francès o una altra LE.

2.1.3. ELS ENSENYANTS

Quant al professorat d'escoles oficials d'idiomes, s'ha d'especificar que es tracta de professorat especialitzat en l'ensenyament de llengües estrangeres. Per poder optar a una plaça en aquesta institució, s'ha de dur a terme una oposició, en què tant compten els coneixements teòrics sobre ciències del llenguatge i altres disciplines afins com la metodologia didàctica que es presenta i defensa en la part pràctica. Així mateix, es requereix un bon coneixement de la llengua estrangera que s'ha d'impartir. La majoria dels docents d'escoles d'idiomes coneixen altres llengües estrangeres. La seva formació acadèmica es troba, en general, excepte en alguns casos específics, dins l'àmbit de les filologies modernes, la qual cosa no vol dir que hagin rebut una formació inicial com a ensenyants de llengües estrangeres. Això significa que la majoria d'aquest col·lectiu ha hagut d'iniciar-se per si mateix en aquest camp; pel que fa a la formació continuada, assisteixen regularment a seminaris i cursos dirigits específicament a la didàctica de LE que, en general, presenten temes monogràfics. Actualment, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya ofereix cursos continuats de formació a les mateixes escoles oficials d'idiomes, en què col·labora aquest Departament on presentem el nostre treball de recerca.

La majoria del professorat d'escoles d'idiomes, si bé ha arribat a un grau elevat d'especialització en el camp de l'ensenyament de llengües estrangeres i coneix i aplica les noves tendències metodològiques, no està familiaritzat en la investigació a l'aula o en

qualsevol altre tipus de recerca. Ens trobem, doncs, amb un context institucional que compta amb grans especialistes en el camp de la didàctica que no tenen cap relació, o mínima, amb l'àmbit de la recerca. La seva actitud és, més aviat, negativa davant la teoria i la recerca.

Per a la nostra recerca ens vam posar en contacte amb dos professors de dues escoles d'idiomes diferents que ja tenien una relació professional amb la investigadora, perquè ambdós havien participat en els cursos de formació impartits per ella. La seva formació acadèmica es troba en els dos casos dins el camp de la filologia alemanya. Un havia realitzat una estada de llarga durada (3 anys) com a lector de català/castellà en una universitat d'Alemanya. L'altre s'havia iniciat en l'estudi de la pedagogia de llengües a Catalunya, en un institut de secundària. Tots dos comptaven amb poca experiència dins l'ensenyament de l'alemany com a LE, una mitjana de 3 anys. No tenien formació inicial en didàctica de llengües estrangeres, però havien assistit regularment als cursos-seminaris de formació continuada organitzats per l'Institut Alemany i posteriorment per l'ICE de la Universitat Autònoma. Cap no havia tingut contacte amb el món de la recerca ni coneixien les teories sobre adquisició i aprenentatge de llengües. Treballaven, en el moment d'iniciar la recerca, de manera totalment intuïtiva i sense una base sòlida en què fonamentar les seves decisions.

2.2. El procés de recerca: la relació entre l'investigadora i els participants de la realitat estudiada

El coneixement del context per part de la investigadora prové dels 16 anys de docència que ha impartit en l'Escola Oficial d'Idiomes de Barcelona-Drassanes. Si seguim les etapes evolutives de la recerca etnogràfica de Watson-Gegeo,⁷ podríem dir que aquesta etapa es correspon amb el que aquesta autora anomena *comprehensive stage* (etapa de comprensió). És l'etapa en la qual l'investigador s'introdueix en un context específic i en els seus

⁷ Watson-Gegeo (1988) distingeix tres etapes en l'evolució d'una recerca qualitativa (que ella anomena etnogràfica) de llarga durada: l'etapa de comprensió (*comprehensive stage*), en la qual l'investigador s'insereix en un context per tal d'identificar qüestions o problemes; l'etapa de topicalització (*topic-oriented stage*), en què l'investigador intenta aclarir el focus d'interès a partir de la recollida de dades i en la qual neixen les primeres hipòtesis, i l'etapa orientada a la hipòtesi (*hypothesis-oriented stage*) en què l'investigador perfila les seves hipòtesis mitjançant una anàlisi molt més profunda de les dades que té.

possibles microcontextos per tal d'identificar qüestions o aspectes rellevants.

L'observació d'aquest context durant un període tan llarg de temps és el que em va portar a plantejar les primeres hipòtesis que han derivat en aquest treball de recerca. Es tracta d'un retorn a un context molt familiar, però des d'un punt de vista diferent: el de l'òptica d'investigador, de l'observador dels esdeveniments de l'aula. Tot i que, com hem apuntat més amunt, aquesta implicació tan directa amb l'objecte d'estudi fa que l'investigador no pugui ser totalment independent i neutral respecte als fenòmens estudiats, no hi ha dubte que el fet de formar-ne part també ajuda a entendre'l millor. Es tracta d'una relació simbiòtica que és a la vegada perillosa i positiva. Perillosa perquè es pot caure en el subjectivisme; positiva perquè ajuda a comprendre la complexitat dels processos d'aquesta realitat tant dinàmica i complexa.

La consciència del perill que existeix en aquesta opció de recerca d'arribar a conclusions no vàlides per manca d'objectivitat és el que ens ha portat a cercar una estratègia metodològica dins la recerca educativa que permeti garantir la validesa dels seus resultats. Presentarem més endavant amb detall l'estratègia de la triangulació (Van Lier, 1988) que consisteix en la recollida d'informació des de diferents fonts i amb diferents mètodes d'anàlisi. Fem esment en aquest apartat d'aquesta estratègia, perquè comporta una estreta col·laboració amb els participants de la realitat investigada. Donat que aquest procediment consisteix, per una banda, a analitzar dades observables a partir de transcripcions i, per una altra, a integrar les percepcions, impressions i observacions de les persones directament implicades, és fa difícil pensar que es poden arribar a recollir aquestes dades si no hi ha una disposició clara per part d'aquestes persones.

El primer pas per part de la investigadora havia de ser forçosament una presa de contacte amb els protagonistes de la realitat estudiada, i per part d'aquests, una presa de contacte amb la recerca en si. Per tal de fomentar una col·laboració entre els tres angles del triangle (investigadora, docents i alumnes) van tenir lloc les següents actuacions:

1. En primer lloc, l'investigadora es va posar en contacte, durant el mes de setembre de 1996 (és a dir un mes abans del començament d'un nou curs acadèmic), amb dos docents de

dues escoles d'idiomes diferents, amb els quals ja existia una relació professional prèvia, si bé no intensa sí suficient per poder abordar un projecte conjunt. Aquests subjectes havien participat, com ja hem apuntat, durant dos anys seguits, en els cursos de formació per a professors d'alemany impartits en part per la mateixa investigadora i durant els quals es va establir el primer contacte. Dèiem més amunt que la condició necessària perquè es pugui començar una recerca-acció és que els docents sentin la necessitat d'iniciar canvis, d'innovar (Elliott, 1991: 71). Els dos professors escollits havien mostrat en el transcurs dels cursos de formació un interès clar en innovació pedagògica. A través del seu comportament i de les seves preguntes també fora de la formació estricta van manifestar una actitud positiva envers tot el que significa reflexió i innovació.

Els professors esmentats conformen el nucli de professors integrats plenament en la recerca. Hem de dir, però, que es va admetre, si bé d'una manera més indirecta, un tercer professor, que en aquells moments duia a terme la seva activitat docent en l'àmbit de la secundària obligatòria i que treballava molt estretament amb els dos professors de l'àmbit d'escola oficial d'idiomes. El professor de secundària va adoptar les mateixes tasques i va fer la seva aportació a les tres entrevistes col·lectives que van tenir lloc al llarg del curs i en les que els docents donaven compte de la seva percepció i els seus pensaments respecte al desenvolupament de les tasques i de la metodologia didàctica implícita (com explicitarem en l'apartat sobre recollida de dades).

2. Posteriorment, i durant el mateix mes de setembre, van tenir lloc una sèrie de converses conjuntes dirigides a informar els docents de la finalitat de la recerca i, sobretot, del que significa implicar-se en una investigació d'aquest tipus: no es tracta només de deixar "entrar" una investigadora a l'aula, sinó que es tracta d'aportar també informació i dades a la investigadora. Era important que quedés clar des d'un primer moment el paper actiu que desenvoluparien en aquest projecte.

3. Finalment, es va considerar molt important que els professors es familiaritzessin amb les tasques que havia dissenyat la investigadora, que havien de servir de punt de partida per a la recerca i que, tal com hem apuntat i tornarem a especificar, comporten entendre una

metodologia didàctica bastant complexa.⁸ En aquest sentit, va ser decisiu el fet que els subjectes reconeguessin en les tasques moltes de les qüestions que s'havien introduït i discutit (potser a un nivell més abstracte) durant els cursos de formació. Les converses sobre les tasques es van centrar en la naturalesa de les tasques en si; en cap moment no es van donar instruccions precises de com i quan integrar-les. Se'ls va demanar, així mateix, que analitzessin el contingut de les tasques de manera crítica i que presentessin les seves observacions en les entrevistes col·lectives que tindrien lloc al llarg del curs. Es va puntualitzar que es tractava d'una recerca compromesa amb la seva tasca, que tenia en compte tots els factors que conflueixen en el context on la duen a terme: un dels factors més importants era que les tasques dissenyades per a la recerca fossin compatibles amb la programació i el síl·labus que ells havien de seguir. Això només podria ser possible si els docents comentaven obertament els problemes que la seva implantació pogués provocar o si feien observacions adients. Un cop presentades i discutides les tasques, els mateixos subjectes van tenir plena autonomia a l'hora de decidir el moment i la manera d'introduir-les a les seves classes.

Per tal de garantir aquesta plena autonomia i evitar una implicació directa per part de la investigadora en la decisió de quan i com introduir les tasques es va decidir que serien els mateixos docents els que informarien la investigadora del mes i el dia en què les introduirien. D'aquesta manera, podria estar present durant el seu desenvolupament. Això, però, després d'un primer mes sencer de permanència de la investigadora en les dues classes. Aquesta primera permanència prolongada, que va tenir lloc durant el primer mes de classe del curs acadèmic 1996-97 (mes d'octubre), era molt important perquè la investigadora pogués conèixer millor el tercer element del triangle, els alumnes, i tots els aspectes contextuals, i perquè tant docents com alumnes s'acostumessin a la seva presència.

4. Ja des de l'inici del curs, la investigadora, juntament amb els docents implicats, va informar els alumnes sobre l'esperit de la recerca. Es va donar la situació que els mateixos alumnes, com ja hem explicat, tots ells adults, sentien curiositat per la investigació i per la investigadora, la qual cosa va donar peu a una sèrie de converses informals entre investigadora i alumnes que, sens dubte, van ajudar a crear un clima agradable.

⁸ Presentem la finalitat i els trets metodològic de les tasques en l'apartat V.3.

En el moment d'iniciar la recerca, es va demanar l'autorització expressa dels alumnes i l'autorització formal de les dues escoles oficials d'idiomes per dur a terme la investigació. La raó per la qual es va demanar autorització és la següent: el docent no treballa aïlladament en un aula sinó que l'aula forma part d'un context més global que no es pot obviar. Estem d'acord amb Elliott que "*(...) dentro de una cultura de práctica reflexiva, el desarrollo de la práctica de clase no puede hacerse efectivo bajo un sistema de control independiente del propio del desarrollo institucional. (...) La visión de las escuelas como democracias participativas está incluida de forma tácita en el movimiento de investigación-acción*" (Elliott, 1991: 80). La realitat de la pràctica docent és l'aula i el context escolar; es tracta de factors que no es poden separar ni passar per alt; si fos així, cap recerca educativa seria veritablement fiable ni efectiva.

3. LES TASQUES: TRETS METODOLÒGICS I DISSENY

La recerca es basa en l'aplicació i la posterior anàlisi d'una proposta didàctica en el context descrit, a partir de la introducció de sis tasques comunicatives que inclouen fases de producció escrita en col·laboració.

Com dèiem més amunt, les directrius i els programes que determina la institució són factors externs que tenen una influència directa sobre la pràctica docent (Packard, 1991). No es pot fer, doncs, una proposta didàctica o d'ensenyament sense tenir en compte aquest darrer factor. Aquesta idea és la que dóna suport a la nostra decisió de dissenyar unes tasques que tinguessin cabuda dins el síl·labus per a principiants establert per les escoles oficials d'idiomes. Presentarem a continuació:

- 1) el perfil i les característiques generals de les tasques;
- 2) una graella amb la seqüència didàctica de cada tasca;
- 3) una graella de les tasques en relació amb els continguts del llibre de text utilitzat durant el curs 1996-97 i on queden reflectits els continguts de la programació;

3.1. Perfil i característiques generals de les tasques

El pensament clau que ens ha conduït durant tot el procés de concepció i disseny de les tasques ha estat la idea inherent als programes processuals que hem presentat en l'apartat I.4.4.3.3. Com hem vist aleshores, els plans processuals permeten adequar-se a una situació d'aprenentatge amb objectius prefixats, perquè no planifica *a priori*, sinó que la seva finalitat és unir el programa extern (predeterminat) amb el programa intern dels aprenents. El més important és que en la negociació entre el programa extern i l'intern es crea un procés de presa de decisions que és determinant per a l'aprenentatge. El programa processual destaca la presa de decisions atès que és fonamental perquè un grup de classe es dirigeixi de manera relativament eficient i harmoniosa cap a la consecució de certs objectius.

