



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

VII. ANÀLISI DE LES DADES COMPLEMENTÀRIES

1. PERSPECTIVA DE L'APRENENT

1.1. Anàlisi interpretativa dels diaris

A partir de l'extracció, a través d'un plantejament iteratiu (cf. V.4.2.2.), de les dades aportades pels mateixos aprenents en els diaris semiestructurats (cf. annex 5), s'han identificat una sèrie d'actuacions, opinions i percepcions, que presentem a continuació en forma d'informe analític. En primer lloc, hem agrupat els comentaris i pensaments dels aprenents a partir de la distinció establerta des d'un principi, en dos blocs que corresponen a:

- comentaris que fan referència a fets
- comentaris que fan referència a valoracions

Comentaris de fets

Aquest primer bloc recull tots aquells comentaris que donen compte d'actuacions dels aprenents durant el desenvolupament de les tasques. Les preguntes formulades per nosaltres, que havien de fer sorgir aquest tipus d'informació, estan agrupades en els diaris de les tasques 1 i 2; a partir del diari de la tasca 3 totes les preguntes van dirigides a valoracions.

- Diari tasca 1: "Com heu solucionat els problemes?" / "Quines fonts de recursos heu utilitzat?" / "Què feia el professor mentrestant?"
- Diari tasca 2: "Com has treballat en el treball en parella?" / "Explica com has assimilat els nous continguts"

Les dades més importants que extreiem dels enunciats sobre fets són, seguint el plantejament iteratiu, les següents:

a) La majoria dels aprenents, tant en un grup com en l'altre, responen que han solucionat els problemes que plantejen les tasques tot preguntant als companys o al grup. En segon lloc, i com a recurs important, apareix el llibre de text; i en tercer lloc, el professor.

b) Com a resposta a la pregunta dirigida explícitament a esbrinar les fonts de recursos més consultades, apareixen en primer lloc, i en tots dos grups, el llibre de text. En el grup A, els altres recursos usats són, per ordre de freqüència: els materials complementaris donats pel professor, el professor, els coneixements del grup, els apunts. En el grup B apareixen, a més del llibre de text, els diccionaris, el material complementari i els apunts, la posada en comú de coneixements.

c) Respecte a la pregunta sobre l'actuació del professor durant el desenvolupament de la tasca, en el grup A apareix en primer lloc "ajudar/resoldre problemes", seguit de "passar pels grups i observar", "escoltar" i en darrer lloc "controlar els grups". En els diaris del grup B es destaca primerament "observar", seguit de "contestar preguntes anant de grup en grup", "ajudar", "controlar l'avançament en l'exercici" i "corregir".

d) Finalment, els alumnes manifesten la seva pròpia actuació durant el treball en col·laboració. Les actuacions són diverses i alhora molt similars en els dos grups: "buscant vocabulari", "activament", "aportant coneixements", "esbrinant paraules adequades", "comentant el que s'havia de fer", "construint frases", "discutint abans d'arribar a un consens", "aportant idees", "treballant conjuntament", "de forma participativa", "aportant informació"

A partir de tots els enuncisats presentats, queda patent:

a) que per als aprenents el professor no constitueix el recurs més important per solucionar els problemes plantejats en les tasques;

b) que els aprenents entenen de manera intuïtiva el que significa treballar en col·laboració: aportar coneixements, cercar, discutir, arribar a un consens, etc.;

c) que, segons es desprèn del que s'ha dit a *a)* i *b)*, es donen les condicions necessàries per a un bastiment entre iguals. A partir dels coneixements que aporta cadascú i la discussió posterior, els aprenents construeixen significats nous.

Valoracions

Aquest bloc té una importància especial perquè dóna compte d'aspectes molt més subtils que fan referència a la implicació i percepció dels aprenents no només en tasques concretes sinó en un tipus de metodologia didàctica. La informació extreta es presenta en forma de blocs temàtics. Dins de cada bloc i per a la presentació dels aspectes més significatius, s'ha seguit també el plantejament iteratiu. L'ordre d'aparició dels blocs temàtics segueix un plantejament que va d'allò més global a allò més concret.

1. Valoració global de l'experiència

El treball proposat en les tasques i la metodologia didàctica que porten implícita es manifesten en tots dos grups d'una manera satisfactòria. Arribem a aquesta conclusió a partir del buidatge de les respostes a les preguntes que apareixen en els primers diaris: "Què t'ha agradat més" / "Ho has/heu passat bé durant el desenvolupament de les tasques?" / "Estàs/esteu satisfet/s amb el resultat final?" / "Ha estat un treball difícil?" / "Com t'hi has sentit?" / "Estàs satisfet del que has après?" / "Et sents còmode?".

En les seves respostes, s'observa una percepció molt positiva del que han experimentat. La majoria dels enquestats, tant d'un grup com de l'altre, s'han trobat a gust durant el desenvolupament de les activitats proposades, s'han mostrat creatius i relaxats; han participat activament perquè ha estat un treball entretingut i divertit. Per això se senten, en general, satisfets amb els resultats obtinguts.

Obtenim també informació significativa a partir dels comentaris i pensaments que apareixen en el diari de la tasca 6, que és el diari més obert, que han d'omplir al final de tota l'experiència. Aquests comentaris argumenten, des del nostre punt de vista, les respostes a les preguntes plantejades més amunt. És significatiu que, en el darrer diari, apareixen també valoracions més negatives.

Grup A

Com a comentaris positius es constaten:

a) valoracions sense argumentació: "amena" (fa referència a la metodologia), "interessant treballar en grup", "l'intercanvi de coneixements en el grup és positiu", "correcta, però et fa pensar molt",

b) valoracions amb argumentació: "s'assimila millor la gramàtica i el vocabulari", "veure els propis errors ajuda a fer-ne menys", "t'obliga a pensar", "t'obliga a pensar com aprenem una llengua", "globalitza i posa en pràctica el que has anat fent a classe".

Com a negatius:

a) valoracions generals: "pesat, es perd temps discutint en grup i parlant català", "és repetitiu el fet d'escriure i després corregir",

b) valoracions sobre les directrius: "les directrius d'alguns exercicis no eren gaire clares", "et sents una mica perdut",

c) valoracions sobre el treball en el grup: "alguns del grup no treballen prou", "hi ha diferències de nivells dins del grup".

Grup B

Com a valoracions positives apareixen les mateixes que en el grup A amb algunes precisions sobre el treball en col·laboració:

- "El treball en grup és molt bo per a la classe. Tot es feia molt més de pressa."
- "La participació en grup és molt útil sobretot al principi. El treball en grup ajuda si el clima entre companys és bo."
- "Interessant pel fet de contrastar opinions."

- "Al principi vaig pensar que era una pèrdua de temps, però ara puc dir que hem après molt i m'ha servit per espavilar-me tota sola davant d'una llengua desconeguda."
- "És un sistema útil per integrar la informació rebuda a classe. T'adones que cal estudiar tot com a conjunt."

La crítica negativa que apareix al grup B va dirigida, per una banda, al nombre de membres dels grups, que, segons la seva opinió, hauria de ser més reduït. Apareix també una crítica respecte als diaris (que ells anomenen qüestionaris) que manifesta que haver d'escriure'ls trenca el ritme de la classe. Així mateix, alguns aprenents critiquen la manca de sistematització gramatical.

A mode de síntesi, l'experiència es valora majoritàriament com a positiva i, sobretot, interessant. No obstant això, els comentaris dels aprenents manifesten alguns problemes d'aquest procediment metodològic. Si, per una banda, aquest procediment es perfila com una bona manera d'integrar de forma global i integradora la informació rebuda a classe, d'obligar a pensar sobre la llengua, d'assimilar millor la gramàtica i el vocabulari i d'adonar-se dels errors; per una altra, sorgeix una percepció negativa respecte a la manca de sistematització gramatical. Des del nostre punt de vista, aquesta valoració més negativa està relacionada estretament amb les experiències, les creences i els hàbits dels alumnes basats en aprenentatges anteriors (recordem que es tracta d'adults) i que fan que tinguin unes expectatives determinades respecte a la manera com s'ha de tractar o presentar la gramàtica a classe.

Tractarem, a partir de les qüestions que són més significatives, la valoració global de l'experiència. Segons la freqüència d'aparició, els aspectes més rellevants són el treball en col·laboració, l'ús de la Ll i el treball escrit.

2. El treball en col·laboració

Un dels aspectes que més significatius (per la seva freqüència d'aparició) és el treball en grup. El que més destaquen els aprenents en els seus comentaris és que, malgrat que no era una tasca senzilla, no ha estat una feina impossible. Remarquem que el fet de treballar amb altres companys/es ha estat un factor que ha facilitat en gran mesura l'assoliment de l'objectiu. Efectivament, referències al treball en col·laboració sorgeixen reiteradament en els seus

comentaris. Els arguments que addueixen a favor d'aquest tipus de treball a classe, i que presentem de forma sintetitzada, són els següents:

- facilita l'aprenentatge
- facilita el treball
- millora els resultats per raó de l'intercanvi de coneixements
- és constructiu
- és útil per solucionar dubtes i problemes, ajuda a aprendre més i més ràpid
- serveix per consolidar i aprendre, sobretot gràcies al fet que cadascú aporta coneixements que es contrasten entre si
- gràcies a ell, es tenen més recursos
- així mateix, gràcies al treball en grup es poden comparar diferents maneres d'estudiar
- afavoreix la participació perquè ajuda a conèixer i a relacionar-se amb altres i a crear una dinàmica de treball molt positiva que ajuda a agafar confiança en un mateix.

També en aquest punt coincideixen els dos grups. La majoria responen, com hem vist en el bloc sobre comentaris de fets, que la seva participació ha estat alta en l'activitat dins del grup. Durant el treball en col·laboració, i segons els diaris, els aprenents han reflexionat sobre la llengua. Respecte a aquest tema es manifesten també positivament. Consideren que és molt important parlar amb altres aprenents de qüestions relacionades amb el codi lingüístic de la llengua que estant estudiant perquè:

- ajuda a veure les coses i a recordar coses oblidades
- ajuda a veure els propis errors
- condueix a autocrítiques positives
- ajuda a reflexionar
- el fet de resoldre els problemes d'altres ajuda a aprendre
- ajuda a progressar
- el que diu el company es recorda més que si ho diu el docent

D'aquests comentaris s'extreu que el fet de reflexionar sobre dubtes i problemes plantejats no només per un mateix sinó també pels altres ajuda a aprendre. És significatiu que la discussió

sobre la llengua sigui millor quan es realitza amb el company (en comparació amb el professor). En el bloc relacionat amb els fets, hem vist que, efectivament, en el desenvolupament de les tasques el professor juga, per als aprenents, un paper de segon ordre i que el que ha ajudat a solucionar els problemes ha estat la discussió dins del mateix grup (vegeu les respostes a la pregunta 2 de la tasca 5).

A mode de síntesi, en els dos grups s'observa una actitud positiva pel que fa al treball en col·laboració. Si en algun cas (grup A) existeix un cert esceptisme respecte a la metodologia didàctica que suposa aquest tipus de treball, al final de l'experiència s'observa un canvi d'opinió: l'experiència ha ajudat en el procés d'aprenentatge tant pel que fa a l'intercanvi de coneixements com pel que fa a la participació i la motivació personal.

Interpretem, doncs, que tant els aprenents del grup A com del grup B valoren positivament el fet de reflexionar conjuntament sobre la llengua i que aquests espais de reflexió no destorben ni trenquen el fil conductor de la classe o de la comunicació. Tanmateix, apareixen alguns comentaris negatius que consideren que aquest procediment és "una pèrdua de temps" per dues raons: perquè es discuteix molt, la qual cosa fa que s'alenteixi el ritme de classe, i perquè es parla en català.

3. Ús de la llengua materna

Un aspecte estretament relacionat amb el treball en grup és, com també detecten els aprenents, l'ús de la llengua materna. Durant les discussions en grup, els aprenents s'han vist forçats a usar la L1 per parlar sobre les qüestions lingüístiques. En un dels diaris (diari tasca 5) s'invita els aprenents a opinar sobre aquest fet. En els seus comentaris s'observa una certa sorpresa pel que fa a aquesta pregunta. La raó és que no veuen una altra manera de poder parlar amb els companys sobre el sistema formal de la nova llengua si no és en la L1. Tots dos grups coincideixen en les mateixes opinions:

- "És necessari usar la L1, si no aprendriem més lentament"
- "És imprescindible per resoldre molts detalls"
- "És necessari per poder assolir una base"

- "No es pot fer d'una altra manera degut al nivell"
- "Si totes les explicacions fossin en L2, moltes qüestions importants passarien per alt"
- "El fet d'usar la L1 ajuda a entendre estructures"
- "D'altra manera, aniríem perdudíssims"

Apareixen, tanmateix, i també en tots dos grups, valoracions oposades:

- "Seria més positiu fer-ho en alemany, tot i que és més lent"
- "No s'acostuma l'orella a l'alemany"
- "Molesta, però no es pot evitar"
- "És molt important parlar en alemany quan es pot"
- "Em molesta, ja que no practiques"

Ens trobem davant de valoracions contradictòries. Per una banda, la L1 és un recurs important, sense el qual no seria possible una reflexió conjunta sobre la llengua, que en un principi sembla necessària per als aprenents; per una altra banda, l'ús de la L1 és considerat un obstacle en la classe comunicativa. Vèiem en el capítol dedicat a aquesta qüestió (cf. III.4.3.) que es tracta d'un tema encara no resolt per investigadors i estudiosos. A més, aquesta qüestió té a veure amb les representacions, les creences i les maneres de veure l'aprenentatge de llengües estrangeres de cada aprenent. Des del nostre punt de vista, en aquesta pluralitat d'opinions es manifesta la problemàtica presentada en el marc teòric.

Com hem descrit anteriorment, totes les tasques (excepte la 6) contemplen una fase oral i una escrita (cf. V.3.). Amb això es volia assegurar l'ús de la LE en actes comunicatius, simultàniament amb fases on s'havia de fer ús de la L1 per a la negociació. En els qüestionaris, tal i com s'ha vist, es demana explícitament l'opinió als aprenents respecte a l'oral i l'escrit.

4. El treball escrit

Efectivament, donat que la proposta que fem a partir de la introducció de les tasques es basa en la producció de textos escrits, ja des dels primers moments de l'aprenentatge, els comentaris respecte a la funció del treball escrit des de la perspectiva dels alumnes són de gran importància

per a la recerca. Aquesta és la raó per la qual se'ls demana reiteradament que expressin en els diaris la seva opinió. Hem de dir que en el diari més obert, que correspon al de la tasca 6, i on descriuen l'experiència en la seva globalitat, no apareix cap comentari, en cap dels dos grups, en relació amb el treball escrit. Aquesta absència sorprèn si contrastem les respostes a la pregunta que se'ls fa sobre les fases de les tasques que més els han agradat:

- "Les dues últimes, eren més dinàmiques" (la part escrita és sempre l'última)
- "Totes igual de bé"
- " La part del grup, era més variat i ens corregíem els uns als altres"
- "Resum escrit: hem treballat més en grup i ho hem passat bé, aprens més com es fan les frases"

També apareixen valoracions negatives, com ara:

- "S'ha de pensar més en la part escrita" (apareix aquest comentari com a valoració del que ha agradat menys)
- "En el resum escrit no ens posàvem d'acord"

De les valoracions positives extreiem la conclusió que el més engrescador no és el treball escrit en si sinó la negociació oral del text escrit; és a dir, la interacció dins del grup. En aquest punt queda un altre cop reflectit l'interès pel treball en col·laboració. Així mateix, sembla que els alumnes no perceben les fases d'interacció oral en LE com un treball de col·laboració, la qual cosa no deixa de ser sorprenent.

Del buidatge de les respostes a les preguntes següents hem extret informacions que ens semblen molt interessants.

- "Què creus que has après en la part escrita?" (tasca 2)
- "De què t'ha servit cada fase? (tasca 3, 4)
- "Et sembla interessant introduir una part escrita?" (tasca 4)
- "El fet d'escriure et fa sentir més segur?" (tasca 5)

Si agrupem els comentaris dels dos grups, arribem a la conclusió que l'escrit els serveix bàsicament per a:

- practicar les construccions alemanyes
- veure maneres de pronunciar i escriure
- practicar com fer oracions i redactar
- fixar idees
- practicar gramàtica
- resumir el que s'ha après
- reflexionar
- adonar-se del que s'ha après i del que no
- assolir coneixements
- consolidar i retenir idees
- pensar més

Respecte a la qüestió si escriure els fa sentir més segurs, en totes les respostes, excepte en dues, una d'un grup i una d'un altre, apareixen comentaris afirmatius. L'argument més important que addueixen els aprenents dona suport al que ja hem presentat més amunt: escriure permet raonar tranquil·lament, reflexionar i consolidar idees, sobretot perquè hi ha més temps per pensar. En aquest sentit, interpretem que els aprenents valoren positivament la introducció a classe de moments per escriure.

Tanmateix, alguns aprenents consideren que escriure exigeix un esforç mental massa elevat. Altres comentaris destaquen l'eficàcia, des del punt de vista de l'aprenentatge, de fases d'escriptura col·lectiva, malgrat l'esforç esmentat.

Finalment, hem de fer referència a una qüestió que, segons els comentaris dels aprenents, ha presentat alguns problemes pel que fa a les fases o a les parts de les tasques. Es tracta de comentaris crítics sobre el seu disseny. Els aprenents critiquen l'extensió d'algunes tasques: el fet que la seqüència tingués tantes fases feia la tasca "feixuga". Així mateix, consideren que en algun cas les instruccions de les activitats en cada fase no eren prou clares.

