



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La interacció oral en l'ensenyament i aprenentatge de l'anglès en el marc de la formació d'adults: estudis de cas a través de les creences

Irene Tort Cots

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.

TESI DOCTORAL

La interacció oral en l'ensenyament i
aprenentatge de l'anglès en el marc de la
formació d'adults: estudis de cas a través de
les creences

Irene Tort Cots

2023



UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA

La interacció oral en l'ensenyament i aprenentatge de l'anglès en el marc de la formació d'adults: estudis de cas a través de les creences

Memòria presentada per optar al grau de doctor per la Universitat de Barcelona

Programa de doctorat en didàctica de les ciències, les llengües, les
arts i les humanitats

Autora: Irene Tort Cots

Directors: Dra. Gisela Grañena Gimeno i Dr. Juli Palou Sangrà

Tutor: Dr. Juli Palou Sangrà

Facultat d'Educació



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

*A tu, Arnau. Perquè m'has donat la mà en cada pas i decisió
i amb tu la vida és meravellosament millor.*

AGRAÏMENTS

What matters in teacher education, is not the mechanical repetition of this or that gesture, but the understanding of the value of feelings, emotions, desires, of the insecurity to be overcome by security, of fear that, in being educated, starts to give birth to courage. No true teacher education can be done apart from, on the one hand, the exercise of criticism, which implies the promotion from naïve curiosity to epistemological curiosity, and on the other hand, without recognizing the value of emotions, sensitivity, affect, intuition or guessing.

Paulo Freire¹

Sou moltes persones les que m'heu acompanyat en un moment clau de la meua vida, tant personal com professional, i no hi ha paraules per a fer-vos arribar tot el meu agraïment. Agraïxo enormement haver gaudit i après dels millors directors de tesi que hauria pogut tenir. La Dra. Gisela Grañena i el Dr. Juli Palou m'han acompanyat des de l'expertesa, el rigor, la prudència, la presència i des d'una mirada respectuosa i afectuosa per guiar-me i situar-me en els camins per procedir amb aquest gran fruit, la meua tesi doctoral. Moltes gràcies de tot cor per ser-hi sempre, per confiar en mi i per formar part d'un moment vital tan important per a mi. M'heu guiat per uns camins que desconeixia per endinsar-me en un entorn acadèmic d'infinit aprenentatge. Cal dir que ha estat un camí intens, amb interrogants, i que m'heu ensenyat a assumir que hi ha moltes mirades possibles, que sempre hi ha espai per a la millora i que justament aquest espai és la màgia que promou el moviment, el canvi, l'ensenyament i l'aprenentatge. És ben bé un art que molt generosament heu mostrat i ensenyat en cada paraula i en cada millora de tot el procés. No puc agrair-vos més la vostra presència sempre, en tot moment, una presència que m'ha animat a seguir malgrat que en alguns moments estigués perduda. No em puc sentir més afortunada.

A l'indiscutible acompanyament dels membres del Grup de Recerca PLURAL de la Universitat de Barcelona. Des del moment que en vaig formar part, m'han aportat ensenyament clau per a la investigació, m'han mostrat el camí de la recerca que hem dut a terme i m'he sentit en consonància amb tot el que ha emergit d'aquest procés

¹ Freire, P. (1996). *Pedagogy of autonomy*. Paz y Terra.

formatiu. M'han obert les portes al món acadèmic, el qual, sens dubte, m'ha fet créixer i obrir nous horitzons. M'he sentit acompanyada sempre amb mirades de complicitat. I, en especial, vull agrair a Neus Frigolé el seu suport incondicional, la seva ajuda tant professional com personal durant tot el procés de tesi i que absolutament sempre ha estat al meu costat.

A l'actual director del Departament de Didàctica de les Ciències, les Llengües, les Arts i les Humanitats de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona, el Dr. Joan Perera, el qual sempre ha aportat llum i ha resolt tots els dubtes que han pogut sorgir amb la màxima professionalitat i proximitat.

A les meravelloses participants que van decidir formar part del projecte i compartir la seva experiència tan valuosa amb nosaltres. Sense elles res hauria estat possible i tampoc sense el seu alumnat que, de forma generosa, també va participar en l'estudi. Agraeixo als Centres de Formació d'Adults que ens obrissin les portes sense cap mena d'impediment i ens donessin totes les facilitats per dur a terme la investigació. La seva amabilitat i la seva generositat han fet possible aquest estudi.

A Joe Planas, director dels Centres de Formació d'Adults del Departament d'Educació de Catalunya durant el curs acadèmic 2018-2019, que em va obrir portes i em va permetre comunicar l'estudi tant al grup de treball que hi participava com a diversos docents. També a Núria Bastons, directora de les Escoles Oficials d'Idiomes del Departament d'Educació de Catalunya durant el curs acadèmic 2018-2019, que va comunicar l'estudi als diferents equips directius de les EOI de Catalunya i que em va animar a tirar endavant. A Margarida Trias i Marcela H., perquè cada una des de la seva professionalitat i mirada han fet que tant el trajecte com el producte final hagin estat qualitativament millors. Gràcies per la confiança que heu mostrat sempre en mi. Heu estat unes peces clau.

A la família, als amics i a les amigues, sempre presents, acompanyant-me tant com heu pogut i animant-me a seguir endavant. Moltes gràcies per l'estima. Us agraeixo de tot cor que hagueu estat presents durant aquests cinc anys i que celebreu amb mi aquest moment tan especial.

A la meva mare, per escoltar-me, per ser-hi i animar-me sempre de manera incondicional. Sobretot per confiar sempre en mi sense cap mena de dubte, i per donar-me suport i estima en tot moment.

Al meu pare, que sigui on sigui, des de l'estrella més lluminosa il·lumina el Pedraforca, resplendeix amb intensitat i ho celebra amb nosaltres.

En especial, a l'Arnau, el meu company de vida que m'ha donat la mà al llarg de tota la tesi, des d'abans d'iniciar-la quan encara era una il·lusió que no sabia si podia arribar a construir fins a la intensitat final que semblava que no havia d'acabar. No tinc paraules per agrair-te com de fàcil m'ho has posat tot i com de feliç he estat, i soc, per poder-ho compartir amb tu.

I, sens dubte, als meus dos tresors, la Núria i l'Oriol, que, sense saber-ho i sempre amb alegria i somriures, m'han acompanyat i m'han ensenyat que tot podia ser encara millor, més feliç i més bonic.

ÍNDIX

Agraïments

Índex

Llista de taules

Llista de figures

RESUM.....	13
INTRODUCCIÓ	15
CAPÍTOL 1. FONAMENTACIÓ TEÒRICA	19
1.1. Introducció	19
1.2. Principals aportacions científiques sobre la interacció oral en l'ensenyament i l'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera	19
1.2.1. El llenguatge i la comunicació humana.....	19
1.2.2. La comunicació i la interacció social	21
1.2.3. La interacció social a l'aula d'anglès.....	22
1.2.4. De la competència comunicativa a la mediació.....	24
1.2.5. La mediació i la interacció oral per a l'ensenyament i l'aprenentatge de l'anglès	27
1.2.6. La interacció oral a l'aula de llengües estrangeres, una aproximació	30
1.2.7. Metodologia de l'ensenyament i aprenentatge de l'anglès en el marc de la formació d'adults	33
1.2.8. Situacions d'aprenentatge interactives orals a l'aula d'anglès en el marc de la formació d'adults	37
1.2.9. Avaluació de la interacció oral	41
1.3. El pensament i les creences del professorat d'anglès	43
1.3.1. Conceptualització del pensament i les creences	43
1.3.2. Creences, emocions i identitat	45
1.3.3. La teoria de l'activitat i la creació de situacions d'interacció oral a l'aula d'anglès	49
1.3.4. L'impacte de les creences en la pràctica docent	51
1.3.5. Presa de consciència i transformació de les creences	55
CAPÍTOL 2. DESCRIPCIÓ DELS OBJECTIUS	59
2.1. Introducció	59
2.2. Objectiu general.....	59
2.2.1. Objectius específics	60
2.3. Preguntes d'investigació	61
CAPÍTOL 3. METODOLOGIA I DESENVOLUPAMENT DE LA RECERCA.....	63
3.1. La metodologia qualitativa	63
3.1.2. Els estudis de cas.....	65
3.2. Context de la investigació	66
3.2.1. Els Centres de Formació d'Adults (CFA) a Catalunya	66
3.2.2. L'alumnat dels CFA de Catalunya	68

3.2.3. Procediment i selecció de les mestres participants	69
3.2.4. Les tres participants: l'Aina (P1), la Marina (P2) i l'Aura (P3)	71
3.3. Instruments de recollida de dades.....	73
3.3.1. La narrativa multimodal: narrativa visual trobada i text reflexiu	74
3.3.1.1. La narrativa visual trobada	74
3.3.1.2. El text reflexiu	75
3.3.2. Entrevistes semi estructurades	76
3.3.3. L'autoconfrontació	78
3.3.4. El focus grup.....	79
3.4. Procediment de l'anàlisi de les dades	81
3.4.1. Fases procedimentals	81
3.4.2. L'anàlisi de la narrativa visual trobada.....	83
3.4.3. L'anàlisi del discurs escrit i oral: text reflexiu, entrevistes i focus grup	85
3.4.4. Criteris de qualitat i requisits deontològics i ètics.....	91
CAPÍTOL 4. ANÀLISI DE DADES	93
4.1. Introducció	93
4.2. Estudi de cas 1: Aina (Participant 1; P1)	95
4.2.1. Anàlisi de la narrativa multimodal	95
4.2.1.1. Anàlisi interpretativa de NV1P1 i TR1P1 en relació amb els records de la trajectòria d'aprenentatge.....	96
4.2.1.2. Anàlisi interpretativa de la NV2P1 i del TR2P1 en relació amb el rol de docent	99
4.2.2. Anàlisi de l'entrevista semi estructurada (E1P1).....	100
4.2.2.1. Anàlisi interpretativa de l'E1P1 en relació amb els records de la trajectòria d'aprenentatge	100
4.2.2.2. Anàlisi interpretativa de l'EP1 en relació amb el rol de docent	102
4.2.3. Anàlisi de les seqüències d'aula gravades	105
4.2.3.1. Anàlisi interpretativa del text reflexiu TR3P1 sobre la gravació de les seqüències d'aula gravades	105
4.2.4. Anàlisi de l'entrevista semi estructurada d'autoconfrontació (E2P1)	106
4.2.4.1. Anàlisi interpretativa de l'entrevista semi estructurada d'autoconfrontació (E2P1).....	106
4.2.5. Anàlisi interpretativa de les seqüències de l'Aina (P1) corresponents al focus grup (FG1P1)	109
4.3. Estudi de cas 2: Marina (Participant 2; P2)	112
4.3.1. Anàlisi de la narrativa multimodal	112
4.3.1.1. Anàlisi interpretativa de NV1P2 i TR1P2 en relació amb els records de la trajectòria d'aprenentatge.....	113
4.3.1.2. Anàlisi interpretativa de la NV2P2 i del TR2P2 en relació amb el rol de docent	114
4.3.2. Anàlisi de l'entrevista semi estructurada (E1P2).....	116
4.3.2.1. Anàlisi interpretativa de l'E1P2 en relació amb els records de la trajectòria d'aprenentatge	116
4.3.2.2. Anàlisi interpretativa de l'E1P2 en relació amb el rol de docent	118
4.3.3. Anàlisi de les seqüències d'aula gravades	120
4.3.3.1. Anàlisi interpretativa del text reflexiu TR3P2 sobre les gravacions de les seqüències d'aula	121

4.3.4. Anàlisi de l'entrevista semi estructurada d'autoconfrontació (E2P2)	121
4.3.4.1. Anàlisi interpretativa de l'entrevista semi estructurada d'autoconfrontació (E2P2)	121
4.3.5. Anàlisi interpretativa de les seqüències de la Marina (P2) corresponents al focus grup (FG1P2)	123
4.4. Estudi de cas 3: Aura (Participant 3; P3).....	125
4.4.1. Anàlisi de la narrativa multimodal	125
4.4.1.1. Anàlisi interpretativa de NV1P3 i TR1P3 en relació amb els records de la trajectòria d'aprenentatge.....	126
4.4.1.2. Anàlisi interpretativa de la NV2P3 i del TR2P3 en relació amb el rol de docent.....	129
4.4.2. Anàlisi de l'entrevista semi estructurada (E1P3).....	131
4.4.2.1. Anàlisi interpretativa de l'E1P3 en relació amb els records de la trajectòria d'aprenentatge	131
4.4.2.2. Anàlisi interpretativa de l'E1P3 en relació amb el rol de docent	132
4.4.3. Anàlisi de les seqüències d'aula gravades	134
4.4.3.1. Anàlisi interpretativa del text reflexiu TR3P3 sobre les gravacions de les seqüències d'aula	134
4.4.4. Anàlisi de l'entrevista semi estructurada d'autoconfrontació (E2P3)	135
4.4.4.1. Anàlisi interpretativa de l'entrevista semi estructurada d'autoconfrontació (E2P3).....	135
4.4.5. Anàlisi interpretativa de les seqüències de l'Aura (P3) corresponents al focus grup (FG1P3)	137
CAPÍTOL 5. RESULTATS, DISCUSSIÓ DE RESULTATS I CONCLUSIONS	141
5.1. Introducció	141
5.2. Resultats de l'estudi de cas 1: Aina (Participant 1; P1)	142
5.2.1. Creences (C) que es mantenen de l'Aina (P1)	142
5.2.2. Creences (C) d'afinació de l'Aina (P1)	143
5.2.3. Creences (C) d'ampliació de l'Aina (P1)	144
5.2.4. Creences (C) de metamorfosi de l'Aina (P1)	144
5.2.5. Esquema amb el conjunt de creences (C) de l'Aina (P1)	145
5.3. Resultats de l'estudi de cas 2: Marina (Participant 2; P2)	146
5.3.1. Creences (C) que es mantenen de la Marina (P2)	146
5.3.2. Creences (C) d'afinació de la Marina (P2)	147
5.3.3. Creences (C) d'ampliació de la Marina (P2)	147
5.3.4. Creences (C) de metamorfosi de la Marina (P2)	148
5.3.5. Esquema amb el conjunt de creences (C) de la Marina (P2)	149
5.4. Resultats de l'estudi de cas 3: Aura (Participant 3; P3).....	150
5.4.1. Creences (C) que es mantenen de l'Aura (P3)	150
5.4.2. Creences (C) d'afinació de l'Aura (P3).....	151
5.4.3. Creences (C) d'ampliació de l'Aura (P3).....	151
5.4.4. Creences (C) de metamorfosi de l'Aura (P3).....	152
5.4.5. Esquema amb el conjunt de creences (C) de l'Aura (P3)	153
5.5. Discussió de resultats.....	154
5.5.1. Quins són els aspectes més destacables de la trajectòria d'aprenentatge de les professores en relació amb la interacció oral?	154

5.5.2. De quina manera la trajectòria d'aprenentatge configura les creences de les professores?	156
5.5.3. Què destaquen les professores de la seva pràctica docent actual?	159
5.5.4. Es detecten punts crítics o conflictius en relació amb la concepció de la interacció oral en la pràctica docent actual de les professores?.....	164
5.5.4.1. Aina (P1)	164
5.5.4.2. Marina (P2)	165
5.5.4.3. Aura (P3)	166
5.5.5. Quines concurrències, ressonàncies i discrepàncies emergeixen en relació amb la interacció oral?	166
5.5.6. Es detecta mobilització de creences?	169
5.5.6.1. Aina (P1)	169
5.5.6.2. Marina (P2)	170
5.5.6.3. Aura (P3)	170
5.6. Conclusions	170
5.6.1. Síntesi	170
5.6.2. Limitacions de la recerca i futurs camins	174
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	177

LLISTA DE TAULES

Taula 1. <i>Tests internacionals validats en relació amb la interacció oral</i>	42
Taula 2. <i>Nivells d'aprenentatge de l'anglès als CFA de Catalunya</i>	67
Taula 3. <i>El perfil de les participants de l'estudi</i>	72
Taula 4. <i>Taula sinòptica dels instruments d'anàlisi de dades i de les fases procedimentals</i>	81
Taula 5. <i>Exemple de la taula amb els descriptors per analitzar la narrativa visual</i>	84
Taula 6. <i>Model d'anàlisi</i>	87
Taula 7. <i>Model de creació pròpia per analitzar les gravacions d'aula</i>	90
Taula 8. <i>Procediment per a l'anàlisi del dispositiu d'instruments</i>	94
Taula 9. <i>Experiències de les professores en relació amb la seva trajectòria d'aprenentatge</i> ..	157
Taula 10. <i>Concurrències emergides en relació amb la interacció oral</i>	167
Taula 11. <i>Discrepàncies emergides en relació amb la interacció oral</i>	167
Taula 12. <i>Ressonàncies emergides en relació amb la interacció oral</i>	168

LLISTA DE FIGURES

Figura 1. <i>Codificació de les seqüències escollides en l'anàlisi de dades</i>	89
Figura 2. <i>La interacció oral com a aprenent (NV1P1 i TR1P1)</i>	98
Figura 3. <i>La interacció oral com a docent (NV2P1 i TR2P1)</i>	100
Figura 4. <i>La interacció oral com a aprenent (E1P1)</i>	102
Figura 5. <i>La interacció oral com a docent (E1P1)</i>	104
Figura 6. <i>La interacció oral (1) (E2P1)</i>	108
Figura 7. <i>La interacció oral (2) (E2P1)</i>	109
Figura 8. <i>Dificultats en la interacció oral (FG1P1)</i>	111
Figura 9. <i>La interacció oral (FG1P1)</i>	112
Figura 10. <i>La interacció oral com a aprenent (NV1P2 i TR1P2)</i>	114
Figura 11. <i>La interacció oral com a docent (NV2P2 i TR2P2)</i>	116
Figura 12. <i>La interacció oral com a aprenent (E1P2)</i>	117
Figura 13. <i>La interacció oral com a docent (1) (E1P2)</i>	119
Figura 14. <i>La interacció oral com a docent (2) (E1P2)</i>	120
Figura 15. <i>La interacció oral (E2P2)</i>	123
Figura 16. <i>La interacció oral (FG1P2)</i>	125
Figura 17. <i>La interacció oral com a aprenent (1) (NV1P3 i TR1P3)</i>	127
Figura 18. <i>La interacció oral com a aprenent (2) (NV1P3 i TR1P3)</i>	128
Figura 19. <i>La interacció oral com a docent (NV2P3 i TR2P3)</i>	130
Figura 20. <i>La interacció oral com a aprenent (E1P3)</i>	132
Figura 21. <i>La interacció oral com a docent (E1P3)</i>	133
Figura 22. <i>La interacció oral (1) (E2P3)</i>	136
Figura 23. <i>La interacció oral (2) (E2P3)</i>	137
Figura 24. <i>La interacció oral des del record com a aprenent (FG1P3)</i>	139
Figura 25. <i>La interacció oral des del rol com a docent (FG1P3)</i>	139
Figura 26. <i>Creences de l'Aina (P1) en relació amb la interacció oral</i>	145
Figura 27. <i>Creences de la Marina (P2) en relació amb la interacció oral</i>	149
Figura 28. <i>Creences de l'Aura (P3) en relació amb la interacció oral</i>	153

RESUM

Resum: Aquest estudi investiga quines són les creences de tres professores d'anglès en relació amb la interacció oral en l'ensenyament i l'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera en el camp de la formació d'adults. Es du a terme mitjançant l'exploració i la interpretació dels records d'aprenentatge i de la projecció docent actual de les professores per mitjà de l'anàlisi de narrativa multimodal i del discurs escrit i oral provinent de tasques escrites, de converses semi estructurades, d'observació d'aula, d'autoconfrontació i de trobades de focus grup. D'aquesta manera, es pretén descobrir com s'interpreta la interacció oral considerant el pes essencial que té i el conjunt de veus que en parlen en la bibliografia i li atorguen importància en el camp de la didàctica de la llengua estrangera. Aquest estudi vol ser un espai de reflexió per poder prendre consciència de la importància i l'impacte de les creences en l'ensenyament i l'aprenentatge de l'anglès i contribuir a la millora de la formació del futur professorat.

Paraules clau: interacció oral, creences, ensenyament/aprenentatge, didàctica de l'anglès com a llengua estrangera, formació d'adults

Resumen: Este estudio investiga las creencias de tres profesoras de lengua inglesa como lengua extranjera en relación con la interacción oral en la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el campo de la formación de adultos. Se desarrolla mediante la exploración e interpretación de los propios recuerdos de aprendizaje y de la proyección docente actual de las profesoras a través del análisis de narrativa multimodal y del discurso escrito y oral proveniente de tareas escritas, de conversaciones semiestructuradas, de observación de aula, de autoconfrontación y de encuentros de grupo foco. De esta manera, se pretende descubrir cómo se interpreta la interacción oral por el peso esencial que tiene y por el conjunto de voces que hablan de ella en la bibliografía y que le otorgan importancia en el campo de la didáctica de la lengua extranjera. En resumen, este estudio pretende ser un espacio de reflexión para poder tomar consciencia de la importancia y el impacto de las creencias en la enseñanza y en el aprendizaje del inglés y contribuir a la mejora de la formación del futuro profesorado.

Palabras clave: interacción oral, creencias, enseñanza/aprendizaje, didáctica del inglés como lengua extranjera, formación de adultos

Abstract: This research aims to investigate the beliefs of three English as a foreign language teachers in connection with the oral interactive processes in the context of language teaching for adults. It is approached through the exploration and interpretation of the teachers' own memories on their foreign language learning process and their current teaching projection through the analysis of multimodal narrative and oral and written discourse from written tasks, from semi-structured conversations, from class observation, from self-confrontation and from focus group meetings. There will be an analysis and study of the teachers' beliefs in order to discover the interpretation of oral interaction processes due to their influence in the literature voices and because of their importance in the teaching of English as a foreign language field. In sum, this study aims to contribute to the improvement of language teacher training and to build a reflexive space that promotes awareness of the importance of beliefs in language teaching and learning.

Keywords: oral interaction, beliefs, teaching/learning, foreign language teaching, English as a foreign language, adult education

INTRODUCCIÓ

Su manera específica de ser-en-el mundo es el resultado de su elección, el significado que él confiere a lo que probablemente está más allá de la comprensión humana objetiva.

Watzlawick, Beavin Bavelas i Jackson²

Retornar a l'arrel i buscar tot allò que ha construït i construeix una manera de fer, de ser, d'entendre i de situar-se en el món és la clau per a la presa de consciència i per a la possible millora. No s'hauria de donar res per fet ni assumir que hi ha quelcom inamovible fins que la reflexió i la reconceptualització ens indiquin que hi ha hagut un sacseig que ha permès una possibilitat de canvi. La didàctica de la llengua forma part d'un camp de coneixement que pretén millorar les pràctiques d'ensenyament i d'aprenentatge i adequar-les a les situacions canviants existents a la nostra realitat (Camps, 2012). El llenguatge es pot concebre com a base de la interrelació entre les persones i això ens porta a entendre l'educació com un procés de comunicació i a entendre el llenguatge de forma dinàmica i terapèutica per transgredir en canvis i millores en la pràctica docent. Tal com Walsh (2011) resumeix:

Given its complexity and centrality to teaching and learning, it is fair to say that any endeavour to improve teaching and learning should begin by looking at classroom interaction. Everything that occurs in the classroom requires the use of language. Like most human 'joint enterprise' language underpins every action, every activity. It is through language that 'real world problems are solved' (Brumfit, 1995). (...) Language, quite simply, lies at the heart of everything. (p. 2)

Comencem amb la interacció dins de l'aula d'anglès, amb tot allò que succeeix o que volem que succeeixi mitjançant les paraules entre interlocutors simètricament i asimètricament presents, és a dir, entre alumnes i entre alumnes i docents. També les accions dutes a terme per tal de garantir l'ensenyament i l'aprenentatge de l'anglès, la presa de consciència i la reflexió sempre dins del constructe ideològic i cultural prèviament ja assentat. Van Dijk (1980) indica que "... una expresión no debería

² Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J., i Jackson, D. D. (1967). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas* (1a ed.). Norton and Company.

INTRODUCCIÓ

caracterizarse solamente en términos de su estructura, sino en términos del acto realizado al producir tal expresión” (p. 31). Volem descobrir quines accions emergeixen del discurs provinent de les tres professores d’anglès participants en els estudis de cas de la nostra investigació. L’antropologia parla de l’etnografia de la parla, mentre que la sociologia apunta a l’anàlisi de la conversa quotidiana en interacció. Així, doncs, Van Dijk considera l’existència de la relació (1980, p. 46): “... entre estructura discursiva y el cambio de creencias y actitudes”, tot i que exposa la “poca investigación explicativa dentro de los procesos cognoscitivos y sociales subyacentes” (1980, p. 46).

Busquem com les creences, emergides de situacions discursives diverses i multimodals, tenen impacte en les decisions metodològiques preses a l’aula d’anglès. A més, busquem la possibilitat inicial de fer prendre consciència d’aquestes creences per tal de modificar la conducta i les accions i afavorir-les en plantejar una millor pràctica educativa en l’ensenyament i l’aprenentatge de l’anglès com a llengua estrangera en l’actualitat, si és que hi ha d’haver espai per a la millora. Tal com indiquen Lakoff i Johnson (1995):

Si se introduce en el sistema conceptual, en el que fundamentamos nuestras acciones, una nueva metáfora puede alterar el sistema así como las percepciones y acciones a que da lugar el mismo. Muchos de los cambios culturales nacen de la introducción de conceptos metafóricos nuevos y la pérdida de otros viejos. (p. 187)

Cal introduir noves metàfores, nous conceptes, en el nostre discurs, i desestimar-ne alguns d’innecessaris. Renovar les metàfores i assegurar que l’ensenyament i l’aprenentatge de la interacció oral es fonamenten en situacions discursives conscients de l’acció que exerceixen i que provenen de la reflexió compartida i individual. Volem entendre com modificar i millorar els programes de formació del futur professorat d’anglès en el marc de la formació d’adults a Catalunya per mitjà de la investigació de les creences sobre la interacció oral de tres professores d’anglès com a llengua estrangera. Posarem especial èmfasi en l’exploració i la interpretació dels records de la trajectòria d’aprenentatge de l’anglès i dels constructes provinents de l’ensenyament i la projecció docent actual de les tres professores per determinar les seves creences en relació amb la interacció oral en l’ensenyament i l’aprenentatge de l’anglès en el camp de la formació d’adults. La metareflexió serà clau per tornar i retornar a tot allò que un

INTRODUCCIÓ

construeix i que normalitza. Així, doncs, esperem obrir nous camins i deixar ni que sigui una petita petjada.

CAPÍTOL 1. FONAMENTACIÓ TEÒRICA

El relato comienza la historia misma de la humanidad; no existe ni ha existido en ningún lugar un pueblo sin relato, el relato está ahí como la vida.

Roland Barthes³

1.1. Introducció

En aquest capítol farem una revisió del marc teòric de la interacció oral com a element clau dins l'ensenyament i l'aprenentatge de l'anglès. Tanmateix, exposarem les decisions metodològiques i discursives preses a l'aula pel que fa a la interacció oral i com aquestes estan vinculades amb les creences del professorat. Explorarem de quina manera les creences tenen un paper rellevant en la presa de consciència del professorat, un pas previ i necessari per promoure transformacions i la transgressió en decisions metodològiques posteriors. Com a conseqüència, cal revisar si es pot aportar llum a la millora qualitativa de la formació del professorat en el camp de l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera en el marc de la formació d'adults.

1.2. Principals aportacions científiques sobre la interacció oral en l'ensenyament i l'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera

1.2.1. El llenguatge i la comunicació humana

El llenguatge és l'eina clau dins de la comunicació humana i és en el marc de la nostra investigació, alhora que des de fa segles per a moltes investigacions, objecte d'estudi, ja que és l'element que ens defineix com a éssers humans i ens permet desenvolupar pensament. D'acord amb Watzlawick et al. (1967), "...resulta evidente que la comunicació es una condició *sine qua non* de la vida humana y el orden social" (p. 17).

Des del camp de l'antropologia s'ha dit que el llenguatge és un instrument del pensament i de la comunicació del pensament (Malinowski, 1954). D'acord amb l'autor, en la seva funció primitiva i original, té un caràcter essencialment pragmàtic i esdevé una conducta. Les paraules no són tan sols un mitjà d'expressió, sinó models eficients d'acció amb

³ Barthes, R. (1990). Introducció al anàlisis estructural de los relatos. A E. Verón (Ed.), *Análisis estructural del relato* (pp. 1-45). Editorial Tiempo Contemporáneo.

poder propi: són un mitjà d'efectuar les coses i un maneig d'actes i objectes: “[W]ords and language have a material presence in the world; (...) words have effects on people. Words matter” (Denzin, 2001, p. 24). En clau, “[a]ctividad o inactividad, palabras o silencio, tienen siempre valor de mensaje: influyen sobre los demás, quienes, a su vez, no pueden dejar de responder a tales comunicaciones y, por ende, también comunican” (Watzlawick et al., 1967, p. 50). Austin (1962) i Searle (1969) van indicar que les expressions lingüístiques tenen la capacitat de “fer” i transformar actes comunicatius en accions socials. Gumperz (1964) i Hymes (1971) van posar l'èmfasi i van afegir-hi la peça clau del context en com aquests actes de parla tenen sentit i existència comunicativa només dins d'un context concret simbòlic on els parlants i la comunicació que s'hi desenvolupa són significatius. Van Dijk (2008) va anomenar aquests actes de parla, els quals fan i tenen un poder d'acció, “unitats bàsiques de la comunicació humana” (p. 72).

Des de l'àmbit de la psicologia, Vygotsky (1988) va descriure el llenguatge com a eina cultural pel desenvolupament del coneixement compartit dins d'una comunitat o societat. Posteriorment, Kramsch (1998) va descriure les comunitats de parla com a espais i maneres “... in which members of a social group use language to meet their social needs. (...) This is a view of culture that focuses on the ways of thinking, behaving, and valuing currently shared by members of the same discourse community” (pp. 6-7). Tal com Sert (2015) va exposar de nou, “[t]he social actions we accomplish do not represent simply our individual capacities, but they are *co-constructed*. Through interactions with others, we not only engage in socialization, but we also talk institutions into being” (p. 10). La co-construcció individual i social s'inicia en el llenguatge i procés de negociació dels pensaments. La identitat és clau en aquest entramat d'estructures que permeten situar l'individu i fer-lo ser i estar en un lloc i un moment concrets i el converteixen en membre d'una comunitat cultural discursiva específica on construirà la seva identitat i des d'on interpretarà i representarà el seu món. De fet, Vygotsky (1988) també va puntualitzar el llenguatge com a eina psicològica per tal d'estructurar els processos i continguts del pensament individual i així donar sentit a l'experiència.

Cal destacar que Brown i Yule (1993) van determinar que el llenguatge té dues funcions: la transaccional, per transmetre informació, i la interactiva, per mantenir relacions socials. És des d'aquí i sumant-hi les perspectives prèvies que partirem per entendre la importància i el pes del llenguatge en la interacció social entre individus i en la possibilitat de negociació i d'aprenentatge de forma compartida. Per tant, entenem el llenguatge i

les seves funcions integrant totes aquestes perspectives i considerant la importància dels diferents camps d'estudi manifestats prèviament.

1.2.2. La comunicació i la interacció social

Vygotsky et al. (1979), tal com hem descrit prèviament, van explicar que les persones es desenvolupen intel·lectualment mitjançant la interacció social i que el coneixement és resultat d'aquesta interacció. Quan l'individu es relaciona amb altres persones pren consciència de si mateix, i és a través de la interacció que aprendrà a utilitzar símbols que són la base de la comunicació social alhora que podrà integrar nous coneixements. En una línia vygotskyana, quan les persones treballen conjuntament, construeixen pensament de forma col·lectiva: "we do not only interact, we interthink" (Mercer, 2004, p. 139). Un fet molt important segons Woods (1998) a fi que es produeixi una activitat conjunta, i per tant, que hi hagi interacció, és que els participants concedeixin el mateix significat a un símbol concret. Això es denomina "interaccionisme simbòlic", un concepte que va néixer a l'Escola de Chicago entre els anys vint i trenta del segle XX de la mà de Blumer (1982) i Goffman (1956). La construcció de significat dins de la interacció hi té cabuda gràcies a la negociació entre participants.

Per tant, si entenem el llenguatge com una eina per promoure el pensament de forma col·lectiva, també serà la base per a la construcció de pensament i coneixement a escala individual. La construcció de coneixement i la possibilitat d'aprenentatge té lloc, segons Vygotsky et al. (1979), "...primer entre persones (interpsicològica), i després, a l'interior del mateix individu (intrapsicològica)" (p. 94). Per tant, el camí és des de fora cap endins partint sempre de l'entorn, i per tant, assumint la interacció social com a base. Així, doncs, l'interpensar serà clau per construir coneixement i hi ha diversos autors (DiCamilla i Antón, 1997; 1998; 2004; Ellis, 1999; Lantolf, 2000; Lantolf i Appel, 1994; McCafferty 1994; Zuengler i Cole, 2005) que sostenen que la teoria sociocultural defineix la interacció com un procés social i privat; i és des d'aquest angle que entenem la construcció de coneixement i la possibilitat d'aprenentatge, el qual succeeix des d'una visió, segons Vygotsky et al. (1979), "...primer entre persones (interpsicològica), i després, a l'interior del propi infant (intrapsicològica)" (p. 94). Per tant, el camí és des de fora cap endins partint sempre de l'entorn, i per tant, assumint la interacció social com a base. D'acord amb Lantolf i Pavlenko (1995): "development does not proceed as the unfolding of inborn capacities, but as the transformation of innate capacities once they intertwine with socioculturally constructed mediational means" (p. 109).

Mercer (1997) va tornar a subratllar que els parlants utilitzen la conversa com una activitat per fer coses que permet que els interlocutors actuïn uns sobre els altres, influenciant-se i negociant. El llenguatge no es limita a representar la realitat, sinó que la construeix en les formes amb què els humans donen sentit a les seves vides i al món (Bolívar et al., 2001). El llenguatge és considerat, per tant, no tan sols un mitjà per mitjà del qual l'individu pot formular idees, pensar i comunicar-les, sinó que també és un mitjà perquè les persones pensin, aprenguin de forma conjunta i negociïn significats de les pròpies experiències per donar sentit al món. Es pot entendre com un element d'autoconsciència i de construcció del propi jo, ja que, tal com van indicar Greimas i Courtés (1979), és mitjançant el discurs que la persona construeix el món i es construeix a si mateixa.

Així, doncs, com a professorat ens interessa tenir molt presents aquestes conceptualitzacions per dotar de la importància necessària el discurs i qualsevol tipus de comunicació i interacció que es generi de forma espontània o preparada a l'aula. Vygotsky et al. (1979) i Bruner (1988) van apuntar que, per interioritzar el coneixement i convertir-lo en aprenentatge, cal que hi hagi resolució de problemes amb la guia d'adults o en col·laboració amb companys més capacitats. Vygotsky (1988) confirma que el que pot fer l'aprenent en un moment inicial de forma col·laborativa ho farà en un futur de forma independent. Per tant, la interacció serà clau i la importància col·lectiva serà bàsica per construir aprenentatge. A fi que l'aprenentatge sigui efectiu, l'individu negocia, rep correccions per part d'experts, i interioritza coneixements en la seva memòria. Per exemple, mitjançant evidència negativa es pot modelar i millorar la producció posterior. Per tant, la interacció té un paper fonamental en la correcció de l'error i això afavoreix la construcció de l'aprenentatge (Ellis, 1997). Segons García (2006), i partint de la transició del que és social en psicològic, la diferència és clara entre el que pot aconseguir una persona actuant tota sola o acompanyada d'altres participants més experts.

1.2.3. La interacció social a l'aula d'anglès

Un dels objectius del professorat d'anglès és formar alumnat que pugui comunicar-se en la llengua meta de forma afectiva i efectiva. El coneixement no es pot transmetre o traspasar de forma material als alumnes; són ells que han d'elaborar els propis conceptes i significats. És important tenir clar com es vol ensenyar a l'alumnat, ja que la metodologia d'ensenyament i la vehiculació del llenguatge i el discurs poden tenir conseqüències en el seu futur pel que fa a la seva relació amb la llengua d'aprenentatge.

Sannino (2008) exposa en els seus estudis que “...the interaction between the student and the teachers generated connections and chains that led to deleterious consequences in terms of the student’s learning efforts” (p. 279). Cal ser conscients de la importància d’aquesta responsabilitat perquè això pot tenir efectes positius alhora que devastadors, com apunta l’autora en el seu estudi, el qual parla d’estudiants amb records absolutament negatius a causa del discurs que en un moment clau es pot generar i tenir un impacte sobre l’alumnat —és a dir, conseqüència del poder de les paraules dirigides a l’alumnat amb consciència, o sense, de l’impacte d’aquestes paraules en el futur dels individus.