El disseny de les tasques s'ha d'entendre, com hem dit, a partir de l'essència dels programes processuals. Per això, per una banda, segueixen els continguts de la programació establerta per la institució, i, per una altra, ofereixen, a partir d'aquests continguts, un repertori de subtasques basades en la resolució de problemes que porten forçosament a una presa de decisions i a una negociació entre aprenent i ensenyant i, el que és més important, donen un espai perquè emergeixi el contingut intern de l'aprenent. Es tracta, doncs, de tasques globalitzadores i obertes que presenten el següent perfil:

I. Es basen en els següents pressupòsits teòrics:

1) En el model didàctic proposat per Wolff & Legenhausen (cf. III.3), que, com hem especificat suporta la idea, actualment majoritàriament compartida, que en l'aprenentatge conflueixen dues dimensions: no només la dimensió social de la interacció, és a dir, la que té lloc en situacions comunicatives de la vida quotidiana i la que es pot donar en l'aula com a context social, sinó també la seva dimensió sociocognitiva, on destaca el paper important que té parlar sobre la llengua amb iguals o d'altres més experts per tal d'aprendre-la. Aquesta idea es basa en la premissa que és necessari fomentar la presa de consciència i la reflexió metalingüística a la classe de LE (*Sprachbewusstheit*). Seguint aquests principis, les nostres tasques contemplen

- fases en què els aprenents poden interactuar per comunicar-se en la LE (actes comunicatius),
- i fases en què es dona als aprenents un espai per poder reflexionar (individualment o en col·laboració) sobre el funcionament de la nova llengua.

2) En la hipòtesi de l'*output* (cf. II.2.2.1.2.; cf. III.4.1) que, com hem vist, planteja una proposta didàctica per a fomentar la consciència lingüística basada en els processos de producció escrita. Hem d'especificar que, com apunta Swain (1994, 1998), aquesta proposta no s'oposa ni exclou altres propostes basades en la interpretació de l'*input* (com ara les presentades per Ellis, 1997; o McCarthy, 1994). En el nostre plantejament global entenem les tasques de producció com un complement de les tasques d'interpretació i/o comprensió. Aquestes darreres no conformen el nucli central de la investigació però sí formen part intrínseca de la metodologia aplicada pels professors participants en la recerca,⁹ els quals pretenien incorporar a les seves classes un enfocament discursiu basat en la presa de consciència tant a partir de processos de comprensió com de producció.

Cada tasca comporta així seqüències didàctiques senceres que intenten relacionar els continguts gramaticals amb els processos de comprensió i sobretot de producció tant de la llengua oral com de l'escrita. D'aquesta manera, el contingut bàsic de la seqüència didàctica que proposa cadascuna de les tasques és el procés mateix de producció. Durant aquests processos, els alumnes construeixen el coneixement lingüístic interactuant amb iguals o amb més experts, i a partir del coneixement que posseeix cadascú.¹⁰ L'essència de les tasques és sobretot la capacitat de produir i negociar el significat.

II. Per aquesta raó, les tasques es presenten de manera global i com a complexes. Respecte al primer aspecte, s'emmarquen en el que s'anomena *enfocament discursiu*, que pren com a punt de partida el text/discurs¹¹ (cf. I.4.4.2.), és a dir, presenten un plantejament didàctic en

⁹ L'àmbit metodològic sobre el tipus de tasca *CR* (*consciousness-raising*) presentat per Ellis i sobretot McCarthy, que com ja hem dit es basen exclusivament en un treball sobre l'*input*, conformava un dels capítols més importants en els cursos de formació a què van assistir els dos professors participants. Durant l'abril de 1998, es fa fer una presentació de propostes d'aquest tipus en el Simposi sobre Reflexió sobre la Llengua celebrat a la Universitat de Lleida (Esteve, et al., 1998).

¹⁰ Trobem una proposta similar a Sempere (1997). Aquesta va dirigida, però, a l'ensenyament de la gramàtica a l'escola primària.

¹¹ Recordem que, seguint McCarthy (1994), no fem una distinció entre text i discurs.

què l'aprenentatge s'ofereix a l'alumne des de la complexitat, des del discurs o text als diversos elements de l'ús de la llengua. Respecte al segon, presenten una certa familiaritat i al mateix temps una relativa dificultat respecte als coneixements dels alumnes en el moment de dur-les a terme (Nussbaum, 1996: 120). Amb aquesta finalitat, cada tasca conté un "dilema lingüístic" (Lave, 1991). A partir de la filosofia de Lave i la proposta del model cíclic d'Adair-Hauck & Donato (cf. III.3.), el dilema o conflicte lingüístic¹² que proposem consisteix en la producció col·lectiva d'un text diferent al text de partida (als textos que s'han introduït com a *input*, i que, en general, són els que apareixen en el llibre de text). La base dels "dilemes" que presentem són en totes les tasques la **transformació de discursos**.

III. La decisió que en cada tasca tingui lloc una transformació de discursos es basa en els següents pressupòsits:

- 1) En primer lloc, i com a argument més important, defensem la idea que la transformació de discursos crea forçosament un "dilema lingüístic", ja que els aprenents es veuen obligats a aplicar-hi els coneixements adquirits en contextos diferents als que s'han treballat en un principi. Això fomenta, al nostre entendre (i seguint el model cíclic d'Adair-Hauck & Donato), un treball cognitiu molt profund atès que els aprenents han de gestionar i resoldre per ells mateixos conflictes que van molt més enllà de la simple aplicació de formes o funcions lingüístiques.
- 2) D'altra banda, considerem que partir de discursos i de la seva transformació, sense especificar prèviament les unitats lingüístiques que es volen treballar, permet treballar la gramàtica de manera "natural", en el sentit de Loschky & Bley-Vroman (cf. I.4.4.3.2.). Recordem que aquests autors consideren que, a l'hora de dissenyar una tasca, el dissenyador pot fer que el fenomen lingüístic sigui "essencial" (la qual cosa presenta, des del nostre punt de vista, un gran perill perquè pot tenir lloc una gran manipulació per part del dissenyador) o permetre que les formes lingüístiques (és a dir, les estructures i el lèxic) emergeixin de manera natural. Entenem, i així ho hem especificat en el seu moment, que dissenyar tasques a partir del discurs o text, fa emergir la gramàtica de manera natural.

¹² Al llarg del capítol III hem especificat l'essència d'aquest model: L'aprenent ha d'aprendre a aplicar el que sap en contextos diferents als que s'han treballat (en l'*input*), a solucionar "dilemes" a partir dels coneixements que posseeix.

IV. En aquest sentit, hem considerat útil partir del que ofereixen les tipologies textuals. Les tipologies textuals tenen dos grans avantatges: per una banda, prenen el text o el discurs com a punt de partida de les programacions (cf. I.4.4.2.), la qual cosa afavoreix que la gramàtica emergeixi de manera “natural”. Ens poden ser, per tant, de gran utilitat per respectar aquest principi. Així mateix, i com dèiem en el seu moment (cf. II.2.3.), els gèneres textuals i els tipus de text formen part del pensament esquemàtic de l'individu del qual pot fer un ús estratègic (van Dijk, 1987), donat que es tracta de representacions de coneixement de situacions prototípiques. Com vèiem, els esquemes actuen com a mecanismes de reconeixement en els quals el processament s'aconsegueix mitjançant un mecanisme que ajusta les informacions noves (les dades noves) als esquemes previs. Aquests darrers condicionen la manera com l'individu s'enfronta amb la comprensió de noves informacions (Gros, 1995). Seguint les idees de van Dijk i Kintsch, l'aprenent adult té emmagatzemats en la seva memòria uns “models” (que provenen de la seva llengua materna) que el permeten reconèixer els diferents tipus de text. Considerem que aquesta capacitat d'interrelacionar unitats de coneixement és molt avantatjosa a l'hora tant de comprendre com de produir textos en la LE.

V. La tipologia textual en la qual es basa la nostra proposta és la desenvolupada per Biber (1989). La raó és que la seva classificació aporta algunes precisions respecte a altres tipologies que ens han facilitat la introducció de situacions comunicatives “reals” en el context de l'aula, que nosaltres entenem i tractem com a context social. Permet, efectivament, a partir de tipus de textos diversos, la creació de “buits reals d'informació”. Recordem que aquest és necessari per crear activitats comunicatives no dirigides a la repetició mecànica (cf. I.4.4.3.), i conforma el principi bàsic de tot treball per tasques a la classe de llengua estrangera (Ellis, 1995). Els buits d'informació són, per tant, la base per garantir que la tasca sigui realment interactiva.

Biber fa les següents distincions¹³:

- Tipus 1 - Interacció interpersonal. Són textos la funció principal dels quals és mantenir la relació entre els interlocutors (converses cara a cara, telefònica, entre amics,

¹³ Extreiem aquesta petita presentació de la proposta de Biber que apareix a Castellà (1995).

etc.)

- Tipus 2 - Interacció informativa. També són textos conversacionals, però el seu focus es decanta cap a la transmissió d'informació (entrevistes, cartes personals, converses en contextos professionals). Aquest segon tipus ha estat especialment interessant i útil per a nosaltres. En la nostra proposta hem completat els gèneres que proposa Biber en aquest tipus de text i hem afegit "l'informe breu (en forma de resum)" que ha estat de gran ajuda a l'hora de crear comunicació real en l'àmbit de l'aula.
- Tipus 3 - Exposició científica. Són textos informatius més abstractes (prosa acadèmica de ciències i alguns documents oficials).
- Tipus 4 - Exposició culta. Es tracta de textos expositius, però menys tècnics i menys abstractes (prosa acadèmica d'humanitats i dret, reportatges periodístics, crítica periodística i documents oficials).
- Tipus 5 - Narració imaginativa. Són textos narratius no abstractes (novel·la en general i algunes intervencions en públic).
- Tipus 6 - Narració expositiva. Es tracta d'una combinació de trets expositius i narratius (reportatges periodístics i editorials, biografies, crítica periodística i transmissions no esportives).
- Tipus 7 - Reportatge en directe. Són textos que es produeixen al mateix temps que els fets que informen (transmissions esportives).
- Tipus 8 - Persuasió amb implicació personal. Es tracta de textos de propòsit argumentatiu que estan molt implicats en la situació comunicativa (entrevistes, intervencions en públic, cartes professionals).

VI. En cadascuna de les tasques apareixen, a partir de la proposta de Biber, dos tipus de buit d'informació:

a) un buit d'informació que s'ha de completar a partir d'una interacció oral, que pot ser tant interpersonal com informativa;

b) un segon tipus que s'ha de completar mitjançant la producció d'un text escrit. Aquest text es basa en totes les tasques, excepte l'última, en una informació que s'ha transmès prèviament per canal oral.

Aquí hem de cridar l'atenció respecte a una qüestió: el fet que el text escrit parteixi d'una informació transmesa prèviament ha provocat que hagi pres pràcticament en tots els casos la forma de resum. A l'hora d'iniciar la recerca érem conscients de la dificultat que podria presentar aquesta qüestió.

VII. En l'última fase de la tasca, es tracta sempre d'un text escrit que els aprenents han de produir en col·laboració. Aquesta decisió es basa en els següents pressupòsits:

1) En primer lloc, es considera que la producció escrita no només genera un treball conscient i analític sobre la llengua sinó que té el gran potencial d'integrar llengua i contingut, és a dir, d'estendre el control de la llengua objecte d'estudi sense oblidar la seva finalitat comunicativa (cf. III.4.).

2) D'altra banda, si es tracta d'una activitat d'escriptura en col·laboració, es genera reflexió metalingüística i una relació més simètrica a l'aula, la qual al mateix temps afavoreix un *scaffolding* entre iguals. Així l'aprenent es veu obligat a explicitar allò que sap en relació amb el problema que es planteja, a reconsiderar i a construir conjuntament significats. D'aquesta manera, els aprenents poden construir coneixement lingüístic tot interactuant amb persones iguals (cf. III.4.2.). Des dels estudis de la psicologia cognitiva i des de la recerca educativa (Van Lier, 1996), s'ha vist la necessitat de fomentar aquest tipus de relació.

VIII. La idea que aquest text escrit es basi pràcticament en totes les tasques en una informació ja transmesa abans respon a una intenció expressa de crear una situació comunicativa "real" en el context de l'aula, perquè només així el text escrit pot arribar a ser realment interactiu, és a dir, tenir una finalitat comunicativa.

Com s'ha demostrat i s'ha escrit reiteradament, el treball explícit sobre el sistema formal de la llengua només té sentit si existeix un objectiu global dirigit a la consecució d'un acte comunicatiu. En general, hem observat que en l'aula no es posa en dubte aquest objectiu comunicatiu si es tracta d'un acte comunicatiu per canal oral.

En les activitats d'escriptura dins del context de l'aula existeix, tanmateix, un perill molt

més gran d'oblidar la finalitat comunicativa. Dèiem més amunt i en capítols anteriors que la producció escrita té el potencial d'afavorir un treball conscient sobre la llengua. El problema és que es pot arribar a fomentar aquesta funció metalingüística de la producció escrita en detriment de la seva finalitat comunicativa. Es pot donar aquesta situació si la producció escrita no s'integra dins un àrea temàtica¹⁴ que també es treballi en les altres habilitats i que sigui veritablement part integrant de tot l'engranatge de la tasca. Aquesta és la crítica que fem a alguns tipus de tasca de producció escrita que presenten alguns investigadors, com ara el que proposen Swain i Wajnrbj per introduir la producció de textos escrits a la classe de LE, el *dictogloss* (cf. III.4.1.). Hem de pensar, però, que els informants dels estudis de Swain són aprenents en programes d'immersió. La introducció de tasques tipus *dictogloss* es fa un cop els aprenents ja han adquirit una competència en la llengua estrangera. En l'etapa en què introdueixen aquestes pràctiques, els aprenents no només ja tenen un coneixement intuïtiu de la llengua sinó que l'usen constantment de forma interdisciplinària. La llengua estrangera és la llengua vehicular en les altres assignatures. No es fa, doncs, necessari, crear un objectiu comunicatiu concret. Aquest objectiu ja és omnipresent. La necessitat que es fa palesa és la contrària a la nostra situació: la de trobar espais per treballar específicament els aspectes formals de la llengua; això sí, sense perdre la globalitat del text. En els estudis de Swain no queda clar a qui va dirigit el text escrit.