Ens sembla especialment interessant aquesta actitud crítica pel que fa a les instruccions, sobretot si pensem que en tots dos grups el docent les tornava a explicar amb detall. S'observa clarament que la crítica no va dirigida a la metodologia docent sinó al disseny. Finalment, els aprenents consideren que en alguns casos les tasques eren massa repetitives i que la part escrita es feia massa feixuga.

1.2. Anàlisi interpretativa de les entrevistes

Presentem globalment i contrastivament les “seqüències temàtiques” que, a partir del plantejament iteratiu i de l'aplicació de l'anàlisi de “repertori lingüístic”, hem identificat al llarg de les entrevistes. El criteri de selecció respecta els principis de l'entrevista des del punt de vista interaccionista (cf. V.4.2.2.): presentació de les seqüències temàtiques segons l'ordre de rellevància per als entrevistats. Abans, però, hem de fer una observació de caire general: no es donen divergències significatives entre els dos grups.

1. Canvi de paradigma metodològic

La primera qüestió que destaquen els aprenents, en tots dos grups, és que les tasques impliquen un tipus de metodologia diferent de la que estaven acostumats. S'extreu a partir dels seus comentaris que inicialment els aprenents esperaven una metodologia més “tradicional” basada en el treball centrat en el docent. Per a tots dos grups el treball a partir de les tasques

- a)* ha sigut una manera de separar-se del treball tradicional amb el llibre de text;
- b)* fomenta un tipus d'organització que permet separar-se del docent;
- c)* és un tipus de treball engrescador i sobretot motivador que fa que la classe sigui molt més amena;
- d)* s'ha integrat plenament en la metodologia de classe (grup A);
- e)* segueix el llibre i per tant ha ajudat molt per practicar els continguts de les lliçons;
- f)* fa que s'aprofiti al màxim l'aprenentatge a l'aula.

A més, els aprenents valoren positivament el fet que en les tasques es combinessin parts orals amb parts escrites, perquè s'aprèn tant parlant com escrivint.

Tanmateix, s'observen, sobretot en el grup A, comentaris negatius relacionats amb la dificultat que comportaven algunes fases. Aquests comentaris van dirigits, per una banda, al disseny de les tasques; concretament critiquen que en alguns casos les fases eren massa llargues i que en altres les instruccions no eren prou clares. Així mateix, i també en el grup A, apareix un comentari sobre la implantació d'aquest tipus de tasques en un nivell tan baix. Alguns aprenents (concretament 4) consideren que aquestes tasques són potser més adequades per a nivells una mica més avançats.

No apareix cap comentari d'aquest tipus en el grup B.

Una altra crítica prové també del grup A, que exposa que en alguns casos els ha mancat sistematització.

2. El treball en col·laboració

Un altre aspecte que subratllen els aprenents en el moment de descriure la percepció global de les tasques i pel que fa a l'ús de la nova metodologia, és el treball en col·laboració. A través dels seus comentaris interpretem que aquest aspecte ha estat per a ells un dels més rellevants.

Destaquen el fet que sorprenentment també es pot aprendre molt dels altres aprenents. Els arguments que donen són diversos:

- a) "El parlar amb altres companys/yes fa que es vegin les coses no només des d'un punt de vist, et dóna una perspectiva més multifacètica i global;
- b) "l'aprendre un idioma no és només rebre informació, és parlar, és un diàleg (*es refereixen al parlar amb els altres sobre la llengua*); es dóna un intercanvi molt important d'informacions";
- c) tothom treballa justament "perquè tothom no té exactament el mateix nivell"; estan tots en el grup de principiants, però cadascun sap coses diferents;
- d) "això fa que tothom s'impliqui a fons en la tasca";
- e) "i que aprenguis coses que segurament no trobes a cap llibre de text";
- f) "el sol fet de cercar les solucions conjuntament ajuda a aprendre".

Els altres arguments que addueixen estan relacionats amb l'aspecte de la motivació:

- g) "Treballant en grup, el temps passa molt de pressa";
- h) "no fa mandra posar-te a treballar";
- i) "t'ajuda a espavilar-te" (conjuntament amb el grup);
- j) "et serveix per rendir més a classe";

A més, remarquen (sobretot en el grup B) que el treball en col·laboració ajuda molt a comunicar-se amb els altres i a conèixer millor els companys i les companyes.

En el grup A, apareix una crítica negativa relativa al nombre de persones que formaven el grup, que en alguns casos ha dificultat el desenvolupament de la tasca, sobretot per les divergències que han aparegut. Els aprenents, no obstant això, insisteixen que es treu profit del treball en col·laboració. Un altre aspecte negatiu que sorgeix durant l'entrevista amb el grup A fa referència a l'esforç que de vegades suposa la negociació del text escrit.

En cap grup es fa referència a l'ús de la llengua materna en la fase de negociació.

3. Tema 3: l'escrit

En parlar de les fases de les tasques i del treball en col·laboració apareix de seguida la qüestió de la producció escrita col·lectiva.

Ambdós grups mostren unanimitat pel que fa a la necessitat d'introduir una part escrita. Segons els comentaris dels aprenents,

- a) "la part escrita t'ajuda indubtablement a pensar" (no es pot pensar i parlar al mateix temps);
- b) "t'ajuda a veure on tens problemes i a rectificar si és necessari";
- c) "t'ajuda a ser més ràpid a l'hora de parlar";
- d) "per treballar la llengua en la seva totalitat (no paraules "soltes");
- e) "una llengua no només es parla, també s'escriu; s'ha d'aprendre tot";
- f) "t'ajuda a memoritzar les paraules i les estructures";

g) “fa que utilitzis el cervell”;

h) “utilitzes els recursos que tens en una situació nova”.

Tanmateix, tots dos grups, i respecte a la producció escrita en un nivell tan inicial de l'aprenentatge, consideren que l'expressar-se per escrit exigeix un esforç mental molt elevat. El problema rau en la manca de recursos, la qual cosa suposa una limitació a l'hora de produir textos escrits. Malgrat això, els aprenents consideren que l'escriptura és absolutament útil, sobretot perquè ajuda a pensar, a repassar o a treballar gramàtica.

4. L'avaluació

Aquest tema sembla significatiu només per al grup B. Quatre aprenents esmenten l'examen final de la institució i mostren certa preocupació pel fet que en una metodologia d'aquest tipus manca l'aspecte relatiu a l'avaluació, la qual cosa, des del seu punt de vista, significa avaluació externa (per part del docent).

2. PERSPECTIVA DEL DOCENT: ANÀLISI INTERPRETATIVA DELS DIARIS I DE LES ENTREVISTES

Al llarg de l'anàlisi interpretativa dels diaris dels docents i de les entrevistes corresponents, s'han identificat en les entrevistes dades molt més significatives que en els diaris. Per aquesta raó i perquè no s'ha detectat cap tipus de divergència entre el que els docents expressen en els diaris i el que exposen oralment en les entrevistes, s'ha decidit partir en primer lloc de les seqüències temàtiques identificades en les entrevistes i no de les dades que aporten els diaris. Aquestes últimes han de servir bàsicament per validar les primeres. Així mateix, i com hem pogut constatar, el diari del docent 1 és molt menys precís i més breu que el del docent 2, la qual cosa ha establert una relació asimètrica entre les dades de cadascun.

Recordem que en aquestes entrevistes intervenen, a part dels docents 1 i 2 i de la investigadora, un tercer docent de secundària que va portar a terme la mateixa experiència i que va aportar la seva visió en les trobades col·lectives. Hem de dir, però, que per a l'elaboració d'aquest informe, hem partit només dels comentaris dels docents 1 i 2.

En relació amb l'anàlisi interpretativa, recordem que hem seguit també un plantejament iteratiu (cf. V.4.2.2.).

1. Els problemes tècnics

En la primera entrevista i abans que la investigadora plantegi cap qüestió, els docents, sobretot el docent 2, mostren una gran preocupació per la part tècnica de la recollida de dades. En el diari del docent 2 es manifesta aquesta preocupació des d'un primer moment. De les opinions respecte a aquest tema, s'extreu la conclusió que la incorporació de tants mitjans tècnics en la recerca ha estat una de les qüestions més problemàtiques per als docents. Aquesta problemàtica es fa patent en totes les tres entrevistes i també en els diaris.

2. Percepció dels docents de la possibilitat per part dels aprenents d'assolir els objectius de les tasques (autonomia de l'aprenent)

Aquest és un dels temes més recurrents, tant en les entrevistes com en els diaris. Efectivament, els docents mostren una gran inseguretats i grans dubtes respecte a l'adequació dels objectius establerts en les tasques per part dels aprenents:

- “No sé, que no veia jo molt el tema de la descripció (*es refereix a la tasca 2*) amb els poquets elements, no, de, amb el que fa falta, i sobretot perquè entra molt el tema de la declinació dels adjectius (...)”
- “Jo també tenia molts dubtes amb la introducció de la declinació dels adjectius. Jo és que al principi no els ho vaig voler dir, no vaig parlar de la declinació dels adjectius (...)”.
- “Sí, jo vaig haver d'introduir una mica el vocabulari aquest (...)”.

S'observa al llarg de les converses una evolució per part dels docents. Si en un principi sorgeixen comentaris com els que hem presentat, que descriuen una certa reticència pel que fa a la capacitat dels aprenents per dur a terme les tasques sense una pauta molt guiada, al llarg de les entrevistes s'observa un canvi d'actitud. Els docents expressen sovint la seva sorpresa en veure que els aprenents “són plenament” capaços d'assolir els objectius per si mateixos:

- “Jo aquí sí que he vist els canvis més espectaculars. Les redaccions individuals no les he vist encara, ara, de l’activitat en grup estic molt content (...) Han escrit una pàgina sencera..., s’entenia tot perfectament. Evidentment, hi havia errors, però s’entenia tot perfectament. El que valoro és l’esforç que havien fet i que a més s’entenia, i sense esforç per part del que ho llegia”.
- “A mi em va sorprendre bastant, perquè fins i tot abans havia fet una altra tasca que havien de comparar aquelles dues cuines. Allà em vaig quedar molt sorprès (...), era una mica difícil”.
- “Jo he trobat una diferència bastant gran, perquè jo abans, per exemple, per introduir els continguts estava un dia dient ‘wie heisst du?’ i ara ha sigut molt diferent, perquè (...) han sigut ells (*emfasitzant*) els que han tret d’aquí i d’allà, això ha donat la volta a la cosa, això ha sigut una volta per a mi (...), sí perquè a més a més, quan he vist les seves redaccions (...)”.
- “Els meus, per exemple, ho trobavem normalíssim que els ho digui (...) que ho troben molt normal el fet d’escriure un text”.
- “(...) No, jo és que vaig començar la tasca, els vaig dir, imagineu-vos que heu d’anar a un restaurant, què necessiteu?, el que, el que us atreviu..., i va sortir tot, sense haver fet res del restaurant. Bueno, un que en sabia, un altre que no sé què”.
- “A mi per exemple una de les coses que potser em va xocar al començar amb això és que a la primera lliçó, les redaccions que van sortir (*avaluant positivament*)”.
- “Exacte. M’han donat una pàgina sencera, escrit, amb estructures senzilles evidentment, però vull dir. Saps que és per a ells dir, fa tres setmanes que he començat i hem fet una redacció en alemany”.

3. La reflexió metalingüística i la integració de la gramàtica

Els docents fan comentaris reiterats sobre la necessitat d’introduir fases on els aprenents puguin reflexionar sobre la llengua. És un dels aspectes més destacables per a ells i el que han après i entès més durant tota l’experiència:

· “Jo, per exemple, el que (...) Jo és que una de les coses que he après fent aquestes tasques i això és aquesta part, (...) és el que deia, per fer les coses espontàniament no tenen prou seguretat, i el fer, a veure, quines estructures necessitaràs (...), és bo per a la reflexió de llengua (...) Penso que sí que és fonamental”.

· “(...) a mi una de les coses que trobo que he introduït de nou és aquesta activitat metalingüística, aquesta reflexió sobre la llengua, sobre què fan ells en el seu procés d’aprenentatge”.

· “Per a mi ha estat una de les coses més importants de la classe. (...) És una manera de (...), perquè potser és una de les maneres d’aquesta instrucció formal que parlavem abans”.

· “I això, de fet, es reflectia en els diaris, això molta gent ho deia”.

· “Això, amb això veus realment que la gent s’implica en la cosa, que no estan allà darrere i escoltant i si quan toca fer algo i tal, si no ells *están metidos en la olla, en el ajo contigo* i estan ... pensant perquè allò així i no d’una altra manera (...)”.

· “(...) que no tot se’ls ha de donar mastegat sinó que ells han de reflexionar sobre tot. És una cosa que queda tan sobreentesa des del primer dia que el procés d’aprenentatge és diferent”.

Respecte a aquesta diferència que s’esmenta aquí, tots els docents consideren que els canvis no són espectaculars en relació amb els resultats sinó a nivell de procés d’aprenentatge i de qualitat d’ensenyament. Per a ells, el que ha aportat aquesta reflexió sobre la llengua és sobretot un canvi qualitatiu. Apareixen molts comentaris en relació amb aquest fet:

· “Els resultats no són espectacularment diferents (...) en les produccions, però del que tinc la sensació és que tot va molt més lleuger”.

· “A nivell individual veus més o menys les coses que sempre veus, no és que tinguin menys problemes que abans, no”. I més endavant: “ (...) Entren molt bé també, almenys amb les coses que jo he fet”.

- “El que he notat és que els agrada molt aquesta manera de treballar”.
- “És un canvi total. (...) perquè és una cosa que han fet ells. No és una cosa que jo dic, obriu el llibre a la pàgina tal i escolteu. O sigui jo penso que el, crec que els va agradar perquè va sortir d’ells i no va venir de fora. I a més a més perquè van veure que, les mateixes estructures en una situació nova, és que no havíem dit res del restaurant (...)”.
- “Sí, això sí, jo també ho he vist amb els meus de primer (...) Ells saben ara perfectament el que tal (...)”.
- “Jo la diferència que he trobat (...), la diferència que he vist (...) és que abans ells eren capaços de parlar en una situació molt concreta que fos exactament igual, amb lleugeres variants, a les situacions que s’havien fet a classe. I el que he trobat ara és que són més capaços d’aplicar el que hem après a situacions noves”.

Aquest és l’aspecte més important que, segons els docents, ha aportat la reflexió conscient sobre la llengua i com funciona: una actitud d’aprenentatge diferent. El canvi de metodologia té a veure sobretot amb la manera com s’ha treballat la gramàtica, en el sentit que la reflexió sobre la llengua ha quedat més integrada en la globalitat de la seqüència didàctica:

- “(...), potser no com ho feïem abans. Hem treballat la gramàtica potser a partir de, espera, a partir de què...”. Sí, a partir del que ells anaven necessitant”.
- “(...) com si abans ho diferenciéssis tot més, tinguéssis una mica la sensació de va, ara sí fem coses així més productives i tal, però quan cal explicar una cosa, doncs, ens posem a explicar-la i així, no?, i ara potser tot, o sigui que no vol dir amb això que no hi hagin moments on has d’explicar, s’han de quedar les coses clares, però com si tot anés molt més armonitzat, una mica com si tot estigués una mica més *eingebettet* (=integrat)”.
- “Més coordinat entre si, més, més relacionada una cosa amb l’altra. Sí, abans potser sí que era una cosa més aïllada, però en aquest cas sí que té tot un lligam”.

L'opció metodològica a què els ha portat l'experiència duta a terme representa per als docents una nova visió didàctica. A partir dels seus comentaris, interpretem que aquesta visió els ha obert un camí nou d'acció educativa:

· “I no sé, per a mi tot, tot i tenir molts dubtes i estar canviant coses i veient i això (...), però a pesar de tot, ostres jo, jo estic molt contenta d'haver trobat aquesta via, d'haver començat per aquesta via. I llavors jo suposo que això també fa que tu estiguis diferent, no suposo, segur que estas diferent tu a classe i d'alguna manera també ho defenses molt i no sé, i penso que sempre, sempre arriba això”.

Tanmateix, els docents han observat en alguns casos que els aprenents esperaven un altre tipus de tractament de la gramàtica. El canvi de paradigma per als docents rau bàsicament en el fet que han deixat “descobrir” als aprenents el funcionament del nou sistema lingüístic i que han bandejat força (encara que no l'han exclosa) la classe magistral centrada en llargues explicacions gramaticals. Observem en els comentaris dels docents certa preocupació en relació amb aquest tema.

4. Actitud dels aprenents envers al tractament integrador de la gramàtica

Efectivament, els docents (sobretot el docent 1) mostren preocupació respecte al fet que els aprenents, malgrat tenir la sensació que han treballat bé, no estan acostumats a tractar la gramàtica de la manera que ho han fet, la qual cosa els porta a tenir la sensació que “no han fet gramàtica”.

· “Suposo que els meus alumnes estan més acostumats a dir, avui farem el ‘Perfekt’, jo no deia avui farem el ‘Perfekt’, sinó, doncs mira és una cosa que es diu ‘Perfekt’ (...) és una manera de fer gramàtica per a mi millor que no, no l'altra. El problema que m'he trobat jo és que, clar, molts alumnes no estan acostumats a això i potser se senten més insegurs. És un problema meu de no haver sabut donar-lis en un principi aquesta seguretat”.

· “No, però sí que passa que la gent espera això, que arribis un dia a classe i diguis, bueno, avui farem el ‘Perfekt’”.