La interacció social és clau en l’aprenentatge de l’anglès com a llengua estrangera i és per això que estudis com el de Baralo Ottonello (2000) i Mercer i Howe (2012) donen sentit a tot el discurs que es genera a l’aula, entenent-la com a context de situació de l’aprenentatge. Segons Baralo Ottonello (2000), parlar de tot el que passa a l’aula d’anglès, sobre les necessitats i dificultats, les preferències, les estratègies més adequades, les decisions i de tot allò que s’entén com a negociació del discurs, afavoreix la interiorització del procés d’aprenentatge de la llengua estrangera per part de l’alumnat. Cal assumir que el discurs que es genera a l’aula és clau en el teixit de l’aprenentatge de la llengua meta. La responsabilitat docent rau en decisions dins les converses generades a l’aula. D’altra banda, Allwright (1981) va distingir la parla a l’aula en tres tipus i, d’aquesta manera, s’expandeixen les possibilitats d’interacció social: exemples de la llengua meta, guia de com desenvolupar aquesta llengua meta i, finalment, gestió de com procedir a executar aquesta llengua meta. Com a punt afavoridor del fet que l’anglès és tant la llengua meta com la llengua de del discurs de conducció de l’aula, i d’acord amb Santibáñez (2003), en aquesta formulació de la interacció oral hi ha presents dos processos de construcció de coneixement. D’una banda, l’alumnat construeix coneixement i aprenentatge en relació amb els continguts treballats i escollits pel docent que formen part d’una seqüència didàctica. D’altra banda, els interlocutors, formats per alumnat i professorat, construeixen interacció social i oral mitjançant l’activitat conjunta a mesura que avança la seqüència didàctica a través de l’activitat discursiva necessària que es genera per fer efectiva la seqüència en si mateixa. Sens dubte, ja que la conversa s’utilitza per “fer coses”, és important escollir el tipus de conversa que es vol desenvolupar a l’aula segons els objectius marcats pels docents.

Estem d’acord en què el professorat té el deure inequívoc de proporcionar de forma conscient i elaborada un discurs pertinent amb l’objectiu de propiciar la construcció

d'aprenentatge dins de l'entramat social de l'aula. El discurs generat, tant de forma controlada o preparada com de forma espontània, té un pes i una repercussió en l'aprenentatge de l'alumnat. Com a exemple de situacions de conversa que desenvolupen coneixement i aprenentatge i que es poden generar a l'aula, indica les converses per descobrir el coneixement previ de l'alumnat abans de fer una tasca. Alguns exemples poden ser el joc compartit, les discussions per crear opinions pròpies o el recordatori d'activitats passades. Mercer i Edwards (1987) afirmen que la parla a la classe està organitzada per la transmissió controlada del coneixement. Aleshores, cal analitzar aquesta parla no en funció de la seva estructura lingüística, sinó del seu contingut i la seva estructura discursiva i tenir el control de com es desenvolupa el coneixement i com aprèn l'alumnat. Per tant, valorar un discurs promovent la conversa exploratòria i no la disputativa o acumulativa, pot ser un punt de partida rellevant per iniciar el camí de l'aprenentatge de la llengua meta mitjançant la interacció social que hi ha a l'aula.

1.2.4. De la competència comunicativa a la mediació

En la dècada dels seixanta s'elabora i es desenvolupa el concepte de "competència comunicativa" de la mà de Hymes (1971), un concepte que té un impacte persistent en l'actualitat i en com adaptar-lo als currículums i garantir que l'alumnat adquireixi les habilitats, les aptituds i les capacitats desgranades en el que són competències. En aquesta investigació es valora si l'alumnat es comunica efectivament en anglès, ja que entenem el concepte des de la perspectiva de Riggensbach i Lazaraton (2013): "communicative competence entails not solely grammatical accuracy but also a knowledge of sociocultural rules of appropriateness, discourse norms, and strategies for ensuring that a communication is understood" (p. 125).

La competència comunicativa és un concepte que ha evolucionat i s'ha anat definint en diversos estudis al llarg dels anys. Des de la lingüística generativa, Chomsky (1965) va establir un punt de referència a partir del qual es desenvolupa el concepte assumint la idea impossible d'un parlant ideal en una comunitat homogènia on competència de la llengua i actuació existien dins una perfecció lingüística. Des de l'àmbit de la sociolingüística, i en certa contraposició amb Chomsky (1965), Hymes (1971) hi va afegir els paràmetres pragmàtics clau que situen el parlant en un context determinat. Hymes (1971) va definir la competència comunicativa a partir de quatre grans dimensions: la competència lingüística, la factibilitat, l'acceptabilitat o adequació segons les regles sociolingüístiques del context i el terme pragmàtica, que atén als fets, que no es

produeixi llenguatge sense sentit. El mateix autor va indicar que les competències són les capacitats de les persones, i la competència comunicativa és la peça clau que permet entendre i explicar la interacció humana des de les capacitats dels interlocutors fent ús del llenguatge. D'acord amb Lozano et al. (1982), aquesta competència es podria definir "como los conocimientos y aptitudes necesarios a un individuo para que pueda utilizar todos los sistemas semióticos que están a su disposición como miembro de una comunidad sociocultural dada" (p. 73). En aquesta investigació entenem per competència comunicativa el conjunt de "sabers, habilitats i recursos que cada individu posa en joc per relacionar-se amb els altres, és a dir, per comunicar-se" (Cantero, 2014) i, per tant, per negociar en espais d'interacció social. També cal remarcar l'aportació de Canale i Swain (1980), a la qual s'afegeix la competència gramatical, la competència sociolingüística, la competència discursiva i la competència estratègica (Llobera, 1995).

Long (1981) va aportar la hipòtesi de la interacció: "[P]articipation in conversation with NSs, made possible through the modification of interaction, is the necessary and sufficient condition for SLA. (Long, 1981, p. 275). Krashen (1981) va introduir el concepte de *comprehensible input*. Més endavant, Long (1996) va subratllar la importància de l'*input* exterior en consonància amb les possibles intervencions i modificacions mitjançant la negociació de significats entre els aprenents i la correcció de l'evidència negativa. Aquest enfocament va plantejar com aprendre de forma efectiva una segona llengua mitjançant la negociació dels significats que es construeixen en una conversa en la llengua meta: "...adjustments that occur when meaning is negotiated improve input comprehensibility, and because comprehensible input is necessary, although insufficient, for acquisition, there is clear evidence of an indirect causal relationship between conversation and acquisition" (Long, 1996, p. 449). Com més oportunitats de negociació ofereix una activitat, més positiu serà el seu efecte sobre l'adquisició de la llengua d'aprenentatge. Així, doncs, sembla que la clau en si mateixa sigui la negociació de significat: "it is not so much the input alone that matters; it is learners' engagement with it through negotiation work, including benefits received from the implicit negative feedback the negotiation work elicits, mostly in the form of recasts." (Long, 2023, p. 340).

Hatch (1978) ja va emfatitzar el concepte d'*scaffolding*, que es desenvolupa mitjançant la construcció de discurs entre aprenents, i va indicar que les estructures sintàctiques es creen justament en aquest procés de co-construcció de discurs entre iguals, que si no fos per la co-construcció compartida, els aprenents no podrien elaborar-lo de forma

individual: “[L]anguage learning evolves out of learning how to carry on conversations. (...) One learns how to do conversation, one learns how to interact verbally, and out of this interaction syntactic structures are developed.” (Hatch, 1978, p. 404). El desenvolupament de les estratègies de comunicació està lligat a l’aprenentatge d’una segona llengua o llengua estrangera. La mediació, traducció o ús de determinades activitats és un element clau per al desenvolupament d’aquestes estratègies (Ellis, 1997; Masats i Nussbaum, 2016).

En aquesta línia, diversos autors i autores, entre l’enfocament més cognitiu i quantitatiu i el més qualitatiu i sociocultural (Hall, 2009; Kramsch, 1998; Long, 1996, 2023; Moore i Nussbaum, 2013), introdueixen el concepte de competència interaccional com a capacitat de formar part en pràctiques orals que tenen una rellevància sociocultural per a un grup o comunitat de parlants. Així, doncs, en desenvolupar la competència comunicativa serà important construir i negociar significats de forma conjunta per poder desenvolupar la posterior competència interaccional dins de l’aula d’anglès. La competència interactiva ha tingut impacte en materials didàctics i ha introduït la conversa natural —sense que sigui modificada— per aprendre una llengua estrangera.

La mediació és l’element clau per entendre la relació entre interacció i aprenentatge (Masats i Nussbaum, p. 42). D’acord amb Lantolf i Thorne (2006), la mediació es refereix a com la interacció conflueix entre tres elements clau: el món, l’activitat cognitiva de l’aprenent i la societat. Walsh (2011) exposa que la competència interaccional té un paper fonamental dins la classe d’anglès com a eina de mediació per facilitar els aprenentatges lingüístics (Masats i Nussbaum, p. 50). Segons Coste i Cavalli (2015), les competències s’activen en context per mitjà d’activitats de producció, recepció, interacció i mediació. Cal entendre que la interacció oral està estretament lligada a la “mediació relacional”, nou concepte incorporat al Consell d’Europa (2020), el qual té com a objectiu permetre a l’alumnat l’accés al coneixement i a la informació i contribuir a una interacció efectiva, de qualitat i que possibiliti la resolució de tensions i conflictes lingüístics i/o cognitius. Els autors parlen de les comunitats de parla existents en les quals es generen espais d’ensenyament i d’aprenentatge. Tal com Coste i Cavalli (2015) defineixen: “Mediation can be defined as any procedure, arrangement or action designed in a given social context to reduce the distance between two (or more) poles of otherness between which there is tension” (p. 27). Així, doncs, la interacció oral promou que les tensions i els conflictes redueixin la distància entre els interlocutors, i que l’espai d’*otherness* entre ells es vegi facilitat per una trobada dins la negociació del significat

mitjançant la mediació relacional. És en el punt de la mediació relacional on el subjecte farà ús de la interacció, social i oral, per apropiarse i promoure l'aprenentatge i l'acostament al concepte cognitiu o a la comunicació per tal que esdevingui tan efectiva com afectiva. En aquest procés hi ha un nou concepte anomenat *alteration* el qual implica esdevenir un nou jo. Retornem així a un dels objectius de qualsevol procés d'aprenentatge, segons el qual la identitat es construeix i es reconstrueix i, per tant, dona espai a un procés transformatiu que implicarà un "*becoming-other*" (Coste i Cavalli, 2015, p. 29).

D'acord amb Riggensbach i Lazaraton, "when using communicative activities, it is important to strive for a classroom in which students feel comfortable and confident, feel free to take risks, and have sufficient opportunities to speak" (2013, p. 126). Es tracta de garantir a l'alumnat l'oportunitat de domini de la pròpia competència comunicativa i tenir eines per a l'aprenentatge de la llengua meta. Per això, cal acostar-nos-hi tenint en compte els processos de mediació, el discurs i la interacció oral. La construcció d'un nou jo tan sols tindrà lloc en un entorn on l'aprenent tingui espai per ser i des de la comoditat i des de la confiança.

1.2.5. La mediació i la interacció oral per a l'ensenyament i l'aprenentatge de l'anglès

Tal com proposen Coste i Cavalli (2015), la mediació "se manifeste sous de multiples aspects et fait appel à une diversité de moyens" (p. 109). La interacció oral és una peça clau d'aquest dispositiu de mediació. Seguint les aportacions vigotskianes i partint de la teoria sociocultural d'ensenyament i aprenentatge, en aquesta investigació entenem la interacció oral partint de la conceptualització d'Esteve (2010): "transmisión y recepción de mensajes y la negociación de significado que éste conlleva" (p. 69) juntament amb l'ampliació de paràmetres que defineixen el concepte i que la mateixa autora determina (Esteve, 2010, pp. 71-72):

- El procés d'aprenentatge és un procés cognitiu a partir de la interacció amb altres individus.
- L'aula és contextualment un espai d'aprenentatge i de comunicació on es construeix pensament compartit (Allwright, 1984; Breen, 1987).
- El discurs que es prepara des de la figura del docent fins al discurs generat a l'aula per part del docent i de l'alumnat forma part dels processos interactius orals

que permeten construir ensenyament i aprenentatge —hi ha una co-construcció constant.

- La mateixa parla sobre la llengua forma part de la interacció oral establerta (Van Lier, 1996).
- La L1 no és un obstacle sinó que és una eina de mediació que facilita l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua estrangera (Van Lier, 1995).
- Cal reflexionar sobre el paper de l'error i assumir-lo com a una possibilitat d'aprenentatge.

El llenguatge intervé en el procés d'ensenyament i aprenentatge, segons Nussbaum i Tusón (1996), des de tres nivells: com a instrument de comunicació i construcció de pensament, com a instrument per mostrar tot allò que s'ha après i, per tant, com a instrument d'avaluació i, finalment, com a element de relació de les identitats individuals i socials que es construeixen a l'aula. Cada interlocutor és emissor i receptor alhora. A l'aula d'anglès, la interacció oral adopta un rol significatiu, ja que la llengua és tant el mitjà o canal d'aprenentatge com el fi pedagògic (Esteve 2010; Hall i Walsh, 2002). En aquest estudi ens centrarem en els processos interpersonals vinculats al llenguatge oral produït específicament a la classe d'anglès com a llengua estrangera en el marc de la formació d'adults. Segons Brown i Abeywickrama (2010), hi ha dos propòsits de la interacció oral: "(a) transactional (when the speakers use language for specific information exchange), and (b) interpersonal (when the speakers use language to maintain social interaction)" (Arévalo Balboa i Briesmaster, 2018, p. 144).

Com va apuntar Van Lier (1996), la parla a l'aula d'anglès se centra en com es diuen les coses o en què es fa, més que no pas en el què es diu. Segons Anaya i Llobera (2008), s'ha de proporcionar a l'alumnat les eines adequades perquè es pugui comunicar de forma efectiva en contextos socialment significatius. Així, doncs, l'ensenyament de l'anglès no només pot estar basat en assolir coneixements lingüístics, tenint com a base elements gramaticals, fonològics i lèxics, sinó que cal incorporar-hi de forma clau altres elements amb l'objectiu d'elaborar i comprendre discursos, integrar de forma estratègica els coneixements i capacitats per afrontar noves situacions comunicatives, palpar la realitat sociocultural implícita de la llengua d'aprenentatge i construir i negociar coneixement compartit dins d'una comunitat de parlants (Nunan, 1999). També cal destacar, d'acord amb Gee i Green (1998), la *reflexivity*, concepte que determina la importància de la creació d'un context base per al progrés de la conversa i perquè la negociació de significats entre els parlants sigui efectiva. Si un individu té interès en com

la parla promou activitat intel·lectual compartida, també ha de mostrar interès en com el coneixement compartit es representa i construeix en el diàleg (Mercer, 2004). D'acord amb aquest autor, això produeix més comprensió entre els parlants i més coneixement compartit.

La co-construcció del discurs que es genera a l'aula permet el coneixement mitjançant la negociació de significats. Per tant, el que és important és com enfocar aquesta interacció oral perquè esdevingui comprensible, significativa i afavoreixi l'adquisició de la llengua meta. D'acord amb Ellis (1999), formar part d'interaccions interpersonals orals en les quals els problemes de comunicació són negociats, ajudarà a adquirir la llengua estrangera a l'alumnat. És mitjançant la participació activa que tindrà lloc aquesta adquisició. Segons Nunan (1999), és important crear entorns en els quals els alumnes estiguin activament implicats en el procés d'aprenentatge. La interacció oral a les classes de llengua estrangera, aleshores, esdevé una activitat social per als alumnes per mitjà de la qual no només construeixen coneixement, sinó també confiança i identitat com a usuaris competents de la llengua meta (Bahadur Thapa i Lin, 2013). Quan un alumne intenta negociar en una conversa en llengua estrangera, s'adona de totes les mancances que necessita per abordar-la. Aquesta autorealització que s'ha aconseguit amb una interacció animarà l'alumne a produir informació en la llengua d'aprenentatge per tal de negociar el significat i, finalment, comunicar-se. Pica (1994) va definir aquesta negociació com a "...modification and restructuring of interaction that occurs when learners and interlocutors anticipate, perceive or experience difficulties in message comprehensibility" (Yilmaz, 2016, p. 46). Mitjançant la resolució de problemes de forma conjunta es propiciarà una negociació que afavorirà l'aprenentatge.

Hi ha diversos estudis que evidencien diferents perspectives de com es treballa la interacció oral a l'aula d'anglès. Segons un estudi qualitatiu de Lizasoain (2017) en el qual s'investiga el discurs pedagògic que es du a terme en una classe d'anglès a Xile, l'ensenyament de la llengua estrangera té èxit ja que hi ha una interacció oral que promou la negociació de significats. Un clar exemple del discurs generat a l'aula i que promou aprenentatge, segons Koshik (2010), és com els docents utilitzen de forma conscient i didàctica estratègies com l'ús de frases inacabades perquè els aprenents assumeixin que les estan millorant o corregint i, per tant, que les finalitzin de forma gramaticalment correcta. En la mateixa línia, Doughty i Pica (1986) Varonis i Gass (1985) confirmen que hi ha més negociació de significat en un context en el qual els aprenents són tots no nadius de la llengua meta d'aprenentatge alhora que tenen

diferents nivells de competència de la llengua d'aprenentatge. D'acord amb Vraciu i Pladevall-Ballester (2020), generalment la interacció oral entre iguals sovint és en la L1 de l'aprenent i no pas utilitzant la llengua meta. Bygate (2001) va indicar que hi haurà aprenentatge mitjançant la interacció oral només quan hi hagi oportunitats de parlar per als aprenents. Sembla ser que el procés d'aprenentatge entre iguals s'inicia en la interacció en primera instància per entendre i comprendre el missatge per part d'interlocutors més experimentats. Finalment, com més complexitat cognitiva i més internalització de la llengua meta, més reflexió hi haurà sobre tot allò que s'està aprenent (Walsh, 2011) i, per tant, més aprenentatge. DeKeyser (2007) proposa la posada en pràctica de la interacció en si mateixa, en el sentit d'aprendre a interactuar de forma oral mitjançant activitats pràctiques a l'aula (Oliver i Philp, 2014).

També cal remarcar altres variables que tindran un impacte en la interacció oral, en com es produeix i en l'aprenentatge que pot generar. Per exemple, diferències individuals cognitives, com l'aptitud per l'aprenentatge de llengües (Doughty, 2019; Grañena, 2013; 2016) o afectives com la voluntat de comunicar-se, el gaudi de la tasca en si o la seguretat i confiança amb un mateix (Celce-Murcia, 2007; MacIntyre, 2002; McCroskey i Baer, 1985).

Van Lier (1996) ja va apuntar que la interacció oral és concebuda com una de les peces clau del currículum. Mateo i Usó (2016) també reivindiquen que “[a]ctualmente se podría presuponer que la didáctica de la competencia oral en las aulas de lengua extranjera en nuestro país es un objetivo prioritario, al menos tras más de dos décadas de enfoque comunicativo” (p. 96). Així, doncs, ens interessa si la interacció oral és un objectiu prioritari a les aules d'anglès. En aquest estudi, com exposarem més endavant, centrarem l'atenció en la interacció oral a les aules de formació d'adults.

1.2.6. La interacció oral a l'aula de llengües estrangeres, una aproximació

El paradigma dels processos interactius orals, segons Courtney (1988), s'ha basat i es basa en la seqüència del discurs de l'aula tradicional, el qual està molt estructurat i sembla seguir present en l'actualitat: iniciació del professor, resposta de l'alumne i avaluació final del professor. Aquest model d'interacció oral entre alumnat i professorat va ser descrit en un primer moment per Sinclair i Coulthard (1975), i també desenvolupat per Walsh (2006; 2011), i va ser conegut com a intercanvi IRF (*Initiation-Response-Feedback*). Segons Sinclair (1982), mitjançant les preguntes, les instruccions i el fet de donar informació, el professor guia i controla la seva classe. Seguidament, l'alumnat ha

de respondre, i, per acabar, és necessària una avaluació o retorn final per comprovar si la recepció de la resposta ha estat l'esperada.

Van Lier (1996) ja va apuntar que el patró IRF interromp la fluïdesa del discurs i l'esforç interactiu de l'aprenent. Està clar que si les oportunitats per utilitzar el llenguatge a l'aula es limiten a la resposta automatitzada que espera el professorat mitjançant l'intercanvi IRF, aquestes oportunitats són limitades i insuficients. Estudis més actuals conclouen que la situació no ha canviat gaire. Segons Sannino (2008), "in classrooms where this discursive structure is dominant students usually do not take the initiative to speak, or if they do so the exchange does not close with a third turn by the student" (p. 271). Per tant, es parteix d'una perspectiva històricament fallida i que sembla que de moment encara té pes en l'actualitat. Segons Breen (2001), els aprenents aprenen a navegar entre "opportunities and constraints provided by classroom discourse" (p. 306) i, per tant, els docents són els responsables de garantir que aquests espais existeixin més en oportunitats que no pas en restriccions.

Dut a terme en el marc de l'aula d'espanyol com a llengua estrangera, l'estudi de González Argüello (2010), sobre interacció oral, mostra que la gran majoria de preguntes emeses a l'aula no permeten una participació espontània de l'alumnat i, en general, els alumnes es limiten a respondre allò que els demana el professorat, fet que implica que a l'aula no hi hagi més oportunitats de parlar que de respondre. D'altra banda, l'autora apunta que quan l'alumnat intervé de forma espontània, en moltes ocasions els alumnes són "interromputs" pel professorat, ja que surten del que estava planificat.

Segons Oliver i Philp (2014), alguns professors seguiran els paràmetres de Barnes (1976) en relació amb la *presentational talk* i no pas amb l'*exploratory talk* quan ensenyen, o creuen que ensenyen, interacció oral a classe d'anglès: "From our observations in many classes, teachers appear to think that having their students 'give a talk' or do a presentation (such as with Power Point) fulfills the speaking component of the curriculum" (Oliver i Philp, p. 12). De fet, les autores revelen que potser no és fins al final de les presentacions orals, i si l'alumnat pot fer preguntes i dialogar amb els presentadors, quan hi haurà interacció oral real.

Per acabar, Batlle (2014), en un estudi empíric sobre identitat i interacció entre professorat i alumnat, conclou que el model IRF segueix sent present i que aquest no permet una presa de control i en relació al desenvolupament de temes per part de

l'alumnat, i això no promou la interacció oral de forma espontània entre l'alumnat. De fet l'autor indica que:

Es necesario que el docente se escuche y reflexione acerca de cómo interacciona con sus alumnos y de su propio discurso en el aula y que tenga en cuenta el valor que mantiene para la adquisición de la lengua que, justamente, está utilizando. (Batlle, 2014, p. 17)

D'acord amb Esteve (2010), cal establir un clima de confiança que permeti que el discurs no planificat i espontani tingui cabuda a l'aula. És pertinent propiciar oportunitats d'aprenentatge que promoguin converses fluïdes i espontànies entre aprenents. En aquest cas, el discurs IRF no hi tindrà presència justament perquè el docent no tindrà la possibilitat de saber com es desenvoluparà la conversa atès que són els interlocutors (aprenents o docents) els que desenvolupen un tema de forma espontània i simètrica entre uns i els altres (Herazo Rivera, 2010). Cal incidir en la realitat que la selecció del tipus de discurs i conversa emprada tindrà impacte en la manera com la interacció oral tindrà lloc a l'aula d'anglès.

Tot i això, l'avantatge de les classes d'anglès és que tal com hem dit, el canal i la llengua meta, o objectiu d'aprenentatge, es poden vehicular amb la llengua d'aprenentatge, l'anglès i, per tant, hi ha un doble joc que permet l'aprenentatge de la llengua des del canal de comunicació fins a l'objecte d'estudi de l'anglès a l'aula: és clarament entès com un "microcosmos pedagògic" (Nussbaum i Tusón, 1996). Walsh (2011) parla de l'estructura interaccional que es genera quan ve determinada per les decisions que pren el professorat mitjançant el *classroom idiolect* (p. 7) escollit. El discurs que es genera a l'aula té una essència i una dinàmica concretes en funció de diverses variables, entre altres, la del professorat concret i l'estructura social i cultural específica de cada aula. Walsh (2011) indica que la majoria de preguntes són *display questions*, les que requereixen una resposta concreta que l'alumnat hauria de saber. Amb aquest tipus de preguntes, el professorat és capaç de comprovar i avaluar si hi ha hagut aprenentatge dels continguts concrets treballats. D'altra banda, l'autor també parla de preguntes *genuine open-ended*, les quals promouen el debat i generen una resposta més complexa i elaborada que en l'altre tipus de pregunta. En aquest cas, els tipus de preguntes que es generen busquen el guiatge dels aprenents cap a un tipus de resposta que es pot consolidar entre tots. Finalment, també es parla de reparacions, que

bàsicament són les estratègies que s'utilitzen per corregir: hi pot haver correcció directa o indirecta. Van Lier indica que “apart from questioning, the activity that most characterises language classrooms is correction of errors” (1988, p. 276). Ibrahim (2018) indica que “...students' contributions were influenced by the teacher's elicitation techniques” (p. 51). Això mostra que la interacció oral entre alumnat i professorat en una classe d'anglès com a llengua estrangera està condicionada pel tipus de preguntes, pel tipus de correcció i feedback proposat i pel discurs pedagògic generat per part del professorat.

Tal com exposa Santibáñez (2003), dependrà de com es concep i visualitza l'educació per tal de desenvolupar i poder parlar d'un paradigma d'interacció oral. Per exemple, esmenta quatre grans tipus de concepció de l'ensenyament-aprenentatge que tindran impacte en quin tipus de paradigma es generarà: una modalitat de traspàs de coneixements —per tant, hi haurà una reducció de del procés d'interacció oral significatiu. En segon lloc, un model d'aprenentatge inductiu —sense tenir en compte l'aprenentatge significatiu. I un tercer model basat en l'anomenat IRF sense una coparticipació efectiva de l'alumnat que propiciarà que els alumnes no estiguin compromesos amb l'aprenentatge. O finalment, i tal com proposen Halliday (1994) i Van Lier (1996, 2004), la *conversa pedagògica*, que prové de la idea de Woods (1996) de *contingent interaction*, que permet una conversa des de la simetria i des d'una “[d]istribution of rights and duties in the talk” (Van Lier, 1996, p. 175).

1.2.7. Metodologia de l'ensenyament i aprenentatge de l'anglès en el marc de la formació d'adults

Fent una breu revisió bibliogràfica metodològica, la didàctica de l'anglès fins als anys setanta havia partit de la influència de les escoles estructuralistes: la de Praga amb Troubeskoy i Jakobson; la de Copenhague amb Hjelmslev; i la dels Estats Units amb Bloomfield i Harris. Per tant, alguns mètodes didàctics predominants eren el de traducció gramatical, el mètode directe, l'audiolingual, el de resposta física total o el silenciós (Romero et al., 2019). En els primers manuals d'ensenyament de l'anglès es parla d'ensenyament mitjançant “prácticas didácticas que son difíciles de sistematizar en una metodología única” (Llobera, 1995, p. 6).

Alguns manuals publicats per Lado⁴ (1970) o Alexander⁵ (1968), estan totalment delimitats a treballar partint d'estructures fonètiques, morfològiques i sintàctiques. És en aquest moment clau que hi ha un canvi de paradigma i que les creences sobre l'ensenyament i l'aprenentatge d'una llengua estrangera adopten nous posicionaments. Tal com indica Llobera (1995), “la competencia comunicativa procede de toda una tradición sobre todo etnológica y filosófica que aborda el estudio de la lengua en uso y no como sistema descontextualizado” (p. 10). A partir de 1972 hi va haver una important aparició de nous materials didàctics tenint en compte el concepte de competència comunicativa i de competència pragmàtica (Brumfit i Johnson, 1979; Halliday, 1994; Munby, 1978; Van Ek, 1975; Widdowson, 1978; Wilkins, 1976). Tal com indica Llobera (1995):

La gramática del texto, la pragmática y el análisis del discurso han ido modificando el concepto de lenguaje de tal manera que la enseñanza de LE permite numerosos enfoques, adaptados a necesidades y a circunstancias más o menos favorables y de acuerdo con expectativas culturales (p. 12).

Tal com va indicar Walsh (2011), una de les metodologies didàctiques d'ensenyament més adequades és la de *Task-Based Language Teaching*, que prové del *Communicative approach* basat en Hymes (1971) i Wilkins (1976), ja que estimula la creació d'un context real dins l'aula per tal d'utilitzar la llengua per completar tasques quotidianes —més que no pas com a element clau d'aprenentatge. Des d'aquesta perspectiva, la interacció oral és clau perquè és mitjançant aquesta interacció que té lloc l'aprenentatge en llengua estrangera. Els aprenents es troben immersos en un context on la llengua serà la clau per comunicar-se i resoldre la “tasca” encomanada pel professorat.

D'acord amb Mercer (1997, 2004), en qualsevol institució educativa, els models de parla, la metodologia emprada per ensenyar i el tipus d'interacció que adoptaran el professorat i l'alumnat estaran formats per tradicions culturals i pels escenaris institucionals específics. L'educació és un procés dialògic que reflecteix els valors i les pràctiques socials del mateix centre educatiu i, per tant, de la cultura de la societat. Així, doncs, d'acord amb diversos autors i les darreres orientacions per a l'ensenyament de l'anglès

⁴ Lado, R. (1970). *A complete course in English as a second language*. Regents.

⁵ Alexander, L. G. (1968). *First Things First: Students' Book: An Integrated Course for Beginners*. Longman.

en el context europeu, podem acordar que l'objectiu que han d'assolir els nostres alumnes és adquirir una competència comunicativa que els permeti interactuar en intercanvis de la vida diària en un país estranger (Anaya i Llobera, 2008; Canale, 1983; Canale i Swain, 1980; Hymes, 1971; Llobera, 1995). Es tracta d'anar molt més enllà del coneixement del codi lingüístic. Per dur-ho a terme, s'han de tenir en compte diversos documents normatius que configuren i expliciten com abordar els processos interactius orals i així dotar l'alumnat de la capacitat d'assolir aquesta competència i, en definitiva, perquè pugui parlar, pensar i interactuar en la llengua d'aprenentatge de forma efectiva.

El Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües (MECRL) és un dels documents base per assumir què s'entén per interacció oral dins de la classe d'anglès com a llengua estrangera. Segons el MECRL (Consell d'Europa, 2020), les competències són la suma de coneixements, destreses i característiques individuals que permeten a una persona realitzar accions. La competència comunicativa està composta per elements lingüístics, sociolingüístics i pragmàtics que possibiliten a una persona actuar tot utilitzant mitjans lingüístics. Tal com apunta el document, aprendre a interactuar i, per tant, a relacionar-nos i comunicar-nos en una llengua estrangera suposa més que aprendre a comprendre i a produir expressions parlades. La finalitat ha d'estar enfocada en dur a terme activitats de llengua que comportin processos per produir i rebre discursos relacionats amb temes d'àmbits específics tot posant en joc les estratègies més pertinents i que permetin a l'alumnat que construeixi el seu propi discurs segons el context concret.

La interacció oral produïda en situacions d'aprenentatge realistes i significatives per a l'alumnat ocupa un espai central al MECRL (2020). Així, doncs, és imprescindible buscar activitats significatives per a l'alumnat que impliquin una comunicació real i adaptar les situacions de classe perquè l'alumnat sigui competent a nivell comunicatiu. El document il·lustra amb descriptors de nivell des de l'A1 fins al C2 com autoavaluar la interacció oral i la mediació, alhora que exposa paràmetres que cal tenir en compte en el treball en grup en relació amb la interacció oral.⁶ Es parla de torns de paraula, de cooperar i de demanar aclariments com a estratègies per ensenyar a l'alumnat perquè desenvolupi la competència comunicativa oral. Amb detall, quan es parla de torns de paraula, el document incideix en la importància d'ensenyar la manera d'iniciar, mantenir i finalitzar converses alhora que la manera d'interactuar en una conversa en curs. Pel que fa a

⁶ Als annexos de l'apartat 3: *Taules d'autoavaluació de la interacció oral i de la mediació*. I als annexos de l'apartat 4: *Taules dels descriptors d'interacció col·laborativa*.

cooperació, es tenen en compte les estratègies cognitives, com pot ser el fet de planificar i organitzar el contingut referencial, alhora que les estratègies col·laboratives, que serien les destinades a treballar els aspectes més interpersonals. Finalment, quan es demana un aclariment es posa l'èmfasi a buscar estratègies per demanar la repetició de contingut o fer preguntes complementàries (2020, pp. 100-102). Cal destacar la importància de la co-construcció de coneixement en col·laboració i com el MECRL ofereix taules amb descriptors de nivell que indiquen com avaluar aquest aspecte i també com avaluar el lideratge en petites discussions. Sens dubte, són elements clau que s'han de comptar a l'hora de configurar i programar seqüències didàctiques d'anglès.

Atès que emmarquem aquest estudi en l'ensenyament i l'aprenentatge als Centres de Formació d'Adults (CFA) de Catalunya, també tindrem en compte el currículum de llengües estrangeres dels CFA del Departament d'Educació publicat al DOGC en la RESOLUCIÓ ENS/1403/2018, de 21 de juny. És un document clau i determina aspectes que prèviament ja hem comentat, com poden ser la rellevància de partir de situacions significatives i funcionals reals i en diferents contextos per propiciar l'aprenentatge de l'anglès, fomentar la pràctica reflexiva, determinar l'alumnat com a centre i focus del procés d'ensenyament-aprenentatge, orientar la metodologia a l'acció i a l'enfocament comunicatiu, utilitzar metodologies dialògiques que permetin a l'aprenent autoregular-se i, finalment, proporcionar una avaluació tan formativa com d'autoregulació del propi procés d'aprenentatge. El mateix document indica que el MECRL és fonamental i que es té en compte a l'hora de determinar els objectius, les orientacions, les competències i els criteris d'ensenyament-aprenentatge. Tanmateix, també s'indica que el currículum d'educació secundària és important en relació amb les competències bàsiques de l'àmbit lingüístic i en relació amb el desplegament de les competències de llengües estrangeres.

El document descriu com a clau la competència comunicativa:

...base de tots els aprenentatges, ja que el llenguatge és l'instrument de comunicació que fa possible l'accés i gestió de la informació, la construcció i comunicació del coneixement, la representació, interpretació i comprensió de la realitat, i l'organització i autoregulació del pensament, les emocions i la conducta.
(Departament d'Educació, 2018, p. 4)

Pel que fa a la comunicació oral, el currículum estableix que és: "...la capacitat de produir i comprendre textos orals de tipologia diversa i d'interactuar oralment en situacions comunicatives tenint present el destinatari, el propòsit i la situació comunicativa" (Departament d'Educació, 2018, p. 4). També s'inclou i es fa referència a la mediació, la qual va estretament lligada a la interacció oral, per assegurar que es creen les condicions adequades perquè es produeixi una comprensió i una comunicació efectiva. Finalment, cal tenir en compte la dimensió plurilingüe que permet a l'individu "aconseguir una comunicació eficaç amb un interlocutor determinat" (Departament d'Educació, 2018, p. 4).

Mitjançant les dades clau que indica el Currículum de llengües estrangeres dels CFA i les competències bàsiques de l'àmbit lingüístic d'Educació secundària obligatòria, es mostra com s'han de programar les situacions d'aprenentatge en relació amb la interacció oral a les classes d'anglès en l'àmbit d'educació per a adults, tot determinant els la competència, els objectius i els criteris d'avaluació claus dins la dimensió comunicativa oral, la dimensió de mediació i actitudinal i la plurilingüe. És en tots aquests apartats on hi haurà un clar desglossament de com treballar els continguts en cada nivell. Per tant, la normativa queda clara i plasmada en la documentació oficial pertinent.

Sens dubte, el centre de l'aprenentatge de l'anglès és l'alumnat i cal garantir que es treballa de forma conscient per assegurar que l'alumnat aprengui a construir la seva identitat, compregui el món i assoleixi el conjunt d'objectius desglossats per tenir la competència en interacció oral pertinent i poder-se comunicar de forma satisfactòria, efectiva i afectiva en anglès.