Com ja hem apuntat, la nostra situació difereix totalment de la de Swain, perquè es tracta d'una situació on no es pot partir ni d'uns coneixements en LE ja adquirits ni on sorgeixen necessitats comunicatives per si mateixes. En el nostre cas, s'ha de crear constantment la necessitat de comunicar, i més quan es tracta de discursos escrits, perquè la tradició és que en la classe de llengua estrangera s'escriu només per al docent, el qual tendeix a llegir amb una finalitat molt concreta: la d'identificar errors i avaluar. Aquesta actitud demostra que no s'entén l'escriptura com a interacció (Murray, 1992; Lynch, 1996), sinó com un exercici (certament més globalitzador, perquè es té en compte la dimensió del text) de gramàtica.

Lynch considera que la producció de textos escrits es pot fer de manera molt més interactiva: tot animant els aprenents a escriure un text per a un lector determinat que ha de

¹⁴ Això és degut en gran part al pes de la mateixa tradició familiar que, en general, no contempla la finalitat comunicativa de l'escriptura.

reaccionar. Si abandonem la idea que les pràctiques d'escriptura són només per al professor, aleshores tindrien cabuda uns tipus d'activitats d'escriptura més interactives que exploten la comunitat de lectors que ofereix el context social de l'aula, que són tant els docents com els aprenents.

Murray remarca la idea que perquè una tasca de producció escrita en col·laboració sigui veritablement comunicativa, s'ha de donar un buit d'informació entre els participants en l'acte comunicatiu. La importància d'això rau en el fet que aquest buit pren sempre dues formes: el que ocorre entre els escriptors i l'audiència i el que ocorre entre els mateixos participants en la tasca. El grup té un objectiu comunicatiu comú i, a partir del seu coneixement diferenciat, interactua per assolir-lo. Si es creen aquests dos buits, es fomenta tant la dimensió social (comunicativa) com la dimensió cognitiva de l'escriptura.

Hem partit d'aquesta doble visió interactiva de l'escriptura per crear el dilema lingüístic que hem presentat més amunt, un dilema lingüístic que parteix de la consecució d'un objectiu comunicatiu: transmetre informació dins el microcosmos de l'aula. Aquest principi l'hem mantingut, en la mesura del possible, en totes les tasques.

Efectivament, s'ha intentat crear un buit d'informació que obligués a transmetre la informació de forma escrita. En cada cas, han estat els mateixos aprenents els receptors del missatge escrit. Seguint les propostes de Lynch i Murray, es tractava de fomentar l'escriptura tant pel seu vessant interactiu com per l'activitat metalingüística que s'hi esdevé.

Partint dels trets metodològics que hem presentat, el tipus de tasca dissenyat presenta la següent seqüenciació:

SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA DE LES TASQUES

FASE 1: Presentació d'una situació comunicativa en que calgui interactuar oralment:

En aquesta fase els aprenents han de transmetre i intercanviar informació (tasques bidireccionals) a través del canal oral. Per dur a terme aquesta fase, els aprenents poden optar per: a) fer ús dels recursos verbals que en aquest moment siguin capaços de produir de forma immediata (recursos que han obtingut a partir del treball sobre l'*input* incorporat pel professor i el llibre de text) o b) per dur a terme un treball més cognitiu de cerca dels recursos verbals adients a partir d'una graella que els pot ajudar a fer una predicció de llengua¹⁵ (annex 2).

FASE 2: Presentació d'una segona situació comunicativa, relacionada amb l'anterior, en que calgui escriure en col·laboració

Aquí es tracta de la producció d'un text escrit en col·laboració a partir de la informació extreta de la interacció oral en la fase anterior. Per això és necessari que en la primera fase, els aprenents apliquin tècniques per retenir la informació, com ara la presa de notes, escriure paraules-clau, etc.

FASE 3: Revisió conjunta (professor-aprenent) dels textos per al tractament d'errors i com a possible font d'*input* nou (a partir de les qüestions que sorgeixen en aquesta revisió)

¹⁵ El treball amb aquest tipus de graella també és aplicable a les altres fases de la tasca.

3.2. Les tasques: esquema global

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
<p>TASCA 1</p> <p>Unitat 1: Primers contactes</p>	<p><i>Treball en grup (4)</i></p> <p>Interacció oral interpersonal i informativa</p> <p><i>Treball individual</i></p> <p>Presa de notes a partir de la informació que es rep dins del grup</p>	<p><i>Treball en grup (4)</i></p> <p>Resum escrit, a partir de les notes preses individualment, per a posterior presentació del grup a la resta de la classe</p> <p>(Negociació oral del text escrit)</p>	<p><i>Professor-aprenents</i></p> <p>Revisió conjunta dels textos</p>
<p>TASCA 2</p> <p>Unitat 2: Objectes de la llar</p>	<p><i>Treball en parella</i></p> <p>Interacció oral informativa/descriptiva: cerca d'una part d'una foto</p>	<p><i>Treball en parella</i></p> <p>Descripció escrita de la totalitat de la foto per a una posterior presentació d'imatge i text a la resta de la classe</p> <p>(Negociació oral del text escrit)</p>	<p><i>Aprenents</i></p> <p>Revisió dels textos: avaluació de la concordança entre imatge i text</p>
<p>TASCA 3</p> <p>Unitat 3: Hàbits alimentaris</p>	<p>A) <i>Treball en parella dins un grup de 6</i></p> <p>Interacció oral interpersonal i informativa / Presa de notes individual</p>	<p><i>Treball en grup de 3 dins el grup de 6</i></p> <p>Resum escrit a partir de les notes preses</p>	<p><i>Aprenents-aprenents</i></p> <p>Intercanvi de resums per tal de contrastar-los en el nivell de contingut</p> <p><i>Aprenents-professor</i></p> <p>Revisió conjunta dels</p>

	B) <i>Treball en grup (6)</i> Transmissió oral de la informació rebuda en el treball en parella a la resta del grup / Presa de notes col·lectiva	individualment i col·lectivament, per transmetre la informació al professor (Negociació oral del text escrit)	textos en el nivell formal
TASCA 4 Unitat 4: Temps lliure	A) <i>Treball en grup (4)</i> Elaboració d'un qüestionari (Negociació oral de text escrit)¹⁶ B) Intercanvi de qüestionaris entre els diferents grups de classe B) <i>Treball individual</i> Resposta escrita individual a les preguntes dels qüestionaris	<i>Treball en grup (4): grup inicial</i> Síntesi de les informacions extretes del qüestionari elaborat en grup i contestat individualment pels membres d'un altre grup, com a preparació per a una presentació oral dels resultats (Negociació oral del text escrit)	<i>Aprenents:</i> Revisió de la informació en el nivell de contingut (cada grup revisa la síntesi d'informació feta per un altre grup a partir de la resposta escrita dels qüestionaris) <i>Professor-aprenents:</i> Revisió conjunta dels textos en el nivell formal
TASCA 5 Unitat 5: L'habitatge	A) <i>Treball en parella</i> Interacció oral interpersonal / informativa / descriptiva Presa de notes individual de la informació rebuda B) <i>Treball en parella (canvi de parella)</i>	<i>Treball en parella (parella de la fase 1B)</i> Descripció escrita a partir de la segona presa de notes (Negociació	<i>Aprenent-aprenent:</i> Reconeixement per part de cada aprenent del text que correspon a la descripció del propi habitatge. Posterior revisió individual en el nivell de contingut/revisió en

¹⁶ Es tracta aquí de l'única tasca on no s'interactua oralment en la primera part. La raó es basa en una intenció expressa de variar lleugerament l'estructura de les tasques, per raons de motivació.

	Transmissió oral de la informació rebuda a la fase 1A Segona presa de notes	oral del text escrit)	col·laboració en el nivell formal
TASCA 6 Unitat 6: El temps cronològic. Avui i ahir	<i>Treball en grup (4)</i> Lectura i interpretació d'un diàleg complex entregat per la investigadora	<i>Treball en grup (4)</i> Narració escrita en què es pugui incorporar el diàleg treballat en la primera fase (Negociació oral del text escrit) Intercanvi de textos entre els grups per tal de comparar les diferents versions	<i>Aprenents:</i> Els aprenents revisen en grup cada text en el nivell de contingut i formalment Presentació oral de la valoració dels textos per part de cada grup ¹⁷

En l'annex 3 es poden trobar les tasques tal i com es van presentar als alumnes.

¹⁷ La primera fase d'aquesta darrera tasca és indiscutiblement menys interactiva. A diferència de les tasques anteriors, la part més interactiva correspon a l'última fase en què, com s'especifica, els aprenents han de fer una valoració oral dels diferents textos. Adduïm aquí també raons de motivació.

3.3. Les tasques: la seva relació amb els continguts de la programació establerta per la institució i el llibre de text

LLIBRE DE TEXT		TASQUES
<p>Funcions lingüístiques presentades a cadascuna de les unitats del llibre de text</p>	<p>Exponents de les funcions lingüístiques segons llibre de text</p>	<p>Transformació de discursos proposada per a cada unitat</p>
<p>UNITAT 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saludar - Presentar-se - Presentar una tercera persona - Preguntar pel nom - Preguntar per altres dades personals: edat, professió, lloc de residència, de procedència, ... - Donar informació personal: edat, professió, ... 	<p>UNITAT 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oració enunciativa afirmativa: ordre dels elements - Oració interrogativa: ordre dels elements en les oracions interrogatives amb resposta oberta o amb resposta "sí"/"no" - Present dels verbs regulars - Pronoms personals de primera i tercera persona singular i plural en nominatiu - Adjectius numerals cardinals - Connectors: jetzt, aber, und 	<p>UNITAT 1:</p> <p>Fase 1. Discurs oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interacció oral informativa - Presa de notes a partir de les informacions que s'obtenen en la interacció oral <p>Fase 2. Discurs escrit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resum a partir de les notes preses

<p>UNITAT 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preguntar pel nom d'objectes - Anomenar i descriure objectes de la llar - Preguntar pel preu - Donar informació sobre preus 	<p>UNITAT 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partícules interrogatives - Gènere dels substantius - Substantius compostos - <i>Artikelwörter</i>: article determinat/inde-terminat en nominatiu - Pronoms demostratius en nominatiu - L'adjectiu en funció atributiva - Adjectius numerals cardinals - Adjectius possessius - Adverbis de lloc - La negació 	<p>UNITAT 2</p> <p>Fase 1. Discurs oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interacció oral informativa/descriptiva: cerca d'un objecte de mobiliari (part d'una foto) <p>Fase 2. Discurs escrit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descripció escrita de la totalitat de la foto
<p>UNITAT 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descriure hàbits alimentaris - Expressar grat/desgrat - Fer comandes en un restaurant - Demanar el compte - Preguntar pel preu - Fer reclamacions 	<p>UNITAT 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Present dels verbs amb canvi vocàlic - El verb modal <i>möchten</i> - Ordre dels elements en les oracions amb verbs modals - <i>Artikelwörter</i>: article determinat i indeterminat en acusatiu/l'article negatiu en acusatiu - Pronoms personals en acusatiu - Formació del plural - Adverbis de quantitat - La inversió 	<p>UNITAT 3</p> <p>Fase 1A. Discurs oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interacció oral informativa. Presa de notes individual <p>Fase 1B. Discurs oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transmissió oral de la informació. Presa de notes col·lectiva <p>Fase 2. Discurs escrit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resum a partir de les notes preses

<p>UNITAT 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demanar informació - Fer propostes - Acceptar/no acceptar una proposta - Assenyalar dia, hora i lloc per a una cita - Descriure activitats de lleure - Descriure les activitats del dia - Preguntar per l'hora - Donar l'hora 	<p>UNITAT 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbs separables: prefixos d'ús freqüent - Els verbs modals <i>können</i>, <i>müssen</i> - La inversió - L'hora - El pronom impersonal <i>man</i> - Adverbis de temps/de freqüència - Partícules interrogatives - Preposicions de temps: recció de les preposicions - L'imperatiu 	<p>UNITAT 4</p> <p>Fase 1A. Discurs escrit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboració d'un qüestionari <p>Fase 1B. Discurs escrit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resposta escrita a les preguntes del qüestionari <p>Fase 2. Discurs escrit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Síntesi de les informacions extretes dels qüestionaris com a preparació per a una presentació oral dels resultats
<p>UNITAT 5</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descriure l'habitacle - Parlar sobre el que es pot fer/no fer en un habitacle - Prohibir - Preguntar pel tipus d'habitacle - Demanar informació concreta sobre el tipus d'habitacle - Expressar grat/desgrat 	<p>UNITAT 5</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pronoms demostratius: declinació - Ordre dels elements de l'oració amb pronoms demostratius - Pronoms indefinits: declinació - Adverbis/complements de lloc - Preposicions de lloc: recció de les preposicions - El datiu - El verb modal <i>dürfen</i> - L'imperatiu 	<p>UNITAT 5</p> <p>Fase 1A. Discurs oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interacció oral informativa/descriptiva. Presa de notes <p>Fase 1B. Discurs oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transmissió de la informació sobre la descripció de l'habitacle rebuda a la fase 1A. Presa de notes <p>Fase 2. Discurs escrit:</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Preguntar pel tipus d'habitacions d'un hotel - Donar informació sobre les condicions d'un hotel 		<ul style="list-style-type: none"> - Descripció d'un habitatge a partir de les últimes notes preses
<p>UNITAT 6</p> <ul style="list-style-type: none"> - Narrar fets del passat - Narrar un succés - Donar informació explícita sobre un succés - Descriure malestar - Donar consells 	<p>UNITAT 6</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temps verbals de passat: <i>das Perfekt</i> - Els verbs auxiliars <i>haben</i> i <i>sein</i> - Ordre dels elements de l'oració amb verb auxiliar i participi perfet - El pretèrit perfet dels verbs separables - El verb modal <i>sollen</i> - L'imperatiu - Pronoms personals en datiu - Complementes de lloc, temps, manera... 	<p>UNITAT 6</p> <p>Fase 1. Lectura i interpretació d'un diàleg.</p> <p>Fase 2. Discurs escrit: Text narratiu a partir del diàleg treballat</p>

4. EL CORPUS

4.1. Mètodes de recollida de dades

4.1.1. REALITZACIÓ DE LES TASQUES

La recerca s'ha dut a terme a partir de la introducció de les sis tasques presentades en l'apartat anterior en dos grups de dues escoles d'idiomes diferents. Tots dos grups, que es componen d'una mitjana de 25 alumnes per grup,¹⁸ pertanyen al nivell de principiants.