· “I a més a més donant-li molta importància, és que heu de posar el verb al final, perquè si no està tot malament, esperen una mica una cosa així”.

· “Jo, el que penso és això, que ells han fet molta (...) Què entenen ells per gramàtica? Es que a mi una vegada em deien, és que no fem gramàtica i un dia vaig dir, voleu gramàtica?, doncs mira, farem un quart hora de gramàtica. I res ho únic que vam fer va ser un quadre a la pissarra amb les preposicions i amb quin cas anaven. M’ho van demanar, ho necessitaven, pues vaig pensar que..., però ells volien que jo em posés a la pissarra, i vaig pensar que també era important perquè hagués una certa confiança. Vosaltres voleu això, jo no em nego, ho que em nego és estar dues hores aquí, fent-vos teoria”.

· “Sí, comparteixo això, però el problema és que clar, la gent no està acostumada a treballar així i això a vegades crea una mica d’inseguretats i molts (...) els comentaris que sento, i la gramàtica?, no? Que a mi no em preocupa perquè crec que han fet prou gramàtica (...), però, clar, ells estan molt acostumats a que tota la seva vida estudiar idiomes és estudiar gramàtica, llavors costa una mica de portar-los i que ells vegin que això té un sentit (...)”.

Malgrat aquesta reacció de vegades negativa per part dels aprenents, els docents mostren molta satisfacció per haver canviat el seu paradigma metodològic. Els comentaris dirigits cap a la percepció global de l’experiència ho demostren.

5. L'activitat escrita

Una de les qüestions que esdevenen més sorprenents per als docents és, efectivament, l'activitat de producció escrita per part dels aprenents. Considerem que aquest tema és rellevant per l'èmfasi manifestat en els enuncis dels docents. Segons els seus comentaris, aquest és un dels aspectes de l'ensenyament de llengües que els ha cridat més l'atenció, concretament que els aprenents poguessin escriure en un nivell de principiants zero. Els docents hi reflexionen i conclouen que l'escrit és un suport que ajuda l'aprenent a guanyar seguretats, cosa que consideren molt important:

- “Jo crec que és un suport, l’escriure en alemany (...). Moltes vegades me n’adono (...) O sigui, que realment t’adones que per a ells el suport escrit és important”.
- “Jo vaig fer una tasca l’altre dia, una situació en un restaurant, i havien de fer un diàleg, i ells el van escriure. No l’havien fet, era per aprendre les estructures (...) Però penso que els va servir per interioritzar una sèrie d’estructures”.
- “Jo crec que per a ells és molt important, perquè els dona seguretat poder tenir les coses escrites”.

Un dels docents exposa la diferència de visió pedagògica que té amb altres membres del seu departament. Comenta concretament les divergències amb un altre docent que no creu en l’activitat escrita, en la reflexió, i que considera que el més important és parlar. El docent implicat en la recerca mostra clarament el seu escepticisme sobre l’opinió d’aquest professor. Aquesta anècdota dona peu un altre cop a reflexionar sobre la necessitat o no d’introduir fases més reflexives i analítiques en la pràctica docent.

6. El treball en col·laboració

La rellevància que adquireix aquest tema per part dels docents s’identifica a través de l’èmfasi que contenen els enunciats relatius a aquesta qüestió. Quantitativament no és, però, el tema més recurrent.

Tots els docents avaluen positivament el treball en col·laboració, excepte el docent 3. Segons els docents 1 i 2, ha estat decisiu per assolir les tasques. Tanmateix, preveuen el problema que es pot plantejar si el grup és massa nombrós:

- “Jo vaig tenir el problema que, no recordo exactament per què, els grups em van sortir molt grans (...), ja vaig veure que allò no servia”.
- “L’única manera de treballar amb una mica de dinamisme és treballar en grup, clar. És que si no es fa molt feixuc, jo trobo”.

El docent 3 exposa la problemàtica del treball en col·laboració a secundària. Atès que aquest docent havia treballat anteriorment amb adults, exposa que existeix una gran diferència entre un àmbit i un altre, que el treball en col·laboració és més factible amb aprenents adults. A la secundària obligatòria va resultar extremadament difícil que hi hagués respecte i cordialitat dins els grups.

7. Integració de les tasques en la programació establerta

La investigadora planteja aquesta qüestió després d'haver fet una primera lectura dels diaris. Es tracta d'una qüestió que pràcticament no es manifesta en els comentaris expressats per escrit. En els diaris, els docents mostren més preocupació pel desenvolupament de les tasques que per la seva integració en la programació. Pel que s'extreu del que descriuen en els diaris, els docents han pogut integrar perfectament les tasques en la programació que han seguit.

En les entrevistes, els docents manifesten la mateixa opinió: no han tingut problemes per integrar el sí·labus preestablert i les tasques. Tanmateix, en la primera entrevista hi ha entre els docents un intercanvi d'informació respecte a quan i a com integrar-les. En aquest sentit, el docent 1 valora molt positivament les propostes del docent 2 i autocritica la seva actuació. Aquest primer intercanvi d'experiències és sumament positiu pel que fa a la integració de les tasques restants. Així, per exemple, el docent 1 reconeix que no ha treballat bé l'*input* abans de passar a la part de reflexió i producció, és a dir, que ha enfrontat els aprenents massa de pressa i de cop amb fases de la tasca sense haver introduït un *input* ric. En tota aquesta discussió, la investigadora es manté al marge, els docents aprenen uns dels altres, parlen amb llibertat i obertament i no senten recel a expressar els punts febles de la seva actuació. Més aviat, tenen necessitat de parlar-ne:

· “Jo us volia dir una altra cosa, jo estic molt insegur, a veure si he corregut massa. De cara a la lliçó 2....”.

· “Ara ho veig més clar. (...) Ara ho faria diferent. Això em servirà de cara a, a la propera”.

· “Jo al principi tenia dubtes de com dinamitzar una mica, donar una mica més de marxa. Bueno, suposo que per la propera vegada ho tindrè més clar, sobretot a partir del que hem comentat ara”..

Així mateix, la discussió dona peu a parlar sobre l'essència de les tasques. Els docents exposen una crítica respecte al disseny: en alguns casos les instruccions no són prou clares.

En la segona entrevista, els docents es mostren molt més segurs, fins al punt que s'atreveixen a canviar una mica les instruccions o a alguna part de la tasca (sense canviar-ne l'essència).

8. Percepció global de l'experiència per part dels docents

Al final del procés de recerca, l'investigadora (com descrivim en les entrevistes) demana explícitament als docents que facin una avaluació global de l'experiència. Com es constata a partir de tots els comentaris que hem presentat, la seva implicació personal en la recerca ha provocat en els docents un canvi metodològic molt important. Al llarg de les diferents entrevistes, i com es desprèn de l'apuntat fins ara, s'observa certament una evolució d'actitud i de plantejaments didàctics, sobretot perquè han entès molt millor tot el que s'havia presentat en els cursets de formació:

· “A l'últim curset era una de les coses que jo no acabava de veure prou. Però jo cada vegada, faig, renuncio més als diàlegs (...) És que a més a més ha arribat un punt que em sentiria malament fent això”. Aquí, la investigadora pregunta directament per què se sentiria malament.

· “Perquè estic segur que els meus alumnes dirien, mira clar, tornem-ho a repetir, no? No estarien motivats”.

És sobretot en la darrera entrevista on s'entreveu aquesta evolució i en quina mesura els ha servit l'experiència (*aquí la investigadora planteja preguntes dirigides específicament a esbrinar la percepció dels aprenents*):

· “També hi ha la part personal nostra, no?, que jo penso que també és important, perquè d’alguna manera tu estas allà i tú estas portant la classe, més o menys, i tal, no? I tu estas molt més convençut del que fas, ara almenys, jo vull dir, veig molt més cap a on vaig, perquè, com”.

· “Com, sobretot com”.

· “(...) Penso que l’aula és comunicació, no comunicació així, és bàsicament comunicació de tu cap als alumnes i dels alumnes cap a tu i de la llengua cap als alumnes i de la llengua cap a tu i tot això, i no sé, aquesta sensació de, ostres, trepitjar més segur, no perquè saps, no sé, veus, no, coses, i això no ho faig perquè sí sinó que ho faig per això, no, i amb això, doncs, veig que estic treballant una sèrie de coses que abans, doncs, no treballava i que tot és, no sé, molt més, molt més ric”.

· “Jo volia dir que jo a part que jo personalment he experimentat una diferència en quant a adults i tal, a part d’això, una cosa que sí és igual per a tothom és el fet d’implicar-se en tot el *Lernprozess* (=procés d’aprenentatge) que és el que deiem sempre, que abans, jo tenia una mica la sensació que abans era jo la que portava la batuta *de todo*, i si tu no deies ara fem això i tal, tal, doncs la gent estava una mica com allà esperant que tú pam, i a partir d’aquí anaven reaccionant o els anaves estimulant. El que passa ara és, és diferent, està tot més, està tothom, la relació (...), han implicat de tal manera els alumnes amb el profe, el profe amb els alumnes que no he tingut en cap moment la sensació que *yo fuera la que manda y ordena*, la que (...) Això és una diferència bestial (...)”.

En la darrera entrevista, la investigadora els pregunta si estarien disposats a treballar com ho feien abans d’implicar-se en la recerca. En la seva resposta, els docents són molt categòrics i s’observa clarament que aquest mètode els ha servit en el seu procés de formació docent:

· “No, no, es que jo no crec que en sabés (...) Que en sabés sí, però que no ho aguantés, que no crec que ho pogués, em resultaria molt, molt pesat, sobretot perquè, a veure, com a professor, tu t’has de quedar amb allò en el que creguis, sigui el que sigui, clar, quan ho feiem d’una altra manera, més o menys, ens ho creïem, perquè era l’única manera que sabíem, però, clar, si jo ara he de fer les classes d’una manera en la qual no hi crec, difícilment podré transmetre”.

- “És com un aprenentatge (...) Es que forma part també del nostre aprenentatge com a profes”.
- “Sí, hem fet un pas”.
- “Jo he après quantitat amb aquestes coses, estic molt contenta”.
- “Sí, és veritat, sí, (dóna) molta més feina, però és que a mi la feina no em fa por (...). Si agafes el llibre i a veure avui el que he de fer, doncs, en un quart d'hora abans les prepares (...). Clar, això té la contrapartida, que és la satisfacció. Si tú fas allò que creus que has de fer. La satisfacció a nivell professional també, per a mi és important”.

Tota la reflexió personal que ha suposat aquesta experiència ha donat peu a centrar l'atenció en diversos aspectes, temes o qüestions en què poder focalitzar, de vegades de manera autònoma, de vegades en col·laboració amb els altres:

- “I a més jo trobo que has d'estar realment molt segur, a nivell de continguts i metodològics i a nivell de realment saber de què estas parlant, tenir clar molts conceptes i coses i tenir una mica això per la mà; no sé, la tipologia textual, la intenció del text i què”.
- “A mi aquest camp (*el de la tipologia textual*) m'atreu molt, moltes coses, el problema és que no pots fer tot a la vegada”.

La bona disposició, que manifesten per continuar treballant fa que la investigadora els convidi a prolongar la recerca a l'aula més enllà d'aquesta primera recerca. Tots hi estan d'acord, sobretot perquè el canvi de paradigma metodològic els ha fet, com s'extreu de les seves reflexions, replantejar-se moltes qüestions. Un dels temes que queda en suspens i que esmenten els docents és el tema de l'avaluació. Sembla que més que el tractament de l'error o la seva pròpia percepció dels resultats de l'avaluació que determina la institució, els preocupa el fet d'haver entrat en conflicte amb alguns docents (no implicats en la recerca) del seu departament:

- “I després, en l'examen escrit, vaig estar amb una polèmica corregint amb l'altra persona que corregia amb mi les redaccions (...) Jo vaig estar quaranta hores intentant...”.

Aquest fet té a veure amb el que consideren una visió qualitativa o quantitativa dels resultats finals. El resultat final del curs no els ha sorprès especialment; segons els docents, com ja hem apuntat més amunt, no hi ha hagut canvis espectaculars. Es tracta més aviat de canvis qualitatius. El canvi s'evidencia en la part escrita, on els docents remarquen que no es tracta de “textos empollats”

· “En aquest cas, notes una seguretat, abans, clar, la gent escrivia una mica el mateix amb por, *bueno*, és que no se'n podien ensortir perquè no en sabien més”.

· “És clar, si s'arrisquen vol dir que també, que saben, perquè està clar, si s'arrisca a escriure algo en llengua estrangera, s'arrisca perquè té la mínima seguretat de que poder es fa d'aquella manera”.

El tema del “risc controlat” centra també l'atenció dels docents. Valoren molt positivament que els aprenents s'arrisquin, també en els examens. Queda, però, obert i pendent el tema de l'avaluació.

VIII. RESULTATS I DISCUSSIÓ

1. SÍNTESE DE L'ANÀLISI DE LES DADES OBSERVACIONALS I DE L'ANÀLISI DE LES DADES COMPLEMENTÀRIES: CONTRAST DE RESULTATS

1.1. Esquema gràfic dels resultats

Pel que fa a la presentació final dels resultats de la recerca partim, en primer lloc, dels resultats de les anàlisis de les dades observacionals: a partir de la microanàlisi funcional dels episodis, de la categorització posterior dels procediments utilitzats pels aprenents durant les negociacions orals, i finalment, de l'anàlisi interpretativa global de cada tasca que hem presentat en forma de síntesi (cf. VI). Aquestes resultats s'han contrastat, en segon lloc, amb els resultats de les anàlisis dels diaris i entrevistes dels aprenents (cf. VII.1.) i, en tercer lloc, amb les informacions que aporten els docents (cf. VII.2.).

De forma sintetitzada, la gràfica que presentem a continuació mostra els procediments utilitzats per cada grup durant les negociacions orals (dades observacionals). Els procediments identificats en l'anàlisi presentada al capítol VI han estat abreujats amb les sigles següents:

GRUP	TASCA	ARF	HRF	ARP	HRP	CMP	CMT	CMSI	CMSE	CMM	CMF	CMC
A	2	16	14	16	23	5	2	3	1	8	8	2
A	4/F1	21	23	13	23	1	-	4	1	5	-	27
A	6	6	21	12	15	13	7	4	-	15	1	26
B	1	9	17	9	21	7	12	2	3	2	8	12
B	3	16	40	21	31	2	5	3	3	16	1	58
B	4/F2	10	28	-	39	8	6	3	2	16	5	38

ARF=Autoreformulacions / HRF=Heteroreformulacions / ARP=Autorepeticions / HRP=Heterorepeticions /
 CMP=Comentari metapragmàtic / CMT=Comentari metatextual / CMSI=Comentari metasintàctic /
 CMSE=Comentari metasemàntic / CMM=Comentari metamorfològic / CMF=Comentari metafonològic/
 CMC=Comentari metacognitiu

GRUP	TASCA	DHRF	DEXP	DCO	I/L1	I/LE	M/ES	M/NE	E/CO	E/LI	E/PL
A	2	9	-	-	8	30	14	19	-	18	-
A	4/F1	4	9	8	23	23	5	38	1	10	2
A	6	6	3	-	23	24	31	28	7	10	1
B	1	7	3	-	2	21	18	19	1	7	1
B	3	11	10	2	29	42	21	63	3	11	3
B	4/F2	-	6	6	15	40	20	57	2	12	3

DHRF=Demanda d'heteroreformulació / DEXP=Demanda d'explicació gramatical (explícita) / DCO=Demanda sobre aspectes de contingut / I/L1=Formulació d'idees de contingut en L1 / I/LE=Formulació directa d'idees de contingut en LE (formulació directa d'enunciats en LE) / M/ES=Ús de metallenguatge específic / M/NE=Ús de metallenguatge no-específic / EPI/CO=Episodis de contingut / EPI/LI=Episodis lingüístics / EPI/PL=Episodis de planificació

Abans de centrar-nos en les qüestions més significatives, hem de fer unes observacions generals:

1. Malgrat que, globalment, l'activitat negociadora sembla més intensa en el grup B que en el grup A, no hi ha divergències significatives entre els dos grups d'aprenents pel que fa al nombre de procediments utilitzats.
2. Respecte als aprenents, no hi ha divergències en els resultats de l'anàlisi de les dades complementàries. Les opinions i la percepció general de l'experiència que hem extret dels diaris i entrevistes dels aprenents coincideixen en els dos grups (cf. VII.1.1., VII.1.2.).
3. No s'observen divergències significatives entre els professors participants en la recerca, com s'extreu de l'anàlisi dels diaris i de les entrevistes (cf. VII.2.)

Partint de l'anàlisi contrastiva dels resultats, presentem a continuació els aspectes més significatius que han sorgit.