1.2.8. Situacions d'aprenentatge interactives orals a l'aula d'anglès en el marc de la formació d'adults

En primer lloc, d'acord amb Bahadur Thapa i Lin (2013), es poden crear diferents tipus d'enfocaments d'interacció oral a la classe: interacció entre alumnat i professorat; interacció en parelles i només entre alumnes i interacció en petit grup (de tres, quatre o cinc alumnes). Thornbury (2008) va determinar mitjançant un estudi d'autoconfrontació del professorat que "...getting students to work in groups and pairs is not in itself 'communicative' and that learners need to be helped and guided if they are to really engage with L2 classroom discourse" (Walsh, 2011, p. 39). Segons Escobar i Hasselgren (2002), la interacció oral entre iguals promou avantatges pel que fa a l'aprenentatge de l'anglès. Sembla ser que en parelles o en petit grup, el temps de parla

en anglès augmenta de forma considerable, alhora que el fet que l'alumne sigui el centre de la classe els fa sentir més motivats. Fins i tot sembla que això tingui més impacte que no pas la tradicional relació dialògica entre alumnat i professorat (p. 7). Per tant, es pot dir que no hi ha agrupaments estrella que promoguin una interacció oral òptima —hi ha estructures i paradigmes amb més i menys oportunitats i un conjunt de factors que fan que això sigui possible o no ho sigui.

En segon lloc, hi ha diferents activitats comunicatives orals per promoure l'aprenentatge de l'anglès, com pot ser mitjançant “preguntas, ejemplos, contraejemplos, sugerencias, reformulaciones, paráfrasis, etc. se puede suscitar la reflexión o la corrección en los alumnos y estimular la búsqueda activa de soluciones a las dificultades” (Baralo Ottonello, 2000, p. 171). Siguí com sigui, estem d'acord en el fet que la interacció ha de ser significativa en l'ús en la llengua meta, és a dir, deixant en segon terme la forma — si gramaticalment i sintàcticament, per exemple, la seqüència lingüística és correcta— i posant l'èmfasi en el missatge en si mateix; per tant, buscant la comunicació sense centrar-nos en l'anàlisi i l'estudi de com abordar els errors, en un primer moment. Walsh (2006) planteja aspectes que cal tenir en compte dins de l'aula d'anglès que afavoreixen la interacció oral; i posteriorment, l'aprenentatge: “[m]aximitzar l'espai interaccional; incitar la participació de l'alumnat; utilitzar preguntes adequades a l'alumnat, fomentar la intersubjectivitat i prendre consciència de la interacció que s'està generant” (Masats i Nussbaum, p. 133). També cal treballar quatre dimensions rellevants dins de la interacció perquè aquesta interacció sigui efectiva. Segons Masats i Nussbaum (2016), hi ha quatre dimensions a tractar: “la pràctica de selecció de torn de paraula, la pràctica de com seqüenciar una conversa, pràctiques generals d'estructuració del discurs i, finalment, pràctiques de reparació” (p. 211).

El model d'expressió oral que planteja Bygate (2001) descriu la interacció oral com a resultat de la relació bidireccional de coneixements i habilitats destinats a planificar el discurs que es va construint alhora que planificant les habilitats de conducció del discurs en si mateix, del missatge i dels torns de parla. També cal aprendre a seleccionar el lèxic, les frases i els recursos gramaticals alhora que treballar les habilitats de negociació de significats més pertinents a fi de poder fer una avaluació de la comprensió de forma òptima. Finalment, els mecanismes de producció juntament amb les habilitats de correcció promouran que l'expressió oral hi tingui cabuda i que, per tant, quan es produeixi la comunicació entre individus, la interacció oral existeixi. Van Lier (1988) i Seedhouse (2007) parlen de diferents tipus de seqüències dins les classes de llengua

que poden ajudar a conduir l'alumnat a l'aprenentatge de la llengua meta: establiment de procediments de treball, tractament de les formes de forma sistemàtica, tractament del sentit i la fluïdesa i, finalment, la realització de tasques (Masats i Nussbaum, pp. 116-117).

En un estudi relacionat amb la interacció (Pica, Young i Doughty, 1987) es van determinar dos possibles espais d'aprenentatge: un caracteritzat per un discurs simplificat pel professorat per tal d'arribar a l'alumnat, i un altre basat en *student-to-student interaction* en el qual hi ha discurs autèntic (Riggenbach i Lazaraton, 2013, p. 126). Sembla que aquest segon format sigui el més real alhora que permet a l'aprenent relaxar-se i sentir menys ansietat que en altres ocasions. Segons Riggenbach i Lazaraton (2013), les activitats d'habilitats comunicatives orals es distingeixen en: activitats estructurades lingüístiques, activitats de producció, activitats de participació i activitats d'observació (p. 127).

També cal destacar els aspectes no verbals juntament amb els citats anteriorment que són importants a l'hora de comunicar-nos. Cassany, Luna i Sanz (1993, p. 151) plantegen un conjunt de tipologia d'exercicis d'expressió oral, els quals, per tant, donen peu a treballar la interacció oral, molt pertinent, ja que es divideixen en funció de la tècnica utilitzada: drames, escenificacions, jocs de rol, simulacions, diàlegs dirigits, jocs lingüístics, treball d'equip i tècniques humanistes. Hi ha diferents tipus de recursos materials que afavoririen l'expressió oral: històries i contes, sons, imatges, tests, qüestionaris i objectes. També tipus de resposta esperada: repetició, buits d'informació, donar instruccions, solució de problemes i pluja d'idees. I, finalment, es parla de tipus de comunicacions específiques, com poden ser l'exposició, la improvisació, parlar per telèfon, lectura en veu alta, vídeos, debats i discussions. Segons Joy (1994), activitats significatives de rols dins la classe de llengua estrangera potencien la consciència de la diversitat del món en l'alumnat i el fa partícip del conjunt de rols i situacions que potser haurà d'afrontar en el futur. Si l'alumne té un rol interactiu baix, no aprendrà a resoldre conflictes cognitius. D'acord amb Joy (1994):

Shakespeare observed that, 'All the world's stage' and that each of us plays many parts. In an increasingly international context, purposeful role activities in the foreign language classroom can contribute powerfully to extending the

learners' awareness of their world and of the many roles they may come to play.

(p. 179)

Bailey i Nunan (1996) van fer un estudi segons el qual es determinen elements característics en relació amb les decisions que pren el professorat a la classe i que poden tenir bons resultats pel que fa a la dinàmica interaccional. Segons els autors, hi ha sis principis a tenir en compte: el benestar del grup classe, tenir present el context de l'aula i el moment concret, la flexibilitat per part dels docents, l'oportunitat de diversos estils d'aprenentatge, la participació de tot l'alumnat i la simetria entre torns de paraula i espais discursius. Tal com Nation (2007) argumenta, cal propiciar l'alumnat amb "meaning-focus input, meaning-focus output, language-focused learning as well as practice leading to fluency development" (Oliver i Philp, p. 124). Batlle i Mañas (2021), han presentat recentment un estudi pioner quantitatiu en el qual busquen quines són les preferències dels docents sobre l'ús de la interacció oral a l'aula d'espanyol com a llengua estrangera. Aleshores, plantegen diferents escenaris, amb docents experimentats i amb docents principiants, i els resultats mostren que la majoria de professorat utilitza la interacció oral com a element socialitzador i com a instrument per fomentar les habilitats comunicatives i per crear un espai de confiança, i no com a element per treballar continguts lingüístics d'ensenyament i aprenentatge de la llengua estrangera, com pot ser el lèxic i la gramàtica.

Herazo Rivera (2010) indica que els diàlegs prèviament estructurats i treballats en format escrit formen part de les creences implícites dels docents com a activitats interactives orals, tot i que no ho siguin: "its persistent occurrence in classrooms might be reproducing the wrong belief that it indeed constitutes authentic oral communication" (p. 49-50). Un dels grans problemes d'aquest tipus d'activitats és el concepte de *contingency* (Van Lier, 1996), el qual implica que en converses reals els interlocutors improvisen el discurs en funció de com es desenvolupa la conversa, i no pas de manera planificada.

D'acord amb estudis recents (Van Batenburg et al., 2019), la gran majoria de material produït utilitza "both the focus of instruction and the focus of interaction activities lie on the development of language knowledge" (p. 310). Segons els autors, moltes activitats es basen en repetició de diàlegs i en activitats d'omplir els buits. Aquest tipus de tasques són les anomenades "exercises" segons Ellis (2009) i encara tenen molta presència a l'aula d'anglès en l'actualitat. En canvi, activitats d'intercanvi d'informació produeixen

més oportunitats de negociació de significats entre els aprenents (Gass et al., 2005). Cal promoure reflexió i canvi pel que fa al concepte d'interacció oral i a com aquest concepte es treballa a l'aula de llengües estrangeres, atès que no totes les activitats assumides com a interactives orals són per naturalesa interactives.

1.2.9. Avaluació de la interacció oral

Qualsevol interacció oral pot ser avaluada i hauria de ser-ho —potser no sempre, però cal incidir en la importància que tenen aquests moments i buscar la manera de donar-hi importància pel que fa a l'avaluació per tal de dotar la interacció oral com a objectiu a l'aula, establir-ne uns criteris d'avaluació sòlids i concrets i proporcionar a l'alumnat eines d'autoregulació i de presa de consciència del seu propi procés d'aprenentatge. Aquesta interacció oral es pot avaluar des de la correcció lingüística, tenint en compte elements com la pronunciació, el lèxic i la morfosintaxi; la claredat d'expressió, tenint en compte elements com l'articulació, el volum, el ritme, les repeticions o les rectificacions; la força expressiva o aspectes extralingüístics, com poden ser el manteniment de l'atenció, l'entonació, l'expressivitat, la gesticulació i, finalment, el contingut de la comunicació en relació amb la coherència i la cohesió textual, com pot ser l'adequació al context, l'estructura textual i la claredat, l'ordenació i la selecció de les idees (Cassany, Luna i Sanz, 1993). També seria pertinent avaluar elements com el respecte del torn de parla, el respecte al temps de resposta de l'altre interlocutor, la possibilitat i el desenvolupament de discurs en una discussió, la negociació de significats, la mediació o el fet de pensar de forma conjunta i construir nou coneixement.

Segons Riggienback i Lazaraton (2013), l'avaluació de la interacció oral segueix basant-se en tests que desglossen la competència en categories diferenciades, com poden ser la gramàtica, el vocabulari, la pronunciació o la fluïdesa (p. 133). D'acord amb les autores, és qüestionable aquesta manera d'avaluar o, si més no, d'entendre la interacció oral. Un estudi empíric de les autores de 1987 mostra com un test estructurat amb objectius comunicatius basats en tasques d'opinió, de comparació, de narrativa, de descripció, de procés i d'entrevista funcionava i anava més enllà de la competència lingüística, ja que buscava, en la seva avaluació, elements que garantissin la comunicació. Aquest estudi està molt lligat a la metodologia *Task-based Language Learning and Teaching*, la qual es basa a utilitzar tasques concretes amb objectius específics per organitzar metodològicament les classes d'anglès. La taula següent (Taula 1) resumeix alguns dels tests internacionalment validats en relació amb la

CAPÍTOL 1. FONAMENTACIÓ TEÒRICA

interacció oral (Riggenback i Lazaraton, 2013, p. 133) alhora que hi ha els representatius a escala nacional:

Taula 1

Tests internacionals validats en relació amb la interacció oral

Nom del test	Institució	Format / criteris d'avaluació
Bilingual Syntax Measure (BSM)	Psychological Corporation, Nova York, Estats Units	Imatges relacionades amb la sintaxi / No es té en compte la pronunciació o els errors de vocabulari
Cambridge Oral Exam	University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES), Cambridge, Anglaterra	Conversa dirigida sobre un tema / Fluïdesa, gramàtica, comunicació interactiva, vocabulari i pronunciació
Foreign Service Institute / Interagency Language Roundtable Oral Interview (FSI/ILR)	Interagency Language Roundtable, Arlington, Estats Units	Entrevista / Habilitats funcionals
Ilyin Oral Interview	Newbury House, Nova York, Estats Units	Imatges / Contingut apropiat i precisió estructural
Second Language Oral Production Examination (SLOPE)	Alemany Press, San Francisco, Estats Units	Imatges / Actuació en estructures gramaticals específiques
Speaking Proficiency in English Assessment Kit (SPEAK)	Educational Testing Service, Princeton, Estats Units	Imatges i text escrit / Intel·ligibilitat en relació amb fluïdesa, pronunciació, vocabulari i gramàtica
Test of Spoken English (TSE)	Educational Testing Service, Princeton, Estats Units	Material escrit i gravat / Intel·ligibilitat en relació amb fluïdesa, pronunciació i gramàtica

Nom del test	Institució	Format / criteris d'avaluació
ISE (Integrated Skills in English Exams)	Trinity College London, Londres, Anglaterra	Conversa dirigida sobre diferents temes / Efectivitat comunicativa, control lingüístic i interacció efectiva
TOEFL (Test of English as a Foreign Language)	Estats Units	Exposició individual / Efectivitat comunicativa
Proves de certificació (Escoles Oficials d'Idiomes)	Espanya	Imatges i text escrit / Intel·ligibilitat en relació amb fluïdesa, pronunciació, vocabulari i gramàtica i interacció entre iguals

Com es pot veure en aquesta taula, els Centres de Formació d'Adults de Catalunya no tenen cap examen oficial que inclogui la interacció oral -entre iguals o entre el professorat i l'alumne. I si ens hi fixem, només les proves de les Escoles Oficials d'Idiomes proporcionen un espai per avaluar la interacció oral -únic examen oficial a Espanya del territori amb validació internacional. En canvi, pel que fa a nivell internacional, hi ha molt èmfasi i molta més atenció en l'avaluació de la interacció oral.

1.3. El pensament i les creences del professorat d'anglès

1.3.1. Conceptualització del pensament i les creences

Les investigacions en el camp del pensament i les creences del professorat de llengua estrangera són força recents, ja que podem indicar que s'inicien a partir dels anys 70 (Borg, 2003; Cambra, 2000; Fons i Sánchez-Quintana, 2010; Freeman i Johnson, 1998; Kalaja i Barcelos, 2003; Palou, 2008; Woods, 1996; entre altres). Kalaja i Barcelos (2003) descriuen la importància de les creences en àmbits com l'antropologia, la psicologia i l'educació; però en canvi, en àmbits com la lingüística o la didàctica de la llengua només ha estat a partir dels anys vuitanta que han esdevingut més presents dins de la bibliografia específica del camp d'investigació. És a partir d'aquest moment que les creences esdevenen un factor més en el conjunt d'elements individuals del subjecte que tenen un impacte en l'estudi d'adquisició de llengües estrangeres. Malgrat que hi hagi una diversitat d'opinions força àmplia sobre el concepte en ell mateix i sobre com definir les creences (Woods i Çazir, 2011), en la nostra investigació les entenem

com a “opinions and ideas that learners and teachers have about the task of learning a second/foreign language” (Kalaja i Barcelos, 2003, p. 1).

Cal destacar la importància dels contextos socials i culturals en la construcció de les creences juntament amb la seva estructura variable en cada individu i en funció de les circumstàncies. Segons Bakhtín (1982), les paraules utilitzades en les interaccions orals sempre contenen i reflecteixen interpretacions ideològiques de com és el món. En aquesta línia, Woods (1996) destaca: “I wish to emphasize that the teachers’ verbalizations are the source of the individual propositions posited in their networks of beliefs, assumptions and knowledge” (p. 197). Partim d’estudis com el de Woods (1996) perquè suggereix el concepte de BAK —beliefs, assumptions and knowledge— per parlar de les creences del professorat, entre les quals hi ha les creences internes sobre el llenguatge que pot tenir qualsevol individu i el coneixement provinent de la bibliografia i la formació acadèmica rebuda al llarg de la trajectòria vital. La diferència entre els tres conceptes rau en el fet que les *beliefs* són proposicions acceptades per l’individu malgrat que no hi hagi un coneixement convencional, les *assumptions* són proposicions que estan en procés d’acceptació, ja que no hi ha un coneixement convencional sobre elles i, finalment, el *knowledge* fa referència a tot el coneixement convencional formal acceptat per la comunitat. En aquesta investigació entenem les creences a partir de la següent definició:

...a form of thought, constructions of reality, ways of seeing and perceiving the world and its phenomena which are co-structured within our experiences and which result from an interactive process of interpretation and (re)signifying, and of being in the world and doing things with others. (Kalaja et al., 2015, p. 8)

Així, doncs, les creences són el resultat de processos d’interacció que la persona experimenta amb el món, amb els altres i amb ella mateixa. A partir de Woods (1996) i a través de Cambra (2000), entenem les creences com les proposicions cognitives no necessàriament estructurades de la dimensió personal les quals s’interrelacionen amb les representacions, que formen part de sistemes de significat compartits pels grups socials, i els sabers, que estan relacionats amb aspectes del procés d’ensenyament i aprenentatge acceptats per convenença. És a partir d’aquí que es pot parlar de CRS (Creences, Representacions i Sabers) (Cambra i Palou, 2007).

Tot allò que una persona verbalitza és font de la seva cultura, xarxa de creences, supòsits i coneixements i sempre té una repercussió social. La història i el costum són presents en totes les persones i, d'acord amb Woods (1996), les prioritats dels docents pel que fa a la manera d'estructurar una classe depenen crucialment de les pròpies creences i experiències sobre el llenguatge, l'aprenentatge i l'ensenyament. De fet, d'acord amb Richards et al. (2001): "Teachers' beliefs are formed on the basis of teachers own schooling as young students while observing teachers who taught them" (p. 50). És clau, doncs, retornar als records i a tot allò construït des del passat i a com aquest passat es concep per tal de poder entendre i, si cal, modificar el present.

1.3.2. Creences, emocions i identitat

Segons Richards i Lockart (1994), el sistema de creences del professorat es forma mitjançant els trets de la pròpia personalitat, l'experiència com a aprenents, l'experiència professional, les pràctiques consolidades dels centres educatius on es treballa, els principis derivats d'un mètode, l'aproximació a la recerca, i les influències del mateix sistema educatiu i societat. Així, doncs, les conseqüents decisions i accions del professorat quedaran marcades pel pensament i per les creences que han construït aquest pensament (Freeman i Johnson, 1998). Segons els estudis, hi ha un consens en el fet que el professorat adquireix les seves creences en funció de les seves experiències de vida en societat, de l'escolaritat, de la formació com a docents i, finalment, de la seva experiència i pràctica docent actual. La construcció de les pròpies creences és el resultat d'experiències personals i alhora de contextos socials i culturals en un lloc i un moment determinats. Hi ha una interacció constant entre les experiències passades i presents (Gabillon, 2012). Les creences tenen un origen social i, per tant, és important analitzar-les des d'aquest angle. Tot i així, com s'ha remarcat prèviament, cadascú té una vida única i singular, i aquesta vida configura el conjunt de significats que l'individu atorga a les seves experiències i accions. Calderhead (1996) estableix cinc categories de creences del professorat: "beliefs about learners and learning; teaching; curriculum; learning to teach; and about the self and the nature of teaching" (Pourhosein i Banou, 2017, p. 79).

Cal discernir entre creences, emocions i identitat; tot i que els tres constructes estan estretament vinculats tant en relació amb com un aprenent se situa davant de la llengua estrangera fins a com un docent se situa davant la pràctica educativa d'ensenyar una llengua estrangera: "We are what we believe and our beliefs make up our identities" (Barcelos, 2015, p. 310). Tal com indica Barcelos (2015), les emocions tenen un impacte

directe en les accions de l'individu, en forma d'aprenent o de docent, i han estat estudiades des de la perspectiva de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües a partir dels anys setanta (Arnold, 1999; Bailey i Nunan, 1996; Gardner i Lambert, 1972; Golombek i Doran, 2014; Krashen, 1981; Pavlenko, 2007; entre altres). En aquesta investigació entenem emoció segons la definició d'Izard (1991): “experienced as a feeling that motivates, organizes, and guides perception, thought, and action” (citada a Barcelos, 2015, p. 308), i sembla ser que les accions provinents de les emocions configuren la identitat de la persona; per tant, la xarxa de creences construïda també parteix de les emocions i com aquestes co-construeixen i influeixen en les accions que un determinarà com a pròpies i que formaran part de la identitat de l'individu:

It is important to understand how emotions interact to shape what teachers (Borg, 2006) and learners (Barcelos i Kalaja, 2013) do, their implications for their learning (how and what they learn) (Nespor, 1987), and how teacher emotions are part of teachers' practical knowledge and pedagogical content knowledge (Rosiek, 2003) and learners' emotions are related to their beliefs (Aragão, 2011). Thus, understanding the relationship between beliefs and emotions can help us understand how together these influence teachers' and learners' actions. (Barcelos, 2015, p.302)

Segons l'autora, hi ha limitacions en la recerca en l'entramat dels tres paràmetres. Tot i així, la identitat és clau en el nostre estudi i sobretot per parlar de mobilització de creences, ja que aleshores aquesta identitat es mostra dinàmica i amb possibilitat de canvi. Així, doncs, en aquesta investigació l'entenem des de la perspectiva de Lemke (2008): “identities are multi-faceted and dynamic, they develop and change as who we are is constructed within the constraints of our interactions in different settings in our lives with different people” (p. 19). Tal com apunta Batlle (2014), “la identidad de los participantes subyace y emerge del propio discurso y no viene dada apriorísticamente (Richards, 2006; Yasui, 2010), siendo una identidad dinámica que se desarrolla en el habla en curso” (p. 3).

Les paraules construeixen identitat i situen el parlant en una cultura concreta i en un microcosmos social determinat: “speakers identify themselves and others through their use of language; they view their language as a symbol of their social identity” (Kramsch,

1998, p. 3). El discurs generat a l'aula d'anglès està situat en un context i en una cultura concrets on cada alumne té cabuda, ja que és una petita comunitat de parla que comparteix molt més que l'ensenyament i l'aprenentatge d'una llengua. Tal com indica Kramersch (1998):

The words that people utter refer to common experience. They express facts, ideas or events that are communicable because they refer to a stock of knowledge about the world that other people share. Words also reflect their author's attitudes and beliefs, their point of view, that are also those of others. In both cases, language expresses cultural reality. (p. 3)

En el moment de presa de consciència sobre les pròpies creences i sobre com les duem a terme veiem la identitat de l'individu, i només assumint un canvi en aquesta co-construcció de nova identitat l'individu serà capaç de mobilitzar les creences. Per tant, la mobilització de la identitat serà clau per mobilitzar creences. La construcció de la identitat del professorat està teixida en com se senten i actuen els docents davant dels aprenents en relació amb l'ensenyament-aprenentatge de l'anglès. Per tal que hi hagi un canvi en la pràctica docent, cal un canvi més profund lligat a la identitat d'aquest docent. La construcció de la identitat com a parlant en una llengua estrangera, com és en el nostre cas, l'anglès, és clau per tal de permetre l'evolució i el desenvolupament del coneixement de la llengua i per afavorir que l'aprenentatge de la llengua que inicialment serà d'ús i cognitivament menys complexa, acabi podent ser més complexa i fins i tot de pensament per a l'aprenent. Tal com indica Van Lier (2004), cal un espai per poder construir aquest nou "jo" on càpiga aquesta nova identitat com a membre parlant de la llengua meta en qüestió:

The development of proficiency in a language depends on the development of a dually compatible identity, that is, compatible with the self, and compatible with the life space of the new semiotic reality, in essence, an identity that can provide a solid link between the *self* and the *new reality*. This in turn requires having a *voice* in that language, and having both the right to speak and the right to be heard, as well as having something of consequence to say. (p. 82)

A més, quan l'autor parla de tenir una veu pròpia implica que l'aprenent té molt més a dir que no només el llenguatge d'ús de nivell cognitiu i poc complex. Així, doncs, l'aprenentatge d'una llengua és molt més que la transmissió de la informació i la participació en diàlegs col·laboratius; cal la construcció d'un diàleg intrapersonal i interpersonal amb la nova llengua perquè aquesta llengua formi part de la identitat de l'aprenent i pugui tenir una veu amb aquesta llengua meta d'aprenentatge.

Tal com Negueruela-Azarola et al. (2013) apunten, "[s]ome interaction leads to conceptual transformation through mindful engagement (...), some to learning of skills or noticing of forms, and some interaction is merely transactional and no new knowledge, ideas, or skills are gained from the exchange" (p. 234). Per tant, la clau és garantir una interacció que permeti construir coneixement. Els autors indiquen que una de les tasques perquè això succeeixi és permetre una transformació en la pròpia identitat:

Seeing oneself as someone different through a new language and discovering who we are in the classroom setting is how personality is enacted. It is not only about who we are, it is also about beginning to become who we want to be (2013, p. 236).

Els autors indiquen que la comunicació és paradoxalment social i privada, és a dir, alhora que ens comuniquem amb els altres també construïm el nostre *jo*. Això sí que tan sols passa quan hi ha transformació i conceptualització mitjançant la interacció. D'acord amb Oliver i Philp (2014), els aprenents construeixen coneixement i aprenentatge, però cal assumir que hi ha diferències individuals entre ells segons "their past knowledge and experience in language and content learning,(...) their aptitude for language learning, their motivation to learn, and preferences for how they best learn" (p. 116). La trajectòria d'aprenentatge i la construcció de la identitat com a aprenent té i tindrà impacte en la relació amb la llengua anglesa, des del punt de vista d'aprenent i des del punt de vista de docent si aquests individus escullen una trajectòria professional relacionada amb l'ensenyament d'aquesta llengua estrangera. Segons les autores, es pot parlar de diferents factors que configuren com se situen els aprenents en relació amb la llengua d'aprenentatge, com poden ser: actituds d'integració cultural i prestigi de la llengua meta o interès cultural de països de parla de l'anglès. També hi ha elements integrats dins la pròpia motivació de l'aprenentatge com poden ser l'ansietat que pot produir el fet de fer ús de la llengua de forma conjunta, el tipus d'ambient d'aula, el prestigi de la llengua

en l'entorn més immediat de l'alumnat, l'acompanyament familiar en relació amb la llengua o la idea de parlant ideal que un aprenent pot tenir com a model (Oliver i Philp, 2014, pp. 118-119).

1.3.3. La teoria de l'activitat i la creació de situacions d'interacció oral a l'aula d'anglès

La generació d'un problema condueix a una situació de tensió i aquesta tensió serà la clau per negociar, expandir coneixement, compartir i actuar per transformar i, consegüentment, per resoldre-ho. Per tant, és important crear situacions d'interacció oral dins de l'aula, ja que això està en consonància amb la teoria de l'activitat, la qual entén les activitats humanes com complexos fenòmens socialment situats en les quals l'individu ha de tenir veu per poder resoldre els tres passos de conflicte que li permetran avançar, i dins el nostre context, permetran que l'alumnat aprengui: tensió, expansió i transformació. Diversos autors sostenen la relació amb la teoria de l'activitat i l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües estrangeres (Coughlan i Duff, 1994; Ellis, 1999; McCafferty, 1994; i Tresserres, 2016). Sembla ser que el discurs privat és present sempre que l'aprenent hagi d'afrontar la realització de tasques que li produeixin un repte cognitiu. Per tant, la generació del primer pas corresponent a la tensió serà necessari perquè posteriorment hi hagi aprenentatge. És en aquest context intrínsec i significatiu on l'alumnat incorporarà l'aprenentatge de l'anglès: des d'una pràctica interactiva, col·laborativa i socialment contextualitzada amb la resolució d'un problema que cognitivament sigui un repte. Tal com planteja Engeström (1987), l'activitat humana, que es desenvolupa dins de sistemes d'activitat, sorgeix de les contradiccions dins un sistema o entre sistemes. Si entenem l'aula d'anglès com un espai on conflueixen diferents sistemes d'activitat i on es generaran contradiccions, l'aprenentatge sorgirà justament de la resolució de les tensions produïdes per aquestes contradiccions. I el llenguatge, sent l'eina i alhora la llengua meta d'aprenentatge, serà clau per transformar aquest coneixement nou en aprenentatge. Per a Barnes (2010), el professorat no es limita a proporcionar entorns d'aprenentatge, sinó que la relació dialèctica generada a l'aula pot produir confrontacions i disjuncions entre les creences implícites de l'alumnat i les que ofereix el professorat.

Sannino (2008) parla de l'experiència de la parla com a "process through which an individual, supported by others, engages in a quest to overcome critical situations. This process is an activity which explicitly aims at working out critical conflicts in the

individual's life" (p. 272). Aquesta conversa que esdevé activitat i que facilitarà que el subjecte aconsegueixi copsar coneixement, negociar i resoldre conflictes per tal d'aprendre, tindrà en compte tres conceptes clau: "the concept of emotional experience, the concept of personal sense, and the concept of inner speech" (Sannino, 2008, p. 272).

La parla construeix sentit i és capaç de permetre una modificació de la conducta si té impacte en les accions i conflictes individuals. Conversar amb l'alumnat no tan sols és essencial i una peça clau en el seu procés d'aprenentatge, sinó que és una clara responsabilitat per part dels docents que tindrà conseqüències en el desenvolupament vital de l'alumnat. L'èxit o el fracàs educatiu pot ser explicat per la qualitat del diàleg educatiu i amb detall, Sannino (2008; 2015), tal com s'ha explicat prèviament, exposa com la manera com es viu la conversa configura el punt crucial on el llenguatge i l'activitat es connecten. Aquest sembla ser el punt on la parla adquireix una naturalesa material i té impacte en l'activitat. L'experiència d'una conversa és un procés en el qual el subjecte, acompanyat d'altres, s'inicia en la resolució de conflictes.

Esteve (2000 i 2010) presenta estudis basats en l'ensenyament de la gramàtica de l'alemany com a llengua estrangera en el camp d'adults, i descriu un procediment metodològic basat en tasques que incorpora elements reflexius dins les activitats on els alumnes interactuaran entre ells i negociarà els significats de forma col·lectiva d'elements prèviament treballats. Segons Esteve (2010): "estas actividades fomentan dentro del aula un discurso coherente y 'auténtico' entre el profesor y los alumnos y entre los alumnos entre sí, que ayuda a la co-construcción de saberes nuevos" (p. 76). En l'última fase, s'incorpora un espai d'extensió (o expansió) en el qual l'alumnat haurà d'incorporar o "explotar els recursos lingüístics que ha après" (2000, p. 4) i que culminarà en activitats d'escriptura col·laborativa en les quals incorporarà els aprenentatges assolits en les fases prèvies. Segons Esteve, això ofereix a l'alumnat un "espacio para crear y fantasear" (2010, p. 81) i construeix un espai simètric de negociació que fomenta la interacció oral entre iguals amb la guia del professorat, tot resolent conflictes i buscant un element d'expansió autònoma. Els resultats indiquen que la "consciència lingüística" (2000, p. 8) emergida a l'aula permet l'aprenentatge tot allunyant el paradigma IRF i evitant que el professor sigui el model que explica unidireccionalment conceptes lingüístics. És en aquesta fase d'anar més enllà que hi haurà resolució de conflictes, i per tant, aprenentatge.

Tot i així, no qualsevol tipus d'intervenció tindrà un impacte en canvis en la pràctica docent. D'acord amb Esteve (2020), les sessions de curta durada de formació sense un expert sistemàtic no són efectives en la transformació de les creences del professorat. De fet, hi ha un ventall de recerca sobre com dinamitzar les creences i mobilitzar-les. Una possibilitat seria mitjançant el principi de doble estimulació, un model proposat per Vygotsky (1988), en el qual primer de tot cal una revisió crítica del sistema d'activitat — com podria ser, per exemple, mitjançant una sessió d'autoconfrontació. En segon lloc, hi ha una expansió de la realitat assumint que s'obren nous horitzons conceptuals mitjançant la presència de models validats científicament. Finalment, hi ha una reflexió sobre aquests models i es readreça la pròpia pràctica docent —o, si més no, hi ha una reconceptualització que facilitarà un canvi en la presa de decisions.

La pràctica reflexiva és clau en aquests processos d'acompanyament, ja que és una opció molt eficient i eficaç que permet treballar des d'allò més profund i inamovible fins a la realitat tangible de la pràctica docent: “Cal fomentar un pensament sobre el pensament, un pensament sobre l'acció i un pensament sobre l'acció en la pràctica per tal d'aconseguir una presa de consciència que capaciti per gestionar i arbitrar els CRS, així com la transformació d'aquests últims” (Palou, 2008). Segons Esteve et al. (2010), s'anomena “formació realista” aquella que es planteja des de la integració de la persona amb les pròpies experiències prèvies, els coneixements teòrics, les representacions sobre què significa ensenyar i aprendre mitjançant la reflexió. Per tant, podem parlar d'aquest tipus de formació en la nostra investigació. Aquest aprenentatge reflexiu parteix d'estudis basats en la teoria sociocultural de Vygotsky (1988), en la idea del professional reflexiu de Schön (1983) i en la visió realista de Freudenthal (1991) que sobretot remarca la importància de construir el coneixement sobre la pràctica docent des del mateix subjecte en formació.

1.3.4. L'impacte de les creences en la pràctica docent

Dins del camp de la didàctica de la llengua i la literatura, diversos estudis aporten llum i coneixement pel que fa a l'impacte que les creences tenen en la pràctica docent del professorat: Birello, 2012; Borg, 2003 i 2006; Cambra, 2000; Clandinin, 1986; Elbaz, 1983; Freeman i Johnson, 1998; Kagan, 1992; Pajares, 1992; Palou, 2008; Woods, 1996. De fet, tal com indiquen Mercer i Edwards (1987), “...el mestre representa i proporciona pels alumnes una cultura acceptada de major amplitud d'ideologia, coneixement i pràctica educativa” (p. 30). És de gran importància i rellevància tot allò

que succeeix a l'aula, ja que tindrà un impacte en la manera com l'alumnat elaborarà i generarà coneixement. Estem d'acord que el professorat és un subjecte reflexiu amb opinions i creences que, en el context educatiu, pren decisions sobre l'alumnat en relació amb el procés d'ensenyament i aprenentatge (Palou, 2008). Tal com indica Woods (1996), "in order to begin planning, teachers must make some assumptions about what Language consists of" (p. 187). De fet, l'autor planteja que en funció d'aquestes decisions, hi haurà una creació i desenvolupament de la sessió diferenciada:

Assumptions about Language play an important role in a language course (...).
People unconsciously internalize beliefs about Language throughout their lives, and so the beliefs about what Language is, what 'proper' Language is, and so on, vary from individual to individual and are often deeply held. (Woods, 1996, p. 186)

La concepció del mateix llenguatge per part del professorat té i tindrà impacte en com es transmet, es comunica i s'ensenyà. Gabillon (2012) es refereix a les creences com a dinàmiques que tenen la possibilitat de desenvolupar-se i canviar a través de les interaccions i experiències amb altres individus. El mateix autor planteja que les creences del professorat sobre ensenyament i aprenentatge influeixen les seves decisions envers les pràctiques docents i això afecta a tot allò que fan i passa a la classe. Diferents estudis fets per investigadors com Borg, 2003; Freeman i Johnson, 1998; Hall, 2009; Mok, 1994; o Williams i Burden, 1997, indiquen que hi ha evidència en el fet que les experiències prèvies del professorat com a aprenents de llengua estrangera tenen impacte en les creences pedagògiques, i que això influeix la seva futura experiència docent. A més, exposen que perquè la formació del professorat sigui efectiva, cal retornar als records i a les experiències propis d'aprenentatge del professorat.

Segons Gabillon (2012), les creences del professorat poden emergir tant de forma explícita com de forma implícita. És per aquest motiu que dirigirem la nostra investigació en fer una recerca de les creences mitjançant la narrativa multimodal i el discurs oral i escrit. Altres estudis donen suport a la possibilitat canviant i dinàmica com poden ser: Cabaroglu i Roberts, 2000; Clandinin, 1986; Flores i Day, 2006; Freeman i Johnson, 1998; i Kagan, 1992. Tot i així, cal incidir en la resistència del canvi que els subjectes poden viure en certs casos; i per tant, també hi ha evidència de la resistència de mobilitat en estudis com els de Kagan (1992), en els quals es va veure que no hi ha suficient

evidència dels processos que promouen aquests canvis. També, Kagan (1992) va exposar que generalment els professors en pràctiques tenen unes creences més estàtiques provinents de la formació acadèmica recent i prefereixen confirmar les creences que no pas confrontar-les. D'altra banda, Hall (2009) indica que les creences existents de forma interna durant molt temps són més difícils de canviar (Gabillon, 2012, p. 195).

Phipps i Borg (2009) indiquen en un estudi que el professorat té una xarxa de creences complexa i que no totes tenen el mateix efecte en els individus. Moscovici (1984) diu que quan una persona es troba davant una nova idea, aquesta idea és percebuda com una amenaça i aleshores el subjecte té un conflicte entre allò que és nou i desconegut i allò que és conegut i forma part de la normalitat. Com a conclusió, sembla que el que és desconegut no acaba tenint rellevància. Hi ha sempre una creença nucli en contraposició a uns creences perifèriques (Gabillon, 2012). Les que corresponen a les nuclears, són construïdes, reconstruïdes i acceptades cada vegada que hi ha una confrontació provinent de la societat. Així, doncs, podem descriure aquestes creences com a uniformes, ben organitzades i fàcilment enteses i expressades pel professorat. De fet, tal com Williams i Burden (1997) exposen: “deep-rooted beliefs about how languages are learned will pervade their classroom actions more than a particular methodology they are told to adopt or course book they follow” (p. 57). En canvi, les creences perifèriques són menys sistemàtiques i més complexes d'expressar de forma explícita. En aquest cas, també són més personals i menys resistents al canvi. De fet, Nespor (1987) ja apuntava la dificultat de modificar les creences nuclears tot indicant que el sistema de creences de l'individu assumeix inconsistències internes. Per tant, el conflicte intern forma part de la construcció i de la identitat d'aquest sistema de creences de l'individu.