¹⁸ Parlem de mitjanes perquè el fet d'estar matriculat en el curs no significa una presència obligatòria dels alumnes a classe. Recordem que es tracta d'un ensenyament no obligatori. Malgrat que s'insisteix en la importància d'assistir a les hores de classe, el cert és que el nombre d'alumnes varia en cada una

Com hem presentat amb detall, aquestes sis tasques corresponen als sis primers àmbits temàtics (que en la institució es treballen en set unitats) del llibre de text "Themen neu I":

Les tasques es van experimentar en els dos grups durant el curs acadèmic 1996-97, des d'octubre fins a maig (durant el mes de juny tenen lloc els exàmens oficials de la institució). Hem especificat que el responsable del grup (el docent) decidia el moment d'incorporar cadascuna de les tasques. En general, podem dir que s'introduïa una tasca per mes. El desenvolupament d'una tasca sencera (que inclou la fase d'intercanvi oral, la fase de producció escrita en col·laboració i la fase de revisió conjunta dels textos) no correspon necessàriament a una sessió de classe (les sessions eren de 100 minuts, dos cops a la setmana) sinó que pot abastar diverses sessions.

4.1.2. TRIANGULACIÓ

Com hem esmentat al capítol V.2.2., el mètode de la triangulació consisteix en la recollida d'informació des de diferents fonts i a partir de mètodes d'anàlisi diferents. La "triangulació" com a instrument de recerca prové del camp de l'antropologia, en el qual es va considerar que són necessàries almenys dues perspectives per obtenir una panoràmica acurada dels fenòmens socials. La decisió d'aplicar aquest procediment es basa en els arguments presentats per investigadors com Allwright & Bailey (1991), Van Lier (1988) i Watson-Gegeo (1988, 1992). Aquests autors consideren la "triangulació" una estratègia important per arribar a resultats en recerca interpretativa, perquè:

- a) permet integrar les impressions, percepcions i observacions de tots els participants en la recerca (Fielding & Fielding, 1986; Van Lier, 1988; Watson-Gegeo, 1988);
- b) si les dades procedents de fonts diferents condueixen a les mateixes conclusions, podem estar més segurs de la validesa dels resultats (Watson-Gegeo, 1988, 1992);
- c) els participants de la realitat investigada, a més de constituir una important font de dades, poden ajudar a avaluar els descobriments principals d'un estudi (Denzin, 1978).

Tot això ajuda a la verificació de les conclusions i fa possible l'ajust entre les categories

de les sessions. Això fa que no puguem partir, com és el cas en pràcticament tots els estudis longitudinals, d'un nombre concret de participants. El nombre oscil·la entre 18 i 25 alumnes.

científiques extretes i la realitat (Guba, 1983), la qual cosa és absolutament necessària per no caure en el perill que la recerca es converteixi en un simple informe. La triangulació, segons Denzin (1970), es pot aplicar de diferent manera:

- “triangulació de dades”, que significa usar una varietat d’estratègies;
- “triangulació d’investigadors”, en què col·laboren més d’un investigador en la observació dels fenòmens;
- “triangulació metodològica”, que fa referència a l’ús de diferents mètodes per a la recollida de dades.

Pel que fa a la nostra recerca, partint dels principis èmic i holístic (cf. V.2.; V.2.2.), s’ha aplicat la “triangulació metodològica” i s’han recollit les dades que conformen el corpus des de tres angles diferents: l’observadora participant, l’aprenent, i el docent.¹⁹

4.1.2.1. L’observadora participant

1. Transcripció dels enregistraments àudio de les negociacions orals en el treball en col·laboració.

El mètode de recollida de dades més important des de la perspectiva de l’observació el constitueix l’enregistrament de classes i la seva posterior transcripció (Van Lier, 1988). La transcripció es considera en recerca interpretativa un procediment molt avantatjós, *“perquè permet tenir un punt de vista exterior, immersir-se intensivament en les dades, percebre fenòmens interessants que sovint no apareixen fins després d’una inspecció detallada de les dades, comparar amb altres dades, facilita la recerca acumulativa i contrarrestar l’observació selectiva que fa un observador”* (Cambra, 1992: 339).

Per als objectius de la recerca, es va considerar el radiocasset com el mitjà tècnic més adequat per garantir la qualitat tècnica dels enregistraments, perquè durant el desenvolupament de les tasques havien de treballar un mínim de quatre grups d’aprenents alhora.

En cada grup de classe, es van enregistrar les negociacions orals d’entre 4 a 5 grups (depenent

¹⁹ Les idees principals sobre mètodes de recollida de dades en recerca educativa parteixen dels estudis treballats en el Curs de Doctorat “ Recerca a la classe de llengua” impartit en aquest Departament per la Dra. Margarida Cambra (curs 1995-96).

del nombre d'assistents) durant 6 sessions (d'una durada mitjana d'entre 30 i 60 minuts cadascuna), al llarg de tot l'estudi. Aquestes negociacions corresponen a l'última part de la tasca (cf. V.3.1.; V.3.2.), que és la que més informació ens podia aportar per a les hipòtesis de recerca (en el capítol V.3.2. hem presentat tota la seqüència didàctica, perquè considerem que no es poden entendre les diferents parts sense el conjunt global de la tasca).

A causa de la llargada dels enregistraments es va desestimar la idea de dur a terme una microanàlisi de tot el material disponible i es va decidir reduir aquesta anàlisi a un nombre concret de sessions per a cada grup (3) i, dins de cada sessió, a la negociació d'un subgrup. L'anàlisi es basa així en les transcripcions (que a partir d'ara anomenarem protocols) de les seqüències de negociació d'un total de 6 subgrups d'aprenents diferents: 3 d'un grup de classe i tres de l'altre grup de classe, que corresponen a sis enregistraments en etapes de curs diverses, dos de principi de curs, dos de mitjans de curs i dos de final de curs.

Els criteris de selecció de les sessions i dels protocols corresponents són els següents:

- a) la transcripció més intel·ligible acústicament;
- b) un subgrup diferent;
- c) una tasca diferent (recordem que totes les tasques tenen el mateix perfil i es diferencien només pel contingut). Així, del grup A s'han transcrit negociacions corresponents a les tasques 2, primera fase de la tasca 4 i 6, i del grup B, negociacions corresponents a les tasques 1, 3 i segona fase de la tasca 4. S'ha desestimat la negociació de la tasca 5 perquè en una primera anàlisi s'ha vist que no aporta res de significatiu. La finalitat era obtenir una panoràmica general del desenvolupament de la proposta d'ensenyament global concretada en les tasques. Tots els alumnes de cada grup de classe van realitzar, però, totes sis tasques al llarg del curs.

GRUP A	GRUP B
Tasca 2: 1 subgrup	Tasca 1: 1 subgrup
Tasca 4/1 ^a fase: 1 subgrup	Tasca 3: 1 subgrup
Tasca 6: 1 subgrup	Tasca 4/2 ^a fase: 1 subgrup

Les seqüències de negociació seleccionades són transcrites seguint un codi de transcripció que presentem a continuació, mentre que la resta del material (no transcrit) havia de servir com a dades addicionals per ajudar a verificar o no els resultats.

Per a la selecció del codi de transcripció ens hem basat en el principi general presentat per Allwright & Bailey (1991), segons el qual només s'han d'usar aquelles convencions de transcripció que siguin estrictament necessàries i útils per als objectius de la recerca; ha de recollir, per tant, els elements relacionats amb tot allò que es pretén observar i analitzar. Atès que es tracta d'una recerca interpretativa i el discurs dels aprenents té aquí una importància fonamental, s'ha respectat i reproduït fidelment el seu discurs. Per tal, però, de facilitar-ne la lectura, s'ha utilitzat una ortografia i una puntuació convencionals, més pròpies del discurs escrit. No obstant això, i per tal de no distorsionar l'essència i els paràmetres del discurs oral espontani, s'han establert una sèrie de criteris addicionals que intenten recollir les característiques pròpies d'aquest codi, sempre a partir dels objectius de la investigació. Aquests criteris es basen en la proposta presentada per Donato (1994) i Kowal & Swain (1994):

- 1,2,3,.....: numeració correlativa de línies

La identificació de les línies permet localitzar els procediments usats pels aprenents a l'hora de categoritzar-los.

- A1, A2, A3,: participants

La lletra A amb el número corresponent identifica els aprenents que interactuen.

- : torn de paraula

Els dos punts permeten identificar el moment en què s'inicia un torn de paraula. Aquest símbol és necessari perquè les línies no es corresponen exactament amb els torns de paraula. Els torns de paraula es separen per un salt de línia. Hi pot haver dos torns de paraula consecutius d'un mateix parlant, si entre les dues intervencions hi ha una pausa curta. Aquesta identificació és absolutament necessària perquè permet observar la manera com es produeix el bastiment mutu.

- P1: professor de classe

Amb aquesta lletra i el número 1 s'identifica el professor de classe sense donar a conèixer el seu nom. La seva identificació és important en l'anàlisi del bastiment col·lectiu perquè permet esbrinar com i quan el professor de classe aporta ajuda específica.

- P2: investigador

Identifica l'investigador i conserva l'anònim. Així mateix, permet analitzar l'aportació de l'investigador com a professor-observador.

- // : pausa curta (fins a deu segons)

- ///: pausa més llarga

La llargada de les pauses permet identificar el grau d'inseguretat i també el temps que necessiten els aprenents per aportar ajuda.

- (()): fragment intel·ligible

Aquest símbol indica que es tracta d'un fragment de discurs no intel·ligible acústicament.

- (): comentari complementari

Aquest símbol serveix per incorporar descripcions d'actuacions i reaccions (no només verbals) que poden ser significatives per a l'anàlisi, és a dir, que poden contribuir a interpretar la situació.

- cursiva (p.e. *gesehen*): mots i enunciats produïts pels aprenents en alemany
La cursiva permet reconèixer tots aquells enunciats o mots que els aprenents produeixen directament en LE durant la negociació del text escrit (és a dir, després de la fase d'intercanvi oral de la tasca).
- Finalment, volem anotar que, seguint les propostes d'anàlisi funcional de Donato, no assenyallem els encavalcaments, perquè no són estrictament útils per als objectius de la recerca.

Els protocols es troben al capítol VI (anàlisi de les dades observacionals).

2. Notes de camp durant el desenvolupament de cada tasca (Watson-Gegeo, 1988)

La investigadora havia simplement d'observar els aprenents mentre desenvolupaven les tasques. Aquesta situació dona l'oportunitat d'elaborar el que Elliott anomena "comentaris sobre la marxa" (Elliott, 1991: 103), que es limiten a un nivell estrictament descriptiu, evitant tot tipus de judici o interpretació. Aquests comentaris havien d'utilitzar-se com a dades complementàries de les extreïtes des dels altres angles.

3. Enregistraments en vídeo de la classe on s'han dut a terme les tasques.

L'objectiu primordial d'aquest darrer enregistrament és, si s'escau, obtenir dades complementàries que en un moment donat puguin ajudar a la investigadora a entendre millor els esdeveniments de l'aula i també disposar d'informació contextual que permeti després l'anàlisi interpretativa.

4.1.2.2. L'aprenent

Els mètodes de recollida de dades des de la perspectiva de l'aprenent que hem aplicat són els següents:

1. Diaris individuals dels aprenents: un després de cada tasca (annex 4).

Seguint les propostes d'Allwright & Bailey (1991) i Vasseur (1995), entenem els diaris com la

resposta escrita de l'alumne als esdeveniments de la classe i com a reflexió sobre els propis processos d'aprenentatge. L'objectiu principal de la introducció de diaris en la nostra recerca era que els aprenents narressin i descrivissin les seves reaccions, reflexions, interpretacions, sentiments, etc. respecte no només al desenvolupament de les tasques sinó també a la metodologia d'ensenyament implícita. Efectivament, les seves narracions sobre els esdeveniments no havien d'informar només sobre els fets puntuals sinó transmetre també la sensació d'estar-hi participant. Això exigeix una introspecció per part de l'aprenent que no resulta una tasca senzilla. En tenir coneixement de la seva biografia com a aprenents (cf. V.2.1.2.), es va considerar oportú estructurar els diaris. Així es va arribar a l'opció que presentem: es tracta de diaris amb preguntes obertes, elaborats a partir del concepte de "diari de l'aprenent" (Nunan, 1989b; Allwright & Bailey, 1991; Elliott, 1991). La formulació de preguntes obertes els havia de servir de guia. Per tal de mantenir l'interès i la cooperació dels alumnes per recollir el màxim d'informació possible sobre el seu procés d'aprenentatge i també per focalitzar d'acord amb els objectius de la recerca, es va decidir variar en cada diari el tipus de preguntes. Respecte a això hem d'apuntar que en la majoria dels casos es tracten de "preguntes sobre valoracions"; apareixen també, si bé en menys nombre, "preguntes sobre fets".