1.2. Treball en col·laboració i bastiment col·lectiu

Dades observacionals

Les dades observacionals evidencien que els aprenents són capaços d'enfrontar-se amb tasques més difícils que les que podien assumir sols gràcies a l'ajuda que reben dins del grup. El treball en col·laboració és un dels recursos més decisius perquè això sigui possible. Efectivament, en el desenvolupament de les tasques s'observen unes actuacions per part dels aprenents que denoten un bastiment col·lectiu. Les actuacions que identifiquem a partir de la microanàlisi funcional de la interacció en el treball en grup són les següents:

a) Els aprenents es responsabilitzen plenament de la tasca. La seva primera actuació és bàsicament esbrinar i, en cas necessari, comentar amb el professor l'objectiu concret de la tasca. Un cop entès l'objectiu, els aprenents renuncien, excepte en molt pocs casos, a l'ajuda externa del professor i intenten assolir-lo autònomament.

b) A part de l'objectiu general ja especificat en les instruccions de cada tasca, els aprenents s'imposen durant tota la negociació oral, objectius concrets i parcials, la consecució dels quals els ha de portar a la solució final (a assolir l'objectiu general).

c) En general, no renuncien a la feina encara que sorgeixin qüestions problemàtiques. Efectivament, són poc nombrosos els episodis fallits. Quan ocorren, els aprenents deixen la feina, en la majoria dels casos, perquè l'objectiu que s'han imposat està per damunt de les seves possibilitats. Excepte en casos molt puntuals, els aprenents opten per deixar la tasca abans que preguntar al docent. Es manifesta, així doncs, una resistència a buscar el suport del docent. Pel que fa a aquest aspecte, cal dir que si bé els aprenents poden renunciar a acabar la feina en episodis concrets, hi ha evidència que no ho fan en la consecució de l'objectiu final, és a dir, en la producció del text escrit.

d) Els aprenents controlen i superen moments de frustració durant el desenvolupament de la tasca. Aquest control prové sempre dels mateixos membres del grup, que s'animen mútuament en aquestes situacions.

e) Els aprenents argumenten les seves decisions. Aquesta necessitat d'argumentar la imposen ells mateixos. Aquest és un dels aspectes més importants del bastiment col·lectiu i on es manifesten els coneixements que té cadascú en el moment de desenvolupar les tasques. En algunes ocasions,

les argumentacions són explícites; en d'altres, però, els aprenents argumenten d'una manera més indirecta, sense un llenguatge específic; en ambdós casos, l'argumentació té una funció important: convèncer els membres del grup sobre la validesa d'una opció. En relació amb aquesta qüestió, les següents actuacions ens semblen especialment interessants:

- En molt poques ocasions, els aprenents, entre ells, demanen ajuda explícitament (DEXP). L'actuació que es fa més patent en la microanàlisi funcional és que cada membre del grup aporta el que sap sobre la qüestió que esdevé objecte de debat; hi ha, per tant, un intercanvi de coneixements.

- Mitjançant altres procediments més indirectes (HRF, heteroreformulacions i HRP, heterorepeticions) s'avaluen totes les propostes i es decideix quina és la més vàlida. Les argumentacions que presenten els aprenents contenen en pocs casos metallenguatge específic. Apareix, doncs, un ús més intens de metallenguatge no específic.

f) Davant l'existència de discrepàncies entre el que han produït i la solució ideal, els aprenents mostren una actitud crítica pel que fa a la seva producció escrita. Aquest fet es manifesta en molts episodis en què reprenen qüestions tractades en episodis anteriors i que, en un primer moment, s'havien acceptat. Efectivament, s'observa una revisió constant del que escriuen, que prové d'aquesta actitud crítica.

Aquests processos coincideixen plenament amb la descripció que fa Donato (1994) de les característiques del bastiment col·lectiu (cf. II.2.2.2.2). Les actuacions dels aprenents compleixen, per tant, les condicions necessàries perquè tingui lloc aquest bastiment col·lectiu.

Dades complementàries

A partir de les informacions dels diaris i de les entrevistes dels aprenents (cf. VII.1.1., VII. 1.2.) creiem poder afirmar que, abans de la recerca, els alumnes no eren conscients del fet que es pot aprendre d'altres aprenents. Aquest fet ha estat per a ells un dels aspectes més nous i positius de l'experiència que han dut a terme. El que més destaquen els aprenents respecte al treball en col·laboració és que:

- facilita l'aprenentatge gràcies a l'intercanvi de coneixements
- serveix tant per consolidar el que se sap com per aprendre coses noves gràcies sobretot als coneixements que aporta cadascú i que es contrasten mútuament;
- ajuda a fer ús de més recursos (tant a nivell de recursos lingüístics com de recursos per millorar l'aprenentatge)
- afavoreix la motivació

Aquestes anàlisis de les dades introspectives coincideixen amb el que ens han aportat les anàlisis de les dades observacionals: com veïem més amunt, en les anàlisis dels episodis s'observa que efectivament té lloc un intercanvi de coneixements a partir de les aportacions individuals dels membres del grup i de la seva posterior negociació. Així mateix, i com veurem més endavant, els aprenents fan un ús intens de tots els recursos que tenen al seu abast, excloent parcialment l'ajuda externa que pot proporcionar el professor.

Així doncs, de les valoracions dels aprenents s'extreu que el treball en col·laboració és altament constructiu i motivador. Aquesta percepció per part dels mateixos participants està plenament en consonància amb el que ha emergit de les dades observacionals: aquestes donen compte, com hem vist, d'una activitat col·lectiva intensa a l'hora de construir un text. Seguint les nostres notes de camp, en totes les tasques els aprenents mostren un gran interès i una implicació molt personal. De tot això extraiem la conclusió que el treball en col·laboració es perfila com un tipus de treball que fomenta la implicació personal en el procés d'aprenentatge i, consegüentment, la motivació, també en el nivell de principiants.

Des de la perspectiva dels docents (cf. VII.2.), el bastiment col·lectiu entre iguals també esdevé l'aspecte més destacable. Si en un principi els docents mostren certa reticència pel que fa a les possibilitats dels aprenents d'assolir l'objectiu de les tasques (per tractar-se d'un nivell de principiants), al llarg de l'experiència s'observa una evolució i un canvi d'opinió. Cap al final de la recerca, els docents subratllen que, des de la seva percepció, els aprenents són capaços de dur a terme les tasques sense un guiatge molt pautat per part seva. Aquest és l'aspecte que més els ha sorprès i que valoren més positivament. Per als dos professors d'Escola Oficial d'Idiomes, el treball en col·laboració no és només possible, sinó també decisiu en l'ensenyament d'adults. Segons el seu parer, es tracta d'una eina d'aprenentatge important per als alumnes, adaptable

també en el nivell de principiants. Tanmateix, el professor que prové de l'àmbit de la secundària obligatòria apunta que, en aquest context, les relacions humanes que s'estableixen en el treball en col·laboració són clarament més problemàtiques; això fa que el treball en grup sigui molt més difícil i no es doni, per tant, un bastiment mutu tan clar.

Les anàlisis de les dades observacionals i de les dades complementàries manifesten que el treball en col·laboració en nivells de principiants dins l'ensenyament de llengües estrangeres en adults afavoreix una relació més simètrica que fomenta el bastiment col·lectiu i ajuda a progressar.

1.3. Activitat metalingüística i bastiment col·lectiu

Dades observacionals

Les dades observacionals mostren que durant el treball en col·laboració es produeix en el grup una activitat metalingüística intensa que ajuda els alumnes a bastir-se mútuament. Efectivament, el bastiment col·lectiu que té lloc durant el desenvolupament de les tasques està plenament orientat a una activitat de reflexió sobre la llengua. Els aspectes més destacables que observem són:

- l'ús no exclusiu de metallenguatge;
- la importància de les reformulacions i repeticions
- la diversitat de nivells lingüístics

1. Ús de metallenguatge

Com es pot constatar en el quadre de categoritzacions de procediments i funcions (cf. VI.1.2., VI.2.2., VI.3.2., VI.4.2., VI.5.2., VI.6.2), que presentem en la gràfica de forma sintetitzada, els aprenents duen a terme una activitat metalingüística intensa que es manifesta tant en enunciats metalingüístics explícits com en altres procediments més indirectes.

Respecte als enunciats amb termes metalingüístics volem destacar que aquests ja apareixen des de l'inici de l'experiència i sense que els alumnes hagin rebut una instrucció explícita per part dels

docents. Aquest fet sembla suggerir que en l'ús de metallenguatge, els aprenents aprofiten els seus coneixements previs, que provenen en gran part de la seva formació escolar. Cal precisar, tanmateix, que apareixen dos tipus diferents de metallenguatge:

a) Metallenguatge no específic: l'activitat metalingüística que es constata en l'anàlisi de les dades observacionals no es manifesta només en enunciats metalingüístics específics, sinó, i en gran nombre, en un tipus de llenguatge creat *ad hoc* pels alumnes. L'ús d'aquest tipus d'enunciats indica que els alumnes posseeixen un coneixement gramatical i una terminologia metalingüística prèvia que tothom comparteix.

b) Metallenguatge específic: En el cas de metallenguatge específic, es tracta o bé d'un llenguatge que prové de l'escola o, en alguns casos, d'un metallenguatge introduït pel docent en LE de forma esporàdica, que és característic de la llengua alemanya i que els aprenents adapten a la seva L1 (p.e. *acusatiu*). Si el metallenguatge apareix directament en LE (es dona en pocs casos), aquest prové del metallenguatge que ha introduït el docent o que apareix en el llibre de text i que està relacionat amb l'especificitat de la llengua. L'ús de metallenguatge no específic és molt més elevat que l'específic (s'han comptabilitzat 218 usos del primer i 109 del segon).

Segons les categoritzacions presentades, l'ús de metallenguatge (s'inclouen els dos tipus) serveix primordialment per a:

- a) demanar ajuda específica sobre un aspecte del codi lingüístic (és la funció menys usual);
- b) argumentar una opció triada;
- c) corregir l'opció d'un altre;
- d) assegurar la validesa d'una opció;
- e) donar la solució a un dilema;
- f) identificar un problema nou;
- g) avaluar una opció;
- h) expressar dubte respecte a una opció.

En l'actuació dels aprenents, s'observa que en pràcticament tots els casos on té lloc una discussió llarga i costosa, la manera més contundent d'imposar un argument a favor o en contra

d'una opció concreta és a través d'enunciats metalingüístics amb termes específics. Aquesta actuació també es manifesta a l'hora de donar ajuda.

Nivells lingüístics

L'activitat metalingüística amb enunciats explícits (específics o no específica) abasta tots els nivells lingüístics que apunta Gombert: des del nivell metafonològic, passant pel semàntic, morfològic, sintàctic i textual, fins al metapragmàtic i—com veurem més endavant—el metacognitiu.

Respecte als nivells metafonològic, metasemàntic, metamorfològic, metasintàctic, metatextual i metapragmàtic, la gràfica ens mostra que

a) apareixen tots aquests nivells, en tots dos grups, ja en les primeres tasques (tasca 1 i 2) i que, també en tots dos grups, aquests nivells es mantenen al llarg de totes les negociacions. Aquest fet és, des del nostre punt de vista, un dels aspectes més significatius.

Així, en la primera tasca que duen a terme els alumnes (tasca 1 per al grup B i tasca 2 per al grup A), malgrat que el procediment dominant són les reformulacions i repeticions dirigides als nivells semàntic, sintàctic i sobretot morfològic, apareixen, tanmateix, comentaris dirigits al nivell metatextual, en els quals s'usa un metallenguatge específic en L1. En aquest punt es manifesta la preocupació dels aprenents per assegurar la cohesió textual, la qual cosa evidencia que no treballen la llengua atomísticament, sinó que parteixen de la globalitat del text i que usen un metallenguatge que prové de la seva formació escolar. Aquest mateix fet s'evidencia, com veurem més endavant, en els episodis. Així mateix, apareixen progressivament més nivells: el metafonològic i, esporàdicament, el metapragmàtic.

b) Si es comparen els dos grups, s'observa que en el grup B apareixen més enunciats metalingüístics específics, sobretot pel que fa referència al nivell metatextual i al nivell metamorfològic. Al nostre entendre, aquest fet té a veure amb l'activitat negociadora del grup B que es manifesta lleugerament més intensa. Tanmateix, en el grup A apareix un nombre molt elevat d'enunciats específics dirigits al nivell metapragmàtic.

Els enunciats metalingüístics (amb o sense termes específics) evidencien que els aprenents ja tenen interioritzats uns coneixements d'ús verbal i de funcionament del llenguatge que provenen de la L1 i també dels coneixements que posseeixen d'altres llengües (aquest aspecte es manifesta en certes actuacions on apareixen termes en anglès).

Aquest tipus d'activitat metalingüística no és un dels aspectes més importants. Efectivament, en moltes ocasions apareixen les mateixes funcions amb altres tipus de procediments en els quals no s'observen termes metalingüístics (ni específics ni no específics). Es tracta d'una activitat metalingüística més indirecta però no per això menys important. De les dades observacionals es desprèn que els aprenents fan un ús més freqüent d'altres tipus de procediments que compleixen funcions molt similars a l'hora de negociar oralment els textos escrits. Ens referim a les reformulacions i a les repeticions.

2.Reformulacions

Les reformulacions apareixen, efectivament, com a procediments amb unes funcions similars a les que hem constatat respecte als enunciats amb termes metalingüístics. Els aspectes més significatius que sorgeixen de les dades són els següents.

1) En primer lloc, s'observen dos tipus de reformulacions: les **autoreformulacions** i les **heteroreformulacions**. El nombre d'autoreformulacions és, com es desprèn de la gràfica, inferior al de les heteroreformulacions. Cadascun d'aquests procediments compleix unes funcions diferents:

a) Les auto-reformulacions serveixen per a :

- introduir un matís a una opció triada
- autocorregir-se
- presentar dues propostes alternatives
- presentar una altra opció, més adaptada a les possibilitats dels aprenents
- mostrar dubte
- demanar confirmació

- constatar validesa
- incorporar una correcció que prové d'un altre aprenent

b) Les funcions que s'identifiquen en les heteroreformulacions són:

- introduir un matis a una opció introduïda per un altre
- simplificar una idea expressada en L1 per tal d'adaptar-la a les seves possibilitats d'expressar-la en la LE
- focalitzar l'atenció en un element de l'enunciat
- donar ajuda específica
- acceptar o rebutjar una proposta de contingut
- proposar una idea nova de contingut
- insistir en un matis de contingut
- mostrar desacord amb una opció
- corregir altres aprenents
- advertir sobre un problema gramatical
- matisar una equivalència donada

2) Les reformulacions són **interlinguals** i **intralinguals**: En les primeres, s'aprecien les combinacions següents: de LE a L1 i de L1 a LE; en les segones, poden ser de LE a LE i de L1 a L1. En cada cas, s'observa una finalitat concreta:

a) Les reformulacions interlinguals LE-L1 serveixen bàsicament per defensar l'opció triada, mostrar dubte, demanar confirmació, constatar validesa, donar ajuda específica, però també per acceptar o rebutjar una proposta de contingut, proposar una nova idea de contingut i insistir en un matis del contingut.

b) Les reformulacions interlinguals L1-LE tenen com a funcions generals les de demanar ajuda o donar una solució, però compleixen també unes funcions més concretes, com ara intentar expressar una idea formulada en L1, introduir un aspecte nou de contingut, insistir en una proposta de contingut, mostrar acord o desacord amb una proposta de contingut, o donar una altra opció.

c) Amb les reformulacions intralinguals LE-LE, que són menys nombroses que les anteriors, els aprenents volen ajudar i corregir (i autocorregir-se), però també insistir en la validesa d'una opció anterior, detectar un problema gramatical, incorporar la correcció que prové d'un altre aprenent, i adequar l'enunciat en LE a la idea en L1 i formular la versió final d'un enunciat.

d) Respecte a les reformulacions intralinguals L1-L1, hem d'assenyalar que apareixen en molt poques ocasions i serveixen bàsicament per autocorregir-se o matisar una equivalència donada.

Finalment, cal destacar que l'ús de les reformulacions no queda limitat al nivell semàntic sinó que abasta, sobretot, dos altres nivells lingüístics: el morfològic i el sintàctic. En algun cas, es produeixen en el nivell textual i pragmàtic (cf. VI.1.2., VI.2.2., VI.3.2., VI.4.2., VI.5.2., VI.6.2.). Des del nostre punt de vista, l'ús d'aquest procediment explica la poca freqüència d'aparició d'enunciats amb metallenguatge dirigits a aquells nivells.

3. Repeticions

En les dades apareix un nombre molt elevat de repeticions. A diferència de les reformulacions, les repeticions es donen majoritàriament dins la mateixa LE (en un nombre molt reduït de casos tenen lloc repeticions dins la L1). Els aspectes més significatius que presenten les repeticions són els següents:

a) Es produeixen en el nivell sintàctic i sobretot morfològic. En aquest sentit cal destacar aquest ús de la llengua. Efectivament, té lloc una activitat cognitiva molt intensa sense aparició de metallenguatge. A partir d'aquestes repeticions, els aprenents treballen a fons el nivell morfològic, i se centren, com s'identifica en les dades, en molts aspectes del codi lingüístic sense que els anomenin específicament.

b) Com en el cas de les reformulacions, apareixen **autorepeticions** i **heterorepeticions**. Les segones apareixen amb molta més freqüència que les primeres. Les funcions de les autorepeticions són bàsicament les següents:

- mostrar dubte respecte a un aspecte gramatical

- demanar ajuda específica
- avaluar l'opció triada
- confirmar la validesa d'una opció
- insistir en la validesa d'una opció
- alertar d'un problema gramatical
- insistir en centrar l'atenció en un element de l'oració

Les funcions que identifiquem en les heterorepeticions són:

- avaluar una opció donada per un altre
- confirmar la validesa d'una opció
- mostrar acord amb una opció
- insistir en la validesa d'una opció
- alertar d'un problema gramatical
- insistir en centrar l'atenció en un element de l'enunciat
- revisar opcions i enunciats sencers
- passar d'un nivell lingüístic a un altre

Els nivells lingüístics a què fan referència les repeticions són sobretot el semàntic i el morfològic, seguit del sintàctic i, si bé en un nombre inferior, del textual (cf. VI.1.2., VI.2.2., VI.3.2., VI.4.2., VI.5.2., VI.6.2.).