Fent un repàs d'alguns estudis empírics duts a terme en relació amb l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües estrangeres i les creences del professorat, cal destacar Yang (2000), amb el seu estudi de professorat de Taiwan impartint anglès i les creences emergides, que conclou que l'edat és un fet diferencial: els infants aprenen més fàcilment que no pas els adults, que escoltar i repetir és important per aprendre i la idea que permetre la interacció entre iguals fomenta l'aprenentatge. Richards et al. (2001) van explorar les creences del professorat des del record del primer any com a docents en comparació amb la pràctica docent del moment de l'estudi i conclouen que les creences tenen un pes molt rellevant en la metodologia docent —per exemple, sembla

que la gramàtica era el centre de l'ensenyament de la llengua estrangera i, per tant, es concep com a creença nuclear a pesar de les noves metodologies comunicatives. També indiquen que per modificar la pràctica docent cal modificar les creences: "...changes in teachers' practices are the result of changes in teachers' beliefs (p. 11). Més endavant, Davis (2003) i el seu estudi indica la creença del professorat xinès que quan els alumnes interactuen entre ells, aprenen mitjançant els errors. En un altre estudi, Sato i Kleinsasser (2004) van concloure que cal vincular les creences al context cultural de l'escola, ja que es veuran afectades per aquest context. Farrell i Lim (2005) també van trobar evidència que el que diuen i fan els docents està supeditat a les seves creences. També hi ha altres estudis que indiquen contradiccions i tensions entre creences i pràctica docent, com l'exemple d'un estudi empíric de Phipps i Borg (2009) en el qual exploren les creences de professorat d'anglès en relació amb l'ensenyament de la gramàtica i indiquen que les tensions entre creences i pràctica produeixen aprenentatge i promouen la presa de consciència i la millora professional. Li i Walsh (2011), amb el seu estudi de professorat xinès impartint anglès com a llengua estrangera i la relació entre les creences i la seva pràctica docent, suggereixen que és important emprar metodologies que interrelacionin les creences exposades de forma conscient a partir d'una entrevista alhora que es faci observació d'aula de forma real. Un altre exemple és l'estudi empíric mixt de setze professors d'anglès a Xile en relació amb les seves creences sobre l'ensenyament de l'anglès a secundària, dirigit per Díaz et al. (2015), en el qual queda pal·lès que les creences del professorat tenen un impacte en la metodologia i en la manera de treballar. És rellevant la tensió i la confrontació de les creences en relació amb la realitat, ja que segons els resultats de l'estudi: "...their beliefs experience tensions when these components are or are not realized in their public school classrooms" (p. 183). Sembla que en alguns casos és la mateixa pràctica i realitat la que farà tensionar i qüestionar algunes creences: "...beliefs originate from teachers' own learning experiences, their own classroom practices, their fellow colleagues, their school context and most importantly, their students" (p. 183).

Breen (2001) remarca que també es pot mirar des de la perspectiva de l'aprenent i que les seves creences tindran impacte en el mateix procés d'aprenentatge. L'aprenent se situa en la classe d'anglès segons "...their definition of the particular teaching-learning situation and from the experience with other realms of discourse beyond the classroom"(p. 314). Per tant, sens dubte, l'autoregulació i la base de creences de l'alumnat també tindrà repercussions en la construcció de coneixement i aprenentatge.

1.3.5. Presa de consciència i transformació de les creences

D'acord amb Darling-Hammond i McLaughlin (1995): "Teachers learn by doing, reading, and reflecting (just as students do); by collaborating with other teachers; by looking closely at students and their work; and sharing what they see" (p. 598). La formació del futur professorat és una eina imprescindible i clau per tal d'assegurar una qualitat educativa constant i, sobretot, per afavorir la implementació dels canvis metodològics i didàctics que es considerin oportuns en un moment i context determinats per evolucionar cap a les millores que es considerin pertinents. Wallace (1991) ja indica que la competència professional tan sols emergeix mitjançant cicles de desenvolupament professional, de pràctica i de reflexió. Del Río (1993) indica que sense reflexió "...es possible que la enseñanza de los aspectos comunicativos de la lengua, quede relegada a una declaración de intenciones" (p. 29). Walsh (2011) afirma que el professorat "can improve their professional practice by developing a closer understanding of classroom discourse and, in particular, by focusing on the complex relationship between language, interaction and learning" (p. 1).

Els docents es formen de forma significativa quan s'estableix un vincle amb les pròpies experiències viscudes com a aprenents i amb les pròpies idees sobre allò que s'assumeix en relació amb què és ensenyar i aprendre. També es formen a partir de la presa de consciència de les actuacions d'aula com a docents. És a partir d'aquí que seran capaços de crear un coneixement didàctic propi (Esteve et al. 2010). I és aquest l'objectiu de la investigació, tant per fer emergir les creences com per emfatitzar la importància de la formació com a pràctica reflexiva possibilitadora de canvis metodològics o, si més no, de presa de consciència. D'acord amb Barcelos (2015):

Since beliefs act as a filter for human behavior, they are an important feature of reflective teaching (Richards i Lockhart, 1994), which encourages teachers to reflect upon and question their beliefs to understand how they teach. In particular, beliefs are an important feature of educational and teacher change, since a change in teachers' practices requires a change in their beliefs. (p. 304)

Diferents estudis demostren que la presa de consciència en relació amb les pròpies tasques docents i que la pràctica reflexiva són elements clau en la mobilització del sistema de creences del professorat (Birello, 2012; Cambra, 2000; Cambra, 2003;

Cambra et al., 2005; Cambra et al., 2008; Causa, 2012; Vanhulle, 2004). Segons Korthagen (2001) hi ha cinc fases de reflexió: acció, mirar enrere, determinar aspectes importants, buscar noves alternatives d'actuació i, finalment, comprovar i assajar en una situació nova. En aquesta investigació drem a terme els tres primers passos entenent que una limitació de la mateixa recerca és el temps, alhora que una oportunitat de futur seria poder explorar noves alternatives emergides per part del professorat i dur-les a terme a l'aula tot assajant-ne l'efectivitat. D'acord amb Cambra (2000; 2003; 2005; 2007; i 2008) i amb el recull d'estudis del grup de recerca Plurilingüismes Escolars i Aprenentatges de Llengües (PLURAL), per poder sacsejar els sistemes de creences de l'individu, és important que hi hagi reflexió sobre l'acció, sobre aquesta mateixa acció en pràctica i sobre la literatura que tracta sobre la didàctica i els processos d'ensenyament i aprenentatge de llengües.

És imprescindible destacar la importància dels estudis que evidencien la dificultat de transformació i de canvi, ja que els individus tendim a repetir patrons adquirits al llarg de la vida. Fins i tot hi ha corrents cognitivistes amb autors com Wenden (1987) que neguen la capacitat transformadora de les creences i les conceben com entitats estables: "The stable, static or unchangeable nature of beliefs is among the most central claims of the mainstream approach" (citada a Kalaja et al., 2013, p. 131). Strauss (1996) indica la resistència d'aquestes creences i la impossibilitat de canvi a pesar dels conceptes, els procediments o les perspectives que es vulguin ensenyar a posteriori (Mateo i Usó, 2016).

Tot i aquestes perspectives, nosaltres som partidaris de la possibilitat de canvi i de la idea que les creences evolucionen al llarg del temps i segons el context. Segons Ballesteros i Palou (2002), la desestabilització de les creences es produeix mitjançant la reflexió sobre la pròpia pràctica. Així, doncs, busquem la mobilització d'aquestes creences a fi de descobrir fins a quin punt hi ha resistència als canvis i si aquesta resistència té capacitat de transformació o no. Cal destacar la importància inicial, o el pas previ al canvi, que serà la presa de consciència tal com descriuen Fernández i Clot (2010): "...tomar consciencia no es descubrir un objeto mental momentáneamente inasequible sino crear de nuevo el objeto, que pasa a ser consciente dentro de un contexto nuevo. Tomar conciencia equivale a desarrollar el objeto mental" (p. 15). La creació d'aquest nou objecte es pot relacionar amb la teoria de l'"expansive learning" que Engeström i Sannino (2009) defineixen com a "learning in which the learners are involved in constructing and implementing a radically new, wider and more complex

object and concept for their activity” (p. 2). A més, tal com Freeman i Johnson (1998) indiquen, per tal que això succeeixi, cal que hi hagi tensions i aquestes tensions són la clau per aportar a programes de formació de professorat i afavorir la transformació i l’expansió de l’aprenentatge d’aquests programes (Birello i Sánchez-Quintana, 2014).

D’acord amb Richards (1998), el professorat actua tot ajustant allò que ha après en els processos formatius i encaixant-ho amb el propi sistema de creences, representacions i sabers. Aquestes decisions tenen conseqüències en la planificació i en les tasques interactives de la classe. Segons Mateo i Usó (2016), cal reflexió i interacció entre iguals per conèixer el pensament dels futurs professors, ajudar a fer-los prendre consciència de les pròpies creences i, si calgués, interferir-hi per modificar-les (Schön, 1987; Consell d’Europa, 2001; Esteve, 2010; Usó 2013).

CAPÍTOL 2. DESCRIPCIÓ DELS OBJECTIUS

*Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.*

Antonio Machado⁷

2.1. Introducció

En aquest apartat concretem els objectius i les preguntes de recerca. Partim d'un objectiu general del qual en deriven uns d'específics i unes preguntes d'investigació per a desenvolupar-los. Aquesta concreció i la resolució de les preguntes ens permetrà obrir camins cap a la reflexió sobre la interacció oral en l'ensenyament i l'aprenentatge de l'anglès i, en conseqüència, potser obrirem vies cap a la millora de la formació del professorat.

2.2. Objectiu general

La interacció oral és un dels elements fonamentals pel que fa a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües estrangeres, tal com indica la literatura en adquisició de segones llengües i en didàctica de l'anglès com a llengua estrangera (Esteve, 2010; Ellis 1999; Hall, 2009; Littlewood, 1981; Long, 1996 i 2023; Van Lier, 1996; Walsh, 2011). El nostre objecte d'estudi és investigar el paper de la interacció oral en l'ensenyament i l'aprenentatge de l'anglès partint de tres estudis de cas que tenen com a protagonistes tres professores d'anglès en actiu a Catalunya a Centres de Formació d'Adults del Departament d'Educació. Centrarem la recerca en l'anàlisi de les creences que emergeixen de tot allò que prové dels seus records i experiències pròpies de l'aprenentatge, i també de les que sorgeixen de posar en pràctica la docència de la llengua. Segons Cambra (2000), les vivències dels professors experimentades com a aprenents tenen un impacte definitiu en les decisions metodològiques que prendran

⁷ Machado, A. (2003). *Machado, Antonio, 1875-1939. Proverbios y cantares*. El País.

posteriorment des del seu rol de docent i en com se situen en aquest espai. Per aquest motiu, l'estudi de les creences es converteix en l'eix central de la nostra recerca. Ens interessa conèixer els records i les experiències relacionats amb la interacció oral seleccionats per les tres professores d'anglès que participen en la investigació perquè, aquests moments clau, tindran un impacte en la manera com després es desenvoluparà metodològicament la pràctica docent i en la manera com s'entendrà la interacció oral. A més, d'acord amb Woods (1996), "teacher's priorities in structuring the classroom teaching will therefore depend crucially on that teacher's own assumptions about [l]anguage, learning and teaching" (p. 190). Així, doncs, concretem la finalitat genèrica del projecte d'investigació en l'objectiu general següent:

Objectiu general:

Conèixer com tres professores conceben la interacció oral en l'ensenyament i l'aprenentatge de l'anglès en el marc de la formació d'adults.

2.2.1. Objectius específics

Els objectius específics es deriven de l'objectiu general que acabem d'assenyalar i concretem el camí que seguirem per assolir-lo. En cada un dels objectius fem referència, pel que fa a les participants, a les tres professores implicades en la investigació:

Objectiu específic 1:

Analitzar la trajectòria d'aprenentatge de l'anglès en relació amb la interacció oral mitjançant textos multimodals i entrevistes.

Objectiu específic 2:

Interpretar la manera com les professores conceben la interacció oral en la seva pràctica docent actual per mitjà de l'autoconfrontació.

Objectiu específic 3:

Examinar els processos metareflexius que es porten a terme en el grup de discussió en relació amb la interacció oral.

2.3. Preguntes d'investigació

Per tal d'assolir l'objectiu específic 1, ens plantegem les preguntes següents:

- Quins són els aspectes més destacables de la trajectòria d'aprenentatge de les professores en relació amb la interacció oral?
- De quina manera la trajectòria d'aprenentatge configura les creences de les professores?

Per tal d'assolir l'objectiu específic 2, ens plantegem les preguntes següents:

- Què destaquen les professores de la seva pràctica docent actual?
- Es detecten punts crítics o conflictius en relació amb la concepció de la interacció oral en la pràctica docent actual de les professores?

Per tal d'assolir l'objectiu específic 3, ens plantegem les preguntes següents:

- Quines concurrències, ressonàncies i discrepàncies emergeixen en relació amb la interacció oral?
- Es detecta mobilització de creences?

Finalment, i després d'interrelacionar les respostes del conjunt de preguntes prèvies, a fi de resoldre l'objectiu general, podrem obtenir el mapa de creences sobre la interacció oral a partir de la triangulació de les dades obtingudes.

CAPÍTOL 3. METODOLOGIA I DESENVOLUPAMENT DE LA RECERCA

Sencillamente no sabemos ni sabremos nunca si aprendemos la narrativa a través de la vida o la vida a través de narraciones: probablemente las dos cosas.

Jerome Bruner⁸

3.1. La metodologia qualitativa

Atenent els objectius de la investigació, tant el general com els específics, el mètode de recerca per tal d'assolir-los és necessàriament qualitatiu i s'insereix en l'àmbit de l'etnografia. Així, doncs, seguint Kvale (2011), utilitzarem un mètode que s'ha convertit en clau des dels anys vuitanta dins de la investigació social. D'acord amb Barbour (2013), l'enfocament qualitatiu vol desgranar com els individus construeixen el seu món, què fan i com l'entenen i el representen. Segons Rapley (2014), la investigació qualitativa es basa en l'anàlisi d'experiències d'individus o de grups de persones, en l'anàlisi d'interaccions i comunicacions mentre es produeixen i en l'anàlisi de documentació (texts o imatges) de les mateixes experiències dels individus o grupals. A partir de la metodologia qualitativa, ens basem en la clara descripció que formulen Denzin i Lincoln (1998):

La investigación cualitativa es una actividad situada que ubica al observador en el mundo. Consiste en un sistema de prácticas materiales de tipo interpretativas que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman al mundo y lo hacen a través de una serie de representaciones, incluyendo notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones, etc. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian los fenómenos en su contexto natural, para dar sentido o interpretar, el significado que las personas les otorgan. (pp. 4-5)

⁸ Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.

Tal com descriu Mercer (2004), també definim la nostra investigació dins el camp de la recerca sociocultural, ja que tracta la comunicació, el pensament i l'aprenentatge com a processos interrelacionats que estan modelats per la cultura. Partim d'estudis sobre el pensament del professorat (Calderhead, 1996; Clark i Peterson, 1986; i Shavelson i Stern, 1981). Els participants d'aquesta recerca formen part d'una societat i una cultura concretes i és per mitjà de la representació i del significat que atorguen a l'objecte d'estudi, a la interacció oral, que nosaltres analitzarem i interpretarem les dades que emergiran de les seves creences.

En aquest estudi es pretén explorar i descobrir, mitjançant l'experiència de tres singulars professores d'anglès com a llengua estrangera dins el camp de la formació d'adults, la seva reflexió elaborada sobre la interacció oral en l'ensenyament i l'aprenentatge de l'anglès a Catalunya i així poder construir uns resultats que puguin configurar un mapa dels tres estudis de cas, sens dubte singulars, però no pas únics. Per tant, podrem determinar, com a exemples significatius, com es treballa i es concep la interacció oral per a un grup concret de professionals en un territori i en uns moments concrets i específics d'acord amb la idea que "There are no originals. There is no original reality which casts its shadows across the reproduction. There are only interpretations and their performances" (Denzin, 2001, p.30). Per tant, assumim que obtindrem unes dades rellevants en relació amb l'objecte principal d'estudi, que és la interacció oral.

A més, una característica peculiar de la tesi doctoral és que la mateixa activitat de recerca que ens permetrà explorar i descobrir les creences de les participants és alhora una activitat formativa conseqüència de la reflexió i la metareflexió que promou aquesta activitat. Thomas (2013) incorpora la idea de la recerca-acció als estudis de cas en el camp de la recerca en ensenyament i aprenentatge, i mostra com els dos conceptes estan interrelacionats, atès que el mateix estudi forma part de la formació dels individus que hi participen. Per tant, la recerca es podria emmarcar dins el plantejament recerca-acció, perquè el fet de participar-hi convida les participants a una reflexió i una metareflexió que poden ser elements mobilitzadors i causants de futurs canvis i o millores en la seva pròpia pràctica docent.

Volem descobrir, mitjançant la pràctica reflexiva i la posterior metareflexió —és a dir, reflexió sobre allò que prèviament ja ha estat objecte de reflexió—, el conjunt de creences sobre la interacció oral provinent dels moments clau de la trajectòria d'aprenentatge de tres professores d'anglès en el marc de la formació d'adults com a

llengua estrangera, alhora que sobre la seva pràctica docent actual. Ens interessa saber com entenen i interpreten la interacció oral mitjançant processos metareflexius, com són: la interpretació de narratives visuals aportades per elles mateixes, i la visualització i discussió de la pròpia selecció de fragments d'aula gravats i considerats rellevants per exposar què entenen per situacions interactives orals efectives dins la seva pràctica docent. Posteriorment, les tres professores es disposaran a treballar una autoconfrontació sobre la pròpia pràctica docent amb la pròpia gravació de seqüències d'aula escollides per elles i la posterior entrevista i en promouran la visualització i la interpretació posterior. Per tal d'abordar aquest objectiu partim d'estudis previs i experiències com la descrita per Woods i Çakir (2011):

The observations of the recorded practice brought the teachers face to face with some of their previously articulated views about the principles of communicative language teaching, and the clash or “hotspot” (Woods 1996) led them to a reconsideration of their stated beliefs and to a dynamic evolution in their understandings of communicativeness in language teaching. (p. 388)

Finalment, la discussió en petit grup sobre tot allò que ha emergit i sorgit en el recull de dades de la investigació permetrà veure el mapa de les creences global i des d'una situació reflexiva i discursiva de tancament del procés reflexiu.

3.1.2. Els estudis de cas

Hi ha diferents tipus d'estudis de cas i, tal com apunta Stake (2005), en aquesta investigació parlem d'estudis de cas col·lectius, els quals es centren en un fenomen concret com és el cas de la interacció oral i com la conceben per mitjà de les creences de tres professores singulars, tot i que no úniques, en el marc de la formació d'adults de Catalunya.

Stake parla dels estudis de cas no com a elecció metodològica, sinó com a “choice of what is to be studied” (2005, p. 443). Segons Thomas (2013): “We build exemplary knowledge, making connections between another’s experience and our own, seeing links, having insights from the noticed connections” (p. 592). És rellevant la importància de crear ponts i connexions entre aquest coneixement que emergeix des d'un punt de vista concret fins a la possibilitat d'establir connexions amb un mateix i amb els altres, tot buscant les ressonàncies o tensions per tal de descobrir patrons comuns i divergents

en un espai més ampli. Els estudis de cas permeten la construcció de coneixement a partir de diverses realitats. En resum, en aquesta investigació entenem l'estudi de cas des de la perspectiva de Thomas (2011): "Case studies are analyses of persons, events, decisions, periods, projects, policies, institutions or other systems which are studied holistically by one or more methods" (p. 594).

Tal com indiquen Bolívar et al. (2001), els estudis de cas s'interessen per significats interpretats a partir de la veu i l'observació dels participants. Sens dubte, la selecció dels participants no és aleatòria sinó que és deliberada, i es busca un nombre reduït i específic de subjectes per fer-ne un anàlisi intensiva. La recollida de dades en el nostre estudi dura uns nou mesos, que corresponen al curs acadèmic 2018-2019, sense ser un estudi longitudinal.

Finalment, es vol posar èmfasi i atenció en tot allò particular que es cregui pertinent des de la mirada de la investigadora, la qual determinarà el marc de referència de tot allò que és clau d'analitzar i d'interpretar (Bolívar et al., 2001, pp. 260-261). La intenció és la de recollir diferents històries de vida d'un mateix grup professional que tenen elements comuns (Kramsch, 1998), i poder construir un mapa de creences emergides per part de les participants a fi d'entendre l'objecte d'estudi de la recerca. La intenció és obtenir una major comprensió de l'objecte d'estudi i valorar la interrelació del concepte entre les diferents participants. Ens interessa comprendre les relacions complexes de les participants amb l'objecte d'estudi i per fer-ho, estudiarem els tres estudis de cas a fons. A més, el conjunt d'instruments per dur a terme la investigació ens permetran fer una triangulació metodològica i, així, poder obtenir resultats vàlids i amb un rigor demostrable (Cronbach, 1971).

3.2. Context de la investigació

3.2.1. Els Centres de Formació d'Adults (CFA) a Catalunya

En primer lloc, cal parlar de la importància del context i de l'espai on té lloc la interacció oral. L'espai contextual del CFA és clau en el conjunt d'accions relacionades amb l'aprenentatge que succeiran o no; i el professorat és el guia per dirigir i treballar amb el conjunt de discursos aportats i generats dins d'aquest microcosmos situat. Breen (2001) indica que la cultura de la classe "shapes the discursive practices of the teacher and learners and these discursive practices generate the text of classroom interaction" (p. 310). Per tant, el que succeixi en una comunitat de parla com és una aula concreta, no

reflecteix exactament el que pot succeir a una altra aula amb uns objectius didàctics similars, tot i que s'establiran ressonàncies per mitjà del que diversos autors i autores determinen com a microcosmos situat (Nussbaum i Tusón, 1996; i Kramersch, 1998). D'acord amb Walsh (2011), “[c]lassrooms are unique social contexts in their own right” (p. 25). La clau és garantir que aquesta microcomunitat amb elements socials i culturals compartits i significatius assoleixi generar oportunitats d'aprenentatge de l'anglès. D'acord amb Mercer (2004), qualsevol interacció que succeeix té una característica històrica i dinàmica. D'una banda, la relació entre parlants sempre té un aspecte històric particular i específic, i el coneixement compartit entre ells pot variar segons les converses prèvies i el coneixement i el bagatge compartits. L'aspecte dinàmic rau en el fet que el coneixement compartit, l'imaginari col·lectiu social, pot variar entre individus, malgrat que hi hagi unes categoritzacions prèvies establertes que socialment classifiquin els individus dins d'un marc concret.

Així, doncs, el CFA és concebut com un lloc d'aprenentatge que ofereix a l'alumnat d'edat adulta uns espais d'interacció oral on es fa ús del llenguatge per tal de comunicar els propis pensaments, pensar i construir-ne de nous, negociar significats de forma conjunta i, en definitiva, aprendre a donar sentit a la pròpia vida i al món que l'envolta mitjançant la comunicació en anglès. Segons el Departament d'Educació (2018), els Centres de Formació d'Adults han de garantir que les persones adultes puguin adaptar-se a les exigències de la societat del segle XXI tenint en compte la complexitat plurilingüe i multicultural present en les nostres societats. Els CFA de Catalunya s'estructuren en tres nivells diferents d'aprenentatge de l'anglès:

Taula 2

Nivells d'aprenentatge de l'anglès als CFA de Catalunya

Nivell	Hores	Nivell d'assoliment
1	105 hores	A1 – usuari bàsic
2	140 hores	A2.1 – usuari bàsic
3	140 hores	A2.2 – usuari bàsic

Mentre que el nivell 1 té com a finalitat ser un inici, els nivells 2 i 3 pretenen que l'aprenent ja sigui capaç de comunicar-se amb la llengua meta en un entorn plurilingüe i multicultural.

Per tant, cal garantir l'ensenyament i l'aprenentatge de l'anglès per afavorir i satisfer necessitats laborals, de comunicació en entorns globalitzats i així ampliar nous coneixements dels alumnes, que alhora els permetrà tenir accés a les noves tecnologies i seguir progressant dins de les aules de formació d'adults amb eines i estratègies essencials com és l'aprenentatge d'una llengua estrangera.

3.2.2. L'alumnat dels CFA de Catalunya

Cal remarcar que el perfil d'alumnat dels CFA està lluny del que s'estudia per convenció a la literatura, per tant, les mestres treballen en un context amb aprenents adults idonis per fer recerca. Arnett (2008) exposa que els estudis sovint es duen a terme en contextos on l'alumnat forma part d'un grup social específic, que anomena WEIRD: Western, Educated, Industrialized, Rich, i Democratic. De fet, Plonsky (2023) conclou que un 67 % de la mostra de l'aprenent adult que participa en investigacions és universitari (Andringa i Godfroid, 2020). En contraposició als estudis més recurrents, tal com hem esmentat, el perfil d'alumne dels CFA és un aprenent adult de divuit anys o més, que ha escollit el Centre de Formació d'Adults com a segona opció, o segona oportunitat, amb la qual cosa surt del sistema convencional i obligatori d'educació preestablert a Catalunya. És a dir, si un adult més gran de setze anys té interès a cursar els estudis que li permetin obtenir el graduat d'Educació Secundària Obligatòria, el Departament d'Educació ofereix específicament de forma pública els CFA. I és dins d'aquests estudis que hi ha una assignatura d'anglès. D'altra banda, hi ha un altre perfil, el de l'alumne d'edat més avançada que té interès a aprendre l'anglès des d'una mirada lúdica i sense pressions professionals o de necessitat d'acreditació posterior. En aquests darrers casos, els CFA ofereixen cursos d'anglès a preu molt reduït per promoure l'ensenyament i l'aprenentatge al llarg de la vida. D'acord amb diversos estudis (Bernal Castañeda, 2017; Dörnyei et al., 2006; Dörnyei i Ushioda, 2009; Hall i Goetz, 2013; i Lasagabaster, 2014), hi ha dues grans barreres en relació amb aquests perfils: variables afectives com poden ser la por al fracàs, manca de motivació o confiança, baixa autoestima i ansietat davant la llengua anglesa a causa de processos educatius previs (sovint en alumnes amb escullen el CFA com a segona oportunitat) i les limitacions neurològiques corresponents a l'edat (en cas d'alumnes d'edat avançada).

Segons Cox (2019), augmenta el nombre d'aprenents adults a les aules i es diferencia del perfil d'alumnat universitari o, tal com s'ha descrit prèviament, del col·lectiu WEIRD. Cox (2015) assumeix que "a uniform philosophy for older adult education has yet to be

developed” (p. 92) i és per això que el nostre estudi pot obrir camins en aquest nou context.

3.2.3. Procediment i selecció de les mestres participants

Segons Thomas (2013), hi ha tres grans paràmetres que cal tenir en compte a l'hora de seleccionar els participants d'un estudi de cas: la connexió amb l'investigador (Fenno, 1986), el fet de ser un bon exemple o model d'allò que es vol investigar i que és un exemple que s'allunya del que és típic. En la nostra investigació ens hem basat en el primer paràmetre i, al mateix temps, hem partit de la idea que “there are no privileged identities, no deep or essential selves connected to inner structures of meaning (Holstein i Gubrium, 1997, p. 74). There are only different performances, different ways of being in the world” (Denzin, 2001, p. 35).

A principi del mes de setembre de 2018 es va fer la recerca de possibles mestres d'anglès de formació d'adults interessats en formar part de la investigació i ser una de les grans peces clau del nostre estudi. Buscàvem possibles participants que, tal com indiquen Palou i Fons (2011), proporcionessin una interpretació de la reflexió fruit de la pròpia investigació i aportessin espais de seguretat i protecció en els quals els subjectes es poguessin manifestar amb confiança sense posar en perill la seva imatge professional. D'acord amb Fernández i Clot: “El sujeto interpone entre él y las obligaciones genéricas una distancia psicológicamente necesaria para ajustar la regla, el gesto o la palabra, y de este modo conservarle su propiedad de recurso para la acción” (2010, p. 12). Calia que fossin membres d'un espai de confiança i pròxim i connectat a la investigadora; buscar una comunitat discursiva que ens obrís les portes.

Així, doncs, vam parlar amb la coordinadora de les Escoles Oficials d'Idiomes (EOI) de Catalunya, en aquells moments Núria Bastons; i amb el coordinador dels CFA del Departament d'Educació de Catalunya, en aquells moments, Joe Planas. Els vam plantejar la proposta investigadora per tenir una mostra de participants provinents de l'educació formal reglada i amb perfils similars i ens van permetre compartir la nostra informació detallada a reunions amb perfils docents d'EOI i CFA.

Més endavant, i segons els criteris de pertinença temàtica i pràctica (Bolívar et al., 2001), vam fer una recerca a les Escoles Oficials d'Idiomes i als Centres de Formació d'Adults pròxims a la investigadora i organitzativament possibles per fer la investigació. En aquests casos, es va fer a la Catalunya central, tot i que posteriorment es va expandir a

les comarques de Barcelona, el Vallès Oriental i l'Occidental, el Baix Llobregat, el Berguedà i l'Anoia, perquè ens vam adonar que era un pas necessari per assegurar i garantir l'obtenció de més possibilitats. Cal tenir en compte que, segons Morgan (1988), els participants han de ser homogenis pel que fa a origen, però no pas en relació amb les actituds. I quan es parla d'origen és quan parlem d'un context cultural alhora que d'unes característiques clau similars. Per tant, buscàvem una certa homogeneïtat i la pertinença a un microcosmos contextualment situat.

A fi de donar a conèixer la possibilitat de participar en l'estudi, vam fer arribar per correu electrònic el document informatiu⁹ de les fases i la concreció de la investigació a tots els equips directius dels CFA i de les EOI que teníem a l'abast. Tal com hem descrit, el correu electrònic va anar sempre acompanyat d'una trucada telefònica per parlar amb l'equip directiu de cada centre educatiu i presentar la proposta, alhora que presentar-me com a doctoranda investigadora de la Universitat de Barcelona amb una codirecció amb la Universitat Oberta de Catalunya. En dos casos, a Manresa i a Igualada, vaig anar a presentar la proposta a tot l'equip docent del centre de forma presencial.

Del conjunt de recerca de possibles participants, finalment vam rebre dues respostes molt bones: d'una banda, un CFA de la Catalunya central tenia interès a participar en el nostre estudi i la participació es concretava en tres professores que impartien classes d'anglès i estaven en actiu. D'altra banda, tres professores més, també de diferents CFA de Catalunya i en actiu, que col·laboraven amb mi en un *Grup de treball de Llengües estrangeres a la Formació d'Adults* del Departament d'Educació, les quals també van mostrar interès a formar part de l'estudi. Així, doncs, una vegada concretades les sis professores interessades, vam decidir que duríem a terme l'estudi dividint-les en dos grups. Les professores del CFA de la Catalunya central serien un dels grups, tot i que considerant cada una d'elles un estudi de cas, i l'altre grup estaria format per les altres tres professores del grup de treball on cada una d'elles provenia d'un CFA de Catalunya diferent.

Ens interessava que entre cada subgrup poguéssim fer una sessió de focus grup i que hi hagués coneixença prèvia per tal que la conversa fluís amb la màxima normalitat possible. Aleshores també vaig elaborar uns cronogrames¹⁰ detallats —que van rebre per correu electrònic— de cada acció que es duria a terme al llarg de la investigació

⁹ Als annexos de l'apartat 1. *Document informatiu per a col·laborar a l'estudi.*

¹⁰ Als annexos de l'apartat 2. *Cronograma per a la col·laboració a l'estudi.*

conjuntament amb l'explicació, les possibles dates, el procediment i el temps que els ocuparia la tasca en si mateixa durant tot el curs acadèmic 2018-2019.

Cal destacar que la investigació ens ha proporcionat una quantitat molt rica i gran de dades que vam obtenir de les professores interessades en l'estudi. Finalment, vam optar per centrar-nos en tres d'aquestes professores, les quals reunien la característica següent: totes tres eren participants d'un CFA de la Catalunya central i compartien docència en un mateix centre educatiu; per tant, formaven part d'un microcosmos contextual. Denzin (2001) explica que la cultura determina les pràctiques i les convencions socials que formen part d'un grup d'individus situats en un espai i uns moments concrets. És així, doncs, com entendrem que l'engranatge cultural de les tres professores no és casual, sinó que hem buscat un microcosmos significatiu a la Catalunya central i entre un grup de tres professores que comparteixen el mateix lloc de treball i que, per tant, estan professionalment situades en un entorn compartit i imparteixen docència a un alumnat amb unes característiques culturals situades i específiques. Els elements de referència compartits poden anar des d'una perspectiva lingüística fins a una perspectiva social, afectiva, emocional i de comprensió del món. Amb això volem indicar que totes tres participants comparteixen aquest microcosmos i que aquests supòsits compartits tindran elements de referència coneguts de forma col·lectiva i identitària.

3.2.4. Les tres participants: l'Aina (P1),¹¹ la Marina (P2) i l'Aura (P3)

A la taula descrivim el grup de participants del CFA de la Catalunya central on totes tres treballen des de fa anys a jornada completa al centre educatiu: es coneixen i tenen experiència en la seva tasca docent.

¹¹ Els noms de les participants són ficticis per tal de preservar el seu anonimat. S'ha preservat la inicial del nom per tal de seguir un criteri uniforme i distingir-les entre si.

Taula 3

El perfil de les participants de l'estudi

Nom fictici	Edat¹²	Estudis	Experiència docent	Anys de docència a un CFA	Estades a l'estranger	Idiomes
Aina (P1)	39	-Filologia anglesa	-Acadèmia idiomes -Educació primària -Educació secundària -CFA	6 anys	No	-Nivell natiu: català i castellà -Nivell molt alt: anglès -A1/A2 de francès
Marina (P2)	53	-Diplomada en Professorat d'EGB (especialitat llengües estrangeres) -Filologia catalana	-Educació secundària -CFA	16 anys	Sí, al Regne Unit	-Nivell natiu: català i castellà -C1 d'anglès -C1 de francès
Aura (P3)	58	-Filologia anglesa	-Educació secundària -CFA	12 anys	Sí, al Regne Unit	-Nivell natiu: català i castellà -Nivell molt alt: anglès -Nivell alt: alemany

¹² Edat en el moment de dur a terme la investigació amb les participants.

Així, doncs, les tres professores amb perfils similars tot i que amb una franja d'edat diferenciada, ens han semblat representatives pel fet que tenen una trajectòria acadèmica i professional similar i pertinent per ensenyar anglès com a llengua estrangera a adults, a més de ser un reflex del perfil de professorat que imparteix anglès com a llengua estrangera als CFA en aquests moments, ja que no hi ha només un perfil de professorat: el professorat d'anglès als CFA pot provenir d'una Filologia anglesa o d'un Grau de Traducció en anglès o també poden ser Mestres d'educació primària amb l'especialitat de llengües estrangeres. Cada una pot aportar elements rellevants per explorar l'objecte d'estudi del treball alhora de ser un mirall per a molts altres professors de CFA de Catalunya. Vull remarcar que el fet que totes elles siguin dones no ha estat per excloure el gènere masculí de l'estudi, sinó que ens vam trobar amb una realitat on hi havia més dones impartint docència en anglès i on no hi va haver la possibilitat de tenir un grup igualitari en termes de gènere.

3.3. Instruments de recollida de dades

Pel que fa als instruments d'estudi, el camí per assolir l'objectiu general i els objectius específics es farà mitjançant l'anàlisi i la interpretació de la narrativa multimodal, del discurs oral provinent d'entrevistes semiestructurades, de material audiovisual provinent de l'observació d'aula i de les posteriors entrevistes d'autoconfrontació, i finalment, del discurs provinent de la discussió al focus grup. Segons Bolívar et al. (2001), la narrativa és un model bàsic de pensament, d'organització del coneixement i de la realitat. És una estructura de construcció de significats que revela la identitat del participant i busca aprofundir en tasques autoreflexives. A més, d'acord amb Cabré (2018), l'individu es construeix mitjançant ús del llenguatge i la interacció, per tant, les persones poden narrar i narrar-se per prendre consciència del significat de les accions que duen a terme i de les decisions que prenen. Quan un individu verbalitza els seus records i pensaments, ja sigui en format de text escrit o en format de discurs oral, té l'oportunitat de reflexionar sobre les perspectives d'allò que narra. Igualment, d'aquesta manera podem entrar en el terreny de les pròpies creences, que poden ser implícites o explícites. Per tant, la reflexió sempre hi serà present i la metareflexió serà alhora una eina de triangulació de dades que permetrà consolidar resultats afins partint de diferents instruments que ens apropin al pensament i a les creences de les participants.