Globalment, els criteris triats per a la selecció de les preguntes són els següents:

- a) Preguntes sobre valoracions: grau de satisfacció, grau de participació i d'implicació personal, grau de dificultat de les tasques, valoració de les diferents fases de les tasques, valoració del tractament de la gramàtica a partir de l'expressió escrita, valoració global del treball en col·laboració, valoració de l'ús de la llengua materna.
- b) Preguntes sobre fets: expressar estratègies i ús de fonts de recursos, expressar la manera com s'han solucionat els problemes, expressar l'aportació personal, expressar perquè ha servit la part escrita, descriure el comportament del professor.

En els diaris es pot observar com es passa paulatinament d'un format més estructurat a un format més obert. L'objectiu principal d'aquesta progressió era familiaritzar els aprenents amb aquesta tècnica de recollida de dades. Els alumnes havien d'escriure els diaris immediatament després d'haver dut a terme la tasca. Consideràvem que així podrien descriure amb més exactitud la seva percepció de la tasca, la seva implicació en el procés i la seva actitud envers el que

estaven experimentant.

En relació amb els diaris, hem d'advertir d'un fet important respecte a xifres baixes de col·laboració per part dels aprenents (aquesta qüestió es fa patent en el nombre d'enunciats que apareixen en les llistes). Els aprenents no disposen de molt temps d'estudi fora de l'aula. Això ens va portar, com dèiem, a prendre la decisió que els docents dediquessin un espai al final de la classe perquè els aprenents poguessin escriure els diaris. Així mateix, es va considerar que era una opció positiva perquè, en no tractar-se d'una retrospectiva després d'un espai de temps, permetia que els aprenents descrivissin la seva experiència amb més detall. En el cas de la tasca 3 del grup A, per exemple, no hi va haver oportunitat de seguir aquest procediment, per la qual cosa els alumnes van escriure els diaris a casa. El resultat va ser que només van retornar-los un nombre molt reduït d'aprenents. No obstant això, i per ser fidels a l'objectivitat i al principi èmic, hem decidit introduir-los. Aquest fet, i el fet que, respecte a l'assistència a classe en les escoles oficials d'idiomes, hi ha una certa permisivitat, és la causa que el nombre d'alumnes a classe variï de dia en dia. Això ha tingut una repercussió directa en la recerca, perquè no s'ha pogut comptabilitzar sempre el mateix nombre de diaris.

2. Entrevistes col·lectives semiestructurades entre investigadora i aprenents en finalitzar el desenvolupament de totes les tasques, és a dir, en acabar el curs i la recerca. Les entrevistes es van enregistrar en casset.

La decisió d'usar aquest mètode de recollida de dades es basa en la idea d'Elliott (1991) i en les recerques en l'àmbit de la sociologia. Per a Elliot, l'entrevista constitueix una forma apta per descobrir la sensació que produeix la situació des d'altres punts de vista. En recerca en sociologia, i seguint Gilbert (1993) i Silverman (1993), l'entrevista és essencialment una interacció simbòlica que s'ha d'entendre com un "esdeveniment social" en el qual l'entrevistador és un participant observador i que no es pot entendre fora del context on ha tingut lloc (Silverman, 1993: 94).²⁰ Des de la visió interaccionista de recerca, l'objectiu primordial de l'entrevista és generar dades introspectives que donin compte de les experiències de les persones

²⁰ La idea que l'entrevista és un esdeveniment social en què els subjectes construeixen conjuntament el seu context i món socials prové, dins de la sociologia, de la branca de l'interaccionisme simbòlic. La visió d'entrevista d'aquesta branca difereix substancialment de l'anomenat "positivisme", que cerca en les entrevistes no tant experiències de les persones en un context determinat com dades vàlides.

en un context determinat; l'entrevista, en aquest sentit, no cerca dades puntuals i quantificables sinó informacions que ajudin a comprendre millor el context que s'està investigant i, sobretot, a descobrir la relació entre els entrevistats i la realitat investigada.

Nosaltres hem optat concretament per l'entrevista semiestructurada i col·lectiva. Les raons són les següents:

a) En l'entrevista semi-estructurada hi ha un guió preparat que, malgrat que estigui basat en els àmbits de resposta que es volen tenir, s'aplica amb flexibilitat.

b) Així mateix, tenint en compte la posició d'autoritat de la persona que entrevista, en aquest cas la investigadora, pot ser útil per facilitar que els entrevistats es manifestin de forma "autèntica". Es considera que una manera de superar aquesta situació inicial és prendre la iniciativa, en el sentit de suscitar temes o qüestions per donar posteriorment peu que els entrevistats plantegin les seves pròpies qüestions (Elliott, 1991). Així mateix, l'entrevista semiestructurada respecta el principi èmic de la recerca qualitativa: partir de les experiències autèntiques dels entrevistats.

c) L'entrevista col·lectiva, per una altra banda, és, segons destaca la perspectiva interaccionista de la recerca en sociologia, molt valuosa, perquè *"group discussions have a special value for those who want to assess how several people work out a common view, or the range of views, about some topic. The great majority of research interviews are one-to-one, but researchers interested in consensus formation, interactional processes and group dynamics may find the group discussion useful. They allow you to see how people react in considering a topic, and how they react to disagreement"* (Gilbert, 1993: 141-142). Per tal d'extreure la màxima informació possible, s'ha dividit cada grup de classe en subgrups de quatre o cinc persones que s'intercanvien en un espai de temps d'uns quinze minuts.

Finalment, volem fer esment del fet que durant les entrevistes es va optar per usar la llengua materna. La raó és obvia. En tractar-se de grups de nivell principiant, era inviable optar per l'ús de la LE.

4.1.2.3. El docent

Els mètodes de recollida de dades des d'aquest tercer angle són els següents:

1. Diaris individuals dels ensenyants.

Com en el diari de l'aprenent, el "diari del professor" és una resposta escrita als esdeveniments de la classe. Ha de servir d'eina de reflexió posterior sobre els propis procediments metodològics aplicats a classe i poden ser més o menys detallats. Segons Nunan (1992a), els diaris dels professors són, com tot diari, introspectius i al mateix temps retrospectius. Es consideren dades retrospectives aquelles que "*are collected some time after the event under investigation has taken place*" (Nunan, 1992a: 124).

En el cas dels docents, es tracta de diaris oberts, sense cap guia, on els ensenyants havien d'apuntar tot allò que els semblés significatiu o interessant a partir de les seves percepcions i observacions a classe. Per a aquests diaris no es va donar cap tipus d'instrucció, només es va insistir en l'essència dels diaris: com dèiem més amunt, han de descriure, en forma de narració, els sentiments, les reaccions, les percepcions, etc. dels que l'escriuen. Els docents havien de decidir lliurement la regularitat i la forma: després del desenvolupament de cada tasca i de forma retrospectiva. Revisar mentalment el que havia succeït a classe abans, durant i després del desenvolupament de les tasques els havia de portar a un procés de reflexió sobre les pròpies pràctiques docents. Aquestes reflexions s'haurien de reprendre, com veurem a continuació, en les entrevistes col·lectives.

2. Entrevistes col·lectives semiestructurades (entre investigadora i docents).

Durant la posada en marxa de la recerca van tenir lloc 3 entrevistes: una en el primer trimestre de curs (novembre de 1996), una altra en el segon (febrer de 1997) i una darrera en finalitzar tot el procés (juny de 1997).

Es va optar també per l'entrevista semiestructurada per la mateixa raó exposada més amunt (angle de l'aprenent) i per la forma col·lectiva per les raons següents:

1) L'entrevista col·lectiva ofereix, pel que fa als docents, un espai on posar en comú i discutir conjuntament aspectes significatius o problemes sobre els quals s'ha escrit en els diaris; això pot iniciar un procés de triangulació entre els mateixos professors participants en la recerca: dos diaris, respostes escrites, discussions de grup²¹ (tornarem a reprendre aquesta qüestió en el capítol sobre anàlisi de dades). Efectivament, es va considerar que el fet d'exposar les idees i opinions conjuntament instaria els docents a justificar-se més i a aportar més arguments.

2) Per tal de fomentar una interacció entre els professors participants en la recerca, es va considerar útil posar en comú els pensaments, les observacions i reaccions, etc. descrites en els diaris individuals. Les entrevistes havien de donar l'espai per a aquesta interacció i iniciar una pràctica col·lectiva de reflexió. Richards & Lockhart (1994) presenten una experiència similar en comentar un cas pràctic sobre "escriptura col·lectiva d'un diari d'ensenyant" (entre professors diversos), aquests autors destaquen els avantatges d'un treball d'aquest tipus en col·laboració, perquè el fet d'exposar i comentar amb altres els propis problemes ajuda a dur a terme una reflexió profunda sobre la pròpia pràctica docent.

4.2. Mètodes d'anàlisi

Parlem de "mètodes" i no de "mètode d'anàlisi", perquè el concepte de triangulació "*entails inspection of different kinds of data, different methods, and a variety of research tools*" (Van Lier, 1988: 13). Si s'aplica el procediment de la triangulació, les dades provenen de fonts molt diferents; això fa que hagin d'ésser analitzades diferentment. En aquest tipus de recerca és essencial, doncs, una metodologia d'anàlisi multidimensional.

Aquí volem apuntar que la majoria dels estudis actuals que han investigat la interacció entre aprenents durant tasques de producció de textos escrits en col·laboració han basat els seus resultats només en l'anàlisi de transcripcions dels enregistraments de les negociacions orals (Sommers & Lawrence, 1992; Lockhart & Ng, 1995; Villamil & Guerrero, 1996). Són menys nombrosos els estudis que, dins d'aquest àmbit, han integrat mètodes d'anàlisi diversos per tal d'incorporar les diferents perspectives: Freedman (1992), Nelson & Murphy (1992), McGroarty

²¹ Aquestes idees estan extretes dels apunts de l'assignatura de doctorat "Recerca a la classe de llengua" impartida per la Dra. Cambra en aquest Departament durant el curs 1995-96.

& Zhu (1997). D'aquests últims, volem destacar el darrer per la seva presentació i, sobretot, per l'especificació que fa de cada un dels mètodes d'anàlisi. En la nostra presentació, seguim les pautes d'aquest estudi. Els autors argumenten el següent:

"Like other learning phenomena, peer revision is multi-dimensional and 'defies a single operational definition' (Webb, 1978); therefore, a deeper understanding of peer revision requires a multi-dimensional approach combining different research methods, theoretical orientations, and data sources" (McGroarty & Zhu, 1997: 2)

El fet que les dades provinguin d'angles tan diversos, si bé pot donar més veracitat als resultats de la recerca, també pot dificultar la seva anàlisi. Aquesta dificultat sorgeix de la mateixa naturalesa de les dades: són riques, polisèmiques, amaguen múltiples matisos, contenen informació descriptiva respecte a llocs, conductes, persones, converses, i presenten un baix nivell d'elaboració. Per aquesta raó hem considerat necessari cercar dins els estudis sobre anàlisis de dades qualitatives unes pautes que serveixin per presentar-les de manera clara i ordenada.

Per a la planificació de les etapes d'anàlisi de dades i extracció de conclusions hem seguit el marc general proposat per Miles i Huberman (1994), presentat en l'article de Gil i altres (1995). En aquest marc els autors fan una diferenciació entre les activitats dirigides a la reducció de dades, la presentació de dades i l'extracció o verificació de conclusions. Entre les tasques de reducció es troben les activitats de selecció i transcripció, separació d'unitats, identificació i classificació d'elements o agrupament. L'activitat encaminada a obtenir resultats i extreure conclusions consisteix a verificar si els resultats obtinguts corresponen veritablement als significats que els participants atribueixen a la realitat. En aquesta fase és important comparar les dades extreïdes dels enregistraments de la negociació de discursos amb les aportacions fetes pels participants investigats en els seus diaris i en les entrevistes amb la investigadora.

Per a la presentació dels mètodes d'anàlisi seguim aquesta guia. Ens centrarem, en primer lloc, en el mètode d'anàlisi de les dades observacionals (les transcripcions dels protocols en enregistraments àudio) per passar després a la presentació del mètode d'anàlisi de les dades addicionals que provenen dels diaris dels aprenents i docents i de les entrevistes que els va fer la

investigadora, així com de les seves notes de camp. Finalment, verificarem les hipòtesis de treball tot unint les informacions extretes dels tres angles del triangle. Aquí es compararan els resultats extrets de les dades observacionals amb les informacions que provenen de les altres fonts. Això ha de servir d'avaluació final, ja que a partir d'aquest treball contrastiu es veurà si les dades dels diferents angles conflueixen, és a dir, si arriben a les mateixes conclusions (aquest darrer pas el presentem en el capítol de resultats).