Finalment cal destacar les següents observacions:

a) L'utilització d'un tipus de procediment o un altre no és una acció aleatòria: depèn de la voluntat d'imposar una opció. Les anàlisis manifesten que, efectivament, el poder de persuasió dels aprenents és molt més fort si utilitzen un metallenguatge específic a l'hora d'argumentar la validesa d'una opció o d'intentar imposar-se a les opinions dels altres.

b) La constatació de les funcions de les reformulacions i repeticions suggereix que els enunciats sense una expressió verbal explícita ultrapassen el nivell *epilingüístic* (cf. III.3.3.), perquè

denoten un procés conscient i constant de monitorització, malgrat que no hi hagi una verbalització explícita.

Dades complementàries

Les dades observacionals evidencien que els aprenents duen a terme una activitat metalingüística intensa, ja des del començament del seu aprenentatge, a partir de la producció escrita en col·laboració. Com hem vist, en les interaccions orals dels alumnes no és tan important l'ús de metallenguatge específic com la gestió cognitiva i el treball amb el llenguatge que té lloc durant el procés de construcció d'enunciats. Així ho demostren l'utilització dels procediments com ara les reformulacions i les repeticions. Les dades complementàries ofereixen una informació addicional molt interessant, perquè mostren una certa contradicció en relació amb la percepció i l'avaluació que fan els participants en la recerca sobre aquesta activitat metalingüística.

Una de les valoracions més importants que sorgeix de les dades introspectives dels aprenents és que malgrat l'esforç cognitiu que representa la producció de textos escrits en un nivell tan baix de l'aprenentatge, hi ha unanimitat respecte a l'operativitat d'introduir-hi fases o activitats d'escriptura col·lectiva. L'argument més important que addueixen és la gran ajuda que ofereixen aquestes activitats com a eina per reflexionar sobre el funcionament de la llengua, com a preparació d'activitats orals, per memoritzar lèxic i estructures, per prendre consciència del que s'ha après i del que no, per consolidar i retenir idees i per treballar la llengua en la seva totalitat. La implementació de tasques amb fases de producció escrita col·lectiva es percep, així, des de la perspectiva de l'aprenent i malgrat la dificultat que comporta en alguns casos, com una activitat factible i altament instructiva, apta per ser desenvolupada en un nivell de principiants. Efectivament, la reflexió sobre la llengua entre els mateixos aprenents és, segons suggereixen els seus comentaris, no només possible sinó també molt beneficiosa per a l'aprenentatge.

Des d'un punt de vista contraposat, les dades introspectives inclouen comentaris més crítics. En tots dos grups, alguns aprenents mostren una certa insatisfacció perquè creuen que no "han fet gramàtica a classe". Aquesta actitud negativa dels alumnes respecte al tractament de la gramàtica també l'ha percebut un dels docents (grup A), que no comprèn que els alumnes considerin que no s'ha treballat suficientment la gramàtica després d'haver dut a terme una activitat relacionada

amb la llengua de forma tan intensa. Segons les opinions dels docents, aquesta percepció té a veure amb les experiències que tenen els seus alumnes com a aprenents de llengües i amb la seva preconcepció de com treballar la gramàtica: només a partir d'una instrucció explícita per part del docent.

No obstant això, els docents consideren necessari introduir fases per reflexionar conjuntament, docents i aprenents, sobre la llengua. La incorporació de la reflexió metalingüística en la seva pràctica docent ha estat un dels aspectes més nous i destacables. El canvi fonamental rau bàsicament en el tractament de la gramàtica. En aquest sentit, els docents destaquen que a partir de l'experiència de recerca, i malgrat la reticència de certs alumnes, han après a integrar millor la gramàtica en tota la seqüència didàctica i a fer un plantejament molt més globalitzador i no tan atomístic dels continguts.

Els resultats de les dades observacionals, que donen compte d'una activitat metalingüística intensa, que sembla interessant i motivadora per als aprenents, no es corresponen en la seva totalitat amb la percepció que tenen d'aquest tipus de treball. Com hem vist, d'una banda, l'experiència resulta engrescadora i motivadora; d'una altra, tanmateix, parlar sobre la llengua en grup no forma part de les concepcions sobre el tipus d'ensenyament gramatical que tenen els alumnes i que es basa en explicacions gramaticals per part del professor.

1.4. Importància de l'objectiu comunicatiu

Dades observacionals

L'actuació dels aprenents suggereix que la finalitat comunicativa és molt important. No es tracta, doncs, de construir simplement enunciats sinó de comunicar alguna cosa als altres. Aquesta idea és suggerida pel fet que els aprenents negociïn sempre (excepte en la tasca 1) en primer lloc el contingut i avaluïn constantment que el que proven d'expressar en LE s'adeqüi realment a la idea que volen transmetre.

Aquesta actuació es manifesta en els tipus d'episodis que s'han identificat al llarg de l'anàlisi: episodis de contingut o de textualització, episodis pròpiament lingüístics, episodis de planificació

de la tasca. Malgrat que els episodis de contingut o textualització i els de planificació són menys nombrosos que els lingüístics, també resulten significatius perquè indiquen que els aprenents no estan només preocupats per la forma sinó també pel contingut i per la manera com abordar més convenientment la tasca.

1. Els **episodis de contingut** estan estretament relacionats amb els lingüístics. En totes les tasques (excepte en la primera, que correspon al grup B) s'observa una preocupació constant per part dels aprenents pel contingut del missatge. S'identifica reiteradament una actuació que presenta un ordre seqüencial i que segueix els passos següents:

a. Els aprenents es plantegen, sempre en primer lloc, el que volen expressar. La negociació de contingut pot tenir lloc

- abans de començar la producció escrita amb la finalitat d'organitzar la informació,
- dins dels mateixos episodis per tal de revisar si el que escriuen es correspon a la idea inicial,
- entre episodi i episodi, per tal de revisar el que van produint.

Els aprenents, si són capaços, expressen les idees de contingut directament en LE, si no ho fan en L1 (en la gràfica que hem presentat a VIII.1.1. es corresponen aquestes categories a I/LE o I/L1). En ambdós casos es negocia el contingut. El nombre elevat de la primera categoria ("intent de formular idees directament en LE) és significatiu perquè indica que els aprenents cerquen, en molts casos i des del principi de l'experiència, recursos en el limitat repertori lingüístic que posseeixen en la LE. Pel que fa a aquest aspecte, considerem que la introducció de graelles per preveure els recursos verbals que els poden ser útils per al text que escriuen (cf. annex 2) ha estat avantatjós.

b. A continuació, els aprenents intenten construir l'enunciat segons la idea negociada inicialment. En aquest punt no té lloc encara una discussió molt intensa sobre aspectes formals, sinó un "joc d'idees", en el qual els aprenents proposen opcions, les avaluen, les desestimen o les accepten, sempre a partir de l'objectiu comunicatiu que s'hagin imposat i de les seves possibilitats. El més destacable és que s'avalua, sobretot, la capacitat d'expressar la idea de contingut amb els

recursos que tenen. Si no és així, els aprenents adequen la idea a les seves possibilitats, tot simplificant-la o reformulant-la dins la mateixa L1.

c. Finalment i ja durant l'episodi lingüístic, els aprenents s'aturen sovint abans de continuar la tasca per tal de revisar i avaluar si el que estan expressant en LE concorda amb el contingut negociat. Efectivament, apareixen comentaris dirigits al nivell de contingut dins dels mateixos episodis lingüístics. Això fa que en tots els episodis, com hem apuntat reiteradament en la síntesi de les anàlisis de les dades observacionals, es produeixi una fluctuació de nivells que van de dalt a baix i de baix a dalt (*top-down* i *bottom-up*).

2. Els **episodis de planificació** són els menys nombrosos i no presenten cap ordre d'aparició. En algunes ocasions i de forma sobtada, els aprenents s'aturen per reconsiderar com es plantejen la tasca. Generalment, s'observa un episodi d'aquest tipus en el moment que apareix un dubte respecte a l'objectiu global de la tasca o als objectius concrets que s'han imposat.

3. **Episodis lingüístics:** En els episodis pròpiament lingüístics, que són els que se centren específicament en els aspectes formals de la llengua, s'observa que les seqüències de bastiment presenten un ordre estructural. Els episodis lingüístics estan, com hem apuntat més amunt, estretament lligats als de contingut. Això explica, des del nostre punt de vista, l'estructura seqüencial següent:

a. Formulació d'una idea (o més) en L1 o en LE (per negociar el contingut del text): un dels membres del grup fa una proposta.

b. Avaluació de les possibilitats d'expressar la idea proposada en LE. S'inicia una activitat mental que condueix als membres del grup a haver de triar entre formes alternatives. En aquest moment es desencadena un "conflicte lingüístic".

c. Focalització en aspectes del codi lingüístic. Es plantegen hipòtesis, s'accepten o es desestimen, es reconsideren i s'argumenten opcions. En aquesta interacció és on, a partir de les propostes individuals, té lloc una intensa activitat mental de tipus metalingüístic

d. Avaluació final, encara que sigui breu, de l'enunciat respecte a la idea inicial (a nivell de contingut). Després de centrar l'atenció específicament en els elements formals d'un enunciat, els aprenents retornen al nivell de contingut i comença així un nou "procés cíclic", que quedarà reflectit en un altre episodi. Aquesta actuació motiva, en alguns casos, l'aparició d'episodis breus de revisió

En cap cas, excepte en la tasca 1 (grup B), s'inicia un episodi on es discuteixin aspectes del sistema formal. Els aprenents parteixen del que és més general per passar al que és més concret, i no a l'inrevés.

Els tres tipus d'episodis identificats estan interrelacionats i són interdependents. En efecte, moltes qüestions introduïdes en un episodi es reprenen en episodis subsegüents, encara que en el primer es considerin acabades. Així mateix, un cop finalitzada la producció d'un text es retorna a la idea inicial i s'avalua el text globalment. En alguns casos, aquesta revisió motiva discussions ulteriors sobre relacionades amb el codi lingüístic. Hi ha així, en la seva actuació global, moviments que van de dalt a baix (*top down*) i de baix a dalt (*bottom up*).

En resum, els aprenents parteixen sempre de les idees, del contingut, per passar progressivament a treballar aspectes concrets del codi lingüístic. Els aprenents parteixen de 'què' volen expressar per passar a analitzar 'com' ho poden expressar. Adoptant aquesta actuació, cerquen els recursos més adients; si no els troben adeqüen la idea (sense desestimar-la) a les seves possibilitats d'expressió.

Dades complementàries

De les dades introspectives no extraem cap informació relacionada amb aquesta qüestió.

1.5. Autonomia

Dades observacionals

El fet que apareguin reiteradament comentaris en un nivell metacognitiu indica la importància que poseeix per als aprenents el procés d'aprenentatge i el fet d'assolir autònomament l'objectiu de les tasques. Segons la reflexió que hem fet al capítol III.3.2., la consciència lingüística i l'autonomia estan estretament relacionades, perquè l'activitat metalingüística abasta tant les activitats sobre la llengua com les activitats de control conscient i de planificació per part del subjecte dels seus propis processos de tractament lingüístic en comprensió i producció. La reflexió conscient dels processos d'adquisició-aprenentatge és, com veïem, la que més aporta a l'autonomia de l'aprenent. Els comentaris metacognitius que hem identificat són, des del nostre punt de vista, molt significatius perquè evidencien la reflexió intensa que els aprenents duen a terme respecte al propi procés d'aprenentatge.

Així mateix, la constatació que en la majoria dels episodis els aprenents són capaços de solucionar els problemes que s'esdevenen en la tasca i d'assolir l'objectiu que es proposen de manera autònoma, proporciona un altre argument que dona suport a la idea sobre l'autonomia.

En les dades empíriques apareixen un gran nombre de comentaris metacognitius, la majoria sense metallenguatge específic. Sintetitzant la informació que extraïem a partir de la microanàlisi funcional (cf. graelles de categoritzacions), a través dels comentaris metacognitius els aprenents

- a) donen compte d'algun recurs que pugui ser útil;
- b) expressen / verbalitzen el grau de coneixements;
- c) verbalitzen els problemes que esdevenen en la tasca;
- d) proposen estratègies d'actuació;
- e) manifesten la dificultat de la tasca;
- f) avaluen opcions triades
- g) cerquen estratègies per arribar a una solució;
- h) assignen subtasques a membres del grup;
- i) rebutgen opcions i/o recursos;
- j) reconeixen errors;
- k) avaluen la possibilitat d'expressar una idea en LE;
- l) dubten respecte a una opció;
- m) expliciten problemes que detectats en el seu progrés;

- n) planifiquen la tasca i les seves fases;
- o) proposen revisar els textos;

Hem de precisar que el nombre de comentaris metacognitius és més elevat en el grup B que en el grup A, la qual cosa manifesta que la gestió cognitiva del grup B és més intensa que en la del grup A. En ambdós casos, però, apareixen comentaris d'aquest tipus ja des dels inicis de l'experiència, que es mantenen al llarg de totes les tasques.

Dades complementàries

En les dades introspectives (cf. VII.1.1. i VII.1.2.), els aprenents mostren en general una gran satisfacció respecte a la experiència duta a terme, sobretot perquè han constatat que són capaços d'assolir els objectius de les tasques de manera autònoma. No obstant això, també apareixen comentaris més negatius. Aquests comentaris van dirigits, per una banda, a la dificultat que presenten algunes tasques i, per una altra, a l'esforç cognitiu que de vegades suposa la negociació del text escrit. Malgrat la idea, compartida globalment per tots els aprenents implicats en la recerca, que aquest tipus d'activitat ajuda a espavilar-se i fomenta un tipus d'organització que permet separar-se del docent, el treball cognitiu que desenvolupen és de vegades esgotador. En aquest sentit, alguns aprenents consideren que aquest tipus de tasques serien més adients en nivells més avançats.

En els comentaris dels docents (cf. VII.2.2.) s'observa un canvi d'actitud. Si en un primer moment es constataba una certa reticència respecte a la capacitat dels aprenents per dur a terme les tasques sense un guiatge pautat per part del docent, al final de l'experiència destaquen amb gran èmfasi l'actuació dels aprenents. Fan una avaluació molt positiva tant del procés que han seguit com dels resultats concrets, com ara els textos que han estat capaços de produir sense ajuda externa.

Per als docents, els canvis no han estat espectaculars quant als resultats finals. Estan, però, plenament d'acord que ho han estat en relació amb la qualitat de l'ensenyament i de l'aprenentatge. Han registrat, doncs, un canvi qualitatiu.

1.6. Continguts externs i continguts interns

Dades observacionals

Al llarg de la microanàlisi desenvolupada a partir de la identificació d'episodis, s'observa que el pas d'un nivell global de contingut a un nivell més lingüístic ve determinat per les necessitats del grup, no per la dinàmica global de la classe i del curs. Això fa que, malgrat que les tasques estan adaptades als continguts de la programació i del llibre de text, els "continguts" que treballen els grups no coincideixen totalment amb els previstos en la lliçó corresponent. En molts casos, els aprenents usen recursos verbals que corresponen als que apareixen en la lliçó estudiada o en les anteriors; en molts altres casos s'observa que emergeix el que Breen anomena un "currículum intern" (Breen 1997) que ve determinat per les necessitats dels objectius que els aprenents s'han marcat. Creiem que aquesta és una de les raons perquè apareixen tants comentaris metacognitius respecte a les seves possibilitats o al seu ús estratègic.

Els aspectes gramaticals en què se centren els aprenents a partir dels procediments descrits més amunt són per ordre alfabètic els següents:

<ul style="list-style-type: none">· Actants obligatoris de l'oració simple (6)· Adequació pragmàtica (4)· Adjectius interrogatius (4)· Adjectius possessius (8)· Adverbis (15)· Aspectes fonètics i fonològics (8)· Aspectes lexicosemàntics (116)· Aspectes ortogràfics (24)· Coherència textual (26)· Cohesió textual (7)· Complementes de lloc (17)· Complementes de temps (21)· Conjugació del present (66)· Conjugació verbs modals (7)· Connectors (15)	<ul style="list-style-type: none">· Formació participi passat (7)· Gènere dels substantius (31)· Hiperònims (4)· Macroestructura textual (9)· Marcadors del discurs (10)· Negació (3)· Oració composta (2)· Oracions interrogatives (28)· Paraules compostes (26)· Preposicions de lloc (6)· Pronoms indefinits (6)· Pronoms interrogatius (8)· Pronoms personals (9)· Referents anafòrics (10)· Signes de puntuació (10)
---	---

<ul style="list-style-type: none"> · Declinacions (10) · Estructura sintàctica de l'oració simple (95) · Estructura d'oracions amb verbs modals (3) · Estructures segons tipus de text (1) · Formació del plural 	<ul style="list-style-type: none"> · Temps passat dels verbs (20) · Tipus de text (12) · Ús del temps verbals (14) · Verbs modals (2) · Verbs separables
---	---

Les qüestions més interessants que sorgeixen d'aquestes dades són les següents:

1. En primer lloc, s'evidencia que els aprenents fan referència a aspectes gramaticals que no formen part dels continguts del llibre de text ni han estat introduïts explícitament pels docents (cf. V.3.3.). Els continguts gramaticals nous se situen majoritàriament en el nivell metatextual i metapragmàtic: .

- Nivell metatextual: macroestructura del text (organització de la informació), referències anafòriques, cohesió textual, coherència textual, connectors, marcadors de discurs, signes de puntuació.