3.3.1. La narrativa multimodal: narrativa visual trobada i text reflexiu

3.3.1.1. La narrativa visual trobada

Entenem com a narrativa multimodal “aquellos relatos que se construyen a través de las palabras y de las imágenes” (Kalaja et al., 2013). Canals (2021) exposa que “multimodality as a concept encompasses the idea that all language communication is multimodal in nature in the sense that communication is mediated by the simultaneous use of several modes of communication which complement each other to contribute to meaning-making” (p. 648). En aquesta investigació tenim en compte la multimodalitat des d'aquesta perspectiva que ens obre portes i ens permetrà triangular les dades des de diferents finestres de comunicació.

D'acord amb Kalaja i Melo-Pfeifer (2019), les imatges permeten una anàlisi de fenòmens com el procés d'ensenyament i d'aprenentatge des de la perspectiva del docent i des de la perspectiva de l'alumnat, i de les creences dels docents. Tal com afirmen Birello i Pujolà (2023): “visual information in diverse forms is ubiquitous in our contemporary lives” (p. 1). De forma específica, quan parlem de narratives visuals trobades ens referim a les imatges que es va demanar que aportessin les participants relatives als seus records i experiències de la interacció oral en la trajectòria d'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera i a com veuen la interacció oral en relació amb la seva pràctica docent actual a l'aula d'anglès, on tenen el rol de docents. Cal remarcar l'ús de la narrativa visual en estudis força recents per tal de parlar de creences dels docents (Birello i Pujolà, 2020; Kalaja i Melo-Pfeifer, 2019; Melo-Pfeifer, 2018). Tal com Esteve et al. (2010) afirmen, “el trabajo de una autobiografía del proceso de aprendizaje puede ser de gran utilidad” (p. 44). I és a partir del record i de la construcció d'aquest record mitjançant la narrativa multimodal que iniciarem la investigació amb les participants. A més, tal com conclouen Civera i Zanatta (2013), els individus rebem influència de tots els elements visuals que han tingut una representació en les nostres vides, i això permet utilitzar una nova dimensió a l'hora de descriure, explicar i interpretar allò que demanem que aportin els participants. Riessman (2008) aproxima les narratives visuals a un “espai discursiu”.

Tenint en compte la distinció de Riessman (2008), si es distingeixen les narratives visuals entre fetes (*made narratives*) i trobades (*found narratives*), en el nostre estudi només hem demanat narratives trobades, les quals no són producte de la creació de les participants, sinó que són imatges existents en format de foto o de dibuix que les

participants han buscat i trobat a internet, revistes, diaris o fotografies ja fetes. Aquestes imatges aniran acompanyades d'un text reflexiu en el qual les participants hi expliquen què signifiquen i per quin motiu han estat escollides unes imatges concretes. Per a nosaltres serà el primer pas d'una triangulació de dades, ja que elles interpreten les imatges que en última instància analitzarem i interpretarem com a investigadors. La narrativa visual trobada anirà acompanyada d'un text reflexiu, perquè aquesta unió permet una metareflexió a les tres participants (Bessette i Paris, 2020; Ribas i Perine, 2018), alhora que una triangulació de dades a la investigadora. La narrativa visual trobada (Kalaja et al., 2013), escollida en aquest estudi, ens apropa a la imatge construïda que les participants tenen en relació amb la interacció oral des de dues perspectives diferents: des del record i la pròpia experiència fins a la seva projecció de la pràctica docent actual.

3.3.1.2. El text reflexiu

Tal com anuncien Palou i Fons (2011), l'acció de reflexionar implica que el pensament torni sobre ell mateix per apartar-se de les interpretacions més immediates i provocar ruptures amb el sentit comú. D'acord amb Pavlenko (2007), les narratives escrites fan possible l'estudi d'aspectes d'ensenyament i aprenentatge d'una llengua estrangera des de tres perspectives: des dels fets, des de l'experiència subjectiva, i des d'allò discursivament construït. Els textos reflexius (Vanhulle, 2004) des de l'escriptura són pensament, ja que quan el subjecte es narra, s'interpreta. Segons Sannino (2008), escriure elements autobiogràfics dins d'un camp metodològic permet expandir i descobrir tot allò que es manté silenciats en el discurs oral. Tal i com afirmen Calsamiglia i Tusón (2012), l'acte d'escriptura és molt complex i provoca una tensió que l'escriptor viu de forma autònoma, ja que és responsable del seu propi text. Conceptualitzar el pensament és un acte de reflexió amb profunditat i en el qual les paraules tindran un impacte en la determinació del missatge comunicatiu i del seu significat.

Segons Lyddon et al. (2006), "[w]ith a focus on language, internal dialogues, and the personally interpreted meanings that people attribute to the events in their lives, narrative thinking has also become an important feature of constructivist psychology" (p. 28). D'acord amb Denzin (2001), les paraules del text reflexiu faran emergir accions que es desgranaran com a creences:

It is writing that speaks performatively, enacting what it describes. It is writing that does what it says it is doing, by doing it. (...) In performative writing things happen,

it is writing that is consequential, and it is about a world that is already being performed. (p.36)

Ens referim als textos reflexius, que descriuen i interpreten la narrativa visual trobada des del diàleg intrapersonal que les participants creen amb elles mateixes. És un procés reflexiu partint de les imatges escollides i és un recurs metodològic que permet la reflexió i metareflexió. La narrativa entesa com a text reflexiu és, tal com indiquen Bolívar et al. (2001), “un modo básico de pensamiento, de organizar el conocimiento y la realidad” (p. 19) expressat en forma de relat. Segons els autors, la narrativa és l'expressió d'una experiència i consta d'unes característiques específiques: el coneixement narratiu es basa en una epistemologia constructivista i interpretativa, la identitat i el sentit del món es construeixen mitjançant la narrativa, el fil argumental representa el relat, la temporalitat és constituent del significat i, finalment, hi ha interrelació entre narratives individuals i culturals (p. 22). El recorregut que en aquesta investigació demanem a les participants correspondria a una reflexió sobre un element clau de les seves històries de vida, en aquest cas, dels records sobre la interacció oral en l'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera i com segueixen o no vivint de forma similar la interacció oral en el seu rol com a docents d'anglès. Les narracions representen unes reflexions sobre la vida i la construcció de sentit que cada participant atorga a la seva narració, la qual serà singular i propiciarà noves perspectives en retornar-hi. D'aquesta manera, com a investigadors, acabarem triangulant les dades a través de la posterior entrevista semiestructurada basada en la primera anàlisi feta per la investigadora i mitjançant la metareflexió de les participants retornant a l'objecte reflexiu ja presentat: el text reflexiu.

3.3.2. Entrevistes semi estructurades

Etimològicament, i des del segle XVII, la paraula *entrevista* prové de *visió-entre*, fer un intercanvi de visions entre dues persones que conversen sobre un tema d'interès comú (Kvale, 2011). D'acord amb Denzin (2001), “The interview is a way of writing the world, a way of bringing the world into play” (p. 25). Les entrevistes, segons l'autor descrites com a “reflexive, dialogic, or performative”, són una eina cultural en la nostra era postmoderna que té poder d'acció. Segons Atkinson i Silverman (1997) han esdevingut una tècnica social estesa mitjançada per programes de tertúlies a la televisió per construir el propi jo.

El discurs oral a través d'entrevistes semiestructurades (Fons i Buisán, 2012) ens apropa a l'espontaneïtat i al diàleg interpersonal amb les participants per aprofundir en els seus pensaments. Partim d'un guió i ens adaptem a les necessitats que sorgeixen al llarg del discurs (Fons, 2013). Aquests processos reflexius apunten al fet que des de qualsevol manera de narrar el món es podran descobrir les creences implícites i explícites de les persones mitjançant el poder del llenguatge i les paraules, i en com les analitzarem i les interpretarem: "As several writers, including Rapley (2001), have pointed out interviews are performances, involving a two-way encounter. It is essential that the researcher 'owns' the questions, which enables the interview to work in a way similar to a regular conversation" (Barbour, 2008, p. 120). La nostra societat és una societat "of the spectacle, a society of the personal confession" (Denzin, 2001, p. 28) i, per tant, hem introduït i acceptat el concepte en un context on el que és privat esdevé públic, i concebem l'entrevista com un valuós espai narratiu en primera persona amb significació personal del *real self*.

Per tal de preparar cada una de les entrevistes semiestructurades amb les participants, vam seguir les pautes de Kvale (2011):

- Ús de preguntes simples i breus
- Construcció de coneixement entre la investigadora i les participants entrevistades mitjançant la *inter-acció*, tot mantenint la asimetria de poder generada
- Buscar el significat dels temes centrals dins del món viscut i interpretat per les participants
- Escolta activa tant del *què* es diu com del *com* es diu

De fet, l'entrevista qualitativa no té interès a quantificar. La clau no és generalitzar, sinó determinar si el coneixement produït en una situació d'entrevista específica es pot traslladar a altres situacions pertinents. Entenem que el coneixement generat no és universal, sinó situat amb valor de transferència a altres situacions per altres investigadors (Kvale, 2011). A més, no hi ha d'entrada una categorització d'allò que un busca, sinó una actitud oberta per part de l'entrevistador que permetrà, mitjançant la mateixa anàlisi i durant aquesta fase, descobrir el conjunt de categories que van emergint a partir del discurs.

Segons Fontana i Frey (1994, p. 364), hi ha un conjunt de paràmetres que cal tenir en compte per tal de preparar de forma òptima aquest tipus d'entrevistes: no donar

explicacions exhaustives sobre l'objecte d'estudi abans de fer l'entrevista, no permetre interrupcions per part d'altres participants o interlocutors, no suggerir cap tipus de resposta, no mostrar acord ni desacord en relació amb les respostes obtingudes pels participants i no interpretar les preguntes, sinó repetir-les en cas de confusió.

Destaquem, com diu Fons (2013), que tota entrevista és irrepètible: “la entrevista en sí no puede replicarse. Podemos repetir una entrevista y pueden aparecer las mismas temáticas, pero es del todo imposible repetir el mismo discurso” (p. 458). Malgrat aquesta evidència, el procés per dur a terme les entrevistes ha estat sempre rigorós, amb una previsió, un guió i una supervisió per part dels directors de la tesi en cada cas. Ho hem efectuat amb la màxima precisió possible —dins del procés d'aprenentatge de la mateixa investigació que, sens dubte, és un procés formatiu on hi haurà elements de millora, ja que és part del procés d'aprenentatge del meu jo com a investigadora.

3.3.3. L'autoconfrontació

Segons Ràfols et al. (2006), la pràctica reflexiva és un model de formació que parteix de la mateixa pràctica docent. I és des d'aquest prisma que un serà capaç de compartir amb l'altre allò que fa i el perquè ho fa. Així, doncs, l'autoconfrontació permet a l'estudi d'obrir la mirada cap a tot allò que les participants fan i explorar-ho des de la seva mirada: en un procés de pràctica reflexiva. Camps (2012) emfatitza la importància de les creences que emergeixen de les entrevistes i que l'autoconfrontació és un element que permet aprofundir en l'anàlisi de les creences alhora que en la revisió i la reflexió sobre les pròpies pràctiques. Si les entrevistes ens permeten accedir al pensament sobre l'acció, l'autoconfrontació ens situa davant del pensament sobre l'acció en la pràctica.

Schön (1992) parla de “reflection in action” (p. 37), que és el primer pas que fan les tres docents quan els demanem que ens facin arribar una gravació de fragments o seqüències d'aula que clarament mostrin el que elles entenen per interacció oral a partir de la seva pràctica docent. En segon lloc, la possibilitat de retornar al que és “reflection on action” (Schön, 1992, p. 36) és quan les tres professores han pogut reflexionar, escollir i presentar la situació escollida, que tornarà a ser observada per elles i per la investigadora, de manera que la conversa que es durà a terme serà una metareflexió.

L'autoconfrontació és un mètode que permet observar, revisar i reflexionar sobre les pròpies pràctiques docents i prendre consciència d'allò que un assumeix que està

passant amb la possibilitat de conversar i retornar-hi per tal de trobar possibles tensions o per confrontar la metareflexió possible (Cicurel, 2016 i Téllez, 2021). En el camp de la didàctica, l'autoconfrontació s'utilitza per entendre mitjançant les interaccions que es poden observar, la pràctica docent i les accions dels que ho duen a terme (Faïta i Saujat, 2010; Muller et al., 2016). Segons Clot et al. (2000), hi ha dos tipus d'autoconfrontació, i en el nostre estudi partim de la "crossed self-confrontation", la qual "entails having other people watching the video recordings of someone's practices to enhance a conversation among them and seek problem solving or feedback on the activities observed" (Téllez, 2021). Cal tenir present Korthagen (2001) i la manera com presenta el cicle reflexiu, i assumir que en el nostre estudi passarem pels tres moments inicials clau: l'acció, l'observació posterior d'aquesta acció i la presa de consciència del més rellevant de l'acció inicial.

A més, ens interessa descobrir les tensions o conflictes que puguin emergir d'aquesta autoexploració. D'acord amb Fernández i Clot (2010), "nuestro empeño es que los profesionales descubran lo que hubiera podido ser. Es decir, volver a confrontarse al atajo de posibilidades y a los criterios de la decisión" (p. 15). És molt interessant com els autors apunten que tot allò que no succeeix, allò a què es renuncia o el que no s'aconsegueix, també forma part de l'activitat.

En relació amb l'entrevista en la qual hi ha autoconfrontació, partim de la idea que "[b]y helping teachers understand interactional processes more fully and by getting teachers to study their own use of language and its effects on learning, it is possible to greatly enhance microscopic understandings of classroom processes, thereby improving the quality of both teaching and learning" (Walsh, 2011, p. 36). Aquests referents donen suport a utilitzar instruments enfocats a l'autoconfrontació i a la pràctica reflexiva per a la millora formativa. Tal com exposen Ràfols et al. (2006), la pràctica reflexiva ha de permetre la construcció d'un saber teòric fonamentat. Per tant, des de la mirada reflexiva, des de les creences de les participants, és des d'on s'iniciarà el possible camí cap a la reconstrucció de paràmetres teòrics. És amb la pròpia mirada i amb la presa de consciència que es podrà modificar i construir una nova conceptualització, en el nostre cas, de la interacció oral a l'aula.

3.3.4. El focus grup

Un focus grup o grup de discussió és un debat en grup amb un investigador atent i capaç de promoure la interacció del grup (Barbour, 2013). Els grups de discussió mantenen un

estil no directiu d'entrevista i busquen l'estimulació de diferents punts de vista sobre el tema de discussió pel grup. El moderador del grup, en el nostre cas, la investigadora de l'estudi, és qui guia per introduir els temes i facilitar el debat (Kvale, 2011).

Barbour (2013) indica que cal que hi hagi una preparació prèvia de material que estimuli la participació i la interacció, tal com hem fet en la nostra investigació. En el nostre cas, vam fer arribar a totes les participants, abans de dur a terme el grup de discussió, uns documents amb totes les idees i creences emergides al llarg de tota la investigació per poder reprendre-les de forma conjunta mitjançant la metareflexió. Aquestes creences estaven categoritzades entre concurrències, ressonàncies i discrepàncies. Entenem les concurrències com a punts compartits per més d'una participant, i les discrepàncies com a punts en què discrepen. Entenem les ressonàncies com a elements clau que tenen presència en la bibliografia i han sorgit en l'estudi.

Partim de la reflexió de Johnson (1996), que fa referència al fet que els grups de discussió poden promoure canvis significatius i poden fer redefinir les creences als participants que hi interactuen. Cal tenir en compte que en obtenir dades dins d'un grup de discussió s'haurà de parar atenció a les veus individuals dins del debat. És evident que la dinàmica de grup tindrà un impacte en el desenvolupament del mateix focus grup i que tant els silencis, com els torns de parla, com la dinàmica establerta dins la discussió, seran clau, ja que determinaran com cada se situarà participant. Així, doncs, vam tenir en compte que les participants tinguessin un context favorable de coneixença perquè se sentissin segures a l'hora de construir i parlar en aquests espais de discussió. Tal com anuncia Billig (1991), el que succeeix en un grup de discussió s'ha d'interpretar com a opinions relacionades amb tot allò que esdevé en aquell moment concret -és a dir, dins la polèmica del grup de discussió. Per tant, les creences seran dinàmiques. Aquestes múltiples veus que sorgeixen en el debat faran que les creences generals que emergeixin estiguin en el seu punt de negociació i permetin a les participants reflexionar sobre les pròpies reflexions; per tant, que els permetin entrar en un espai de metareflexió que probablement afavorirà una transformació posterior. Però sobretot, afavorirà la presa de consciència, pas inicial per transformar, en un futur, la pràctica i les creences. Els grups de discussió són un recurs valuós ja que es configuren i s'organitzen unes normes al mateix focus grup que permeten obtenir una familiaritat amb els patrons de comportament cultural del grup en qüestió. Es crea, com hem dit anteriorment, un microcosmos contextual que ens permetrà analitzar les dades partint d'una variable controlable.

3.4. Procediment de l'anàlisi de les dades

3.4.1. Fases procedimentals

Aquí podem veure una taula sinòptica del conjunt d'instruments utilitzats de forma cronològica amb una breu explicació de la seva finalitat:

Taula 4

Taula sinòptica dels instruments d'anàlisi de dades i de les fases procedimentals

Fase	Instruments	Data	Explicació i finalitat
Fase 1	Narrativa multimodal ¹³	Novembre de 2018	Mitjançant les narratives multimodals volem obtenir les creences de les participants en relació amb els records de la pròpia trajectòria d'aprenentatge i la seva visió/projecció com a docents en l'actualitat.
Fase 2	Entrevista personal semi-estructurada ¹⁴	Desembre de 2018 i gener de 2019 <i>(als annexos hi ha detallades les dates exactes)</i>	Es concerta una entrevista semi-estructurada per triangular dades i obtenir més informació de tot allò que ha sorgit i aparegut a la documentació que ens envien les participants fruit de la fase 1.
Fase 3	Gravació de fragment/s d'aula ¹⁵	De gener a març de 2019	Es fa la petició que cada participant gravi i envii entre una i tres tasques, activitats o situacions d'aula on hi hagi interacció oral mitjançant la gravació de la pròpia tasca <i>in situ</i> . També es demana que les participants situïn posteriorment, mitjançant un breu text reflexiu, les

¹³ Als annexos de l'apartat: 5. *Document per a l'elaboració de la narrativa multimodal.*

¹⁴ Als annexos de l'apartat: 6. *Guió de les entrevistes semi estructurades de les participants.*

¹⁵ Als annexos de l'apartat: 7. *Document per a la gravació dels fragments d'aula.*

			tasques i que descriguin el motiu pel qual les han escollit.
Fase 4	Entrevista d'autoconfrontació ¹⁶	Abril i maig de 2019 <i>(als annexos hi ha detallades les dates exactes)</i>	Es fa una entrevista semiestructurada amb cada participant tot visualitzant els fragments escollits de la gravació enviada per elles mateixes tot indicant-nos quins són els punts clau i, dins d'una activitat d'autoconfrontació envers la seva gravació d'aula, el que volien transmetre i el que veuen posteriorment en el moment de l'entrevista semiestructurada.
Fase 5	Focus grup o grup de discussió ¹⁷	14 de maig de 2019	Mitjançant un grup de discussió es pretén fer una reflexió final amb tots els elements que han sorgit de les mateixes participants al llarg de l'estudi.

A escala procedimental treballarem a partir de cinc fases que ens permeten ordenar i organitzar les dades obtingudes de manera lògica i coherent, i també amb una cronologia que ens permet obtenir una informació rellevant que finalment s'organitzarà i s'interrelacionarà en la co-construcció de les categories analitzades als focus grups i al conjunt de resultats de la investigació.

Totes les dades provinents de les narratives i de les gravacions estan emmagatzemades digitalment al núvol personal de la investigadora per poder procedir a la seva anàlisi i a la posterior interpretació. Tenim el consentiment¹⁸ que es pot trobar als annexos, signat per part de les tres participants per poder utilitzar el material provinent de la recollida de dades amb un fi pedagògic com és el cas de la tesi doctoral. En el moment d'iniciar la investigació, es va explicar de forma oral i detallada a les tres participants la importància

¹⁶ Als annexos de l'apartat: 8. *Guió de les entrevistes d'autoconfrontació.*

¹⁷ Als annexos de l'apartat: 9. *Document per al focus grup.*

¹⁸ Als annexos de l'apartat: 10. *Document de consentiment informat per a les participants.*

del consentiment per formar part de l'estudi, per poder gravar les sessions i per utilitzar amb fins didàctics i de recerca els resultats obtinguts de la recollida de dades on elles eren les protagonistes. També se'ls va exposar que tenien llibertat per deixar de participar en l'estudi en qualsevol moment. Finalment, se'ls va facilitar el document escrit que cada una d'elles el va poder llegir de manera detinguda i signar-lo si és que ens donaven el consentiment a formar part de la investigació, fet que va ocórrer en tots els casos.

Sannino (2008) es pregunta "how to have access to the subtext of unspoken contents in a conversation" (p. 277). És a partir d'aquesta pregunta que construïm les categories i analitzem i interpretem les dades mitjançant una anàlisi concreta que ens permetrà descobrir les creences de les participants.

3.4.2. L'anàlisi de la narrativa visual trobada

Pel que fa a l'anàlisi, segons Kress i Van Leeuwen (2006), les imatges es diferencien entre narratives i conceptuals. En les narratives hi ha representades una acció o més d'una, mentre que les conceptuals representen els participants en termes de classe, estructura i significat. Quan hi ha accions representades, es pot parlar dels agents i dels objectius (agents passius) relacionats amb línies imaginàries. També es pot parlar de les mides, els colors, les formes, les perspectives, els marcs i la composició (Menezes de Oliveira i Correa, 2019). Forceville (2008) indica que hi ha imatges metafòriques que poden ser de diferents tipus: metàfores contextuais —objectes situats en contextos visuals concrets—. metàfores híbrides, que posicionen dos fenòmens que ocupen el mateix espai de forma impossible, símil, en els quals dos objectes es projecten de forma similar i finalment, metàfores integrades, en les quals hi ha la representació d'un objecte de tal manera que en sembla un altre. També es poden categoritzar segons si són una representació simbòlica, on la imatge sintetitza una idea o concepte, sovint una metàfora; segons si són un mapa conceptual en el qual imatges s'interrelacionen entre elles, o segons si són un collage, on un grup d'idees es representen sense ordre ni estructura (Pérez-Peitx, Civera i Palou, 2019). Segons Riessman (2008), les imatges són "visual representations of experiences [that] enable others to see as a participant sees, and to feel" (p. 142).

En la nostra anàlisi, també ens basarem en els estudis duts a terme per altres autors i autores (Pavlenko, 2007; Riessman, 2008; Kalaja et al., 2013, 2015; i Borg et al., 2014). El procés de l'anàlisi dels resultats es farà en tres grans passos:

1) Revisar les imatges per categoritzar-les en relació amb tots els conceptes revisats en la bibliografia existent sobre el tema.

2) Generar un procediment de categorització que permeti vincular les imatges amb el text reflexiu que les explica.

3) Interpretar-les per fer-ne emergir les creences implícites i explícites de les participants.

L'anàlisi de la narrativa visual es fa mitjançant una taula construïda per la investigadora amb sis descriptors seguint els paràmetres de Civera i Codina, 2017; Pérez-Peitx, Civera i Palou, 2019; Kalaja et al., 2013; Margolis i Pauwels, 2011; Riessmann, 2008; i Spencer, 2011. Els descriptors es basen en descripció, colors, espai, acció, posició de l'alumnat i posició del professorat. És a partir d'aquí que seleccionem les creences que emergeixen del contingut.

Taula 5

Exemple de la taula amb els descriptors per analitzar la narrativa visual

Descripció
Colors
Espai
Acció
Posició de l'alumnat
Posició del professorat

Bakhtín (1982) ja va indicar que: “La transición de una imagen a un símbolo le confiere una profundidad de sentido y una perspectiva semántica. La correlación dialéctica entre identidad y la no identidad. Una imagen ha de ser comprendida como lo que es y como lo que significa” (p. 381). Cal incidir en la importància d'assumir que la interpretació de la narrativa visual es fa mitjançant la paraula i el llenguatge que sorgeix de la mateixa metareflexió de les participants amb relació a les imatges aportades i a la categorització prèviament exposada. Finalment, cal dir que “[l]a interpretación de los sentidos no puede ser científica, pero es profundamente cognoscitiva” (Bakhtín, 1982, p. 382). Amb això

volem destacar la importància que té el tipus d'anàlisi que durem a terme, la qual parteix del rigor i la complexitat interpretativa.

3.4.3. L'anàlisi del discurs escrit i oral: text reflexiu, entrevistes i focus grup

Per les dades obtingudes provinents del text reflexiu i del discurs oral, el qual haurà estat transcrit de forma completa i literal, ens basarem en l'anàlisi del discurs en interacció de Kerbrat-Orecchioni (2005) anomenada anàlisi relacional (Ballesteros, 2000), que parteix de l'estudi de les creences i representacions de les participants. Aquesta anàlisi prové del que Deprez (1996) aplica al camp de les creences i representacions dels aprenents de llengües i es parteix de la idea que cal buscar què diu una persona per tal de descobrir les representacions que té sobre tot allò de què parla, tenint en compte que no es pot separar tot allò que és cognitiu de tot allò que és emocional. S'ha dut a terme una anàlisi del discurs, tan escrit —provinent dels textos reflexius— com oral, provinent del conjunt d'entrevistes i converses, el qual descriu la construcció de la referència per part de les entrevistades i les relacions que estableixen envers aquestes referències. És a dir, des d'una anàlisi de la dimensió temàtica fins a una anàlisi de la dimensió enunciativa i interpretativa on quedi palès tot allò inscrit en el discurs construït per les participants.

Com hem dit, aquesta anàlisi l'hem fonamentada al Grup de Recerca PLURAL en el qual participo, i és des d'aquest suport investigador que l'elaborem. Seguint aquesta línia, l'anàlisi del discurs es fa en dos grans blocs:

Bloc 1) La construcció de la referència

Bloc 2) La posició de les participants en relació amb aquesta referència

En primer lloc, la construcció de la referència serà la materialització del text i l'entrevista en ells mateixos, atès que ve marcada per unes pautes de seguiment per part de la investigadora que ja dirigeixen la participant perquè escrigui i conversi sobre els temes clau, és a dir, a partir del que se'ls demana als documents previs i de les preguntes orals a les entrevistes semiestructurades i al focus grup. Posteriorment, la selecció per part de la investigadora dels diferents fragments que s'han d'analitzar també forma part del constructe de la referència, ja que són fragments discursivament significatius.

En segon lloc, i d'acord amb Ballesteros (2000), la posició de cada participant en relació amb la referència al·ludida es construirà sobre tres grans eixos:

- Eix semàntic: l'anàlisi distributiva dels contextos permetrà relacionar els temes associats i descobrir els camps semàntics. Per fer-ho, es buscaran les paraules clau al llarg de tot el discurs, tant escrit com oral, i es determinaran els conceptes i els temes per construir constel·lacions significatives (Palou, 2008).
- La posició del subjecte: es farà una anàlisi de l'ús dels pronoms personals, de les formes impersonals i de la posició del subjecte en l'àmbit espaciotemporal. D'acord amb Calsamiglia i Tusón (2012), tindrem present la inscripció del subjecte i buscarem la referència díctica i lèxica de persona per desxifrar la construcció del subjecte discursiu. També s'analitzaran els verbs modals, que col·loquen el subjecte respecte de l'acció en posicions d'obligació, de deure, de voluntat o de capacitat.
- L'avaluació de la referència: es farà una anàlisi mitjançant els judicis de valor i les opinions personals. Aquesta anàlisi es farà mitjançant l'estudi de l'ús d'adjectius, d'adverbis, de verbs de sentiment i opinió, de marcadors de contradicció i de comparacions.

A fi de dur a terme l'anàlisi de dades, considerem les dimensions temàtica i enunciativa (Palou i Fons, 2013). La síntesi d'aquests processos interpretatius es mostren per mitjà de mapes conceptuals. Pel que fa al procediment, hem escollit la referència (seqüències significatives) hem comptabilitzat les paraules clau amb l'eina www.wordcounttool.com i hem seleccionat les constel·lacions semàntiques. Hem procedit a fer una taula basada en l'anàlisi Kerbrat-Orecchioni (2005) i l'hem interpretat mitjançant la dimensió temàtica, l'enunciativa i finalment la interpretativa. És a partir d'aquí que hem seleccionat les creences que emergeixen del contingut i que construïm un mapa conceptual resum amb l'eina www.app.creately.com.

En un sistema de doble columna, hem escrit a la dreta la interpretació del text de l'entrevista, transcrita a la columna de l'esquerra. La dimensió temàtica és la que representa les paraules clau i la seva relació amb altres elements semàntics amb els quals es construiran les constel·lacions semàntiques (Palou, 2008). Per a cada taula, hi ha una síntesi del tema clau que representa. Aquestes paraules han quedat representades amb un codi de **color gris**. La posterior categorització, anomenada dimensió enunciativa, s'ha fet mitjançant l'ús de diferents subratllats: el subratllat fort fa referència a la posició del subjecte, mentre que el subratllat doble remet a l'avaluació de la referència:

Taula 6

Model d'anàlisi

DIMENSIONS	INDICADORS
Temàtica	<p>Paraules clau i constel·lacions de paraules:</p> <ul style="list-style-type: none">• Temes associats i camps semàntics
Enunciativa	<p><u>Posicionament del subjecte:</u> <i>Com se situa la participant respecte d'allò que diu</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Les persones del discurs: pronoms personals i formes impersonals• Posició subjecte en l'àmbit espaciotemporal (<i>ex. aquí, allà, abans, ara...</i>)• Verbs modals que situen el subjecte en posició d'obligació, deure, voluntat o capacitat (<i>ex. haver de, caldre que, voler + infinitiu, poder + infinitiu, etc.</i>) <p><u>Avaluació de la referència:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Expressió d'opinió personal• Ús d'adjectius, adverbis, verbs de sentiment i opinió• Marcadors de contradicció• Ús de metàfores o comparacions

Nota. Basat en les interaccions de recerca de Kerbrat-Orecchioni (2005)

En totes les participants el procediment per fer l'anàlisi es farà en cinc grans fases: 1)

Anàlisi narrativa visual trobada

2) Anàlisi del text reflexiu

3) Anàlisi de l'entrevista semiestructurada

4) Anàlisi de l'entrevista d'autoconfrontació

5) Anàlisi del focus grup

Seguint aquestes convencions, i en cada participant, el primer pas serà la lectura atenta i repetida i l'escolta activa i repetida de totes les dades obtingudes en la fase de recollida. Seguidament, es procedirà a la transcripció literal i completa del discurs oral.

Kvale (2011) descriu la transcripció com a construcció interpretativa mitjançant la traducció de la llengua oral a una llengua escrita amb unes normes preestablertes. En el nostre estudi, la transcripció del discurs oral i el conjunt de textos escrits hi són complets i literals. Els fragments orals provinents de les entrevistes i el focus grup es van transcriure al complet i de forma literal i els extractes rellevants i significatius; per tal de poder posteriorment dur a terme l'anàlisi de dades tot seguint un codi¹⁹ preestablert a partir del proposat per Calsamiglia i Tusón (2012, p. 351). En tots els casos, i tal com es pot trobar als annexos, hem acolorit les seqüències escollides com a clau **de color gris** i les hem numerat per posteriorment, organitzar-les i analitzar-les en les taules creades. Per a cada instrument, hem utilitzat la lletra inicial de l'instrument juntament amb el número de seqüència i les línies corresponents de la transcripció o text escrit (ja que hem inclòs la transcripció absoluta en tots els casos):

- Narrativa visual: NV (NV1 referent a la trajectòria d'aprenentatge; NV2 referent a la pràctica docent actual)
- Text reflexiu: TR (TR1 referent al text de la trajectòria d'aprenentatge; TR2 referent al text de la pràctica docent actual; TR3 referent al text que acompanyava la gravació dels fragments d'aula)
- Gravació d'aula: GA (GA1, GA2, GA3, etc. corresponents al nombre de gravacions enviades per cada participant)

¹⁹ Als annexos de l'apartat: 11. Codi utilitzat per la transcripció del discurs oral.

- Entrevista: E (E1 referent a la primera entrevista en relació amb la narrativa multimodal; E2 referent a la segona entrevista, la d'autoconfrontació)
- Focus grup (FG1 referent al focus grup)

Posteriorment, hem indicat de quina participant es tractava: P1, P2 o P3 i, entre claudàtors, les línies de text on es pot trobar. A tall d'exemple:

Figura 1

Codificació de les seqüències escollides en l'anàlisi de dades

Seqüència 1: TR1P1 [1-4]

Pel que fa a l'anàlisi temàtica i enunciativa, es van comptar les paraules amb més rellevància contextual i amb més aparició al llarg de cada seqüència seleccionada. D'aquesta manera vam categoritzar i analitzar de forma clara els diferents eixos semàntics i elements significatius. Posteriorment, es va procedir a indicar la posició del subjecte i l'avaluació de la referència mitjançant el codi de colors i subratllats abans descrits.

Pel que fa a les entrevistes, és important destacar que, com a investigadora, sempre hi va haver una preparació d'aquestes entrevistes, totes elles determinades com a semiestructurades. En la construcció d'aquestes entrevistes sempre s'ha tingut en compte la relació amb els objectius de la recerca. En el cas de les entrevistes d'autoconfrontació, va ser important tenir accés a la gravació d'aula i a la visualització d'aquesta gravació abans de tenir l'entrevista, atès que això em va permetre triangular les dades posteriorment.

Pel que fa a les gravacions d'aula, el procediment era fer una seqüenciació de tot el que havia succeït en el transcurs de la sessió (o sessions presentades) mitjançant una taula descriptiva de creació pròpia amb els elements rellevants (minuts, acció, elements clau i tipus d'interacció).

Taula 7

Model de creació pròpia per analitzar les gravacions d'aula

Nombre d'alumnes:	Data:
--------------------------	--------------

Durada de la seqüència:	Enllaç:
--------------------------------	----------------

Croquis de l'aula:

Context general:

SEQÜÈNCIA / minuts	Descripció explicativa	Elements clau
<hr/>		
<hr/>		
<hr/>		
Interacció docent - alumnat		
<hr/>		
Interacció alumne - alumne		
<hr/>		
Observacions		
<hr/>		

Cal destacar que quan es va informar a les tres participants que haurien de presentar gravacions de la seva pràctica docent d'aula que era absolutament necessari tenir un previ consentiment informat per part de la direcció del CFA i per part de l'alumnat participat en els fragments d'aula presentats. Les mateixes participants ens van indicar que tenien un document del centre pertinent per poder procedir amb les gravacions, també ens van fer saber que la direcció i l'alumnat n'estaven informats i que havien acordat i decidit formar part de l'estudi.

Vam redactar una síntesi de les idees i les creences de cada professora a l'apartat de resultats, provinent del dispositiu d'anàlisi emprat, partint de l'estudi i categorització de les creences de Pérez-Peix (2016), el qual distribueix les creences en quatre categories. Primer de tot, les que es repeteixen al llarg del discurs de les participants amb persistència i coherència al llarg de tota l'anàlisi. En segon lloc, hi ha les creences d'afinació, que impliquen certs ajustos tot i que sense cap canvi substancial pel que fa a les creences nuclears. En tercer lloc, les creences d'ampliació, les quals sí que incorporen elements que afavoreixen canvis substancials i alteren el nucli del sistema de creences de l'individu. Finalment, hi ha les que entren dins de la metamorfosi i assumeixen que hi ha una transformació absoluta i que, per tant, hi ha canvi.

La interpretació de les dades per part de la investigadora sempre s'ha fet des d'una mirada compromesa i ètica (Cambra, 2003). Una vegada analitzades les dades, vam contrastar els resultats per explorar quines són les creences de les professores i així descobrir com interpreten i com articulen la interacció oral en l'ensenyament i l'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera en el camp d'adults. Aquest contrast ens ha permès respondre a les preguntes d'investigació i obtenir resposta per assolir l'objectiu general i els específics de recerca. Cal destacar la triangulació final de l'anàlisi de dades, en primer lloc, per part de la direcció de la tesi i, en segon lloc, per una avaluadora externa experta en formació en el camp de l'ensenyament d'idiomes. També amb experiència en recerca en l'àmbit de la nostra investigació. Aquesta triangulació considerem que ha estat pertinent per garantir rigor i una mirada plenament transparent pel que fa a l'anàlisi de les dades i als resultats obtinguts.