4.2.1. MÈTODE D'ANÀLISI DE LES DADES OBSERVACIONALS

El tipus d'anàlisi que hem aplicat aquí és una microanàlisi funcional de discurs, que es basa plenament en la proposta d'anàlisi del grup vygostkià nord-americà dirigit per James P. Lantolf, i especialment en la metodologia d'anàlisi de Richard Donato, que se centra específicament en el bastiment col·lectiu (*collective scaffolding*): Frawley & Lantolf (1985), Richard-Amato (1988), Brooks (1994), Donato (1994). Com ja hem apuntat en el capítol dedicat a la producció escrita en col·laboració, i com tornarem a repassar a continuació, actualment són molt nombrosos els estudis que centren la seva atenció en l'essència de la interacció durant la producció i/o revisió de textos escrits. Tots els estudis interessats en aquesta dimensió de la interacció (la dimensió sociocognitiva) parteixen d'un tipus d'anàlisi vygostkià, que es caracteritza perquè la seva finalitat va molt més enllà de l'anàlisi interaccional sobre com els participants en una interacció arriben a comprendre *input* i a produir *output* comprensibles (a partir de quines estratègies comunicatives). En els darrers anys, molts investigadors en adquisició han considerat que aquest primer tipus d'anàlisi de la interacció ha deixat de banda un aspecte crucial de l'aprenentatge: l'activitat mateixa d'aprendre. Específicament, l'anàlisi vygostkiana centra el seu interès en la manera com "*speaking is used as a strategic tool for cognizing and constructing tasks, meaning, and shared situational definitions*" (Brooks, 1994: 208), és a dir, com el discurs que es genera en posar en marxa una tasca ajuda l'aprenent en el seu desenvolupament cognitiu. S'entreveu aquí clarament l'essència de la filosofia de Vygotsky sobre la importància de la interacció per al creixement del coneixement (la interrelació entre parlar i pensar) i la premissa d'Allwright sobre el que significa *learning through discussion*, que hem presentat en el capítol sobre la interacció. Aquí es considera que en l'aprenentatge, la parla és l'activitat cognitiva més important.

Des d'aquest punt de vista, les característiques de l'anàlisi del discurs que genera una tasca d'aprenentatge (o sigui, *on line*) és diferent de l'anàlisi conversacional (Sacks, 1974; Tusón, 1995b; Kebrat-Orecchioni, 1990-1994, etc.). En l'anàlisi de tipus conversacional s'estudien les estratègies i els moviments que segueixen els parlants per arribar a transmetre missatges lingüístics. En la microanàlisi de discurs de base vygostkiana, el centre d'interès no és l'estructura seqüencial de moviments que presenta un tipus determinat d'intercanvi oral (com en la conversa) sinó els processos cognitius que s'inicien durant la tasca d'aprenentatge (Frawley & Lantolf, 1985; Donato, 1994). Això significa, en primer lloc, que un model de tipus vygostkià ha d'eliminar necessàriament la distinció entre "correcte" i "incorrecte", perquè tot el que apareix, tant si és correcte o no, pot ser un senyal important de com els aprenents s'enfronten amb la tasca. És a dir, els enunciats que emergeixen durant l'activitat discursiva no s'entenen com a marques de la competència lingüística dels aprenents, sinó que tots són reveladors i rellevants: reveladors, perquè totes les formes produïdes pels participants en la interacció indiquen d'alguna manera el seu estat cognitiu; rellevants, perquè les formes estan relacionades sempre amb el mateix intent de completar la tasca que se'ls presenti. En aquest sentit, el discurs que es genera entre els aprenents durant el desenvolupament d'una tasca s'entén com una externalització d'*inner speech* (Rommetveit, 1979).

L'anàlisi de base vygostkiana s'interessa, doncs, primordialment pel discurs com a activitat. Un dels principis bàsics és que ha de ser forçosament un plantejament d'anàlisi de tipus *top-down* (Forman & Kraker, 1985; Frawley & Lantolf, 1985). En el seu article *The Social Origins of Logic: The Contributions of Piaget and Vygostky* (1985), Forman & Kraker remarquen que tota anàlisi o recerca de solució de problemes (conflictes) en col·laboració ha de partir necessàriament d'un plantejament de tipus *top-down*, perquè l'anàlisi de tipus *bottom-up*, que generalment es basa en sistemes i codis d'observació, no pot aportar informació significativa sobre els processos cognitius:

"The context-dependency of behavioral acts in cognitive activity suggests a 'top-down' approach instead. A top-down approach would view joint cognitive activity as consisting of complex, interconnected activity systems. This model would be synthetic: Wholes or activity systems are summed, and

individual acts must be derived. In addition, individual acts would be defined by the context in which they are embedded. This approach is derived from an organismic or contextualistic model” (Forman & Kraker, 1985: 37)

Seqüenciació en unitats d’anàlisi: els episodis

En l’aplicació d’aquesta anàlisi hem adoptat, com la majoria d’estudis que se centren a analitzar la conducta o el comportament de l’individu en la interacció, la unitat d’anàlisi anomenada **episodi** proposada per Forman & Kraker. Efectivament, en pràcticament tots els estudis retrobem el concepte d’”episodi” (Goldstein & Conrad, 1990; Samuda & Rounds, 1993; Kowal & Swain, 1994; Villamil & Guerrero, 1996). Els episodis es defineixen com a subunitats que tenen *“a unique combination of topic and purpose such that a change in either or both signifies a new episode. Episode could be interrupted by others, continuing at the end of the interruption”* (Goldstein & Conrad, 1990: 488). El més important és que els episodis estan definits pels mateixos subjectes i no per categories com temps o actuacions determinades ja establertes. Es considera que les estructures d’anàlisi preconcebudes no descriuen el que els individus fan realment sinó el que han de fer, la qual cosa entra en contradicció amb el pensament vygotskià. Donat que l’individu és d’importància cabdal en la teoria de Vygostky, només serà d’interès i s’analitzarà tot allò que en provingui directament. I recordem que l’individu interactua en un context. Per això, repetim, no es pot obviar la importància del discurs contextualitzat (*top down*). Gràcies a l’anàlisi de tipus funcional es poden relacionar els enunciat amb el discurs; aquesta anàlisi dóna compte de la funció d’aquests enunciat *“in the activity of relating a discourse”* (Frawley & Lantolf, 1985: 24). Els estudis més actuals que adopten aquesta unitat d’anàlisi són els següents:

1. En un estudi de Daiute & Dalton (1988) apareix la unitat d’anàlisi *negotiating episodes*. Per a aquestes autores, en els episodis esmentats es presenta un conflicte cognitiu que obliga els aprenents a negociar. A partir de la seva anàlisi, observen que els episodis mantenen una estructura fixa que consta de quatre moviments: iniciació, *uptake*, elaboració i resolució.

2. Un estudi de Kowal & Swain (1994) es basa en la proposta de Samuda & Rounds (1993), en la qual s'identifiquen *CLREs* (*Critical language-related episodes*), que a partir d'ara anomenarem "episodis crítics". Un "episodi crític" és tot aquell passatge de discurs en què el focus de la discussió són qüestions lingüístiques (en el sentit més ampli). Segons Kowal & Swain, un "episodi crític" comença quan els participants en la interacció identifiquen un problema lingüístic (sigui a nivell fonològic, morfosintàctic, textual, o pragmàtic) i acaba un cop els participants donen per finalitzada la discussió sobre el problema concret (tant si la solució a què han arribat és correcta o no). Aquestes autores, un cop identificats i analitzats els episodis a partir d'una anàlisi de tipus funcional, agrupen i ordenen els diferents episodis en tres grans blocs: *meaning-based episodes*, *grammatical episodes* i *orthographic episodes*.

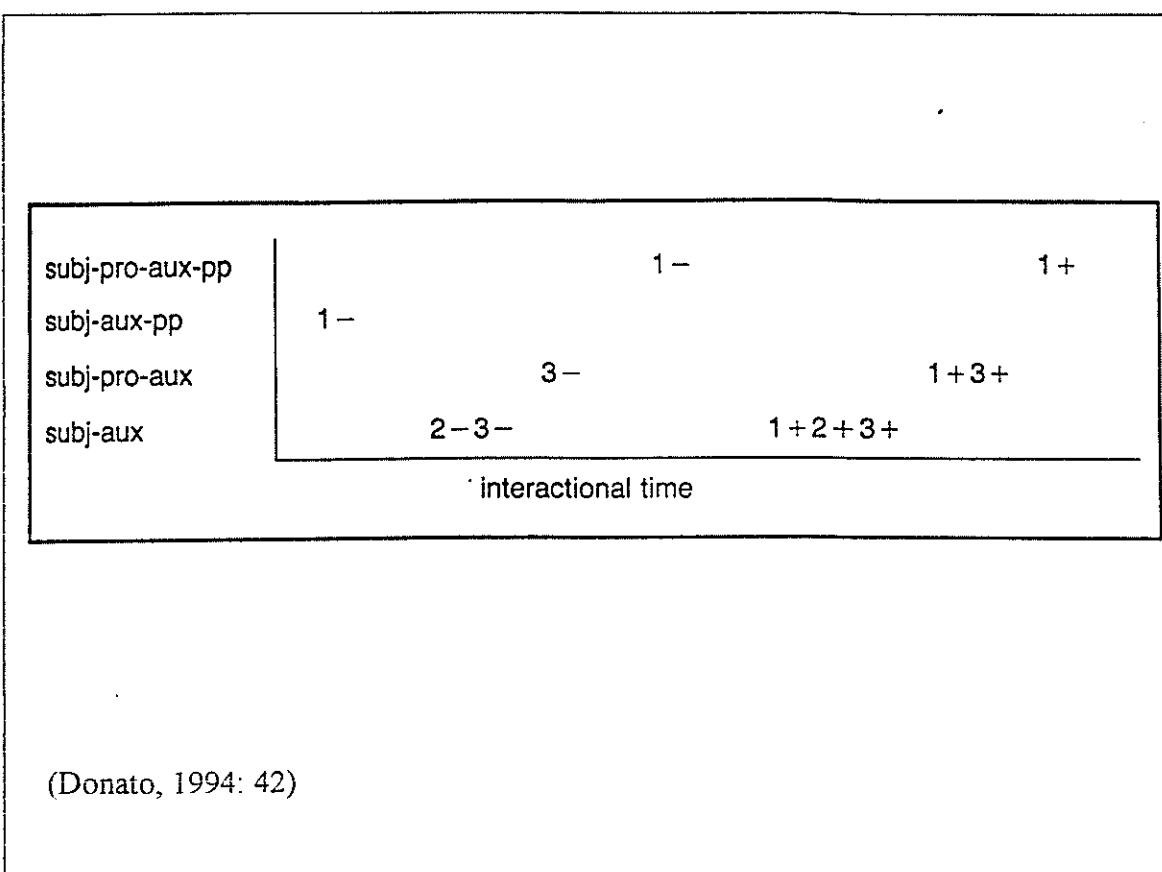
3. Villamil & Guerrero (1994) parteixen també de la identificació d'"episodis" segons definició de Goldstein & Conrad. A partir d'un procés iteratiu, aquestes autores identifiquen tres tipus d'episodis: *on-task episode* (són tots aquells enunciats que fan referència a problemes lingüístics que sorgeixen en el desenvolupament de les tasques); *about-task episode* (són segments d'interaccions o conversa en què els participants parlen sobre procediments de com dur a terme la tasca); *off-task episode* (unitats de discurs que no tenen a veure amb la tasca o amb la resolució de problemes, sinó en aspectes més personals).

Nosaltres entenem el concepte d'"episodi" en el sentit de Goldstein & Conrad (1990), Dauite & Dalton i Villamil & Guerrero. Des del nostre punt de vista és més ampli que el de Samuda & Rounds i Kowal & Swain. **A partir d'una primera microanàlisi funcional (que parteix de la globalitat per arribar a les unitats concretes) hem identificat com a "episodis" tots aquells fragments de discurs dirigits a "construir enunciats" en la llengua meta i que presenten un conflicte cognitiu que obliga els aprenents a negociar (tant en el nivell de contingut com en el nivell lingüístic), sigui quina sigui la seva extensió.**

Esquema analític de l'episodi

Per presentar d'una manera ordenada de quina manera els aprenents arriben a construir conjuntament significats nous a partir dels coneixements que aporta cadascú, apliquem

l'esquema de coordenades de Donato (1994). Si bé la seva anàlisi no contempla la unitat d'anàlisi "episodi", el cert és que parteix també de tots aquells fragments de discurs en què els aprenents intenten construir enunciats nous, en els quals té lloc, per tant, una negociació. El més interessant de la seva recerca és que dóna compte, també a partir d'una microanàlisi funcional, de com s'arriba a una solució conjunta nova (*collective experts*) a partir dels coneixements ja adquirits que aporta cadascun dels participants (*individually novice*), és a dir, de l'*scaffolding* col·lectiu que ocorre. Per tal de visualitzar les fases del bastiment que Donato anomena explícitament *help sequences*²² aquest autor presenta un diagrama amb dues coordenades:



- La coordenada horitzontal dóna compte de cada una de les fases del bastiment (*help sequences*) i que a partir d'ara nosaltres anomenarem "seqüències de bastiment". En aquesta coordenada es visualitza la seqüència sencera, la seva durada a partir del nombre

²² El concepte de *sequences* de Donato no guarda cap relació amb el que s'entén com a seqüència en l'anàlisi de la conversa. en la qual, com tots sabem, es tracta d'estructures fixes de organització del desenvolupament de la conversa (per exemple, inici-manteniment-final) i és una de les categories que juntament amb "interacció", "intercanvi", "moviment" i "acte" serveix com a base per analitzar aquest tipus de discurs (Tusón. 1995).

d'intervencions.²³ Al costat de cada xifra (que correspon a cadascun dels participants) apareix un signe positiu o negatiu. El signe positiu (+) representa que el que exposa l'aprenent en qüestió és correcte, és a dir, aporta una solució correcta encara que no sigui completa; el signe negatiu representa coneixement incorrecte o incomplet.