- Nivell metapragmàtic: tipus de text, adequació a la situació comunicativa (adequació pragmàtica).

És interessant que els aprenents facin referència a aquests nivells a partir no només d'enunciats metalingüístics específics sinó, sobretot, a través de procediments més indirectes, com ara les reformulacions i les repeticions.

2. Tots els altres aspectes gramaticals en què se centren els alumnes quan negocien el text escrit apareixen sense excepció en els continguts del llibre de text que hem presentat a V.3.3. D'aquesta constatació s'extreuen una sèrie de conclusions que poden tenir unes implicacions molt importants per a les pràctiques de classe:

a) En primer lloc, les dades evidencien que els aprenents observats parteixen dels seus coneixements i capacitats d'ús de la llengua, que provenen del seu repertori lingüístic (cf. II.2.3.). Dins dels coneixements previs es troben, com vèiem, els esquemes mentals, dels quals els

aprenents fan un ús estratègic. Efectivament, els grups d'alumnes implicats en la recerca no han rebut dels docents una instrucció directa i explícita sobre gèneres textuais i tipus de text. Malgrat això, han aplicat de manera intuïtiva i "no salvatge" aquest tipus de coneixement en el moment d'haver de solucionar el "problema lingüístic" que planteja cadascuna de les tasques.

b). En segon lloc, les dades evidencien que els aprenents són capaços d'aplicar el coneixement lingüístic nou a contextos diferents dels que han treballat. Si no fos així, no haurien estat capaços d'assolir els objectius de les tasques. Efectivament, el fet que els aspectes del codi lingüístic que apareixen durant les negociacions orals es corresponguin perfectament als continguts establerts manifesten aquesta qüestió. Creiem que aquest punt és decisiu per fomentar l'autonomia, pel fet que obliga els aprenents a utilitzar tots els recursos que tenen al seu abast.

3. El que s'ha dit fins ara mostra que les representacions del coneixement són omnipresents en la ment dels aprenents i que són capaços d'enfrontar-se a tasques d'una dificultat superior a les seves possibilitats gràcies precisament als coneixements previs que posseeixen.

Dades complementàries

En la descripció de la percepció global de les tasques (cf. VII.1.1. i VII.1.2.), els aprenents destaquen els aspectes següents:

a) La incorporació de les tasques fomenta un tipus d'organització que permet "desviar-se" dels continguts establerts pel llibre i/o el docent;

b) d'una altra banda, però, seguir el llibre de text i, per tant, la programació establerta fa que l'aprenentatge s'aprofiti al màxim

Aquestes opinions coincideixen amb les dels docents (cf. VII.2.), que consideren que la integració de les tasques en la programació establerta per la institució i en el llibre de text no ha estat problemàtica i no ha interferit negativament en el desenvolupament del síl·labus.

L'evidència aportada per les dades observacionals es correspon amb les informacions provinents de les dades introspectives.

2. VERIFICACIÓ DE LES HIPÒTESIS

En l'apartat anterior hem presentat els resultats de la recerca tot contrastant les dades obtingudes a través dels diferents mètodes de recollida i d'anàlisi. La comparació de dades a partir de l'aplicació del procediment de la triangulació ha aportat informacions rellevants que serveixen de base per a confirmar o desestimar les hipòtesis de recerca.

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

Aquesta primera hipòtesi queda plenament confirmada a partir de diverses fonts:

- de les dades observacionals extretes dels protocols analitzats;
- de la informació extreta dels qüestionaris/diaris dels aprenents i de les entrevistes entre investigadora i aprenents;
- de la informació extreta dels diaris dels docents i de les entrevistes entre investigadora i docents;
- de les notes de camp de la investigadora.

Des dels tres angles s'arriba a un mateix resultat: la producció escrita en col·laboració que inclou la transformació de discursos és possible en el nivell de principiants.

a) A partir de l'anàlisi de les dades observacionals, s'evidencia que els aprenents són capaços de produir textos escrits treballant en col·laboració a partir d'un nivell de principiants i en un estadi molt inicial del seu aprenentatge. Malgrat la manca de recursos verbals en aquest estadi, els aprenents han pogut assolir els objectius de les tasques i utilitzar el mode escrit per transmetre informació significativa. Les dades evidencien empíricament que a partir dels recursos mínims dels que disposen, els aprenents fomenten en la tasca en col·laboració una activitat mental intensa

que els permet “comunicar per escrit”, que no significa simplement “escriure”. Des de l’anàlisi dels protocols, s’ha vist que la finalitat comunicativa, i, per tant, el contingut del que escriuen, té molta importància per als aprenents, ja des del principi de l’aprenentatge. Com hem observat en els diversos episodis, els aprenents parteixen sempre d’una idea de contingut, passen després a treballar aspectes concrets del codi lingüístics i tornen finalment a la globalitat del text, és a dir, al contingut. Així mateix, les valoracions negatives que apareixen en els comentaris metacognitius respecte a la dificultat que representen les activitats d’escriptura col·lectiva són molt menys nombrosos que les valoracions positives en relació amb el treball realitzat. Efectivament, dels comentaris metacognitius que apareixen en les negociacions dels textos s’extreu que en la majoria dels casos els aprenents senten una gran satisfacció per haver pogut assolir l’objectiu de les tasques de manera autònoma.

D’altra banda, l’anàlisi empírica dels protocols evidencia que la transformació de discursos és possible en un nivell de principiants. En aquest sentit, el coneixement previ dels aprenents ha estat un recurs de gran ajuda. Efectivament, els aprenents parteixen dels coneixements lingüístics sobre ús de la llengua que provenen de la seva llengua materna o de l’aprenentatge d’altres llengües. En l’anàlisi dels diferents episodis es manifesta aquesta qüestió, sobretot quan sorgeixen comentaris dirigits al nivell textual i pragmàtic. En la minianàlisi interpretativa que apareix després de cada episodi hem apuntat més d’un cop que el fet d’especificar el tipus de text que han de produir els aprenents els ajuda a situar-se i a cercar recursos d’una manera més guiada i orientada a les seves necessitats, la qual cosa els economitza esforços. Sense un pensament esquemàtic sobre el tipus de text o els models lingüístics, no seria possible aquesta actuació.

b) Les dades extretes a partir dels qüestionaris/diaris escrits pels aprenents i de les entrevistes entre aprenents i investigadora aporten la mateixa informació. Malgrat l’esforç mental que suposa, els aprenents mostren satisfacció pel fet que són capaços d’escriure missatges en un nivell tan inicial d’aprenentatge. Tanmateix, també apareixen opinions contràries: aquest tipus d’activitat seria més adient en nivells més avançats.

c) La percepció per part dels docents (a partir de la informació que aporten els seus diaris i els seus comentaris en les entrevistes amb la investigadora) i per part de la investigadora és també

positiva. La percepció des d'aquests angles valida les conclusions extretes a partir de l'angle de l'aprenent: els aprenents són plenament capaços de produir textos escrits significatius, que inclouen la transformació de discursos, des dels primers moments del seu aprenentatge. Aquesta constatació és l'aspecte que més sorprèn als docents, que inicialment mostren un cert escepticisme pel que fa a les possibilitats dels aprenents, un escepticisme que desapareix ja a la tasca 2. El fet de comprovar que en la segona unitat didàctica els aprenents estan en condicions de d'escriure un petit text descriptiu, malgrat l'opinió compartida pels dos docents, segons la qual els manquen molts recursos verbals, els ha provocat un canvi radical de percepció.

Efectivament, aquest canvi d'actitud per part dels docents té lloc en comprovar que els aprenents són capaços tant d'extreure estructures específiques d'un text ja des de l'inici del seu aprenentatge, quan encara no han adquirit cap coneixement en la llengua estrangera i amb una guia molt poc pautaada, com d'escriure un tipus de text diferent al de partida amb pocs recursos i sense que hagin rebut instrucció específica sobre gèneres textuals. Això queda confirmat per les notes de camp de la investigadora.

D'altra banda, i abans d'introduir cap contingut de la lliçó 3, que tracta situacions com "en el restaurant", els aprenents han estat capaços, segons les observacions dels docents, d'estructurar i elaborar tot el text dialogat que té lloc en un restaurant, sobretot a partir del seu pensament esquemàtic.

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.

a) Hi ha evidència empírica que la negociació oral que es genera en el treball en col·laboració afavoreix en el nivell de principiants un bastiment col·lectiu entre els mateixos aprenents. Hem constatat que són molt poc nombrosos els episodis en què els alumnes deixen la feina incompleta. A partir de la microanàlisi funcional dels protocols de les negociacions orals, s'ha vist que

- cada membre del grup aporta una informació concreta que serveix de guiatge per als altres;

- que aquesta informació individual es tinguda en compte per part dels altres membres i influeix decisivament en la manera de construir significats;
- que gràcies a l'aportació individual de cada membre del grup els aprenents són capaços de produir textos escrits sense ajuda (o amb ajuda mínima) per part dels docents;
- que els aprenents s'impliquen plenament en el desenvolupament de les tasques, la qual cosa indica que se senten motivats.

b) La informació extreta dels qüestionaris i dels diaris dels aprenents i de les entrevistes entre investigadora i aprenents, aporten també informació significativa que coincideix plenament amb el que hem apuntat. Com hem vist, els aprenents valoren altament el treball en col·laboració. Remarquen en aquest sentit no només que l'intercanvi de coneixements els serveix per incorporar-ne de nous i arribar a assolir l'objectiu de les tasques, sinó també un aspecte més efectiu: es tracta d'una activitat engrescadora, motivadora i divertida que ajuda que la classe sigui més interessant. En aquest sentit destaquen que aquestes activitats fomenten un tipus d'organització que permet "desviar-se" dels continguts establerts pel llibre de text o pel docent. Tanmateix, a l'inici de l'experiència, els aprenents no eren conscients que es pot aprendre d'altres aprenents. En els qüestionaris i en les entrevistes s'observa que aquest aspecte ha estat un dels aspectes més nous i destacables.

c) Finalment, la mateixa percepció prové de l'angle dels docents. Com hem extret de les entrevistes entre investigadora i docents, els aprenents són capaços de construir coneixements d'una manera conjunta. Com hem indicat més amunt, aquest és l'aspecte metodològic que ha sorprès més positivament als docents. S'observa que cada membre del grup no té "el mateix nivell", és a dir, no comparteixen els mateixos coneixements, la qual cosa es valora molt positivament, malgrat la inseguretat que els ha creat en un principi respecte a la dinàmica de la classe.

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, també per part d'aprenents principiants adults.

Aquesta tercera hipòtesi queda confirmada novament a partir dels tres angles: les dades observacionals, la informació complementària aportada pels aprenents i la informació aportada pels docents.

a) Les dades observacionals, com es desprèn de les taules de categorització de procediments i funcions, indiquen que els aprenents duen a terme una reflexió intensa sobre la llengua a l'hora de produir textos escrits en col·laboració. L'anàlisi empírica palesa una actuació específica per part dels aprenents: en la negociació oral no es tracta només de fer propostes de contingut sinó d'arribar a construir significats el més correctes possibles, tant a nivell de contingut com a nivell de correcció gramatical. Això fa que cada membre del grup hagi d'argumentar i defensar les pròpies opcions, acceptar o desestimar les introduïdes pels altres tot raonant la seva decisió, avaluar les opcions consensuades en el grup, és a dir, a verbalitzar i al mateix temps avaluar els seus coneixements sobre la llengua estrangera. L'activitat suposa, segons evidència empírica, una reflexió metalingüística molt profunda, que ajuda clarament els aprenents a construir significats en la llengua objecte d'estudi.

Les dades observacionals manifesten, efectivament, que durant el treball en col·laboració es produeix en el grup una activitat metalingüística intensa que ajuda els alumnes a bastir-se mutuament. D'aquesta manera, el bastiment col·lectiu que té lloc durant el desenvolupament de les tasques està plenament orientat a una activitat de reflexió sobre la llengua.

b) A partir de les informacions dels qüestionaris i dels diaris escrits pels aprenents, extraiem la conclusió que l'intercanvi de coneixements lingüístics i la intensa reflexió sobre la llengua que duen a terme conjuntament es presenta, des de la seva percepció, com a molt positiu. Efectivament, la reflexió sobre la llengua entre els mateixos aprenents és molt beneficiosa, també en un nivell de principiants. En aquest sentit, l'angle de l'aprenent destaca l'operativitat d'activitats d'escriptura col·lectiva: l'escrit ajuda a reflexionar, a pensar sobre el funcionament de la llengua, com a preparació de l'oral, a memoritzar lèxic i estructures, a adonar-se del que s'aprèn i del que no, a consolidar i a retenir idees, i a treballar la llengua en la seva totalitat.

c) Finalment, des de l'angle del docent i de la investigadora s'arriben a les mateixes conclusions. La incorporació de la reflexió metalingüística en la seva pràctica, a partir de l'activitat generada

en el treball en col·laboració, ha estat per als docents un dels aspectes més destacables i nous. Segons els seus comentaris, no s'han registrat canvis quantitativament espectaculars (és a dir, respecte al grau de coneixements que assolixen; pensem que abans d'aquesta experiència, els docents treballaven de una manera molt més guiada i pautada) sinó en la qualitat del procés d'ensenyament-aprenentatge. En aquest sentit destaquen que tot el que té lloc a l'aula és molt més profund i que el canvi fonamental rau precisament en el tractament de la gramàtica: la reflexió sobre la llengua sorgeix, gràcies a les activitats proposades i sobretot al treball en col·laboració, d'una manera natural i es pot integrar molt més fàcilment.

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.

a) A partir de les dades observacionals ens aventurarem a afirmar que l'aprenent adult pot arribar a adquirir una consciència sobre el que és llengua i del que significa aprendre llengua si les activitats de classe estan configurades de tal manera que deixen "espais naturals" perquè tingui lloc una reflexió conscient sobre el que estan fent. Com hem vist en la presentació global de les dades empíriques, en els protocols analitzats apareix un nombre bastant elevat de comentaris a nivell metacognitiu que fan referència a la cerca de recursos adients per assolir l'objectiu de la tasca, al grau de coneixement que tenen els aprenents en un moment determinat, a propostes d'estratègies d'actuació, a valoracions sobre la pròpia actuació, a l'explicitació de problemes que hom detecta en el seu procés, a dubtes en relació amb el que s'està fent i al reconeixement d'errors. A partir de la microanàlisi dels episodis s'observa que els aprenents manifesten reiteradament una reticència a preguntar directament a l'ensenyant. Dèiem en el seu moment que els aprenents es mantenen fermes en la voluntat d'assolir els objectius sense ajuda externa i que en aquest intent intervé una intensa activitat conscient d'aprenentatge. Entenem que és precisament la consciència dels propis processos de gestió cognitiva (la metacognició), el nivell que realment fomenta l'autonomia de l'aprenent pel fet que el condueix a ser conscient del que fa i perquè ho fa.

b) Des d'altres angles d'aportació de dades, s'arriba a la mateixa conclusió. D'una banda, dels diaris dels aprenents extraiem informació significativa pel que fa a aquesta hipòtesi. Els aprenents

mostren una actitud molt positiva respecte al treball en col·laboració, sobretot en relació amb l'esforç cognitiu que representa l'intercanvi d'informació. Aquest esforç comporta, segons els seus comentaris, una reflexió i una autoavaluació molt profundes, que els ajuda a aprendre i a progressar i, sobretot, a adquirir confiança en si mateixos. D'una altra banda, la informació que aporta l'angle dels docents també verifica la hipòtesi. Des del punt de vista dels docents, els aprenents són certament capaços de gestionar i solucionar els problemes sociocognitius que sorgeixen de les tasques de manera totalment autònoma. Aquesta constatació ha originat en els docents un canvi d'opinió respecte a les possibilitats de fomentar l'autonomia a l'aula i sobretot respecte a les capacitats dels mateixos aprenents.

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.

a) La hipòtesi queda confirmada a partir de les dades aportades pels mateixos docents en dur a terme una reflexió (mitjançant diaris i entrevistes col·lectives) del que ha significat per a ells participar en aquesta experiència. Com s'extreu de l'informe analític elaborat a partir de les informacions incloses en les entrevistes i resumides en les conclusions corresponents, l'experiència duta a terme ha conduït els docents a adquirir una visió diferent del procés d'ensenyament-aprenentatge, la qual cosa els ha provocat un canvi en la metodologia. El canvi fonamental rau bàsicament en el tractament de la gramàtica. En aquest sentit, els docents destaquen que a partir de l'experiència duta a terme conjuntament amb la investigadora han après a fer un plantejament molt més globalitzador i no tan atomístic dels continguts. Així mateix, en els seus comentaris es manifesta una actitud molt reflexiva en relació amb els esdeveniments de l'aula. En les respostes aportades pels docents respecte al que ha significat aquesta experiència per a la seva evolució com a docents, es mostra clarament un procés evolutiu en la pròpia metodologia didàctica. Textualment, els docents expliciten que per a ells implicar-se en la recerca ha significat un aprenentatge.

b) Segons les notes de camp de la investigadora, un dels aspectes més destacables és l'intercanvi d'informacions, experiències i opinions entre els mateixos docents que han intervingut en la recerca; per una banda, aquest intercanvi els condueix a tractar profundament l'essència de les

tasques i per una altra, els ajuda a verbalitzar els propis problemes de gestió didàctica, la qual cosa fomenta la presa de consciència del propi procés com a ensenyant (*Lehrprozess*).