3.4.4. Criteris de qualitat i requisits deontològics i ètics

Hem tingut en compte el *Codi ètic d'integritat i bones pràctiques de la Universitat de Barcelona* i el *Codi de bones pràctiques en recerca* per tal de dur a terme la investigació i, sobretot, per proporcionar un estudi de qualitat amb un criteri moral al si de l'activitat i la institució. Elaborar una tesi doctoral comporta una responsabilitat professional, tenir en compte la veracitat de tot allò que es plasma en la investigació i reconèixer l'autoria intel·lectual mitjançant citacions.

L'honestetat, el rigor, el respecte, la privacitat i la confidencialitat són elements clau que s'han de tenir en compte al llarg de la investigació i són el nord per poder presentar un estudi transparent i ètic des de la responsabilitat i el compromís investigador amb la institució i amb les persones que formen part de l'estudi. Tal com indica Kvale (2011),

les directrius generals per a la investigació parteixen del consentiment informat, de la confidencialitat dels subjectes participants juntament amb les institucions educatives col·laboradores, l'explicació i l'exposició de les conseqüències de la participació en la investigació i el rol de l'investigador en tot el procés d'investigació. El consentiment informat implica explicar a les participants de la investigació els objectius principals, el disseny i diferents fases, les característiques i aconseguir que de forma voluntària acceptin o no participar-hi. Sens dubte, cal informar que la seva desvinculació podrà fer-se efectiva en qualsevol moment que ho vulguin i, tal com hem explicat abans, hem seguit els passos perquè tot estigui dins d'un marc ètic.

Pel que fa a totes les dades recollides, provinents de les narratives visuals, produccions escrites i orals alhora que de les gravacions de les participants i les discussions en focus grup, tenim el seu consentiment el qual ens permet treballar amb el material obtingut i recollit, sempre amb respecte i mantenint la protecció de dades de les persones que han fet possible la recerca. Per tal de mantenir la confidencialitat de les participants, sempre n'hem modificat els noms, com ja hem comentat; hem utilitzat tan sols la primera lletra de cada nom per crear-ne un de fictici. D'acord amb Kvale (2011), quan parlem de confidencialitat, cal assumir que no s'informarà de dades privades que puguin identificar els subjectes participants. Aleshores, al llarg de tota la investigació hem estat curosos i rigorosos a fi de fer efectiu aquest criteri.

Pel que fa a la difusió dels resultats, seguirem tenint en compte els documents citats de referència i el nou full de ruta *Codi ètic de l'Agència per la Qualitat del sistema Universitari a Catalunya*, publicat el 2019, que partia del que ja havíem tingut en compte del document de 2008.

CAPÍTOL 4. ANÀLISI DE DADES

El hombre nunca deja de buscar conocimientos sobre los objetos de su experiencia, de comprender su significado para su existencia y de reaccionar ante ellos según dicha comprensión.

Watzlawick, Beavin Bavelas i Jackson²⁰

4.1. Introducció

El capítol sobre l'anàlisi de dades presenta els tres estudis de cas separadament i s'hi troba una anàlisi interpretativa de les dades obtingudes de cada participant mitjançant el dispositiu d'instruments que metodològicament configuren el nostre estudi. En primer lloc, el dispositiu utilitzat es basa en la narrativa visual trobada, el primer text reflexiu i la primera entrevista semiestructurada. La finalitat és explorar el saber de l'experiència personal des de la trajectòria d'aprenentatge de la llengua anglesa fins al saber en l'acció, és a dir, en l'exploració de com se situa cada participant dins del seu rol actual com a docent. Aquests tres instruments inicials ens possibiliten la triangulació de les dades obtingudes. En segon lloc, analitzem el saber en l'acció i el saber sobre l'acció a partir de la seqüenciació de la gravació de fragments rellevants d'aula en relació amb la interacció oral, el text reflexiu que l'acompanya i la posterior entrevista semiestructurada d'autoconfrontació. També triangulem les dades obtingudes. Finalment, es conflueix en el saber tant de l'experiència personal com en el saber en l'acció i sobre l'acció, mitjançant l'anàlisi interpretativa de les intervencions clau de cada participant dins del grup de discussió per tancar cada un dels estudis de cas i obtenir resultats per mitjà de les creences emergides.

El conjunt de dades juntament amb l'anàlisi temàtica i enunciativa es poden trobar als annexos, atès que en aquest capítol hi ha l'anàlisi interpretativa dels instruments de cada un dels tres estudis de cas analitzats. Hem pres la decisió de situar l'anàlisi temàtica i enunciativa als annexos ja que hem considerat que és un material de consulta

²⁰ Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J., i Jackson, D. D. (1967). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas* (1a ed.). Norton and Company.

amb la precisió lingüística detallada que ens ha permès sintetitzar i extreure'n la visió interpretativa que sí que forma part del capítol d'anàlisi de les dades.

Finalment, per poder mostrar síntesi visual dels diferents conceptes clau que hem anat desglossant de cada un dels instruments i de cada participant, ens disposem a crear un mapa conceptual (en alguns casos a causa de la seva grandària, estan constituïts en dues parts) posteriorment a cada anàlisi dels instruments. A més, quan hi ha idees que han aparegut prèviament en altres instruments al llarg de l'anàlisi de cada participant, a sota del concepte o idea del mapa hi escrivim a on es pot trobar per guiar al lector i poder tenir traçabilitat d'on apareixen el conjunt d'idees o conceptes que finalment construiran els resultats en forma de creences.

En la taula 8 es pot veure de forma sintètica el procediment d'anàlisi del dispositiu d'instruments:

Taula 8

Procediment per a l'anàlisi del dispositiu d'instruments

Instruments	Procediment
Narrativa visual trobada (NV)	L'anàlisi es fa mitjançant una taula amb sis descriptors seguint els paràmetres de Civera i Codina, 2017; Kalaja et al., 2013; Margolis i Pauwels, 2011; Pérez-Peitx, Civera i Palou, 2019; Riessman, 2008; i Spencer, 2011. Els descriptors es basen en descripció, colors, espai, acció, posició de l'alumnat i posició del professorat. A partir d'aquí, seleccionem les creences que emergeixen del contingut.
Text reflexiu 1, 2 i 3 (TR1) – (TR2) – (TR3)	Escollim la referència (seqüències significatives), comptabilitzem les paraules clau amb l'eina www.wordcounttool.com i seleccionem les constel·lacions semàntiques. Procedim a fer una taula basada en l'anàlisi Kerbrat-Orecchioni (2005) i ho interpretem mitjançant la dimensió temàtica i l'enunciativa en una posterior anàlisi interpretativa. Seleccionem les creences que emergeixen del contingut i construïm un mapa conceptual resum amb l'eina www.app.creately.com .

Instruments	Procediment
Entrevista semiestructurada 1 (E1)	Transcrivim l'entrevista completa i de forma literal, i escollim algunes seqüències significatives en relació amb l'aparició de paraules clau (comptabilitzat amb l'eina www.wordcounttool.com) i amb la importància de la referència en relació amb el context rellevant. Aquestes seqüències les transcrivim seguint el codi basat en Calsamiglia i Tusón (2012) i posteriorment seleccionem les constel·lacions semàntiques rellevants. Procedim a fer una taula basada en l'anàlisi Kerbrat-Orecchioni (2005) i ho interpretem seguint els mateixos paràmetres que al TR1, TR2 i TR3 finalitzant també amb un mapa conceptual resum.
Gravació seqüència aula (GA)	Fem una seqüenciació de tot el que ha succeït durant el transcurs de la sessió (o sessions presentades) mitjançant una taula descriptiva de creació pròpia amb els elements rellevants (minuts, acció, elements clau i tipus d'interacció).
Entrevista semiestructurada 2 d'autoconfrontació (E2)	Seguim els mateixos procediments que a l'entrevista semiestructurada 1 (E1).
Focus grup (FG)	Transcrivim el focus grup general de forma completa i literal. Escollim els moments significatius en els quals la participant analitzada ha tingut interacció i participació en la discussió i a partir d'aquestes seqüències analitzem les intervencions seguint el mateix procediment que a les entrevistes (E1 i E2).

Seguint els procediments descrits al Quadre 1, en aquest capítol exposarem les dades obtingudes cas per cas per tal d'extreure les creences de les tres participants en relació amb la interacció oral i afinar els resultats en relació amb els objectius de l'estudi.

4.2. Estudi de cas 1: Aina (Participant 1; P1)

4.2.1. Anàlisi de la narrativa multimodal

La narrativa visual trobada s'ha analitzat seguint el procediment establert i fent una divisió de les dades per tal de poder obtenir resultats concisos. D'una banda, hem

analitzat la NV1P1²¹ mitjançant el quadre establert i en relació amb els records de la trajectòria d'aprenentatge de la llengua anglesa de l'Aina (P1) com a aprenent. De l'altra, hem analitzat la narrativa visual en relació amb el seu rol com a docent (NV2P1²²). En ambdós casos hem triangulat les dades amb les seqüències escollides i analitzades dels textos reflexius (TR1P1²³ i TR2P1²⁴) que acompanyen cada una de les narratives visuals trobades en les quals l'Aina (P1) exposa els motius pels quals ha escollit les imatges prèvies. Les anàlisis que es troben als annexos són de la dimensió temàtica i de la dimensió enunciativa. Cada seqüència ha estat escollida i distingida entre les altres perquè tracten d'un tema diferent i pertinent per a l'estudi. Pel que fa al TR1P1, hi ha tres seqüències analitzades i triangulades amb la NV1P1, i pel que fa al TR2P1 també hi ha tres seqüències analitzades i triangulades amb la NV2P1.

4.2.1.1. Anàlisi interpretativa de NV1P1 i TR1P1 en relació amb els records de la trajectòria d'aprenentatge

L'Aina (P1) presenta els seus records de la trajectòria d'aprenentatge de la llengua anglesa de manera fragmentada en dues etapes i espais diferenciats: d'una banda, parla de l'escola i l'institut; i de l'altra, de la universitat, i va desgranant idees clau en cada un d'ells sobre el que és la interacció oral i com l'ha viscut.

Inicialment, i situada com a aprenent a l'escola i a l'institut o durant els primers anys a la universitat, parla reiteradament del nivell baix de llengua anglesa. Això afavoreix que tingués por (provinent del verb "espantar" que apareix al text) i "vergonya" a l'hora d'interactuar de forma oral a l'aula d'anglès. De fet, hi ha una clara distinció entre el seu

²¹ L'acrònim fa referència a la codificació de la narrativa visual trobada: *Narrativa visual 1 Participant 1* (i a partir d'aquí correlativament). Les tres figures aportades per l'Aina (P1) es poden trobar als annexos de l'apartat 12.1. *Narrativa visual trobada en relació amb els records de la trajectòria d'aprenentatge (NV1P1)*. A més, l'anàlisi detallada de NV1P1 es pot trobar als annexos de l'apartat 12.1.1. *Anàlisi de la NV1P1 en relació amb els records de la trajectòria d'aprenentatge*.

²² Les dues figures aportades per l'Aina es poden trobar als annexos de l'apartat 12.3. *Narrativa visual trobada en relació amb el rol de docent (NV2P1)*. A més, l'anàlisi detallada de la NV2P1 es pot trobar als annexos de l'apartat 12.3.1. *Anàlisi de la NV2P1 en relació amb el rol de docent*.

²³ El TR1P1 es pot trobar als annexos de l'apartat 12.2. *Text reflexiu en relació amb els records de la trajectòria d'aprenentatge (TR1P1)*. A més, l'anàlisi detallada temàtica i enunciativa es pot trobar als annexos de l'apartat 13.2.1. *Anàlisi de la dimensió temàtica i enunciativa del TR1P1*²³ *en relació amb els records de la trajectòria d'aprenentatge*.

²⁴ El TR2P1 es pot trobar als annexos de l'apartat 12.4. *Text reflexiu en relació amb el rol de docent (TR2P1)*. L'anàlisi detallada temàtica i enunciativa es pot trobar als annexos de l'apartat 12.4.1. *Anàlisi de la dimensió temàtica i enunciativa del TR2P1 en relació amb el rol de docent*.

record en l'espai de l'escola o l'institut (absolutament negatiu) —interrelacionat directament amb la primera imatge conceptual metafòrica que presenta— i del seu record a la universitat (finalment més positiu), representat per la segona imatge i la tercera.

L'Aina (P1) utilitza adjectius extrems a l'hora de descriure com és aquesta interacció inicial: “mínima” i “gairebé nul·la” per part d'ella mateixa, tot i que acaba utilitzant la construcció “més segura” per remarcar el guany de confiança i que hi ha una millora que afavoreix que la interacció oral hi tingui cabuda. És com si la seva identitat lingüística s'ampliés i, mitjançant la millora del nivell de llengua anglesa obtingués una presència a l'aula nova i positiva.

També hi ha distanciació entre el record com a aprenent i el record del professorat tot incidint en el nivell “justet” d'aquest i la contraposició idealitzada de la “universitat” on el nivell era “alt” o bàsicament on “es requeria aquest nivell alt” per part de l'alumnat. Es pot desgranar clarament que el record inicial del seu aprenentatge va ser dur i que el professorat no va tenir un rol fonamental en l'adquisició de confiança en la llengua anglesa.

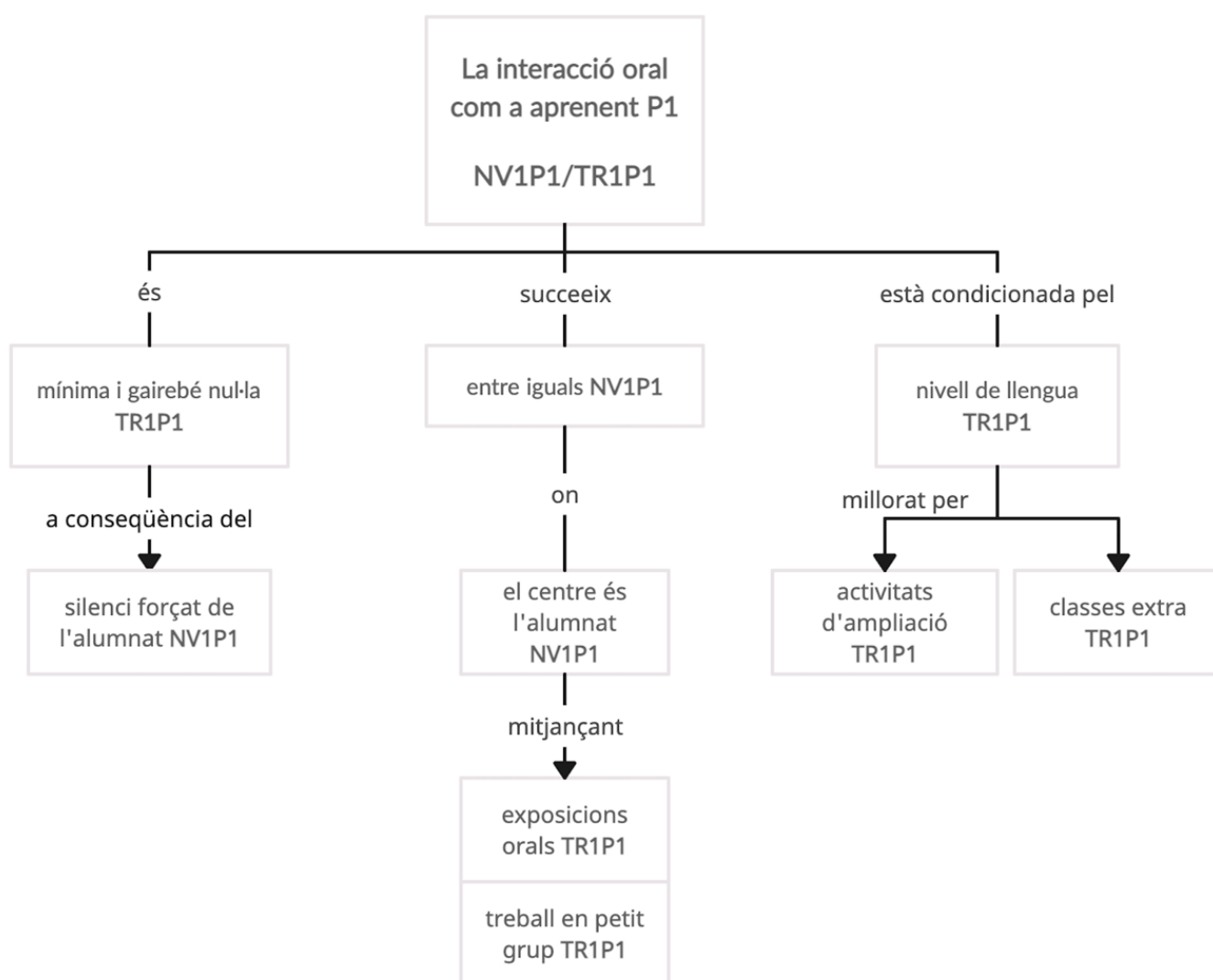
Pel que fa a les estratègies per tal d'arribar a interactuar oralment, l'Aina (P1) remarca que activitats de “reforç”, com ara estudis provinents de les “extraescolars” que ella havia fet, no havien estat significatives, i subratlla la manca d'activitats “d'ampliació pel seu compte” en un moment inicial, però que van ser les que marcarien la diferència en un futur immediat: les “classes extra” sí que van funcionar a l'hora de millorar la interacció oral.

Finalment, l'Aina (P1) indica que el seu nivell va millorar sempre i a conseqüència de “treballar molt” i alhora parla de progressió en el temps. Per tant, la distinció entre els estudis inicials, a l'escola i a l'institut, queden contraposats clarament amb els resultats positius de l'etapa més tardana situada a la universitat. Ens indica quines activitats són considerades interactives orals o en quines activitats ella se sentia més segura, ja que el seu nivell de llengua havia millorat. De fet, l'Aina (P1) descriu com a activitats comunicatives d'interacció oral el fet de “parlar en públic en petit grup” o fer “exposicions orals” i amb això queden emfatitzades les narratives 2 i 3 de la participant, ja que es veu la interacció oral en petit grup.

La figura següent recull un mapa conceptual que resumeix els elements clau extrets dels records d'aprenentatge de l'Aina (P1) en relació amb la interacció oral:

Figura 2

La interacció oral com a aprenent (NV1P1 i TR1P1)



4.2.1.2. Anàlisi interpretativa de la NV2P1 i del TR2P1 en relació amb el rol de docent

Actualment, la participant Aina (P1) descriu els trets clau de l'ensenyament de l'anglès com a docent a partir de tres grans blocs: la importància i l'ús del català a l'aula, la diversitat de l'alumnat, que propicia dificultats o que justifica el tipus d'ensenyament i la metodologia emprada en l'ensenyament de la llengua anglesa i, finalment, la voluntat d'utilitzar progressivament l'anglès amb mediació de la traducció al català.

En primer lloc, cal incidir en la importància del contrast entre la llengua catalana (L1) i l'anglesa (llengua estrangera), ja que l'Aina (P1) indica que ella prefereix que l'entenguin "bé" i que, per tant, ha d'utilitzar la L1 com a llengua d'instrucció —no com a eina de mediació. Està molt clar el distanciament entre el que potser creu que s'ha de fer o el que hauria de fer segons el currículum, ja que la utilització del verb *preferir* retorna a un espai personal de presa de decisió basat en la veu identitària d'un mateix. Aquesta idea encaixa perfectament amb l'anàlisi de la narrativa visual pertanyent al mapa conceptual.

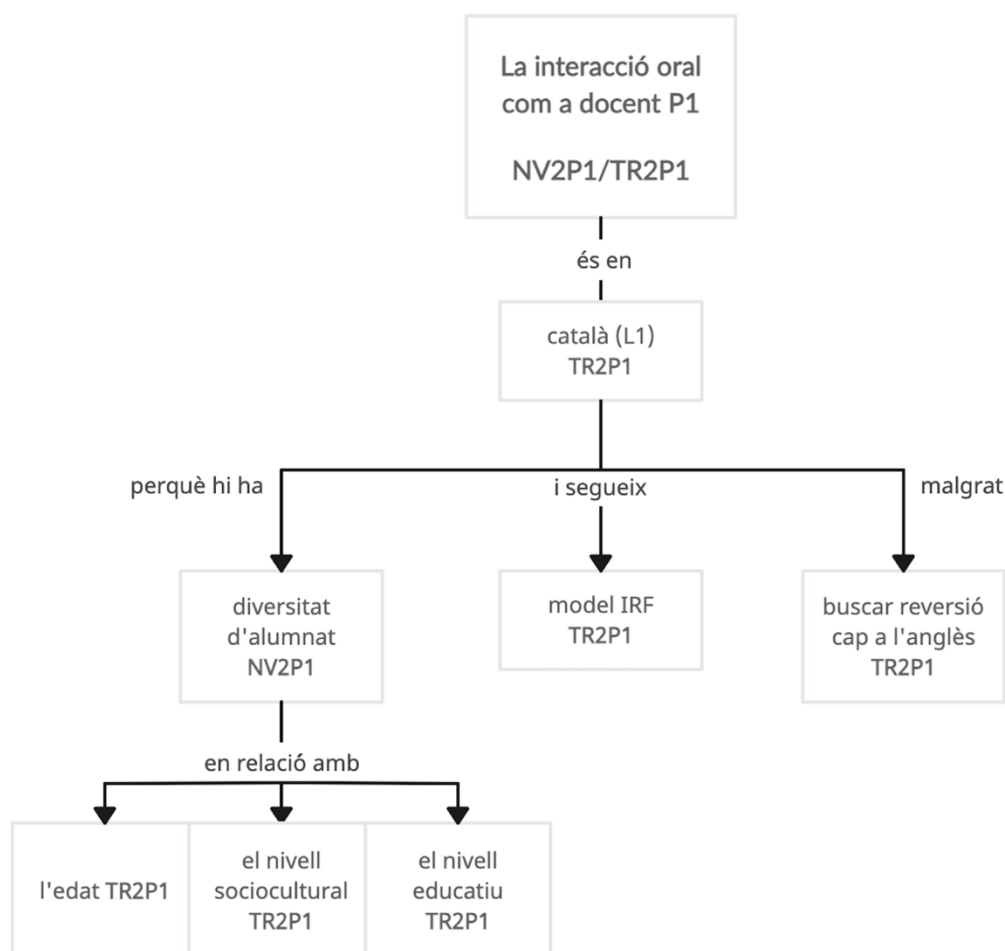
En segon lloc, l'avaluació és un element clau que determina la metodologia aplicada. Segons l'Aina (P1), que entén la interacció oral com a activitats de "listening" i "speaking", sembla que quan no hi ha una avaluació externa o estandarditzada, la llengua d'instrucció per tal de generar "explicacions" a l'alumnat hagi de ser o pugui ser el català. A més, indica que l'alumnat és molt divers en termes d'edat, nivell sociocultural i d'estudis, i això requereix que el professorat s'hagi d'adaptar a les característiques individuals de cada alumne —per tant, la il·lustració és que els trets diferencials de l'alumnat determinen la metodologia emprada a l'hora de treballar a l'aula. De fet, indica que la interacció oral també és un tret diferencial entre els alumnes; és a dir, que es converteix en una característica adjectiva.

L'Aina (P1) utilitza la L1 com a llengua d'instrucció per promoure la interacció oral i per donar "explicacions" de la llengua anglesa. Sembla que el model IRF està present en aquest sentit ja que les "explicacions" provenen del professorat, i la cabuda de la interacció per part de l'alumnat no és gaire evident en el desgranament del text. Finalment, la traducció del discurs per part de la professora queda palès com a eina de mediació per introduir progressivament la llengua anglesa a l'aula. Això sí, la intenció de l'Aina (P1) és revertir l'ús de la L1 cap a la llengua anglesa.

La figura 3 recull un mapa conceptual de l'actual projecció docent de l'Aina (P1):

Figura 3

La interacció oral com a docent (NV2P1 i TR2P1)



4.2.2. Anàlisi de l'entrevista semi estructurada (E1P1)²⁵

4.2.2.1. Anàlisi interpretativa de l'E1P1 en relació amb els records de la trajectòria d'aprenentatge

En primer lloc, pel que fa a la trajectòria d'aprenentatge i als records que l'Aina (P1) té, és remarcable la comparació entre els espais d'escola i de l'institut. Torna a fer la

²⁵ La transcripció literal completa de l'entrevista es pot trobar als annexos de l'apartat 12.5. *Transcripció literal completa de l'entrevista semi estructurada 1 (E1P1)* alhora que també s'hi poden trobar els enllaços de les gravacions de l'entrevista emmagatzemats al GDrive de la investigadora.

distinció entre els primers records de l'escola, on hi ha la creença que el nivell de llengua anglesa era adequat, i els records de l'institut, que són absolutament contraris: un espai en el qual el nivell col·lectiu de la resta d'alumnat era "molt baix". A més, l'Aina (P1) relaciona el nivell amb el tipus de classe que es pot dur a terme: hi ha una relació de poc nivell amb classes "caòtiques amb un professor que havia de cridar l'atenció constantment i on l'alumnat l'interrompia". Per tant, quan parla de nivell també parla d'un context concret i d'un record clau: espais on la dificultat d'aprenentatge tenia relació directa amb el baix nivell de l'alumnat alhora que propiciava una metodologia basada en un professorat que cridava i un alumnat que interrompia.

D'altra banda, l'Aina (P1) parla de la universitat des d'una altra perspectiva, i és quan pren consciència del fet que l'alumnat d'un dels seus molt bons records era adult. I, de fet, és remarcable que ella actualment sigui professora d'alumnat adult. A més, el categoritza com a alumnat motivat. I és justament en aquest context, un espai universitari amb alumnat adult, on hi ha la generació d'interacció oral a l'aula d'anglès amb el conjunt d'elements clau: professorat nadiu amb experiència, alumnat motivat i, sobretot, amb un grup poc nombrós que permet la interacció oral en parelles, en petit grup i en gran grup de forma eficient. Segons ella, el professorat nadiu, a més, requereix d'una complexitat cognitiva extra per part de l'alumnat pel que fa a comprensió oral del seu discurs.

L'ús de l'anglès a l'aula en interaccions orals es fa mitjançant verbs que són semànticament limitadors de l'acció en si mateixa, atès que en cap cas indiquen que l'acció hi tingués cabuda. La participant ens exposa que malgrat que hi hagués la intenció de treballar en parelles, parlar en anglès a l'aula no era possible, sobretot, a causa d'un agrupament nombrós. Hi ha l'evidència d'una comunicació entre professorat i alumnat basada en el model IRF sense ni tan sols utilitzar paraules: des de la mirada del professorat cap a l'alumnat. Clarament l'Aina (P1) té uns records negatius del model IRF, ja que això evidenciava la manca del nivell de l'alumnat alhora que no els permetia tenir un temps adequat d'espera per poder pensar i respondre.

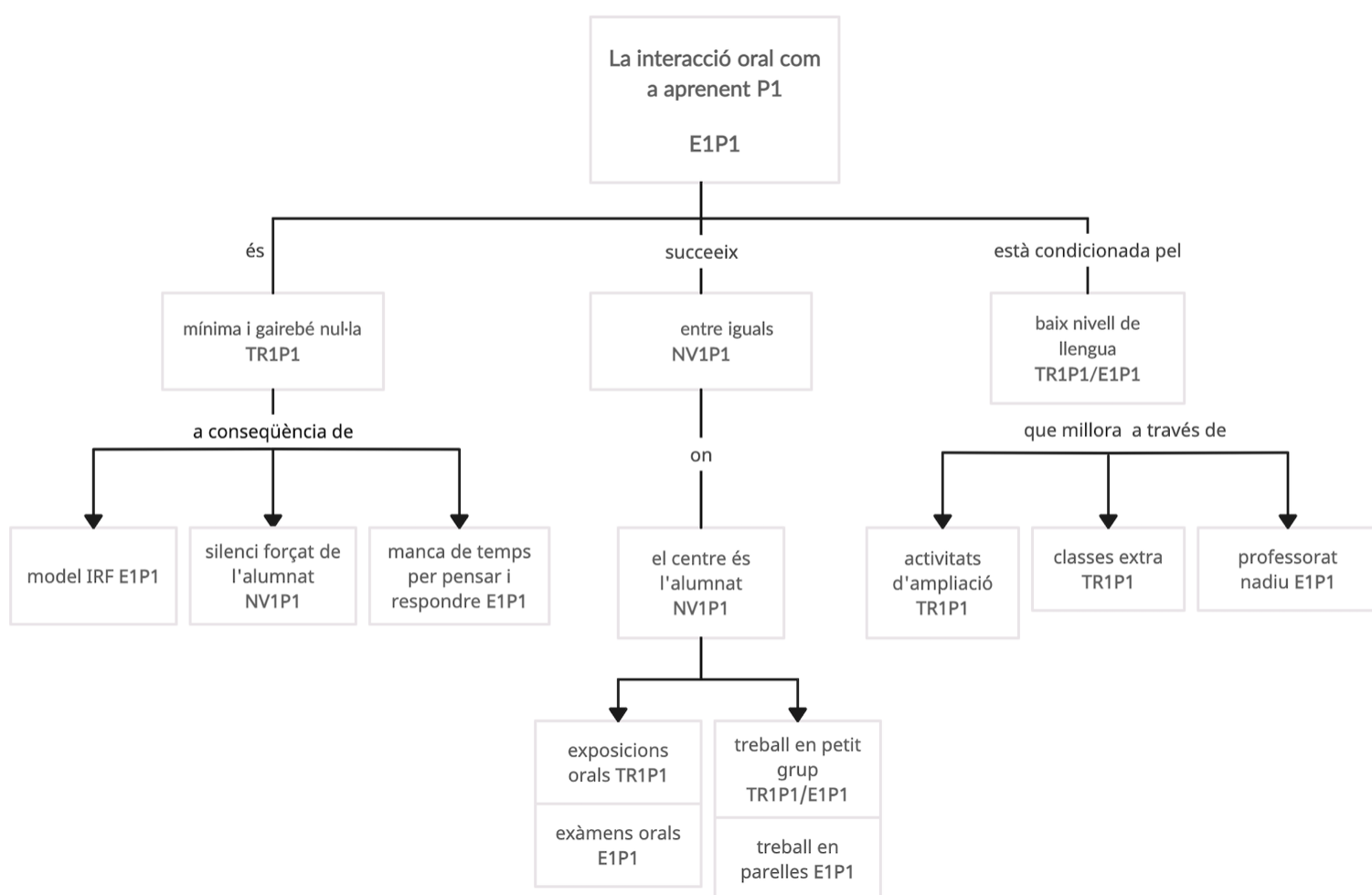
Finalment, el record de poder fer pràctiques orals en parelles amb el professorat universitari en un espai reduït a tres persones és un element que promovia la interacció oral, ja que l'espai era íntim i no hi havia més que un company i el professor. A més, el tipus de pràctica oral estava basada en l'avaluació final de l'assignatura i això permetia tenir un *feedback* del que és correcte o incorrecte en la producció oral —per tant, cal

discernir entre interacció oral generada de forma espontània i diàlegs guiats, que s'entenen com a pràctica de la interacció oral i que estaven dirigits a practicar elements avaluatius.

La figura 4 recull el mapa conceptual dels records de la trajectòria d'aprenentatge de l'Aina (P1):

Figura 4

La interacció oral com a aprenent (E1P1)



4.2.2.2. Anàlisi interpretativa de l'EP1 en relació amb el rol de docent

L'Aina (P1) torna a destacar certs temes clau en el seu rol com a docent, com poden ser la dificultat d'ensenyar anglès quan hi ha diferents nivells de llengua en l'alumnat; la importància d'utilitzar el català i, a la llarga, revertir-lo a l'anglès sense fer ús de la

traducció a l'aula, la presa de consciència del fet que l'alumnat adult té por de fer el ridícul a l'hora d'interactuar oralment i la importància del treball en parelles.

Per començar, tal com s'ha dit abans, els nivells tornen a tenir pes en el discurs de l'Aina (P1), ja que la diversitat de nivells dificulta l'aprenentatge de l'anglès per part de l'alumnat i l'ensenyament per part del professorat. De fet, indica que el model IRF és present en les seves classes i que generalment sempre respon el mateix perfil d'alumnat: els que tenen nivell alt. Per tal de resoldre-ho, l'Aina (P1) diu que busca preguntes més fàcils per als que tenen un nivell més baix; i més complexes per als que tenen un nivell més alt. Tot i així, cal destacar que no és una estratègia efectiva, ja que ella mateixa indica que al final els mateixos alumnes que sempre participen són els que tornen a participar.

D'altra banda, l'Aina (P1) exposa que el fet de ser adult ja és una característica que dificulta parlar en anglès o la interacció oral; sobretot, davant d'altres persones. Indica que la por de sentir-se ridícul o sentir-se malament frena l'alumnat i dificulta la interacció oral a l'aula. De fet, remarca que no és un tema nou per a ella i que hi ha reflexionat en el passat, que el treball en parelles facilita la interacció oral entre iguals sempre que no es demani de parlar en públic o davant de tota la classe. En aquest cas, el rol del docent és el d'observador.

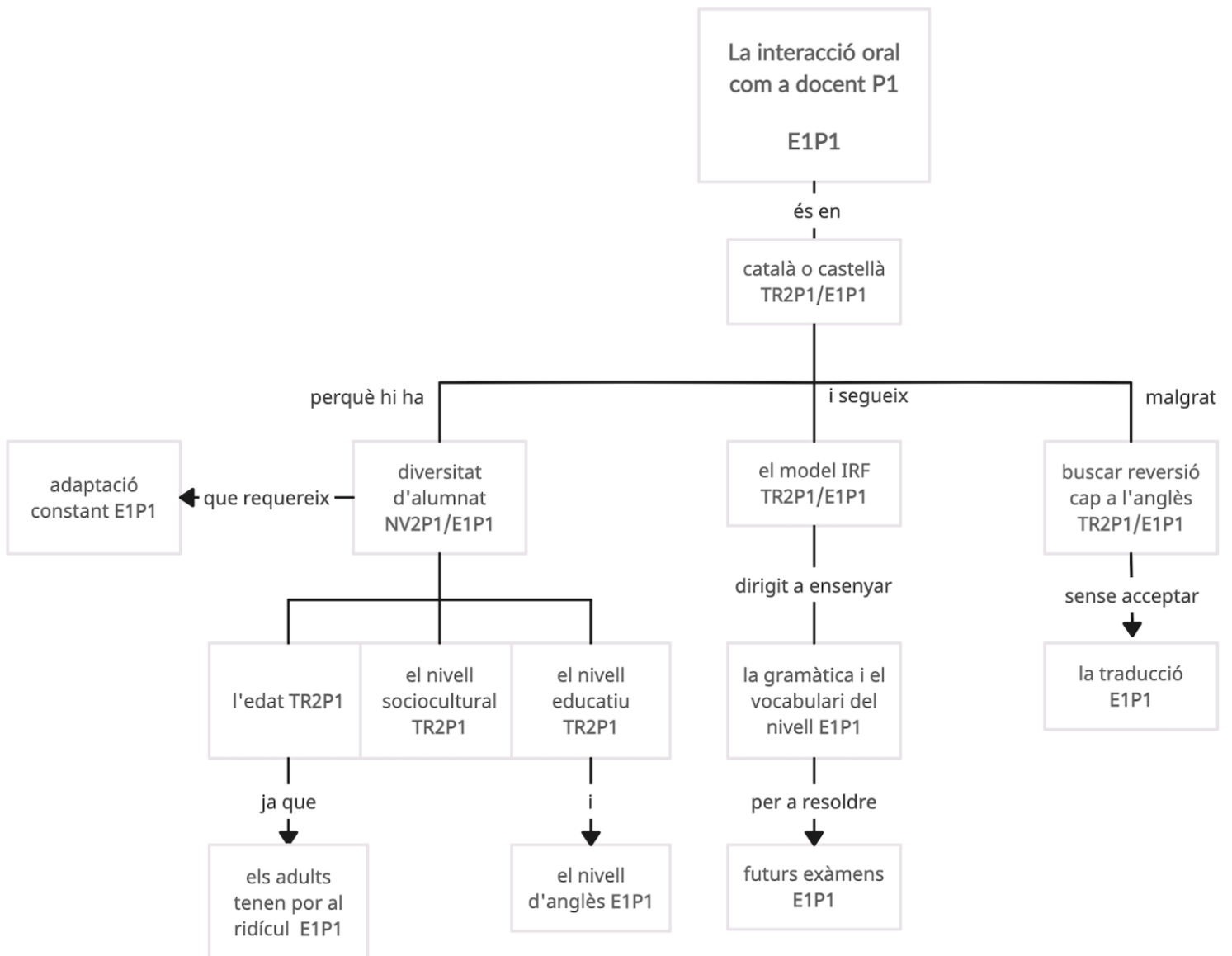
Tot seguit, l'Aina (P1) indica que utilitza l'anglès a l'aula només per donar ordres, perquè si no, l'alumnat es perd en la comprensió oral. Pel que fa a la seva prioritat, indica que per davant de la interacció oral ella busca que l'alumnat entengui la gramàtica i el vocabulari per resoldre possibles futurs exàmens. Cal remarcar que l'alumnat ha de "vomitar" els continguts en un examen, element que clarament indica que l'alumnat no elabora, sinó que tan sols reproduïx. L'Aina (P1) emfatitza l'ús del català o castellà en els primers nivells per tal que l'alumnat aprengui —i indica que, més endavant i de forma gradual, ja es farà en anglès. Per tant, l'aprenentatge d'una llengua estrangera ha d'iniciar-se amb la llengua materna de l'alumnat i progressivament amb la llengua meta. Finalment, expressa que es troben dues tipologies d'alumnat a l'aula: una coneixedor del contingut i de les ordres que generalment succeeixen a classe; i una altra molt comuna, que encara no té aquest coneixement consolidat. Aleshores, que l'alumne coneixedor tradueixi el que la resta no entén és un element percebut com a negatiu per part de l'Aina (P1), perquè l'alumnat amb mancances hauria de resoldre-ho sense que

hi hagi ningú a l'aula que tradueixi les respostes en veu alta per a la resta; o, si més no, donar temps per tal que l'alumnat pugui resoldre-ho de forma autònoma.