- La coordenada vertical visualitza en forma d'escala les parts constituents de tot el bastiment, és a dir, com les diferents seqüències de bastiment condueixen a una solució concreta, que, insistim, no ha de ser necessàriament correcta. **En estar representat en forma d'escala (que representen metafòricament els "esglaons" del bastiment) s'ha de llegir de baix a dalt.**

I així, si unim les dues coordenades, obtenim una visió global:

- a) del contingut exacte de la negociació i del grau de dificultat (a partir del nombre d'intervencions) que ha tingut cada un de les fases;
- b) de la correcció o incorrecció dels coneixements aportats per cada membre del grup;
- c) dels tipus de problemes lingüístics o "conflictes" que apareixen al llarg de tota la negociació i
- d) de la interrelació entre les aportacions individuals de coneixement lingüístic i la consecució de l'objectiu: la construcció de significats nous.

A partir de les propostes presentades, i per a l'anàlisi de les dades observables, hem seguit els següents passos:

²³ S'entén aquí "intervenció" en el sentit literal de la paraula: el moment en què intervé algun membre del grup per exposar quelcom respecte a la solució de la tasca.

1. Anàlisi dels episodis:

- A. Identificació de l'episodi (transcripció del fragment de discurs identificat com a episodi)
 - B. Microanàlisi funcional de l'episodi
 - C. Esquema analític de l'episodi (només en aquells episodis en què pròpiament tingui lloc la "construcció" conjunta d'un enunciat, és a dir, en què s'arribi a una solució conjunta nova a partir dels coneixements que aporta cadascun dels participants)
 - D. Anàlisi interpretativa global de l'episodi
2. Categorització dels procediments i les funcions (en forma de taules: VI.1.2.; 2.2. a/b; 2.3.; 3.2.; 4.2.; 5.2.; 6.2.)
3. Síntesi global dels aspectes més significatius del desenvolupament de la tasca, a partir de la interpretació de les anàlisis dels diferents episodis (VI.1.3.; 2.3.a/b; 3.3.; 4.3.; 5.3.; 6.3.)

1. Anàlisi dels episodis

A. Identificació d'episodis

S'han identificat episodis segons el concepte definit més amunt: fragments de discurs en què hi hagi un intent de construir un enunciat (sense tenir en compte si l'enunciat final és correcte o no), la qual cosa representa un problema o conflicte lingüístic. Per tal d'identificar els episodis corresponents a cada grup i a cada tasca, s'ha aplicat des del començament el següent codi:

A T2 / E 1 (L.....)

A (o B): grup analitzat

T1,2,3,...: tasca analitzada

E 1,2,3,...: número d'episodi per ordre d'aparició

(L.): línies transcrites dels fragments dels protocols que conformen l'episodi

B. Microanàlisi funcional dels episodis

S'ha dut a terme una microanàlisi funcional de cadascun dels episodis identificats. Es tracta d'una anàlisi de discurs en què no només s'han identificat actes de parla sinó que s'ha fet una interpretació de la seva funció en l'episodi en qüestió (que és, com hem dit, un fragment de discurs). Per exemple, "repetir", perquè un aprenent repeteix un comentari que ha fet un altre, per expressar acord o desacord, per expressar validesa? La resposta només es pot trobar dins el fragment de discurs.

C. Esquema analític dels episodis

La presentació gràfica de la interpretació de les dades extretes a partir de la microanàlisi funcional s'ha fet en forma d'esquema i seguint les coordenades del bastiment col·lectiu de Donato. Aquest esquema dóna compte de la manera com es construeix l'enunciat col·lectivament en cadascun dels episodis identificats:

4. (L615-627)	<i>wir lieben in Barcelona / alle wohnen in Barcelona auch</i> A4 - A2? A4? A2 A1+ A2 - A1+A4+ A2+- A4 (A1) (A4) A1 + A2 +
3. (L608-614)	<i>alle kommen aus Barcelona auch leben</i> A2+- A1- A4+ A2? A4+ A1+ A2?
2. (L604-607)	<i>alle kommen und auch</i> A2? A3? A4- A1
1. (L601-603)	<i>und // auch, auch</i> A3 +? A1- A4+

Com s'extreu d'aquest esquema, la nostra presentació gràfica és essencialment la mateixa de Donato, però en difereix en alguns aspectes:

- per tal de visualitzar millor els processos en la interacció, presentem les dues coordenades en un requadre. Les xifres de l'esquerra serveixen per enumerar les "seqüències de bastiment" per tal de poder obtenir una idea global del grau de dificultat de la tasca;
- en la coordenada horitzontal apareix en cursiva la part o l'element de l'enunciat que concentra el focus d'atenció de cadascuna de les "seqüències de bastiment";
- els aprenents s'identifiquen per la lletra A i un número (per exemple, A1) que és com apareixen en la transcripció; si apareix la lletra P significa que ha tingut lloc, per petició explícita dels aprenents, o bé una intervenció per part del professor de classe (P1) o de la investigadora (P2). En cap cas, el professor dóna directament la solució sinó que simplement ajuda els aprenents a trobar per ells mateixos el camí o els recursos.
- als signes "+" i "-" de Donato (que donen compte de la correcció o incorrecció de l'enunciat) hem afegit els signes següents:
 - "??": aquest signe d'interrogació representa que un aprenent formula explícitament una pregunta al grup o a algun membre del grup sobre alguna qüestió lingüística que tingui a veure amb la mateixa tasca.
 - "()": els parèntesis representen comentaris de tipus metacognitiu en el sentit de Gombert; és a dir, comentaris que fan referència a la mateixa gestió dels processos cognitius (avaluacions, valoracions, referències directes a estratègies o recursos, de planificació, etc.).
 - algunes intervencions apareixen sense signe. En aquest cas es tracta de propostes concretes de contingut temàtic o idees sobre possibles maneres de formular que donen peu a una discussió
 - / /: aquest signe fa referència a comentaris laterals. Entenem per comentaris laterals aquells que no tenen a veure directament amb la tasca (en l'àmbit vygotskià nord-americà es parla aquí de comentaris *off task*);

Hem d'apuntar que, seguint l'esquema analític de Donato, les "seqüències de bastiment" s'han de llegir de baix a dalt, perquè com dèiem representen

metafòricament els “esglaons” de l'*scaffolding*.

D. Anàlisi interpretativa global de l'episodi

Després de cada episodi incorporarem un breu informe interpretatiu²⁴ en el qual es fa un recull de les qüestions més significatives que han emergit de la interrelació entre les dues coordenades i que es tornen a confrontar amb la microanàlisi funcional de l'episodi que ha servit de punt de partida. I així, de forma recursiva i amb finalitat avaluativa, tornem a les dades inicials.

2. Categorització dels procediments i les funcions després de cada tasca

Una vegada identificats i analitzats de manera concreta i global cadascun dels episodis corresponents a una tasca, presentem una categorització de les dades. Per a aquesta categorització, partim de la proposta de Villamil & Guerrero (1996). En el seu estudi, aquestes autores fan una llista dels diferents recursos que usen els aprenents per facilitar el procés de revisió en col·laboració (*peer revision*). Un dels recursos que identifiquen és el proveïment d'*scaffolding*. Villamil & Guerrero interpreten l'*scaffolding* com una estratègia general que ajuda a assolir la tasca de escriptura col·lectiva. Dins d'aquesta estratègia global reconeixen un total de 10 subestratègies que categoritzen com a actes de parla, amb la seva funció en el discurs. Així presenten un acte de parla (per exemple, *requesting advice*) i el que elles anomenen “definició”, que dóna compte de la funció de l'acte de parla concret dins el fragment de discurs analitzat (per exemple, *asking for suggestions*). Finalment, aporten un exemple contextualitzat.

Per a la nostra categorització, hem partit de la proposta de Villamil & Guerrero i l'hem expansionada. Nosaltres presentem un total de 7 camps descriptius:

- PROCEDIMENT: S'especifiquen els procediments que usen els aprenents per solucionar el problema i que els serveix al mateix temps d'estratègia d'*scaffolding*.

²⁴Per a l'elaboració d'aquest informe ens basem en "l'informe analític" proposat per Elliott (1991).

- **FUNCIÓ:** Dóna compte de la funció del procediment concret dins el fragment de discurs analitzat.

- **METALLENQUATGE:** Indica si els aprenents usen metallenguatge en el moment d'aplicar un procediment. Aquí hem distingit entre "metallenguatge específic en L1 o LE (L1-E, LE-E)", que és un metallenguatge que prové de l'àmbit escolar, i "metallenguatge no específic en L1 o LE (L1-NE, LE-NE)"; aquí es tracta d'un metallenguatge *ad hoc*, més familiar, usat només pels aprenents.

- **ASPECTE GRAMATICAL:** Aquest camp explicita l'aspecte gramatical (en el sentit més ampli, segons concepte de gramàtica presentat al capítol I.6.) en què els aprenents concentren la seva atenció en el moment de fer ús d'un procediment.

- **TASCA:** Serveix per identificar la tasca que duen a terme els aprenents i el grup, A o B.

- **EPISODI:** Identificació de l'episodi.

- **LÍNIA:** Identificació de la línia enumerada de la transcripció de l'episodi analitzat.²⁵

La presentació d'aquests camps descriptius queda de la següent manera:

Procediment	Funció	Metallenguatge	Aspecte gramatical	Tasca	Episodi	Línia

Per a la categorització dels procediments s'ha fet ús de la terminologia següent:

²⁵ Per raons d'espai no apareix la línia en les taules sobre les categoritzacions de procediments i funcions que presentem en el capítol VI.

- **Reformulacions i repeticions:** Segons els treballs de Trevisse (1992, 1996) i Vasseur (1996) sobre comunicació exolingüa, les reformulacions i repeticions formen part de l'activitat metalingüística de qualsevol parlant d'una llengua estrangera (cf. III.3.3.) Per aquesta raó les hem categoritzat com a tals. Aquí, i a partir dels moviments de regulació de Vygotsky, hem distingit entre autoreformulacions, heteroreformulacions, autorepeticions i heterorepeticions.

Els termes restants es basen en la terminologia i els conceptes proposats per Gombert (1993, 1996), que hem presentat al capítol sobre reflexió metalingüística (cf. III.3.3.) i que tomem a presentar aquí.

- **Comentari metafonològic:** fa referència al coneixement de l'estructura fonològica dels ítems lingüístics. S'inclouen aquí totes les explicacions relacionades amb la pronunciació i la grafia de les paraules.
- **Comentari metasemàntic:** fa referència a verbalitzacions de les relacions entre significat i significat. Està per sobre del nivell de la reformulació.
- **Comentari metamorfològic:** fa referència als enunciats relacionats amb les regles gramaticals que regeixen el nivell de la paraula.
- **Comentari metasintàctic:** fa referència als enunciats referents a les regles gramaticals que regeixen el nivell de l'oració.
- **Comentari metatextual:** són els comentaris que fan referència a les relacions formals intralingüístiques i a les estratègies d'elaboració sintàctica de textos que donin compte de les seves relacions internes.
- **Comentari metapragmàtic:** els enunciats en aquest nivell fan referència a la relació entre el sistema lingüístic i el seu context no lingüístic d'ús. S'inclouen aquí tots els comentaris relacionats amb l'adequació d'una paraula o un enunciat en el seu context, però també a l'adequació d'un enunciat en relació amb la idea que es vol expressar.
- **Comentari metacognitiu:** Malgrat que per a Gombert aquest terme abasta tots els altres (segons aquest autor, les activitats metalingüístiques són part de la metacognició), hem optat introduir-lo en la nostra classificació per descriure tots aquells enunciats relacionats amb el control dels mateixos processos cognitius de comprensió i producció lingüístiques (planificació, avaluacions i valoracions, etc.).

3. Síntesi

Finalment, un cop identificats i analitzats tots els episodis d'una tasca, i després de categoritzar els procediments que utilitzen els aprenents per negociar la producció del text escrit, s'ha dut a terme una segona lectura dels diagrames que representen els diferents bastiments i s'han extret un altre cop els aspectes més significatius. Es tracta d'una anàlisi més general que fa referència a la globalitat de la tasca. Té com a finalitat sintetitzar les qüestions més significatives que han emergit al llarg de l'anàlisi dels episodis i de la interpretació dels diferents procediments i les seves funcions.

4.2.2. MÈTODES D'ANÀLISI DE LES DADES COMPLEMENTÀRIES

Les dades complementàries s'han recollit, com ja hem especificat, a partir de

- a) diaris semiestructurats dels aprenents
- b) diaris no estructurats dels docents;
- c) entrevistes semiestructurades col·lectives entre investigadora i aprenents;
- d) entrevistes semiestructurades col·lectives entre investigadora i docents;
- e) notes de camp preses per la investigadora en l'observació de classe.