3. RESULTATS I DISCUSSIÓ

Els resultats de la recerca que hem dut a terme permeten fer una sèrie de constatacions que, des de la nostra perspectiva, poden tenir unes implicacions molt directes en l'ensenyament de llengües estrangeres en adults. La recerca, malgrat que, com veurem en aquest darrer capítol, planteja preguntes noves i en deixa d'altres obertes, té interès en dos sentits: en primer lloc, perquè és una recerca didàctica que se centra en la complexitat dels processos dinàmics d'aprenentatge de llengües estrangeres en contextos formals, i en segon lloc, perquè obre camins metodològics tant per a aprenents com, i sobretot, per a docents. En aquest sentit, i a partir dels resultats presentats, aquesta recerca presenta les característiques del que Van Lier anomena "projecte pedagògic" (Van Lier, 1996) i que conforma la base de la recerca educativa: la participació dels protagonistes en el "microcosmos" de l'aula dins una acció de recerca iniciada per un investigador, que coneix bé aquesta realitat, i els resultats de la qual repercuteixen directament en ells. A partir d'aquesta implicació, els participants de la realitat estudiada poden per si mateixos iniciar accions pedagògiques.

Les aportacions que fa la nostra recerca són d'ordre divers. Per una banda, volem destacar la implicació dels resultats obtinguts a partir de la recollida de dades i la seva anàlisi posterior. Per una altra, no menys important, volem fer unes consideracions d'ordre metodològic sobre el tipus i el mateix procés de recerca que mereixen també una atenció especial perquè poden ajudar a iniciar altres recerques de base qualitativa.

3.1. Discussió dels resultats de l'anàlisi empírica

1. Una de les aportacions més importants de la investigació és la constatació que els aprenents adults són capaços, ja en un nivell de principiants i des d'un estadi molt inicial del seu aprenentatge, de produir textos escrits coherents i gramaticalment força correctes. La microanàlisi funcional ha permès constatar que, efectivament, els aprenents de nivell inicial poden

enfrentar-se amb tasques amb un component de producció escrita, que presenten clarament un grau de dificultat superior a les seves possibilitats actuals individuals.

Aquesta constatació afegeix un punt de vista nou als estudis de Donato (1994) i Kowal & Swain (1994), que com hem vist (cf. III.4.2.), se centren en aprenents de nivells intermedis i/o avançats. En l'estudi de Kowal & Swain, es tracta d'aprenents en programes d'immersió que ja han adquirit una competència en la llengua objecte d'estudi abans d'enfrontar-se amb tasques de producció escrita. En l'estudi de Donato, es tracta d'aprenents de francès en context formal (com a llengua estrangera), situació més similar a la nostra, però de nivell intermedi.

Així mateix, la nostra proposta dona forma a l'aplicació pràctica dels plantejaments teòrics sobre la importància de la producció escrita en principiants que defensen Swaffar (1991), Börner (1992) i Little (1997), que hem presentat al capítol III.4.1., i que retrobem en alguns treballs dins de l'àmbit de processament d'informació (Multhaup, 1997). D'altra banda, ofereix una alternativa a les propostes pràctiques de Willis (1996); la nostra, però, a diferència de la seva, es basa en recerca empírica.

L'aspecte més destacable és que aquest fet s'ha aconseguit, segons evidencien les dades, gràcies al treball en col·laboració.

2. En les estudis de Kowal & Swain i de Donato esmentats més amunt, es fa palesa la importància del treball de redacció en grup, perquè es manifesta com un dels desencadenants més importants d'un tipus de bastiment entre iguals. Aquesta mateixa actuació es fa patent en l'anàlisi que hem dut a terme, per la qual cosa podem afirmar que l'activitat cognitiva que esdevé en el treball d'escriptura en grup afavoreix, també en el nivell de principiants, una relació més simètrica, que ajuda no només a produir textos escrits amb un grau de correcció bastant elevat, sinó i sobretot, en la construcció conjunta de coneixement. Aquest aspecte s'observa en els esquemes analítics que hem introduït al final de l'anàlisi de cadascun dels episodis. En la presentació del mètode d'anàlisi aplicat a les dades observacionals (cf. V.4.2.1.) hem descrit amb detall la funció d'aquests esquemes: representar de forma gràfica les seqüències de bastiment. Com deïem aleshores, el tipus d'esquema analític està basat plenament en el mètode d'anàlisi de Donato (1994).

Ara bé, hi ha diferències entre la proposta de Donato i la nostra respecte a la informació que aporten aquestes representacions gràfiques. En aquest sentit, considerem que la nostra proposta completa la de Donato, afegint-hi un tipus d'informació addicional que indica, al nostre veure, com els aprenents arriben a construir significats nous a partir de l'aportació de cadascun dels membres i la manera com la interacció entre ells aporta l'ajuda necessària per al bastiment. Recordem que en la proposta de Donato es tracta d'un diagrama en què apareixen dues coordenades, una horitzontal i una altra vertical. La primera indica el nombre d'intervencions en cada seqüència de bastiment i la validesa o no del coneixement aportat per cada membre; la segona serveix per visualitzar les parts constituents de tot el bastiment. En la nostra proposta, a més dels signes "+" i "-" de Donato, apareixen els signes "A1, A2, A3...", "?", "()" i "/?".

Considerem que la nostra proposta d'anàlisi no només s'endinsa més en els processos interactius sinó que també manifesta altres aspectes que poden ser interessants per a anàlisis posteriors, com ara la dimensió social del treball en grup, en el sentit de si apareixen figures líders en els grups.

3. En el capítol sobre la interacció (cf. II.2.2., i especialment, II.2.2.2.) destacàvem la importància del que actualment s'anomena "la concepció constructivista de l'aprenentatge" (Coll, et al., 1993) que destaca la idea que aprendre no és copiar o reproduir la realitat, sinó que significa ser capaç d'elaborar una representació personal d'objectes o continguts de la realitat, de construir significats nous, sempre a partir de les experiències, interessos i coneixements previs. La interacció (el diàleg) amb altres, iguals o més experts, juga un paper primordial en aquest procés de construcció de coneixements. Apuntàvem en els capítols esmentats la importància d'una qüestió que actualment està prenent gran rellevància en l'aprenentatge en àmbits escolars o institucionals: la construcció conjunta de coneixement dins la comunitat d'aprenents. Segons aquesta concepció, totes les persones que formen part de la comunitat, és a dir, tant ensenyants com aprenents, poden aportar parcel·les de coneixement i un guiatge que poden ajudar altres a avançar en el seu procés d'aprenentatge. Es considera, a partir dels estudis que hem presentat aleshores, que hi ha un major progrés cognitiu si la relació entre els participants és més simètrica.

Respecte a aquesta qüestió, la nostra recerca no pot aportar conclusions en termes d'adquisició, és a dir, de progrés en l'adquisició de coneixement. D'acord amb Donato (1994), per arribar a resultats d'aquesta mena s'hauria d'haver aplicat un tipus d'anàlisi diferent, més experimental i

amb grups de control, i que no partís d'una perspectiva vygostkiana, que, com vèiem, es basa en la relació de l'individu amb el seu context i de la manera com el context social ajuda l'individu en el seu aprenentatge. No obstant això, els resultats evidencien empíricament que existeix un bastiment mutu entre els mateixos membres del grup, gràcies al qual són capaços d'abordar tasques on es plantegen "conflictes lingüístics", és a dir, en què no es tracta de copiar o reproduir el que s'ha après a partir de l'*input* introduït pel llibre de text o pel mateix professor, sinó d'aplicar aquests coneixements a situacions noves. En l'anàlisi microgenètica que hem dut a terme fa palès que els membres de tots els grups analitzats es converteixen, durant el treball en col·laboració, en "experts potencials", pel fet que cadascú aporta una ajuda específica que conforma la base del que podríem anomenar "guiatge col·lectiu". Com apareix en les dades observacionals, es tracta d'un guiatge que pràcticament no està reforçat per persones externes més expertes (els docents), almenys a l'entorn immediat. Aquesta constatació es veu reforçada per les informacions extretes dels diaris dels aprenents: recordem que en les respostes a algunes preguntes sobre fets, concretament sobre els recursos que han utilitzat els aprenents per assolir l'objectiu de les tasques, el docent apareix en tercer o quart lloc. Així mateix, l'aspecte de l'intercanvi de coneixements sorgeix reiteradament en les entrevistes entre investigadora i aprenents. La conclusió que extraïem és que aquest guiatge col·lectiu és possible en un nivell de principiants, malgrat la poca competència dels aprenents en la llengua estrangera i l'ús de la llengua materna. Aquestes darreres qüestions mereixen una atenció especial.

4. Els aprenents participants en la recerca han abordat les tasques amb un nivell de competència zero en la llengua estrangera. En una de les darreres publicacions, Ellis (1997) mostra una certa reticència a incorporar tasques per fomentar la consciència lingüística en un nivell de principiants (cf. III.3.4.). Els arguments que dóna són: per una banda, considera que la limitació del seu coneixement implícit (es refereix al coneixement en la LE) és un obstacle perquè els manca una base sòlida de partida i, per una altra, no considera òptim l'ús continu de la L1 (Ellis defensa en aquest sentit la hipòtesi de la interacció en el sentit de Long: la negociació d'*input* comprensible en LE afavoreix adquisició).

A partir de la nostra recerca i respecte a aquestes qüestions, insistim, no podem aportar dades en termes d'adquisició, però sí en termes d'actuacions, reaccions i valoracions dels aprenents. En primer lloc, les nostres dades evidencien que els aprenents fan un ús estratègic dels coneixements

previs que ja posseeixen de la seva L1 o d'altres llengües segones i/o estrangeres. Aquest coneixement previ és un dels instruments més importants que usen els aprenents per assolir les tasques. Una nova hipòtesi que establim a partir d'aquests resultats i que obre més preguntes és que hi ha tres factors que ho han afavorit:

- a) el procediment metodològic dels docents (a partir de les discussions en els cursos de formació previs a l'inici de la recerca): els docents han tingut cura d'aportar els elements per fomentar l'autonomia;
- b) la presentació de les graelles de previsió de llengua abans del desenvolupament de les tasques (cf. annex 2) i
- c) el disseny de les mateixes tasques, que preveu posar recursos a l'abast.

a) El procediment metodològic dels docents,¹ així com el disseny de les tasques es basa en el model didàctic de Wolff & Legenhausen (1992) (cf. III.3.; V.3.), que dóna suport a la idea que "s'aprèn la llengua tot usant-la". Recordem que per a aquests autors, "ús" té una dimensió social (usar la llengua en actes comunicatius) i una altra més cognitiva (dirigida a reflexionar sobre la llengua, individualment o amb altres). En els seus estudis, no apareix cap observació respecte que aquest ús només és possible si ja s'ha adquirit un mínim de competència en la LE. Una altra autora a què hem fet referència en el marc teòric (Garrett: 1991; cf. III.1.) també defensa la idea que l'actuació precedeix la competència. Des de la nostra recerca, basada en l'observació i la interpretació, evidenciem que, en l'ensenyament a adults, el coneixement previ que posseeixen els aprenents, conjuntament amb els coneixements que cadascú va adquirint en la LE, conformen una base sòlida sobre la qual poder treballar i reflexionar sobre la llengua i sobre la qual poder construir coneixements nous a partir del treball en col·laboració. Aquesta constatació planteja forçosament un canvi en el rol del docent que haurà de passar de la figura d'expert únic i de transmissor de saber a acceptar un format interactiu de co-construcció conjunta de coneixement.

b) Les graelles de previsió de llengua (cf. annex 2) havien de servir per invitar els alumnes a usar els recursos lingüístics al seu abast i que fossin útils per solucionar el conflicte lingüístic que planteja cada tasca. A partir de les graelles s'havia d'induir-los a activar els seus coneixements previs. Les graelles de previsió o predicció s'han d'entendre com un instrument-pont entre

¹ Recordem que els docents participants en la recerca havien participat també en els cursos de formació impartits per la investigadora.

coneixement implícit i explícit (seguint les idees de Multhaup presentades a II.2.3., i de Bange, 1999, que també defensa la idea que no ha d'haver una ruptura entre un tipus de coneixement i un altre).

c) Finalment, recordem que en el disseny de les tasques s'ha tingut cura de dues qüestions molt importants. Per una banda, les tasques estan adaptades plenament als continguts de les unitats del llibre de text (cf. V.3.3.). Per una altra, les tasques presenten un grau de dificultat superior perquè plantegen la solució de problemes lingüístics que obliguen els alumnes a aplicar el que han après a contextos comunicatius nous (cf. III.1.; III.4.). A partir dels resultats de l'anàlisi de les dades observacionals podem afirmar que aquest disseny de tasca concretitza una proposta didàctica basada en els estudis sobre processament d'informació i que estableix un equilibri entre plantejaments implícits i plantejaments explícits, com es defensa des d'aquests treballs i des dels plantejaments didàctics que se'n desprenen (cf. II.2.3.; II.3.; III.1.).

Ara bé, hem de dir que el disseny no està exempt de problemes. Segons alguns comentaris, tant per part dels aprenents com dels docents, les diferents fases de les tasques són de vegades massa llargues, les instruccions no són prou clares, la qual cosa exigeix una explicació addicional per part dels docents. Una altra crítica és que la mateixa voluntat de crear situacions de comunicació reals dins de l'aula ha tingut com a conseqüència que algunes tasques fossin massa repetitives. Recordem que totes es basen en la transmissió d'informació, primer per canal oral i després per canal escrit, a partir de la presa de notes. Si, per una banda, aquest disseny ha ajudat a mantenir l'objectiu comunicatiu, per una altra, es pot esdevenir monòton. Aquest fet ens ha fet replantejar la qüestió de "l'autenticitat de les tasques"; en aquest sentit estem d'acord amb Portmann (1991) que si bé defensa, en la mesura del possible, una interacció escrita "autèntica" (cf. V.3.), també considera que no sempre és possible i que el fet d'intentar dissenyar tasques de producció escrita amb funcions reals de comunicació a l'aula pot sobrepassar les capacitats i les possibilitats tant del docent com del dissenyador de tasques.

És important destacar que aquestes crítiques respecte al disseny de tasca, que des del nostre punt de vista són altament constructives, no haurien sorgit si no hagués estat a partir de la incorporació de mètodes de recollida de dades introspectives. Aquesta qüestió no pot identificar-se en les dades observacionals.

5. En relació amb el coneixement previ implícit, hem de destacar el coneixement metalingüístic, específic o no, que, com es manifesta al llarg de tota l'experiència, constitueix un instrument molt important en el treball de redacció en grup, encara que els aprenents no hagin rebut instrucció específica. En aquest sentit, la nostra recerca dona suport als estudis de Cots et al. (1997) i Guasch (1997), perquè dona compte, com aquests estudis, que les representacions metalingüístiques dels aprenents adults són omnipresents (apreciacions que també constaten els treballs de Gombert i els estudis en exolingüisme). Els resultats d'aquest treball aporten, tanmateix, dades noves que poden tenir implicacions importants en l'ensenyament de llengües estrangeres en adults: els aprenents adults de nivell inicial (principiants) també fan un ús estratègic de les representacions sobre la llengua que ja posseeixen de l'ús de la L1 o d'altres llengües segones i/o estrangeres. El fet de verbalitzar (a nivell conscient) aquests coneixements en la L1 els serveix d'eina d'aprenentatge.

6. Aquesta constatació ens porta a replantejar el paper de la L1 en l'aprenentatge de llengües estrangeres, no en termes de processos d'adquisició sinó en termes d'actuacions pedagògiques que poden afavorir els processos d'aprenentatge a l'aula. Respecte a l'ús de la L1 durant les negociacions orals en el grup, volem destacar les informacions que hem extret de l'anàlisi de les dades introspectives. A partir de les dades extretes dels diaris individuals dels aprenents i de les entrevistes col·lectives entre aprenents i investigadora (cf. VII), l'ús de la L1 en la negociació oral no disminueix la finalitat comunicativa de la tasca, sinó que permet de realitzar coses que no haguessin estat possibles sense la L1. Això queda constatat, com hem vist (cf. VIII.1.4.), a partir de la identificació d'una estructura seqüencial en els episodis, segons la qual els aprenents parteixen sempre de l'objectiu comunicatiu i d'idees de contingut abans de passar a centrar l'atenció en problemes pròpiament lingüístics.

Considerem que aquests resultats indiquen la importància del paper de la L1 en la negociació oral en grup de textos escrits. D'una banda, l'"ús cognitiu" de la llengua que apareix en el model didàctic de Wolff & Legenhausen (1992), i que fa referència a la necessitat de reflexionar-ne, no hagués estat possible si no hagués existit una llengua vehicular en què tots els aprenents fossin competents. Així mateix, i atès que en principi el nivell de competència en la L1 és igual en tots i que el punt de partida respecte a la LE és pràcticament el mateix, la possibilitat d'usar la llengua materna per aprendre fomenta una relació més simètrica, que forçosament ha d'afavorir les

condicions d'aprenentatge. Creiem que això explica l'actitud positiva i la gran implicació per part dels aprenents en aquest tipus d'activitats d'aprenentatge. Les dades observacionals i les valoracions personals que provenen dels seus diaris permeten constatar aquesta qüestió. Tanmateix, hem d'apuntar que en les dades introspectives apareix un tipus de valoració que es contradiu amb el que hem constatat fins ara. En principi, la L1 es veu, en els diaris d'aprenents, com un recurs important, sense el qual no hauria estat possible una reflexió conjunta sobre la llengua. Segons algunes valoracions, però, la L1 és vista alhora com un obstacle en la classe comunicativa.