La figura 5 recull el mapa conceptual de la projecció docent de l'Aina (P1):

Figura 5

La interacció oral com a docent (E1P1)



4.2.3. Anàlisi de les seqüències d'aula gravades

Per tal de procedir amb l'anàlisi de les seqüències d'aula²⁶ que ens va facilitar l'Aina (P1), hem utilitzat una taula de creació pròpia per a cada gravació a fi de descriure els elements més pertinents en relació amb la interacció oral. Aquestes dades ens van permetre construir la posterior entrevista semi estructurada per a la participant i ja que hem escollit l'autoconfrontació en relació amb aquestes gravacions, no farem cap anàlisi interpretativa de les seqüències en si mateixes, sinó de les entrevistes generades a partir de l'autoconfrontació posterior.

4.2.3.1. Anàlisi interpretativa del text reflexiu²⁷ TR3P1 sobre la gravació de les seqüències d'aula gravades

En aquest cas, tanmateix, l'anàlisi ens ha servit per poder construir l'entrevista semi estructurada posterior, alhora que són dades que ens poden servir més endavant per triangular el conjunt de resultats obtinguts. Procedim a fer l'anàlisi de la dimensió temàtica i enunciativa del TR3P1 als annexos,²⁸ on bàsicament treballarem amb dues seqüències que tracten d'una activitat oral iniciada per parelles que acaba sent en gran grup a l'aula i de la correcció dels deures.

L'Aina (P1) indica que la primera gravació es basa en una activitat en parelles en la qual, en primer lloc, l'alumnat la desenvolupa de forma autònoma i on la docent hi té el rol d'observadora, mentre que a la segona part de la tasca, la docent demana des del model IRF que, per parelles, es facin una de les preguntes i la responguin davant de la resta i, en cas que calgui una correcció, entre tots la facin i hi afegixin o ampliïn contingut. Finalment, la segona gravació és d'una activitat de correcció de deures que és transformada per una activitat de producció oral de preguntes i respostes sobre la tasca treballada com a deures. Hi ha la contraposició del que són les correccions habituals i aquesta pràctica oral: és a dir, en general, no segueixen aquest patró de correcció de tasques.

²⁶ Tant les gravacions en si mateixes com les taules analitzades es poden trobar als annexos de l'apartat 12.6. *Anàlisi de la gravació de les seqüències d'aula gravades.*

²⁷ Als annexos de l'apartat 12.7. *Text reflexiu sobre les seqüències d'aula gravades per l'Aina (TR3P1).*

²⁸ Als annexos de l'apartat 12.7.1. *Anàlisi de la dimensió temàtica i enunciativa del TR3P1.*

Per tant, en ambdós casos hi ha la representació de dues tasques interactives orals per a l'Aina (P1) que segueixen un patró dialògic sempre iniciat per la docent, que dona pas a dos alumnes dins del gran grup per tal que produeixin de forma oral una tasca prèviament escrita i treballada; i finalment es resolen les preguntes o dubtes grupals que puguin sorgir.

4.2.4. Anàlisi de l'entrevista semi estructurada d'autoconfrontació (E2P1)²⁹

4.2.4.1. Anàlisi interpretativa de l'entrevista semi estructurada d'autoconfrontació (E2P1)

Per procedir a l'anàlisi de l'entrevista semi estructurada d'autoconfrontació E2P1 es poden trobar als annexos³⁰ les deu seqüències analitzades de forma temàtica i enunciativa que aquí presentarem de forma interpretativa.

L'Aina (P1) expressa la idea que proporcionar activitats repetitives i alhora mostrar repetició discursiva dins la mateixa seqüència, promou l'aprenentatge de la interacció oral en contextos amb alumnat amb un nivell d'anglès baix. Al llarg de la seqüència gravada es pot veure la constant repetició de paraules o frases que ella com a docent reproduïx després de l'alumnat, i que ens triangula les dades. Al llarg del discurs, emfatitza l'acció de retornar, i repetir entre iguals i de forma oral, una activitat prèviament treballada com a deures de forma autònoma i posada en pràctica a l'aula en un primer moment per parelles. Aleshores, després de la negociació entre iguals, es posa en joc de forma global, en grup. Per tant, hi ha una transició des del grup petit, que és en parelles —i així, hi ha negociació entre iguals— fins al gran grup. Tot i això, si aquesta negociació genera soroll, no permet l'entesa i l'Aina (P1) indica que ha d'aturar aquesta interacció oral. Hi ha la confrontació entre possibilitat de negociació i alhora un soroll que cal aturar.

A més, l'Aina (P1) exposa el xoc entre la voluntat de l'alumnat de produir frases o estructures gramaticals complexes i el fre de la docent a causa de la impossibilitat de fer-les perquè el nivell de l'alumnat és baix. Manifesta de nou que el nivell baix de llengua anglesa impossibilita i condiona certs aspectes corresponents a la interacció oral, com

²⁹ La transcripció es pot trobar als annexos de l'apartat 12.8. *Transcripció literal completa de l'entrevista semi estructurada 2 (E2P1)* alhora que també s'hi poden trobar els enllaços de les gravacions de l'entrevista emmagatzemats al GDrive de la investigadora.

³⁰ De l'apartat 12.8.1. *Anàlisi de la dimensió temàtica i enunciativa de l'entrevista semi estructurada d'autoconfrontació (E2P1)*.

pot ser la producció de certes estructures gramaticals. De fet, l'Aina (P1) indica que la pràctica oral és difícil des del punt de vista de docent, tot i que l'assumeix com a element necessari i clau per a l'alumnat. De nou, exposa que el perfil de l'alumnat és determinant a l'hora d'escollir les activitats i que, per tant, algunes d'aquestes activitats no seran adequades. Detalladament diu que l'alumnat adult i amb un nivell baix farà malament les activitats més complexes o "sofisticades". En aquest cas, ho podem relacionar amb la idea d'activitats repetitives que sí que funcionen i que té com a creença. En canvi, si no són repetitives són difícils per a aquest tipus d'alumnat.

L'Aina (P1) remarca la importància tradicional metodològica de l'escriptura en l'ensenyament de llengües per davant de la pràctica oral, i interrelaciona la dificultat de la pràctica oral a l'aula amb el fet que l'alumnat apunta, i per tant, escriu el discurs que segons ella hauria de ser oral. La perspectiva de no necessitat per part de l'Aina (P1) ve contraposada amb la necessitat que mostra l'alumnat. Queda clar que l'escriptura ha estat molt present en l'ensenyament d'idiomes i que la gramàtica és el primer que s'ha d'aprendre per tal de poder parlar una llengua estrangera. Aleshores, una vegada s'ha après la gramàtica, es pot buscar la manera de treballar la comunicació i la interacció orals, ja que és un pas posterior, i sempre com a una possibilitat dins d'un ventall, no com a objectiu.

De nou l'Aina (P1) retorna a la creença que als adults, i en aquest cas classificats com a adults d'edat avançada, els és difícil per naturalesa interactuar de forma oral en anglès, i hi afegeix el fet que tenen un nivell baix de llengua. Per tant, l'edat és un factor determinant que dificulta la presa de decisió de parlar en anglès a l'aula, juntament amb altres factors que s'hi sumen, com pot ser el nivell baix i que, per tant, en saben poc.

L'Aina (P1) reflexiona i apunta com tractar l'error. Indica que davant d'un error per part de l'alumnat, el docent ha d'interrompre la producció oral i intervenir tot corregint l'error sempre que això no afecti emocionalment l'alumnat. Ho descriu com una acció que no li agrada fer, tot i que remarca la importància o la necessitat de fer-ho. Cal puntualitzar que en el cas que l'alumnat "es col·lapsi", no hi ha interrupció sinó que l'Aina (P1) directament diu la resposta. Per tant, s'assumeix que en la interrupció, hi ha interacció oral de les dues parts per tal de construir un coneixement compartit. Si no, només hi ha una resposta sense interacció, seguint el model IRF.

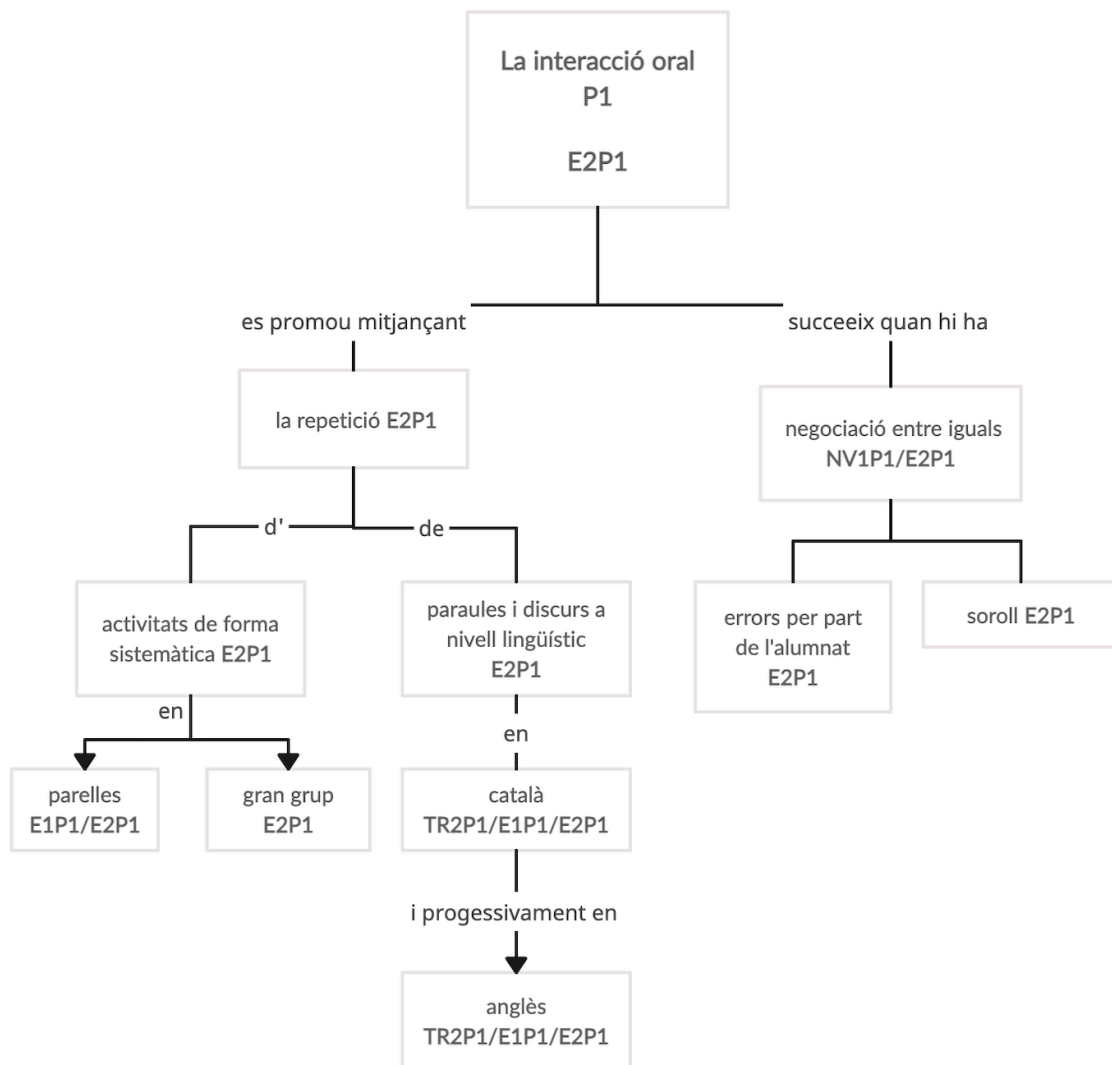
Finalment, l'Aina (P1) mostra que l'ús del català a l'aula ve imposat de forma genèrica i universal, com si no hi hagués cap altra opció. Tot i així, després de l'autoconfrontació,

pren consciència de la possibilitat d'utilitzar l'anglès. Amb l'ús dels adverbis remarca clarament la creença en la progressió en l'ús d'una llengua i l'altra, primer el català i progressivament l'anglès, tal com indica en altres instruments analitzats en la investigació. Cal subratllar la manera controlada i progressiva de la reversió.

Les figures 6 i 7 recullen els mapes conceptuals³¹ de les idees principals que han sorgit de l'E2P1:

Figura 6

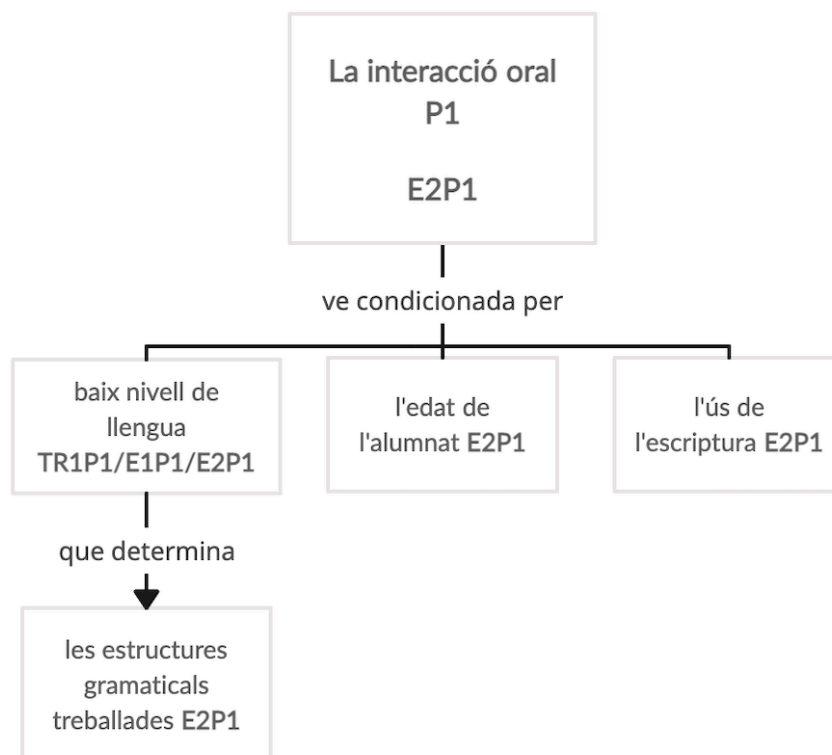
La interacció oral (1) (E2P1)



³¹ Hem dividit els mapes en dos per tal de fer-los més visibles.

Figura 7

La interacció oral (2) (E2P1)



4.2.5. Anàlisi interpretativa de les seqüències de l'Aina (P1) corresponents al focus grup (FG1P1)³²

Per tal de procedir a l'anàlisi es poden trobar als annexos³³ unes taules utilitzades per fer l'anàlisi temàtica i enunciativa de les set seqüències pertanyents a l'Aina (P1). En aquest apartat hi presentem l'anàlisi interpretativa d'aquestes set seqüències seleccionades que formen part de la referència clau ja escollida per la investigadora.

L'Aina (P1) novament indica que la interacció oral a l'institut era "nul·la" i un dels motius que assenyala, alhora present en la seva realitat com a docent, és el nombre elevat

³² La transcripció es pot trobar als annexos de l'apartat 12.9. *Transcripció literal completa del focus grup (FG1)* alhora que també s'hi pot trobar l'enllaç de la gravació emmagatzemada al GDrive de la investigadora.

³³ Als annexos de l'apartat 12.9.1. *Anàlisi de la dimensió temàtica i enunciativa de les seqüències del focus grup corresponents a l'Aina (FG1P1)*.

d'alumnes a l'aula; per tant, l'agrupament nombrós esdevé un element clau que dificulta la interacció oral a l'aula. També menciona la idea que l'ensenyament estava basat en l'escriptura i, per tant, la parla quedava en segon terme. I finalment, sembla ser que a la universitat la interacció oral es produïa en grups i/o parelles entre iguals, davant de la classe o en un espai amb el professorat, com podia ser al seu despatx; fets que com ha indicat en altres instruments, faciliten la interacció oral.

Seguidament, l'Aina (P1) retorna al nivell de llengua baix, provinent de l'institut, el qual indica que era motiu que li dificultava la interacció oral a l'aula. A més, indica que l'exigència de fer exposicions orals davant de la classe i de la resta de companys no garantia que ella se sentís còmoda i això li dificultava l'acció en si —per tant, la metodologia i la manera de com el professorat treballava la interacció oral no fomentaven la confiança ni la seguretat de l'alumnat. Tanmateix, l'Aina (P1) indica que la vergonya és un element que no garanteix una bona interacció oral, perquè dificulta la comunicació efectiva de l'individu cap als altres. L'Aina (P1) posa en valor la mirada dels altres cap a un mateix i diu que això li genera una vergonya que li dificulta la interacció oral amb la resta. En canvi, si se situa en una perspectiva distant, des de la taula on s'asseuria com a alumna, hi ha una distensió o relaxament per part d'ella, i això permet garantir la interacció oral. Per tant, cal un espai segur per generar confiança en l'alumnat perquè interactui de forma oral. A més, l'Aina (P1) considera que la coneixença entre alumnat és un element favorable a l'hora de garantir la interacció oral a l'aula entre iguals.

L'Aina (P1) valora positivament el fet que un aprenent de llengua anglesa vagi a fer una estada a un país de parla anglesa pel conjunt d'*inputs* que rebrà, entre altres, per la garantia d'interactuar oralment en el seu dia a dia. Tot i així, segueix amb la creença que el factor de l'edat és determinant a l'hora d'escollir amb quina llengua dirigir-se com a docent a l'alumnat i en quina llengua fer les classes. Diu que a l'alumnat gran, és a dir, adults d'edat avançada, se'ls ha de parlar en català i progressivament introduir la llengua meta, és a dir, l'anglès. Finalment, queda clar que pot passar que aquesta transició sigui lenta o inexistent i que l'alumnat tingui el català present durant tot el curs acadèmic.

Els següents gràfics recullen dos mapes conceptuals de les creences obtingudes de l'Aina (P1) al llarg del focus grup, que es distingeixen pel contingut. D'una banda la figura 8 representa elements que dificulten la interacció oral i de l'altra, la figura 9 mostra els elements que promouen la interacció oral:

Figura 8

Dificultats en la interacció oral (FG1P1)

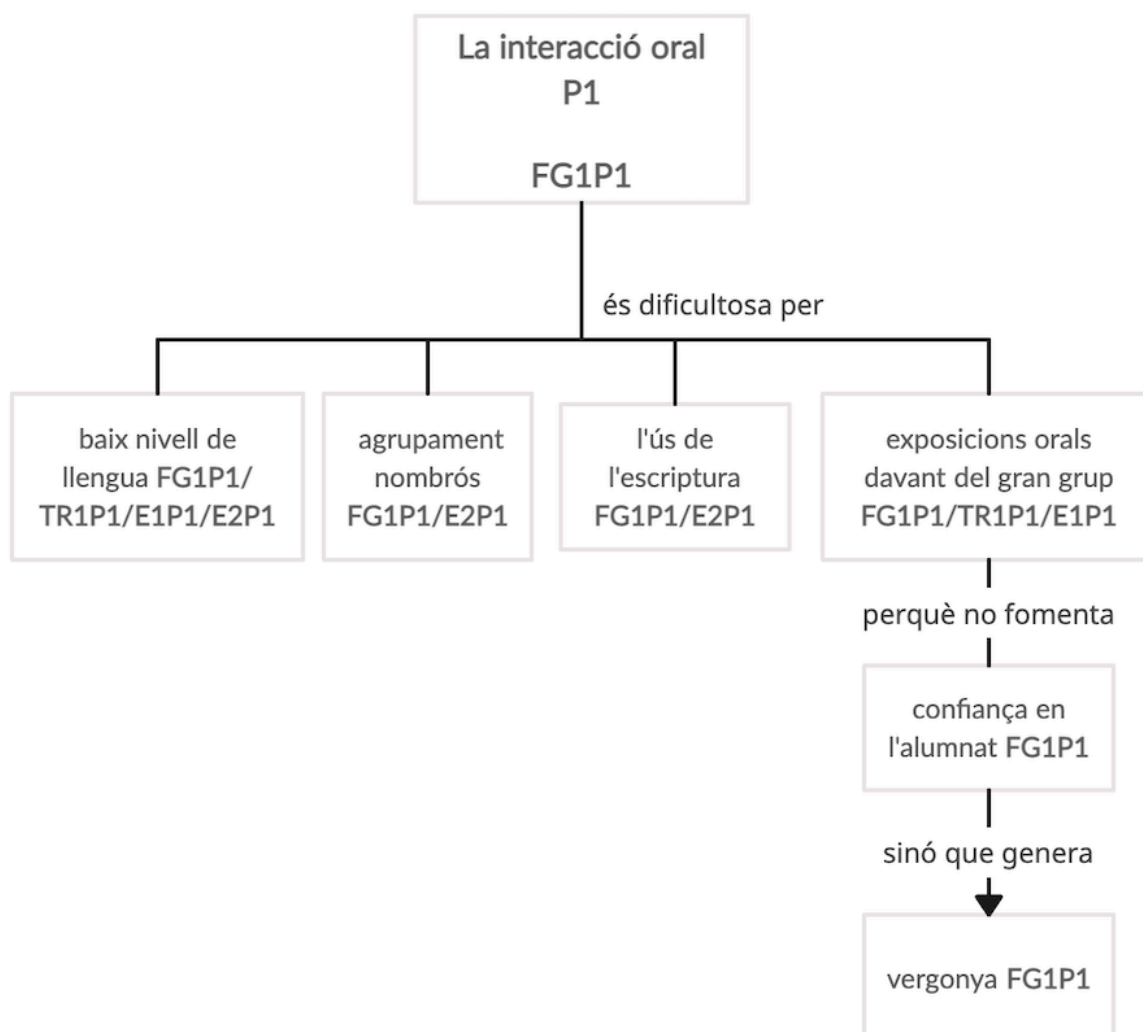
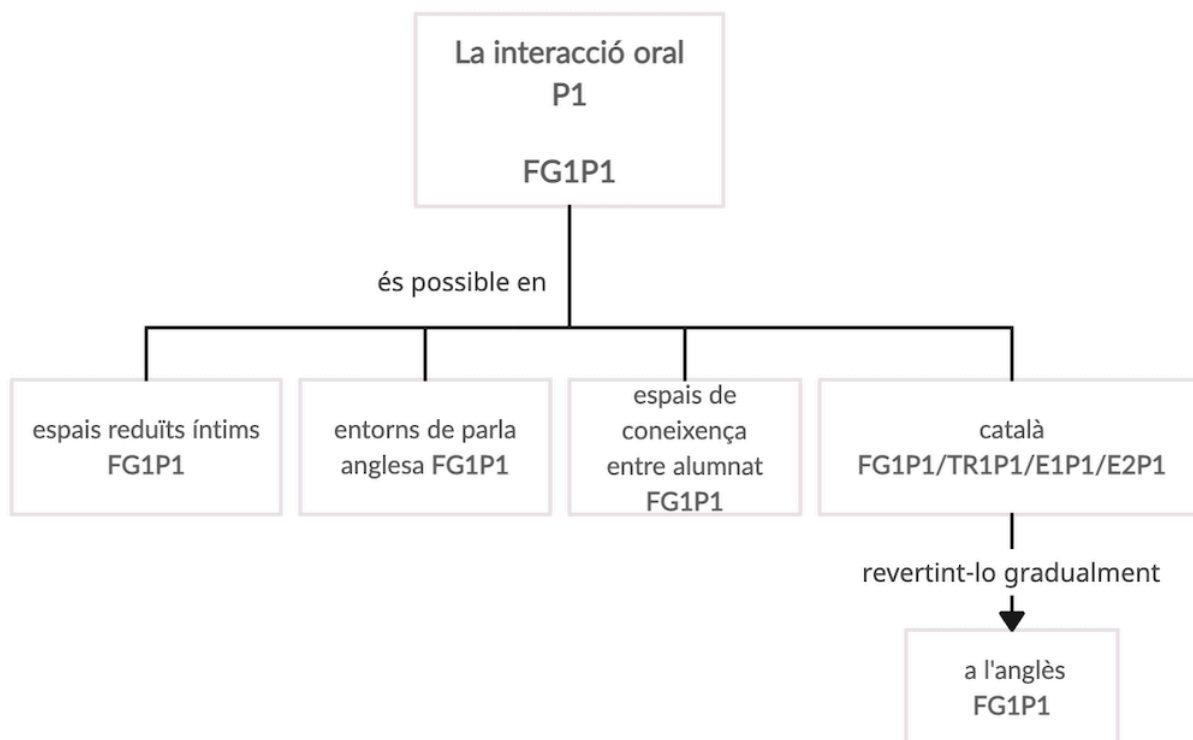


Figura 9

La interacció oral (FG1P1)



4.3. Estudi de cas 2: Marina (Participant 2; P2)

4.3.1. Anàlisi de la narrativa multimodal

La Marina (P2) ha presentat una narrativa pertanyent al seu record com a aprenent (NV1P2³⁴) i una altra del seu rol actual com a docent (NV2P2³⁵). Aquestes narratives han estat triangulades amb els textos reflexius corresponents (TR1P2³⁶ i TR2P2³⁷) que

³⁴ La figura aportada per la Marina (P2) es pot trobar als annexos de l'apartat 13.1. *Narrativa visual trobada en relació amb els records de la trajectòria d'aprenentatge (NV1P2)*.

³⁵ La figura aportada per la Marina (P2) es pot trobar als annexos de l'apartat 13.3. *Narrativa visual trobada en relació amb el rol de docent (NV2P2)*.

³⁶ El TR1P2 es pot trobar als annexos de l'apartat 13.2. *Text reflexiu en relació amb els records de la trajectòria d'aprenentatge (TR1P2)*. A més, l'anàlisi detallada temàtica i enunciativa es pot trobar als annexos de l'apartat 13.2.1. *Anàlisi de la dimensió temàtica i enunciativa del TR1P2 en relació amb els records de la trajectòria d'aprenentatge*.

³⁷ El TR2P2 es pot trobar als annexos de l'apartat 13.4. *Text reflexiu en relació amb el rol de docent (TR2P2)*. A més, l'anàlisi detallada temàtica i enunciativa es pot trobar als annexos de l'apartat 13.4.1. *Anàlisi de la dimensió temàtica i enunciativa del TR2P2 en relació amb el rol de docent*.

les acompanyen. Als annexos es poden trobar els quadres de les narratives visuals relatius a les anàlisis temàtiques i enunciatives i les seqüències analitzades pertanyents als textos reflexius: quatre pel que fa als records de la trajectòria d'aprenentatge i cinc pel que fa al seu rol actual com a docent.

4.3.1.1. Anàlisi interpretativa de NV1P2 i TR1P2 en relació amb els records de la trajectòria d'aprenentatge

La Marina (P2) presenta una narrativa visual amb molta vida i moviment. Ho fa a través d'un dibuix en color on apareix un moment específic, instantani, com si fos una fotografia, on es pot veure una interacció oral entre l'alumnat, per tant, entre iguals. A més, l'acció va acompanyada d'uns colors, mirades i somriures que transmeten benestar i una situació agradable i de gaudi. La interacció oral es fa efectiva entre iguals, sobretot en parelles, a partir de preguntes gramaticalment senzilles que tenen com a finalitat la coneixença entre els membres del grup. Cal destacar la diversitat d'alumnes que es presenten a la narrativa visual, una diversitat que podem considerar que representa la realitat de les aules actuals d'anglès. Les diferències són culturals, d'edat i d'estil de vestimenta.

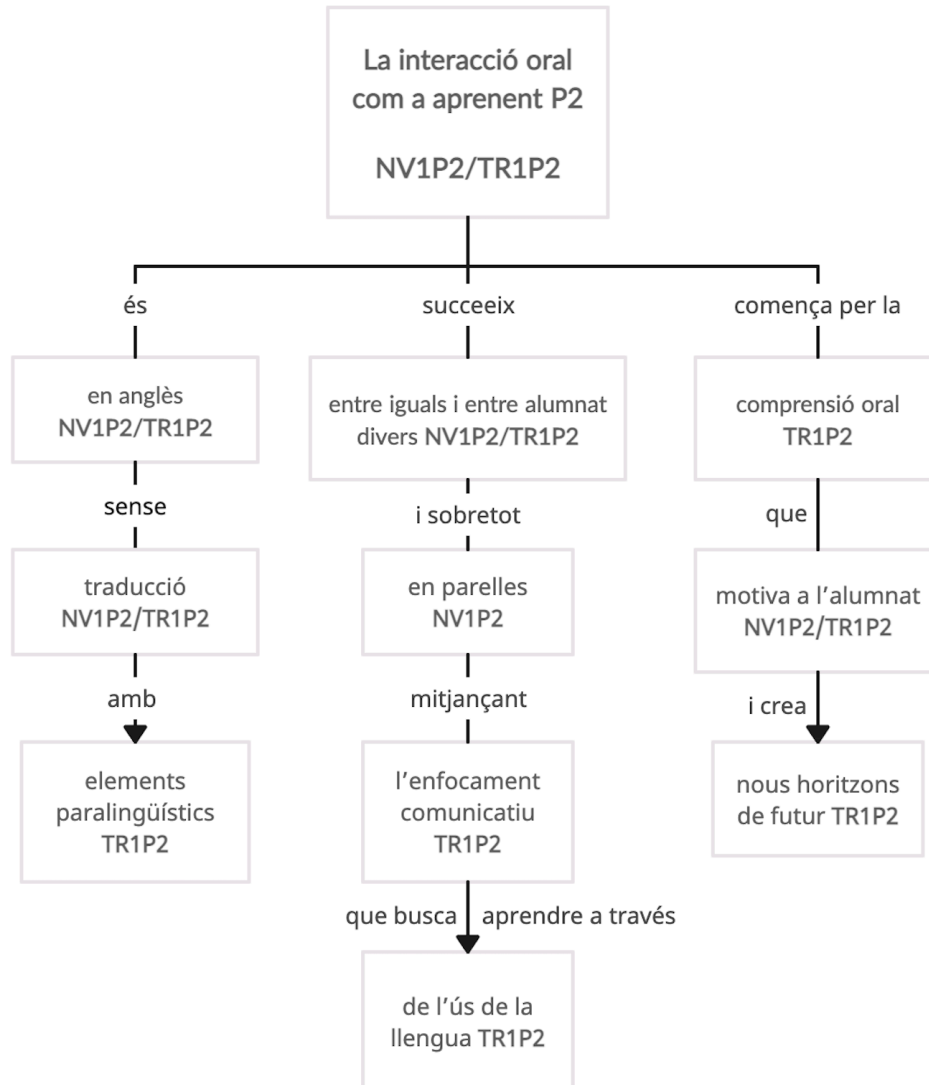
En triangular-ho amb el text reflexiu, la Marina (P2) exposa la importància d'”entendre” i com aquest fet, clau per fer efectiva la comunicació i la interacció oral entre parlants, és un element motivador que fa un paper important en l'aprenentatge de l'anglès: el fet d'entendre motiva a aprendre més. Tanmateix, la Marina (P2) indica que la llengua vehicular present en el seu record com a aprenent, i de forma molt positiva, va ser l'anglès utilitzat conscientment i juntament amb elements paralingüístics i que facilitaven la comprensió. A més, subratlla que la traducció a la llengua materna no té cabuda en les situacions d'aprenentatge del seu record. Aquests dos paràmetres són clau tant en la narrativa, presents en les bombolles de diàleg i en les mirades i gestualitat dels parlants, com en el record plasmat en el text de la Marina (P2). Finalment, hi ha la reflexió sobre l'ús de la llengua i el motiu pel qual aprèn l'anglès: segons la Marina (P2), per comunicar i interactuar. A més, la Marina (P2) parla de les oportunitats futures que el fet d'entendre i interactuar en anglès li proporcionaran.

Per acabar, és rellevant dir que la Marina (P2) exposa que el record d'aprenentatge de l'anglès es pot resumir i definir en la implementació de la metodologia basada en l'enfocament comunicatiu i en la interacció, uns camins que, en l'àmbit personal, li van obrir portes amb vista al seu futur.

La figura 10 recull un mapa conceptual que resumeix els elements clau extrets dels records d'aprenentatge de la Marina (P2) en relació amb la interacció oral:

Figura 10

La interacció oral com a aprenent (NV1P2 i TR1P2)



4.3.1.2. Anàlisi interpretativa de la NV2P2 i del TR2P2 en relació amb el rol de docent

La representació simbòlica presentada per la Marina (P2) té molta força i desprèn la idea d'una resistència clara envers la possibilitat d'interacció oral a l'aula d'anglès. La metàfora es personalitza assumint que la Marina (P2), com a docent, ha de trencar uns

murs resistents per donar cabuda a la comunicació a l'aula. Per tant, sembla que difícilment hi ha interacció oral a l'aula d'anglès malgrat que sigui important per a la Marina (P2), atès que hi ha barreres que ho dificulten.

Amb el text reflexiu, triangulem la informació i ens és possible reafirmar que la Marina (P2) utilitza la metàfora de la bola demolidora per personalitzar la bola i situar-se com a subjecte en aquesta metàfora, sent ella la peça clau per tal de despertar en l'alumnat l'estima per l'anglès i, al mateix temps, trencar barreres que els dificultin utilitzar l'anglès per comunicar-se i interactuar de forma oral. Així, emfatitza el mètode basat en l'enfocament comunicatiu i en la interacció per generar aprenentatge.

En segon lloc, la Marina (P2) parla de la importància d'utilitzar l'anglès com a llengua vehicular sense donar opció a la traducció, tot i assumir que l'alumnat prefereix utilitzar la llengua materna, i sovint especifica el català, i no l'anglès. A més, diu que la interacció oral requereix un esforç per part dels alumnes atès que l'objectiu de molts d'ells està enfocat a superar exàmens o obtenir títols. És a dir, l'aprenentatge de l'anglès en molts casos no gira al voltant de la comunicació com era en el cas dels records de la Marina (P2), sinó que per alguns dels seus alumnes, superar l'assignatura d'anglès és un tràmit burocràtic. Per tant, indica que l'esforç ha de ser dirigit cap a un canvi de paradigma que permeti a l'alumnat prendre consciència de l'oportunitat que pot oferir l'aprenentatge de l'anglès, més enllà d'examinar-se d'unes proves estandarditzades.