Per tal de garantir la validesa dels resultats, les dades extretes a partir d'aquestes tècniques s'han analitzat de manera independent de les observacionals. Com ja hem apuntat, es considera que si les dades procedents de fonts diferents condueixen a les mateixes conclusions, podem estar segurs de la veracitat dels resultats (Watson-Gego, 1988). El procés d'anàlisi ha de ser, per aquesta raó, forçosament no acumulatiu en la primera fase. Aquí, les dades que provenen de cadascun dels angles del triangle tenen hegemonia pròpia, perquè aporten punts de vista diferents, així com informacions importants respecte als processos que s'esdevenen a l'aula: és obvi que les dades procedents de les transcripcions de les negociacions dels aprenents *on line* no ofereixen la mateixa informació que la inspecció detallada de les dades extretes dels seus diaris i dels seus comentaris en l'entrevista amb la investigadora. Les primeres són més "objectives", mentre que les segones donen compte de percepcions i actituds que difícilment es poden percebre si no és a partir d'un altre tipus

d'anàlisi.

Efectivament, si es volen percebre amb detall tots els fenòmens que tenen lloc en aquest context, l'investigador s'ha d'immergir intensament en totes les dades que poden ser significatives (Van Lier, 1988). Creiem que això només és possible si, com hem dit, en una primera fase s'analitzen les dades provinents de fonts diferents de forma independent. Seguint Watson-Gegeo (1992), en tota recerca interpretativa s'ha de tenir en compte la seva naturalesa èmica i holística, és a dir, la seva essència cíclica que comporta per part de l'investigador *"take into account all relevant and theoretically salient micro and macro contextual influences that stand in a systematic relationship to the behaviour or events one is attempting to explain"* (Watson-Gegeo, 1992: 54). L'anàlisi de cadascun dels components de forma independent dona compte del nivell "microcontextual". Si transferim aquest principi a la nostra recerca, podem dir que el punt de partida era la incorporació de tasques amb fases de producció escrites en col·laboració, més concretament la possibilitat d'incorporar l'expressió escrita en un nivell d'aprenentatge molt inicial d'una llengua estrangera. Seguint l'essència de la recerca interpretativa, no podíem obviar tot el que s'esdevé en el context que s'estudia, és a dir, la interacció social i les diferents conductes dels protagonistes d'aquest context en tota la seva extensió. Així mateix, aquest minicontext està inserit en un context més global que introdueix uns factors que són determinants per a l'actuació en el minicontext de l'aula, factors que també s'han de tenir en compte en recerca educativa.

4.2.2.1. Diaris

Com hem descrit detalladament, els diaris dels aprenents són semiestructurats i contenen preguntes obertes, els diaris dels docents són totalment oberts. En ambdós casos, els participants en la recerca havien de descriure per escrit la seva percepció de les tasques i de la metodologia didàctica que implica la seva realització. Per a l'extracció de la informació dels diaris s'ha seguit el plantejament iteratiu que proposen Allwright & Bailey i que consisteix a:

a) identificar la freqüència en què un mateix tema o una mateixa qüestió apareix

reiteradament en els diaris;

b) identificar el nombre de persones distintes que esmenten la mateixa qüestió;

(Adaptat d'Allwright & Bailey, 1991: 193)

A més, aquests autors fent esment d'un tercer procediment que, si bé no està exempt de subjectivisme, permet identificar aspectes rellevants: identificar l'èmfasi dels enunciats (és a dir, identificar els aspectes que són més rellevants segons la manera com s'expressen: "molt intens", "el que m'ha agradat més",...). Per tal de reduir la subjectivitat, Allwright i Bailey proposen que una altra persona, diferent de l'investigador, ajudi a dur a terme l'anàlisi. Seguint aquesta proposta, es va considerar interessant involucrar els mateixos docents participants en la recerca en l'anàlisi d'aquestes dades complementàries. D'aquesta manera, i també per tal d'involucrar plenament els docents en el procés de la recerca, havien d'ajudar a la investigadora a l'hora d'extreure dades dels diaris dels aprenents.

Un cop identificades les idees, qüestions i els temes a partir del plantejament iteratiu, i seguint la proposta de Nunan (1992), s'ha configurat una llista a partir de la freqüència de les respostes. Per tal de respectar el principi èmic, en la llista apareixen els enunciats en la seva versió original, és a dir, com els han formulat els participants. Aquesta llista ha servit de base per elaborar el que Elliott anomena "informe analític", que, com el seu nom indica, recull la interpretació per part de l'investigador de les dades que ha obtingut a partir dels documents en què es basa; en aquest cas, dels comentaris reiteratius extrets dels diaris dels aprenents i dels docents. Es tracta, doncs, d'un informe interpretatiu, en què l'investigador exposa els seus pensaments a partir de la interpretació dels documents que té al seu abast. En un dels pocs treballs sobre producció escrita en col·laboració que aplica el procediment de la triangulació i preveu, per tant, dades introspectives a partir (en el seu cas) de qüestionaris semioberts, els investigadors també parteixen d'aquest plantejament iteratiu per extreure informació significativa dels diaris (McGroarty & Zhu, 1997).

Hem d'especificar que, en el cas dels aprenents, l'informe analític que presentem ha partit no només de la identificació i interpretació de fenòmens recurrents de cada grup per separat, sinó també d'una anàlisi contrastiva entre els dos grups, en què es comparen les mostres de conducta entre si. El mateix procediment s'ha seguit en el cas dels docents.

Els diaris semiestructurats dels aprenents, tal i com es van presentar als alumnes, es troben en l'annex 4. L'anàlisi dels diaris dels aprenents a partir del plantejament iteratiu es troba en l'annex 5. Els fragments analitzats dels diaris dels docents es troben en l'annex 6.

4.2.2.2. Entrevistes

L'entrevista que, com hem vist, és considerada com un dels mètodes més valuosos de recollida de dades introspectives, no està exempta de problemes a l'hora d'aplicar un mètode d'anàlisi. La seva anàlisi planteja a l'investigador (segons Gilbert, 1993) una sèrie de qüestions que haurà de tenir en compte abans d'incorporar les entrevistes com a mètode de recollida de dades:

a) En primer lloc, ens hem de plantejar si s'ha de transcriure fidelment tota l'entrevista (*verbatim choice*) o si la transcripció ha de ser selectiva (*selective transcription*). La transcripció fidel impedeix que es perdi cap tipus de dada. Això pot ser útil en el moment d'analitzar, ja que mentre transcriu, l'investigador no pot ser conscient de quines dades són les més significatives. Això requereix una segona introspecció de les dades, molt més minuciosa i que, per tant, només es pot fer un cop s'hagi acabat de transcriure. El desavantatge d'aquest primer procediment és que és molt laboriós i requereix molt de temps. Strauss & Corbin (1992) consideren que en recerca interpretativa i des del punt de vista d'una *grounded theory*,²⁶ i donat que l'investigador posseirà dades diferents, no es poden analitzar totes les dades alhora. Les primeres dades són les que s'han de transcriure en la seva totalitat. Les primeres dades, un cop analitzades, proporcionen una ajuda o guia per a l'anàlisi de les properes. A mesura que l'investigador vagi desenvolupant una teoria a

²⁶Aquest tipus de teoria prové de dos investigadors en l'àmbit de la sociologia: Glaser & Strauss (1967) i es basa en l'observació i interpretació dels esdeveniments socials. Segons Strauss & Corbin (1992) "*the grounded theory approach is a qualitative research method that uses a systematic set of procedures to develop an inductively derived grounded theory about a phenomenon. The research findings constitute a theoretical formulation of the reality under investigation, rather than consisting of a set of numbers, or a group of loosely related themes. Though this methodology, the concepts and relationships among them are not only generated but they are also provisionally tested. (...) The purpose of grounded theory method is, of course, to build theory that is faithful to and illuminates the area under study*" (Strauss & Corbin, 1992: 24). Un aspecte que destaquen aquests autors és la diferència entre "teoria" i "descripció". La "teoria" usa conceptes: les dades s'agrupen i es conceptualitzen. Això significa que les dades s'han d'interpretar. Així mateix, els conceptes s'han de relacionar entre si. En "descripcions", s'organitzen les dades segons temes i es basen generalment en un resum de paraules; aquí es dona molt poca interpretació de les dades i no hi ha una intenció específica de relacionar els temes per conformar un esquema conceptual.

partir de les primeres dades, podrà ser selectiu en la transcripció de les següents.

b) L'altra qüestió, molt més important, fa referència a la validesa i fiabilitat de les dades. No és estrany pensar que, com més estructurades i guiades siguin les entrevistes, més fàcil serà arribar a resultats fiables. Les entrevistes no estructurades plantegen, segons molts investigadors, problemes de fiabilitat, perquè la seva anàlisi és forçosament molt més subjectiva.

Cap dels autors esmentats presenten, però, un model d'anàlisi d'entrevistes. Heath & Luff afirmen: *"There is no method per se, no set of clearly formulated techniques and procedures which if properly followed will unaambigously provide rigorous explanation of interactional conduct. There are however, some wider methodological orientations which underpin the analytic stance that conversational and interaction analyses adopts towards its 'data', and a body of practice for ways in which analyses of phenomena are articulated and warranted"* (Heath & Luff, 1993: 312). Les orientacions a què fa referència aquesta citació són les següents:

a) Malgrat la vàlua de l'anàlisi conversacional, per entendre l'organització sociointeractiva de la interacció, aquest tipus d'anàlisi presenta certs problemes quan es tracta d'entrevistes. Es considera que l'anàlisi conversacional *"places rigorous constraints on the way in which talk-in-action can be explicated with respect to the 'context-at-hand'"* (Heath & Luff, 1993: 313). El problema que planteja l'anàlisi conversacional és que intenta identificar característiques del context en què tenen lloc les interaccions. Aquesta sistematització no forma part de l'essència de l'anàlisi d'entrevistes, on es considera que el context és necessari i important perquè ajuda a entendre el caràcter d'una reacció o una d'activitat en un moment determinat. En l'anàlisi d'entrevistes no interessa la seqüència organitzativa dels enunciats segons es tracti d'un tipus o altre de context (conversa cara a cara, conversa telefònica, etc.) sinó l'activitat social en si.

b) Es poden, però, extreure dades a partir de la identificació de qüestions o seqüències temàtiques que es manifestin rellevants o irrellevants per als entrevistats. Per a aquesta identificació es proposa l'aplicació d'un tipus d'anàlisi de discurs (diferent del

conversacional),²⁷ que es basa en el que s'anomena "repertori lingüístic" (*linguistic repertoire*: Gilbert & Mulkay, 1984:). Un repertori lingüístic és "simply a set of descriptive and referential terms which portray beliefs, actions and events in a specific way" (Wooffitt, 1993: 292). En un exemple d'anàlisi que presenta aquest autor s'identifiquen unes formulacions que clarament denoten una valoració extrema (maximalista i/o minimalista) dels esdeveniments que està descrivint l'entrevistat (*always, every, nobody, everybody, completely innocent*). Segons Silverman (1997), es tracta d'interpretar el "què" a través del "com". A través dels comentaris i les respostes, els entrevistats construeixen la seva realitat conjuntament amb l'entrevistador. És un acte comunicatiu en què l'entrevistat no solament aporta unes informacions sinó que, a través de la interacció amb l'entrevistador, va construint significats.

En els estudis sobre recerca a l'aula que presenten mètodes d'anàlisi de dades introspectives, les propostes més properes a l'essència de l'anàlisi sociològica d'entrevistes que hem presentat les trobem a Allwright & Bailey (1991). Aquests autors, en presentar el plantejament iteratiu en l'elicitació de dades de diaris, a més de tenir en compte la freqüència d'aparició d'un tema o una qüestió, presenten un tercer camí per establir prioritats: "the strength of the expression with which a topic is recorded" (Allwright & Bailey, 1991: 193).

A partir de totes aquestes consideracions, en l'anàlisi de les entrevistes, tant dels aprenents com dels docents, hem seguit els passos següents:

1) S'han transcrit les entrevistes de manera selectiva, malgrat que s'han desestimat pocs fragments. Per aquesta decisió ens hem basat en els plantejaments metodològics de recerca que presenta la *grounded theory*. Les primeres dades analitzades han estat les dades observacionals (protocols de les negociacions orals dels alumnes), que com hem apuntat i s'extreu de l'annex, s'han transcrit totalment. D'aquestes primeres dades han sorgit moltes qüestions. En segon lloc, s'han analitzat completament els diaris. L'entrevista forma part de les dades addicionals que, com indica el seu nom, han d'afegir informació significativa. En la transcripció s'ha respectat el principi èmic i no s'han manipulat els enunciats dels

²⁷ Remetem per a aquest tipus d'anàlisi al treball del "Grup de recerca sobre creences dels professors de llengua" d'aquest Departament (Riera et al., 1998).

entrevistats. Així mateix, i per tal de seguir el fil conductor, a més dels fragments transcrits, hem optat per afegir uns comentaris descriptius molt breus, sense valoració subjectiva.

2) Per a l'anàlisi dels fragments transcrits, i per tal d'identificar seqüències temàtiques s'ha adoptat un plantejament iteratiu (aparició reiterada d'un tema o un aspecte);

3) Finalment, i per a la presentació final (anàlisi interpretativa), s'ha partit del mètode d'anàlisi discursiva sobre "èmfasi en les formulacions", proposat per Allwright & Bailey, i s'ha elaborat un informe analític a partir dels aspectes temàtics que s'identifiquen com a més rellevants per als entrevistats.

Els fragments transcrits de les entrevistes amb els aprenents i amb els docents es troben en l'annex 7 i 8, respectivament. El codi de transcripció aplicat és el següent:

- - A1, A2 o bé docent 1, docent 2: identificació dels torns de paraula dels parlants
- - "investigadora": identificació del torn de paraula de la investigadora
- - (...): fragment no significatiu
- - : acabament obert d'un enunciat
- - *cursiva*: comentaris complementaris descriptius que serveixen per interpretar millor la situació