També sorprèn el fet que, tant en els diaris com en les entrevistes, apareguin comentaris que manifesten una percepció interessant: malgrat les llargues discussions sobre la llengua, els aprenents no consideren que hagin "treballat gramàtica". Aquesta qüestió mereix també una atenció especial.

7. A partir de les dades observacionals, s'evidencia que els aprenents duen a terme un treball intens sobre gramàtica durant el treball de redacció en grup. Les dades introspectives aporten una informació que té gran rellevància: si bé al llarg de l'anàlisi microgenètica es fa patent una intensa activitat metalingüística, que és la que ajuda a assolir l'objectiu de les tasques, en les dades introspectives dels aprenents s'aprecia una percepció contrària: parlar sobre la llengua entre iguals no forma part de les representacions sobre el tipus d'ensenyament gramatical que tenen els alumnes i que es basa en la "instrucció explícita per part del professor". En aquest sentit, la crítica que apareix reiteradament va dirigida a la manca de sistematització dels aspectes gramaticals per part del docent. Aquesta percepció es manifesta també en els comentaris dels docents.

No podem contrastar aquests resultats amb altres estudis, perquè cap dels esmentats (Cots, 1997; Guasch, 1997)² incorporen mètodes de recollida de dades introspectives. En aquest sentit, un dels pocs estudis que presenta una perspectiva d'anàlisi com la nostra és el de McGroarty & Zhu (1997), el qual, però, no aporta informació rellevant per a nosaltres. Destaca només la importància del procediment de la triangulació.

² Tampoc hi trobem aquest tipus de dades en els treballs sobre escriptura col·lectiva en L1 en el nostre país (Camps, 1994, 1997).

Des del nostre punt de vista, les dades introspectives mostren la rellevància d'un factor que no es pot obviar quan ens endinsem en la complexitat dels processos de l'aula: les creences i biografies dels aprenents en el marc de l'ensenyament de llengües estrangeres. En aquest sentit, la nostra recerca constata la importància d'incorporar mètodes de recollida de dades introspectives en recerques en didàctica. En el nostre cas, les dades observacionals palesen una intensa activitat metalingüística. A partir dels resultats d'aquestes dades es podria plantejar un procediment metodològic basat en un enfocament per tasques, en què es contemplés una part de producció escrita, i que excloués la instrucció explícita per part del professor; ara bé, la informació extreta de les dades introspectives adverteix que un procediment d'aquest tipus pot entrar en conflicte amb les expectatives, les creences i les representacions pròpies dels aprenents sobre el que significa aprendre llengua, que provenen del discurs escolar en L1 en què han estat immersos (aquest entorn ha conformat les seves idees sobre l'aprenentatge de llengües). En el context que hem investigat, la conclusió més important que extraiem de la comparació de dades des de diferents angles és que en les pràctiques pedagògiques en l'ensenyament a adults, i pel que fa a l'àmbit de l'aplicació gramatical, s'ha d'arribar a un equilibri entre plantejaments didàctics implícits i explícits (com defensa també Bange, 1999). En el primer cas, es tracta de coneixement gramatical que es desprèn indirectament de l'ensenyament/aprenentatge de la llengua i que no s'obté a través d'explicacions; el segon, es basa en l'exposició i en l'explicació de regles per part del professor.

8. De l'anàlisi de les dades observacionals es dedueix (cf. VIII.8.6.: "continguts externs i continguts interns") que en les negociacions orals els aprenents se centren en aspectes gramaticals que sobrepassen els continguts establerts en la programació. Efectivament, com hem vist, malgrat que les tasques estan adaptades als continguts ja predefinitos per la institució i el llibre de text, els aprenents es refereixen a aspectes gramaticals diferents, que se situen majoritàriament en el nivell metatextual i metapragmàtic. Aquesta constatació fa pensar que la proposta didàctica que hem plantejat a partir de les tasques presenta una aproximació clara als "plans processuals" de Breen (1997) (cf. I.4.4.3.3.). La informació extreta de les entrevistes a aprenents i docents (cf. VII.1.2.; VII.2.) dona suport a aquesta idea; segons aquestes dades, la incorporació de les tasques fomenta un tipus d'organització que permet "desviar-se" dels continguts establerts, però, al mateix temps, seguir també el llibre de text i la programació.

En aquest sentit, considerem que el bon coneixement per part de la investigadora del context estudiat ha estat un factor decisiu, perquè, en el moment de dissenyar les tasques, li ha permès establir una relació d'equilibri entre els objectius de les tasques i els objectius de la programació.

Volem destacar aquest fet, perquè, si bé en tots els estudis en què hem basat la nostra recerca apareix una descripció del tipus de tasca incorporada, també hem constatat que no s'hi esmenta la relació de la tasca amb la programació establerta. Efectivament, tant l'estudi de Kowal & Swain (1994) com el de Donato (1994), els de Cots et al. (1997) i Guasch (1994) descriuen el tipus de tasca que introdueixen per dur a terme la recerca. Altres estudis que hem presentat en el capítol sobre adquisició de segones llengües també fan referència al tipus de tasca, la qual cosa permet apreciar la rellevància d'aquesta qüestió. Ara bé, i malgrat que aquests estudis no són experimentals (en laboratoris) sinó que analitzen les verbalitzacions dels aprenents a partir de les tasques incorporades en situacions reals d'aprenentatge a l'aula, en cap cas es descriu la relació entre el tipus de tasca i els continguts externs establerts.

9. En aquesta mateixa línia, i per finalitzar aquest bloc, volem apuntar una qüestió estretament lligada amb el que s'ha presentat. Creiem que aquesta recerca permet afirmar que presenta una proposta didàctica concreta que dóna forma al que Van Lier (1996) presenta com a *curriculum com a interacció* i que es basa en el principi *de les tres AAA: autonomy, awareness, authenticity*. Els dos primers conceptes han estat prou explicitats al llarg del treball; el tercer, que engloba els dos primers, fa referència a la importància que l'aprenent de llengües estrangeres entengui i accepti que forma part d'un "microcosmos" diferent del de la realitat de fora de l'aula i que el més important en aquest context és el propòsit mateix d'aprendre. D'aquí la importància del context de la classe com a cultura específica i de la interacció que esdevé en ella: ensenyants i aprenents interaccionen amb una finalitat comuna, la d'aprendre

La manera d'incorporar un currículum d'aquest tipus és, seguint Van Lier, a partir:

a) d'un treball productiu dins la Zona de Desenvolupament Pròxim (cf. III.1.), que ha de portar l'aprenent a usar tots els recursos, que inclouen ajuda per part d'iguals o més experts, interacció amb iguals, interacció amb menys experts, recursos interns;

b) de la potenciació del bastiment pedagògic segons el principi de “contingència” (cf. II.2.2.2.1.; II.2.2.2.2.)

c) d’un equilibri entre “elements planificats” i “elements improvisats” (cf. plans processuals).

Creiem que la nostra proposta d’acció pedagògica se situa plenament en aquest plantejament i segueix els principis que el defineixen.

3.2. Discussió sobre la metodologia de recerca

A diferència de la majoria d’estudis sobre processos d’escriptura col·lectiva en l’aprenentatge a l’aula, creiem que el nostre estudi fa també una aportació important d’ordre metodològic en recerca interpretativa:

1. En primer lloc, considerem que pel que fa a la didàctica, la nostra recerca ha tingut en compte tots els espais que conflueixen en la realitat que s’ha estudiat (cf. V.1.; V.2.): l’espai de les disciplines teòriques ha fonamentat la proposta educativa que s’ha situat en un context determinat, amb un microespai d’actuació i uns components externs específics; en aquest punt s’han tingut en compte tots els elements contextuals i d’interacció personal que conflueixen en aquesta realitat.

2. En aquest àmbit volem destacar, sobretot, la vàlua de l’aplicació de mètodes diversos de recollida de dades i d’anàlisi i des de perspectives diferents. Com hem pogut constatar, aquest fet ha estat un factor decisiu per endinsar-se en la complexitat dels processos d’aprenentatge. En aquest sentit, i des de la nostra recerca, defensem, com McGroarty & Zhu (1997), la combinació de mètodes quantitius i altres més qualitius en els estudis sobre els processos dinàmics de producció escrita en situacions d’aprenentatge.

Si bé les dades observacionals aporten l’evidència més important sobre els processos interactius i conformen la base empírica més forta en què es basen els resultats, també és cert que les dades complementàries han aportat unes informacions altament interessants, que no s’haurien obtingut d’una altra manera, i que poden ser rellevants per a accions pedagògiques posteriors. D’aquestes informacions addicionals, que hem presentat en detall en el primer bloc, volem destacar:

- a) la constatació que s'han de tenir en compte les representacions i les expectatives dels aprenents pel que fa al tractament de la gramàtica a la classe de llengua estrangera en adults;
- b) la percepció altament positiva del treball en col·laboració per part de tots els participants de la recerca, sobretot pel que fa a la construcció conjunta de coneixement en un nivell tan inicial d'aprenentatge;
- c) el canvi de plantejament metodològic dels docents en observar que les activitats de producció escrita són també possibles en un nivell de principiants i en comprovar que els aprenents són capaços per ells mateixos d'assolir uns objectius que, en un primer moment, consideraven superiors a les seves possibilitats;
- d) la constatació que, en alguns casos, el disseny de les tasques presenta dificultats;
- e) la percepció ambigua sobre l'ús de la L1 en les situacions d'aprenentatge d'una llengua estrangera;
- f) la constatació que per als aprenents les fases de negociació oral dels textos escrits es consideren com a més "col·laboratives" que les fases d'interacció oral en la LE.

Aquestes constatacions, que només s'han pogut fer a partir de les dades introspectives, poden tenir gran rellevància per a les pràctiques docents. Més amunt hem presentat un exemple concret: si bé les dades observacionals evidencien una intensa activitat de reflexió sobre la llengua, les dades introspectives des de la perspectiva dels membres implicats directament en l'experiència revelen una percepció diferent, que dona compte de les creences i expectatives dels aprenents respecte al que significa "ensenyar o fer gramàtica".

3. D'altra banda, i dins de l'aplicació de mètodes de recerca qualitius, volem destacar l'aplicació de l'estratègia de la triangulació. Els aspectes més destacables d'aquest procediment de recollida de dades que han estat decisius per entendre el context de la recerca són els següents:

- a) La triangulació ha permès unir els nivells "microcontextual i macrocontextual". El primer fa referència a l'anàlisi microgenètica dels processos dinàmics de construcció conjunta de coneixement. Sense aquest nivell, no hauria estat possible obtenir una visió tan acurada del que succeeix durant el treball en col·laboració entre iguals, en situació d'aprenentatge de l'aula. D'altra banda, però, l'espai de l'aula està immers en un context més ampli que té un funcionament determinat, amb unes directrius establertes, i que exerceix una clara influència

sobre els processos que hi esdevenen. El coneixement del “macrocontext” ha estat possible gràcies a les aportacions personals dels mateixos participants en la recerca i, i això és molt important, gràcies al coneixement profund d’aquest context per part de la investigadora.

b) La triangulació ha permès una avaluació dels resultats de la recerca per part dels mateixos implicats, que són, en definitiva, els que conformen el context estudiat. Els resultats hi reverteixen immediatament i directament. Gràcies a aquest fet, i a partir de la conscienciació i reflexió dels processos que s’esdevenen a l’aula a partir de la recerca, els docents poden iniciar de seguida i per si mateixos pràctiques d’avaluació de la pròpia tasca docent.

Aquest procés de reflexió no ha tingut lloc de manera solitària sinó en col·laboració. En aquest sentit, i aquest és un aspecte que volem destacar especialment, la metodologia de recerca ha afavorit un tipus de bastiment entre els mateixos docents, gràcies al diàleg que s’ha establert entre ells mateixos i entre ells i la investigadora (a partir, per exemple, de les entrevistes). Pel que fa a aquesta qüestió, volem dir que en l’àmbit de formació de professorat s’evidencia actualment un interès especial a aplicar la visió constructivista d’aprenentatge a aquest camp. Concretament Oxford (1997) discuteix, en el seu estudi, maneres d’integrar pràctiques constructivistes a programes de formació de professorat de llengües estrangeres. Per a aquesta autora, els elements constructivistes en formació contínua inclouen l’experiència dels ensenyants, les seves creences, l’observació de diferents procediments metodològics, i, sobretot, la interacció social. Els avantatges d’aplicar les teories constructivistes a la formació de professorat són, segons Oxford: *“First, the learner is active in creating meaning. Second, the traditional roles of passive learner and teacher-as-spoon-feeder must be reconsidered, with increasing responsibility recognized for and by the learner. Third (...), the learner goes through a series of broad stages of learning in which describable mental activities occurs (...).”* (Oxford, 1997: 60).

c) Seguint les idees exposades a b), la triangulació, en comportar una relació estreta entre participants i investigadora, ha servit per establir les bases del que Van Lier (1996) anomena “projecte pedagògic” que pot beneficiar la formació de l’ensenyant. Cambra ens parla del “model col·laboratiu”: *“Es tracta d’una formació entesa, no tant en el sentit estricte de transmissió d’un saber fer sinó en un sentit ampli, pròxim a l’autoformació en equips, i també a la recerca a l’aula dels mateixos professors. (...) Es tracta d’una empresa comuna de professor, formador*

i equips de formadors" (Cambra, 1992: 341). En el nostre cas, formadora i investigadora són la mateixa persona, la qual cosa ha repercutit positivament en l'aplicació pràctica d'aquest model de formació: els ensenyants participen en un programa de formació en què s'han introduït els plantejaments teòrics actuals i models didàctics. A partir d'una proposta de recerca per part de la formadora-investigadora, els ensenyants apliquen un model didàctic basat en aquest plantejament en un context que la formadora-investigadora coneix en profunditat. S'inicia una recerca en col·laboració que ha de portar a l'autoformació a través de l'observació i de la reflexió col·lectiva sobre les pròpies pràctiques docents, reflexió que al mateix temps pot facilitar el tractament d'altres qüestions teòriques i a començar un cicle nou. D'aquesta manera hem aconseguit unir els tres extrems del triangle de Van Lier (1996, cf. V.1.): teoria, recerca, pràctica.

d) Finalment, creiem fermament que la nostra recerca, a partir de dades empíriques, descriu, explica i il·lumina el funcionament d'un àmbit escolar específic, el constituït per les Escoles Oficials d'Idiomes. Així mateix, podem afirmar que, a partir de la recerca, s'ha desenvolupat un model d'acció pedagògica, basat en pressupòsits teòrics fonamentats, aplicable a aquest sistema i que ha estat avaluat pels mateixos protagonistes d'aquesta realitat: aquest model dona compte de la funció del treball escrit i del treball en col·laboració en els nivells de principiants en l'ensenyament de l'alemany com a LE per part d'adults.

Efectivament, en la nostra recerca s'han recollit dades des de diferents angles, s'han agrupat, categoritzat i interpretat les dades des de cadascuna de les perspectives, i, finalment, s'ha establert una interrelació entre aquestes dades. Aquest darrer pas ha conduït a desenvolupar un concepte sobre activitats d'escriptura col·lectiva per a principiants en l'àmbit de les escoles oficials d'idiomes, que té en compte la realitat de l'aula com a comunitat d'aprenents i els processos que s'hi esdevenen.

4. Tanmateix, i per acabar, hem d'indicar que l'aplicació d'aquest procediment metodològic no està exempt de problemes. En el nostre cas, les dificultats més importants es troben en el nivell metodològic:

a) Per una banda, la manca d'estudis que contenen propostes concretes d'anàlisi de dades introspectives, ha dificultat molt l'anàlisi dels diaris i, sobretot, de les entrevistes. Efectivament,

malgrat que en els darrers anys, i a partir de molts estudis, es defensa la incorporació d'aquests mètodes d'anàlisi en les recerques sobre interacció a l'aula són molt poc nombrosos els estudis que presenten casos concrets d'aplicació. Això ha fet que hàgim hagut de recórrer a àmbits de recerca diferents, com és el de la sociologia. Malgrat l'ajuda que ens ha proporcionat aquest àmbit, creiem que són necessàries més propostes en l'àmbit de recerca educativa, on els plantejaments teòrics respecte a la necessitat d'introduir mètodes d'anàlisi d'aquest tipus estan prou especificats.

b) Per una altra banda, el fet que variés el nombre d'alumnes assistents ha restringit el grau de fiabilitat de les dades introspectives, pel fet que en alguns casos el resultat no és prou significatiu (aquest és el cas del diari de la tasca 3 en el grup A, que només va ser entregat per sis alumnes). Un altre cop volem insistir que el fet de tenir dades des d'angles diferents i des de mètodes d'anàlisi diversos ha ajudat a equilibrar aquests dèficits.

c) En aquesta mateixa línia, el disseny del tipus de diari i d'entrevista també ha generat problemes. En aquest sentit, volem fer una autocrítica respecte a les preguntes que hem plantejat en els diaris semiestructurats. Com veïem en el seu moment, hem distingit entre preguntes dirigides a fets i preguntes dirigides a obtenir informació sobre valoracions. En un primer moment creïem que el segon tipus de pregunta seria més adient per als nostres objectius. En acabar la recerca hem constatat, però, que hauria estat interessant introduir més preguntes de fets, perquè les seves respostes ens han aportat una informació que ha estat decisiva per entendre certes actuacions i ha ajudat també a verificar hipòtesis.

d) Tampoc no podem obviar els problemes de desplegament tècnic que suposa aquesta metodologia de recerca. En aquest punt volem destacar la relació estreta entre investigadora i participants com un factor decisiu que ha ajudat a superar els múltiples problemes tècnics que han sorgit al llarg de tota la recerca.