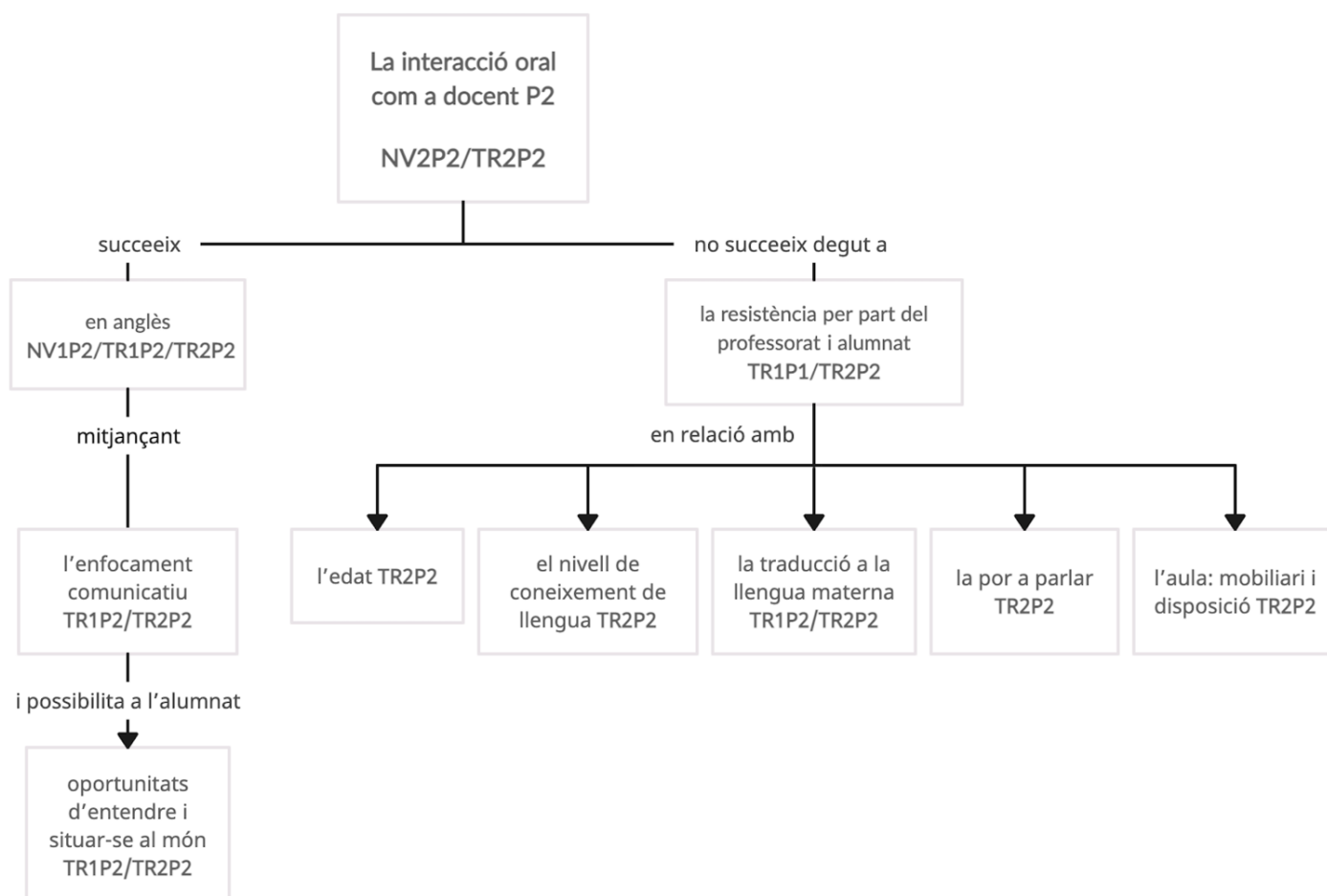
A més, la Marina (P2) indica que paràmetres com l'edat o el nivell de llengua de l'anglès no són factors que condicionin la interacció oral a l'aula, malgrat que hi ha la creença que són factors disruptius per part del professorat o de l'alumnat. En canvi, mostra com l'espai de l'aula és rellevant a l'hora de fer possible la interacció oral. Segons ella, el mobiliari i la seva disposició no ajuden al fet que les classes siguin interactives oralment.

Finalment, la Marina (P2) subratlla que moltes de les resistències construïdes provenen directament de l'alumnat i estan relacionades amb la por a parlar i els prejudicis que tenen. Per tant, busca la manera que parlin i puguin superar aquestes barreres que no els permeten avançar en l'ús de la interacció oral per aprendre anglès.

La figura 11 recull un mapa conceptual que resumeix els elements clau de la manera en què la Marina (P2) viu la interacció oral des del seu rol com a docent:

Figura 11

La interacció oral com a docent (NV2P2 i TR2P2)



4.3.2. Anàlisi de l'entrevista semi estructurada (E1P2)³⁸

4.3.2.1. Anàlisi interpretativa de l'E1P2 en relació amb els records de la trajectòria d'aprenentatge

Els records de la trajectòria d'aprenentatge de la Marina (P2) en relació amb la interacció oral es concreten en quatre seqüències que responen a temàtiques diferents. S'inicien

³⁸ La transcripció literal completa de l'entrevista es pot trobar als annexos de l'apartat 13.5. *Transcripció literal completa de l'entrevista semi estructurada 1 (E1P2)* alhora que també s'hi pot trobar l'enllaç de la gravació de l'entrevista emmagatzemats al GDrive de la investigadora.

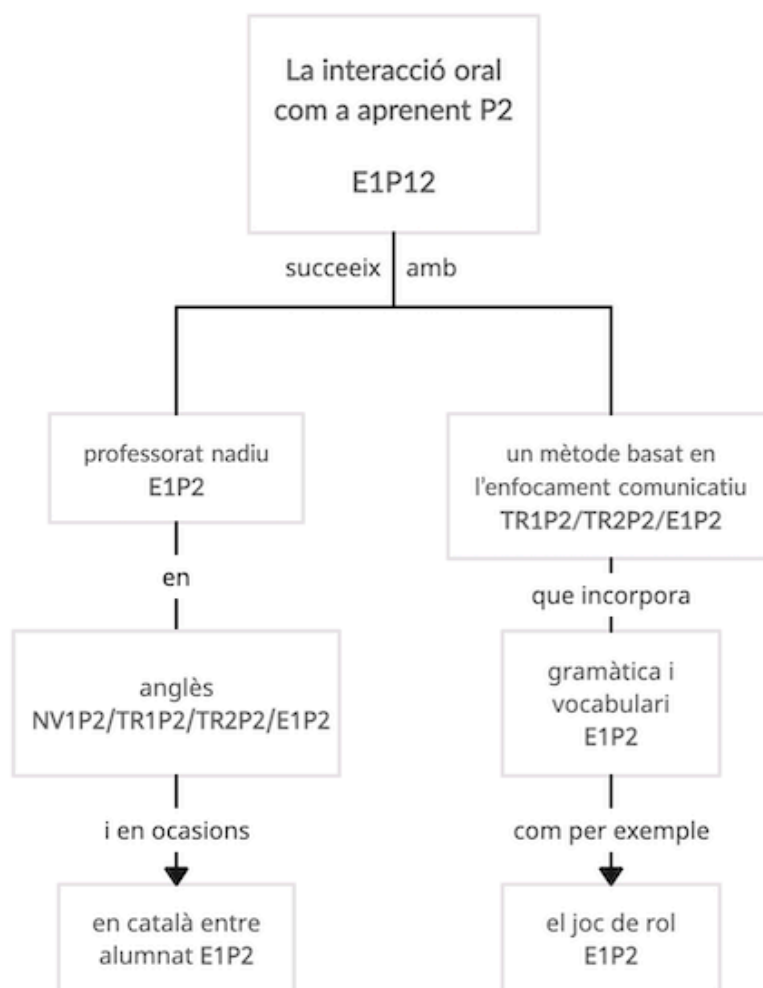
amb la idea d'una professora nativa, és a dir, procedent d'un país de parla anglesa, amb la combinació d'un mètode didàctic enfocat a l'ús de la llengua meta al llarg de tota la classe. Per tant, la comunicació a l'aula té lloc en anglès i és només en ocasions esporàdiques, quan no hi ha possibilitat d'entesa, que es negocia en català.

A més, la Marina (P2) exposa que la gramàtica, el vocabulari i el conjunt d'estructures lingüístiques apreses es treballen tot aplicant-les a la comunicació generada a l'aula i, per exemple, mitjançant jocs de rol.

La figura 12 recull el mapa conceptual dels records de la trajectòria d'aprenentatge de la Marina (P2):

Figura 12

La interacció oral com a aprenent (E1P2)



4.3.2.2. Anàlisi interpretativa de l'E1P2 en relació amb el rol de docent

En primer lloc, la Marina (P2) expressa que la interacció oral és present a l'aula d'anglès quan ella hi és com a docent i, a més, reforça la idea que el seu discurs és en anglès tota l'estona i insisteix en la idea d'obligatorietat d'ús de l'anglès a l'aula com a llengua vehicular. Tanmateix, la Marina (P2) indica que la interacció entre iguals té lloc a l'aula d'anglès quan es promou una simulació de contextos reals, mitjançant la repetició i reproducció d'uns models treballats prèviament. De fet, expressa que el pas previ al treball de la interacció oral és l'adquisició de vocabulari, i s'inicia en les preguntes pautades que es fan entre alumnes, seguint uns models preestablerts i físicament presents mitjançant suport en paper, fins a arribar a una conversa oberta i espontània a l'aula amb menys guiatge, el qual va disminuint progressivament sense desaparèixer del tot.

Tot i així, exposa contradictòriament, que el professorat dirigeix i que és possible una classe amb un discurs unidireccional, seguint el model IRF, perquè una part de l'alumnat entén l'anglès com un tràmit o a causa de factors disruptius en relació amb la interacció oral a la classe d'anglès com poden ser la timidesa o inseguretat per part de l'alumnat, el baix nivell de llengua anglesa o l'edat avançada de l'alumnat. Per tant, aquests factors són determinants en com la docent conseqüentment escollirà la unidireccionalitat del discurs o la possibilitat d'interacció oral a l'aula. Així doncs, això tindrà conseqüències en la resposta metodològica de la Marina (P2) com a docent i, en com la interacció oral es produirà a la seva aula d'anglès.

Posteriorment, explora la generació de confiança entre alumnat com a possible estratègia a través de l'agrupament entre iguals a partir d'afinitats com poden ser la semblança d'edat i interessos comuns. D'aquesta manera es proporciona un espai de seguretat que sí que permetrà que hi hagi interacció oral.

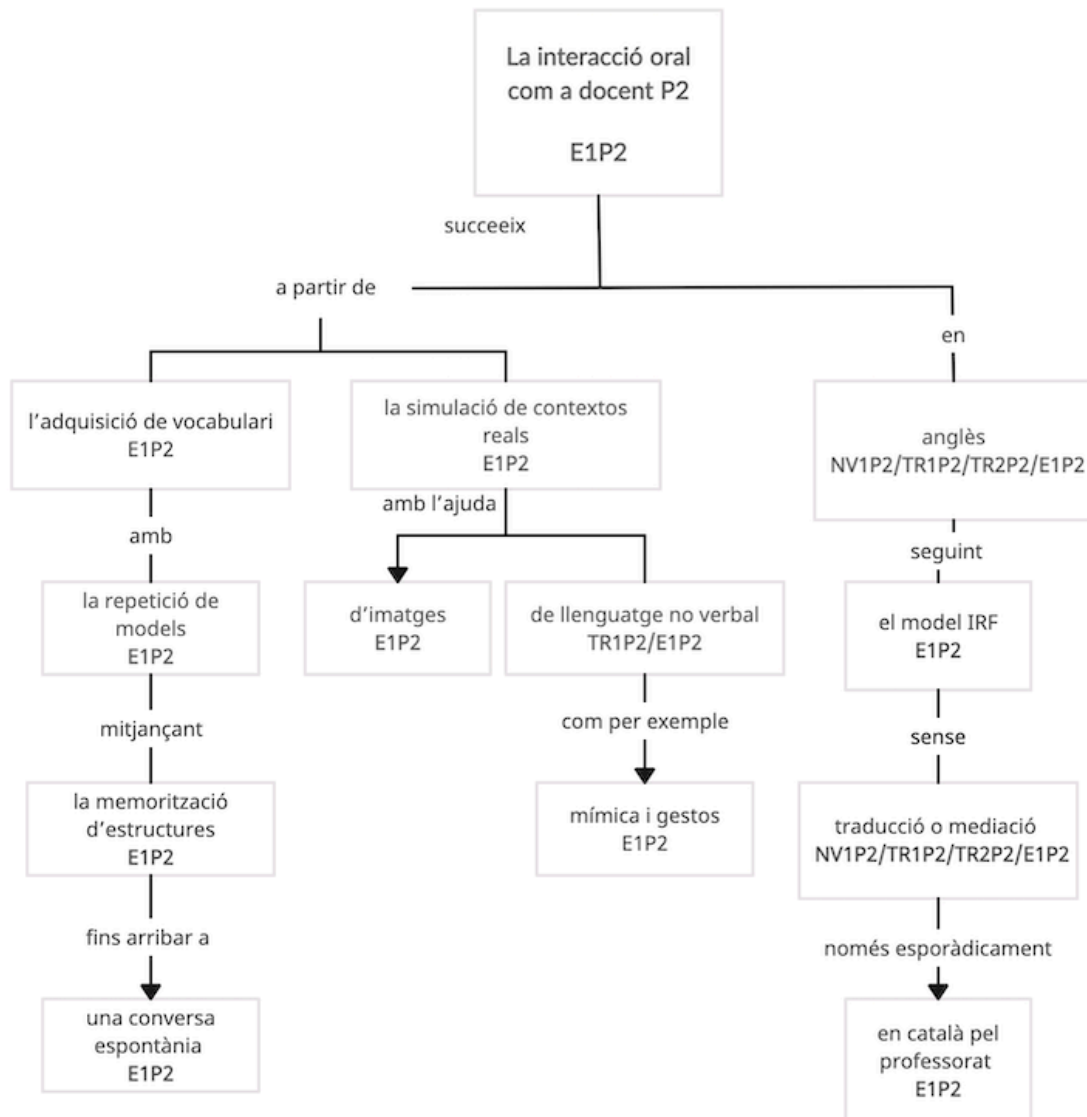
La Marina (P2) indica que la traducció, la mediació o negociació entre iguals en català són negatives a l'aula d'anglès i que s'han d'afavorir estratègies com la memorització d'estructures en anglès, l'ús del llenguatge no verbal i l'ús d'imatges per tal de no haver de traduir. De fet només hi ha una escletxa que fa possible la traducció a l'aula, i és quan hi ha la docent involucrada en aquesta acció, és a dir, quan prové de la docent; no dels alumnes. I és en aquest cas, quan la Marina (P2) ho defineix com a ús d'una competència més a l'aula d'anglès. Així doncs, la traducció esdevé una competència provinent de les tendències formatives actuals.

Finalment, la Marina (P2) parla de la distribució de l'aula i de com això té un impacte en la interacció oral, ja que la possibilitat de moure's a l'aula i la manera com està organitzada espacialment, determinarà la comoditat i possibilitat d'interacció entre l'alumnat i el professorat; i entre els alumnes.

Les figures 13 i 14 recullen els mapes conceptuais³⁹ de la projecció docent de la Marina (P2):

Figura 13

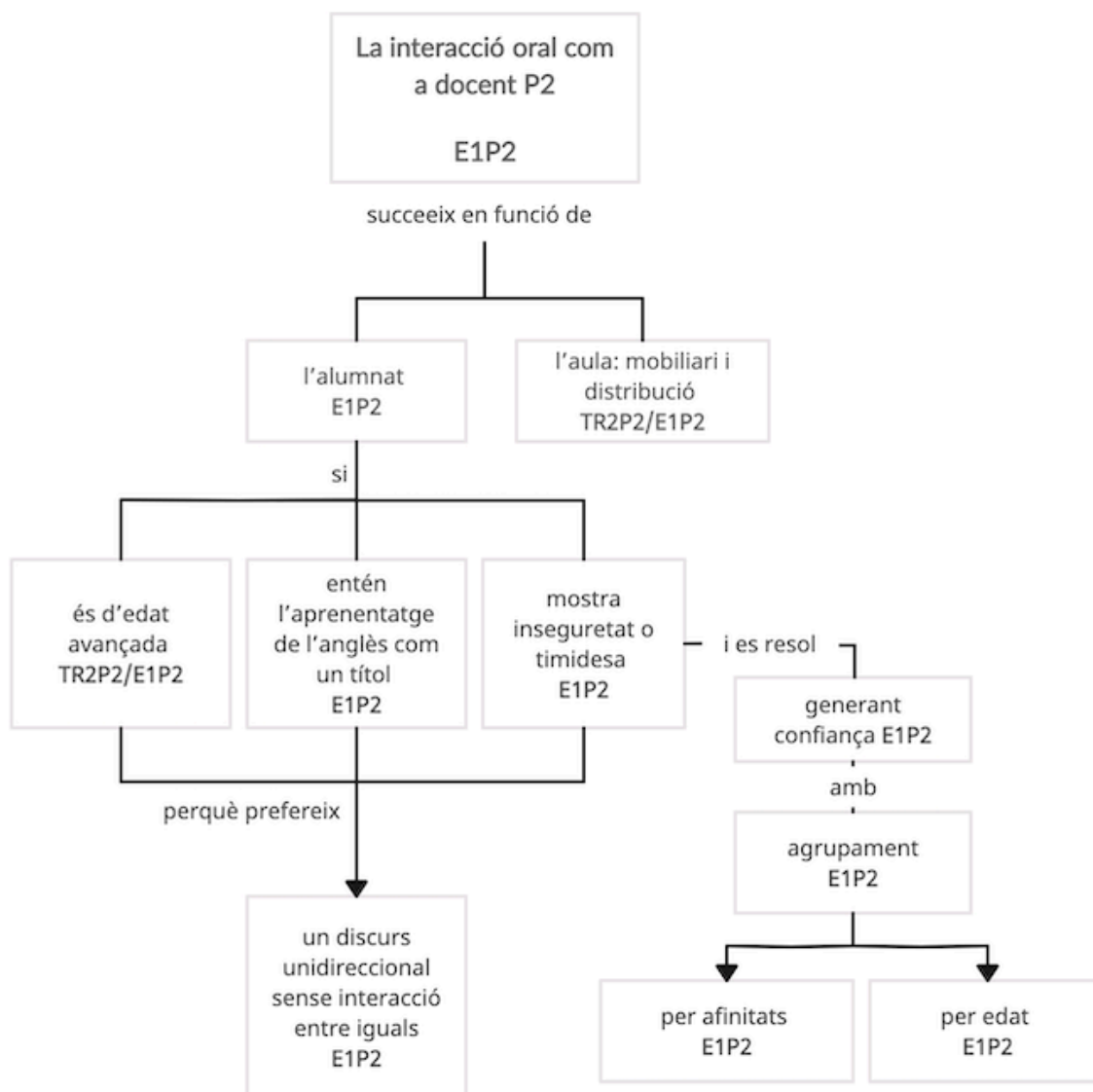
La interacció oral com a docent (1) (E1P2)



³⁹ Hem dividit els mapes en dos per tal de fer-los més visibles.

Figura 14

La interacció oral com a docent (2) (E1P2)



4.3.3. Anàlisi de les seqüències d'aula gravades

Per procedir amb l'anàlisi de les seqüències d'aula⁴⁰ que ens va facilitar la Marina (P2), hem utilitzat la taula de creació pròpia per a cada gravació a fi de descriure els elements més pertinents pel que fa a la interacció oral. Aquestes dades ens van permetre construir

⁴⁰ Les gravacions i les taules analitzades es poden trobar als annexos de l'apartat 13.6. *Anàlisi de les gravacions de les seqüències d'aula gravades per la Marina (P2)*.

la posterior entrevista semi estructurada per a la participant i, atès que hem escollit l'autoconfrontació en relació amb aquestes gravacions, no farem una anàlisi interpretativa de les seqüències, sinó de l'entrevista generada a partir de l'autoconfrontació posterior.

4.3.3.1. Anàlisi interpretativa del text reflexiu⁴¹ TR3P2 sobre les gravacions de les seqüències d'aula

Procedim a fer l'anàlisi de la dimensió temàtica i enunciativa del TR3P2 als annexos⁴² on bàsicament treballarem tres seqüències que tracten el tipus d'activitats presentades per la Marina (P2) la qual contempla com a interactives orals. En primer lloc, hi ha la presentació d'una activitat basada en el diàleg entre dos interlocutors, per parelles, que tenen com a element comú que són de nacionalitats diferents i situades en països de parlar anglesa. Per tant, la Marina (P2) retorna a la idea de treballar en contextos simulats però reals. D'altra banda, hi ha una altra activitat, també en forma de diàleg, en què el tema són les celebracions catalanes. Finalment, la Marina (P2) reafirma la idea de buscar activitats que siguin significatives i properes per a l'alumnat, en parelles i en forma de diàleg escrit que posteriorment passarà a ser oral mitjançant la lectura en veu alta.

4.3.4. Anàlisi de l'entrevista semi estructurada d'autoconfrontació (E2P2)⁴³

4.3.4.1. Anàlisi interpretativa de l'entrevista semi estructurada d'autoconfrontació (E2P2)

La Marina (P2) apunta que la primera de les tasques d'interacció oral presentades forma part d'una situació d'aprenentatge i que és al final, és a dir, una vegada s'han adquirit les estructures gramaticals i de lèxic específiques, que es pot proposar com a tasca de síntesi. De fet, les dues tasques que presenta es basen en diàlegs entre dos

⁴¹ El text reflexiu es pot trobar als annexos de l'apartat 13.7. *Text reflexiu sobre les seqüències d'aula gravades per la Marina (TR3P2)*.

⁴² Es pot trobar als annexos de l'apartat 13.7.1. *Anàlisi de la dimensió temàtica i enunciativa del TR3P2*.

⁴³ La transcripció es pot trobar als annexos de l'apartat 13.8. *Transcripció literal completa de l'entrevista semi estructurada 2 (E2P2)* alhora que també s'hi poden trobar els enllaços de les gravacions de l'entrevista emmagatzemats al GDrive de la investigadora. L'anàlisi de la dimensió temàtica i enunciativa de les diferents seqüències es troba als annexos de l'apartat 13.8.1. *Anàlisi de la dimensió temàtica i enunciativa de l'entrevista semi estructurada d'autoconfrontació (E2P2)*.

interlocutors i, dins d'una planificació docent, que formen part del producte final de situacions d'aprenentatge.

Hi ha una clara exposició de límits pel que fa al nivell de l'alumnat. És a dir, la Marina (P2) exemplifica una situació on, utilitzant el diàleg construït entre iguals, és a dir, des de la negociació i la interacció oral espontània a l'aula d'anglès, cal restringir certes estructures gramaticals i lèxiques quan un dels interlocutors té un nivell diferenciat (superior) de l'altre, ja que a parer seu, això perjudica l'alumne amb menys nivell. Així doncs, cal restringir situacions d'ús d'estructures gramaticals i lèxiques complexes quan un interlocutor té un nivell més alt que l'altre. A més, la Marina (P2) no només remarca aquestes situacions, sinó que proposa frenar situacions interactives orals quan hi ha en joc estructures que no formen part dels objectius preestablerts del curs o de tot allò que s'ha treballat prèviament a classe.

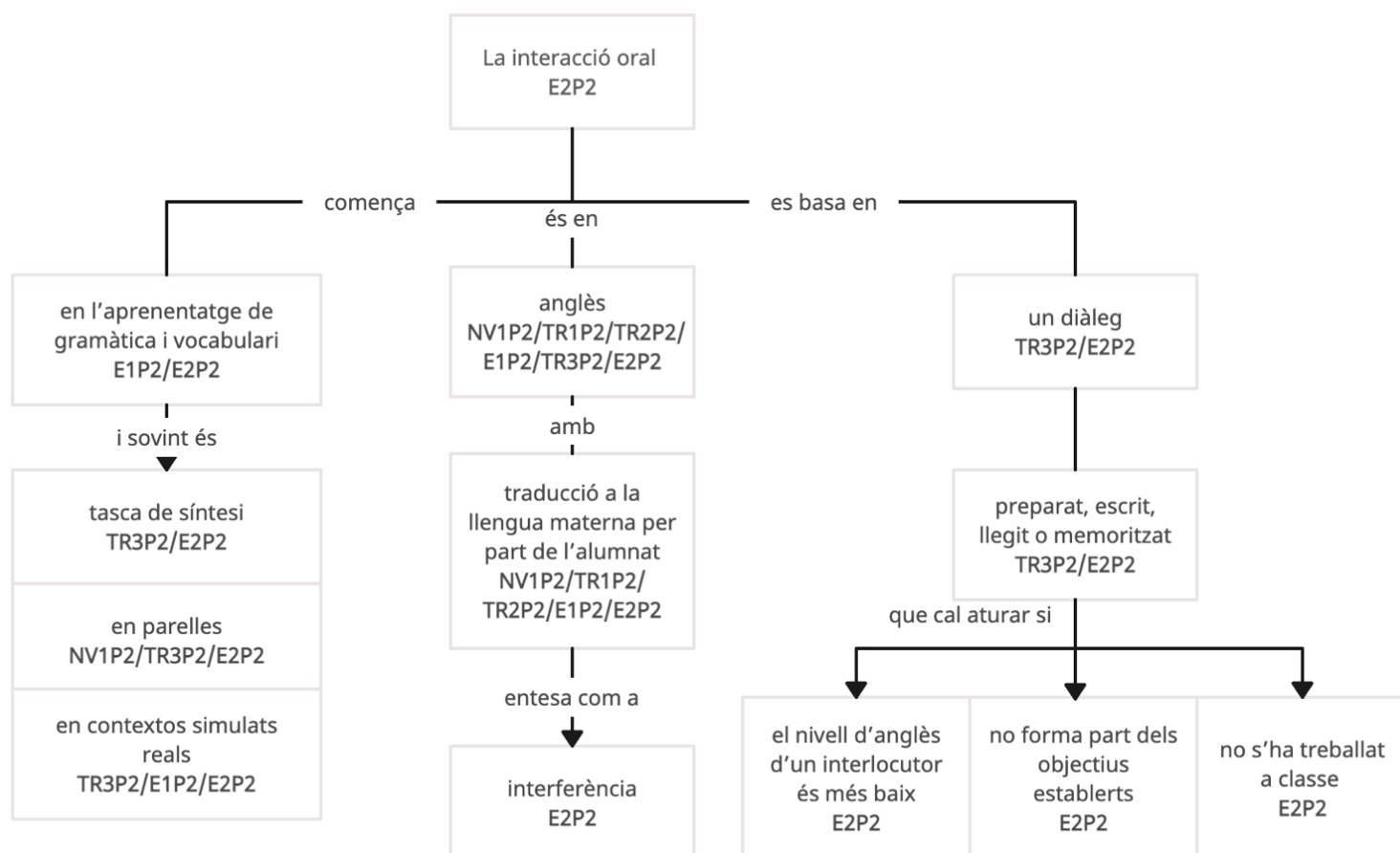
També cal remarcar que la Marina (P2) concep una tasca de lectura en veu alta d'un diàleg prèviament escrit com a tasca d'interacció oral a l'aula. És a dir, aquest últim pas de lectura en veu alta és el que la Marina (P2) ha considerat i interpretat com a activitat interactiva oral. També expressa que en lloc de llegir-lo, es pot demanar a l'alumnat que el memoritzi. Tot i així, és un inconvenient per als que no tenen un bon nivell d'anglès, perquè la Marina (P2) assumeix que el nivell de l'alumnat determina el tipus de tasques que podrà dur a terme, i la memorització és un pas més complex per a l'alumnat que té un nivell d'anglès més baix.

Finalment, la Marina (P2) defineix com a interferència l'ús del català durant el discurs de l'alumnat quan aquest no sap dir alguna paraula en anglès. Per tant, és un fet poc desitjable a l'aula d'anglès i durant les tasques d'interacció oral, ja que interfereix el flux de comunicació entre iguals.

La figura 15 recull el mapa conceptual de les idees principals que han sorgit de l'E2P2:

Figura 15

La interacció oral (E2P2)



4.3.5. Anàlisi interpretativa de les seqüències de la Marina (P2) corresponents al focus grup (FG1P2)

Es poden trobar als annexos⁴⁴ les taules utilitzades per fer l'anàlisi temàtica i enunciativa de les sis seqüències pertanyents a la Marina (P2). En aquest apartat hi presentem l'anàlisi interpretativa d'aquestes seqüències seleccionades que formen part de la referència clau ja escollida per la investigadora.

⁴⁴ Als annexos de l'apartat 13.9. es poden trobar els enllaços de la transcripció literal completa i de la gravació del focus grup. Als annexos de l'apartat 13.9.1. *Anàlisi de la dimensió temàtica i enunciativa de les seqüències del focus grup corresponents a la Marina (FG1P2)*.

En primer lloc, la Marina (P2) torna a expressar la qualitat del professorat nadiu a l'hora d'afavorir la interacció oral a l'aula d'anglès. Amb tot, remarca que en primer lloc cal un enfocament metodològic afavoridor i, més tard, es passa a avaluar el concepte de nadiu o no; ja que si no hi ha enfocament metodològic pertinent, la qualitat del professorat nadiu queda anul·lada. Segons el conjunt de dades obtingudes per la Marina (P2), aquest enfocament seria comunicatiu i, posteriorment, repeteix la importància de treballar a partir de models.

D'altra banda, la Marina (P2) indica que les exposicions orals són exemples de tasques interactives orals només quan hi ha preguntes o un debat entre iguals al final de l'exposició.

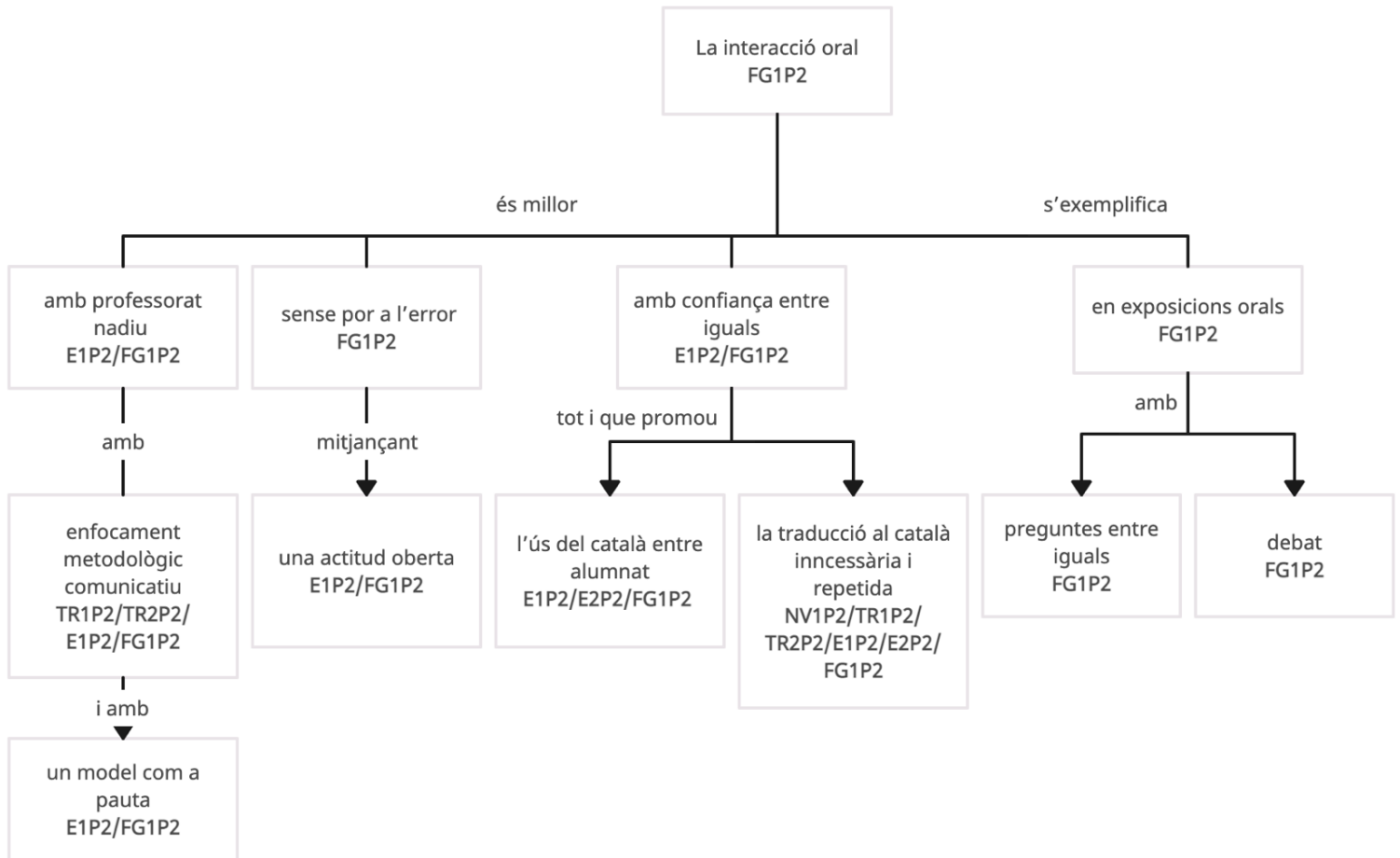
També hi ha una repetició del concepte de confiança entre iguals i una exposició sobre com aquesta confiança afavoreix l'ús del català a l'aula d'anglès. Per tant, és un element que presenta una vessant doble, perquè promou la interacció oral i, al mateix temps, afavoreix la mediació amb L1 entre iguals, cosa que no hauria de passar a la classe d'anglès. De fet, hi ha èmfasi en el fet innecessari i repetitiu de la traducció al català a l'aula. Fins i tot la Marina (P2) exposa que la negociació del significat en català és acceptable tot i que no sempre, segons la situació. En resum, el català a l'aula és un impediment a l'hora de promoure la interacció oral.

Finalment, la Marina (P2) indica la importància que té el fet que l'alumnat perdi la por a equivocar-se i així pugui participar en situacions interactives orals.

La figura 16 recull un mapa conceptual de les creences obtingudes per la Marina (P2) al llarg del focus grup:

Figura 16

La interacció oral (FG1P2)



4.4. Estudi de cas 3: Aura (Participant 3; P3)

4.4.1. Anàlisi de la narrativa multimodal

L'Aura (P3) ha presentat un total de vuit imatges, cinc representacions diferents per tal de mostrar els seus records com a aprenent (NV1P3⁴⁵) i tres imatges més corresponents

⁴⁵ La figura aportada per l'Aura (P3) es pot trobar als annexos de l'apartat 14.1. *Narrativa visual trobada en relació amb els records de la trajectòria d'aprenentatge (NV1P3)*. L'anàlisi detallada temàtica i enunciativa es pot trobar als annexos de l'apartat 14.1.1. *Anàlisi de la NV1P3 en relació amb els records de la trajectòria d'aprenentatge*

al seu rol com a docent (NV2P3⁴⁶). Totes les imatges han estat triangulades amb els textos reflexius corresponents (TR1P3⁴⁷ i TR2P3⁴⁸) que les acompanyen. Als annexos es troben els quadres de les narratives visuals pel que fa a les anàlisis temàtiques i enunciatives alhora que les seqüències pertanyents als textos reflexius analitzades: cinc pel que fa als records de la trajectòria d'aprenentatge i quatre pel que fa al seu rol actual com a docent.

4.4.1.1. Anàlisi interpretativa de NV1P3 i TR1P3 en relació amb els records de la trajectòria d'aprenentatge

Pel que fa a la narrativa visual trobada, l'Aura (P3) mostra un conjunt de records de la seva trajectòria d'aprenentatge de l'anglès que es basen, en primer lloc, en la idea del professor com a figura central en l'ensenyament i aprenentatge de la llengua estrangera. També mostra la importància de l'expertesa i el prestigi del professorat d'anglès que, a més d'ensenyar, investiga i explora metodologies didàctiques que puguin oferir situacions d'aprenentatge comunicatives al seu alumnat. L'aprenentatge de l'anglès es vincula amb elements positius i, per tant, el record és d'una activitat que proporcionava benestar a l'Aura (P3). En segon lloc, queda pal·lès que l'ensenyar i aprendre són un art creatiu on la imaginació té un paper important. És a dir, per tal d'ensenyar cal elaborar amb la imaginació l'escenari a fi que l'aprenentatge hi tingui cabuda. Des de la perspectiva de l'alumnat, també és important construir i elaborar mitjançant l'art i la creativitat, per exemple, des de la poesia.

Pel que fa a la triangulació de dades amb els textos reflexius, l'Aura (P3) exposa l'ambient que es creava a l'aula d'anglès, el qual promovia la interacció oral i estava basat en un tipus de tracte del professorat envers l'alumnat construït per les dinàmiques metodològiques emprades i per l'humor. Hi havia un ambient lúdic alhora que professional que permetia que l'alumnat pogués parlar sense por de fer el ridícul. Per

⁴⁶ La figura aportada per l'Aura (P3) es pot trobar als annexos de l'apartat 14.3. *Narrativa visual trobada en relació amb el rol de docent (NV2P3)*. L'anàlisi detallada temàtica i enunciativa es pot trobar als annexos de l'apartat 14.3.1. *Anàlisi de la NV2P3 en relació amb el rol de docent*.

⁴⁷ El TR1P3 es pot trobar als annexos de l'apartat 14.2. *Text reflexiu en relació amb els records de la trajectòria d'aprenentatge (TR1P3)*. A més, l'anàlisi detallada temàtica i enunciativa es pot trobar als annexos de l'apartat 14.2.1. *Anàlisi de la dimensió temàtica i enunciativa del TR1P3 en relació amb els records de la trajectòria d'aprenentatge*.

⁴⁸ El TR2P3 es pot trobar als annexos de l'apartat 14.4. *Text reflexiu en relació amb el rol de docent (TR2P3)*. A més, l'anàlisi detallada temàtica i enunciativa es pot trobar als annexos de l'apartat 14.4.1. *Anàlisi de la dimensió temàtica i enunciativa del TR2P3 en relació amb el rol de docent*.

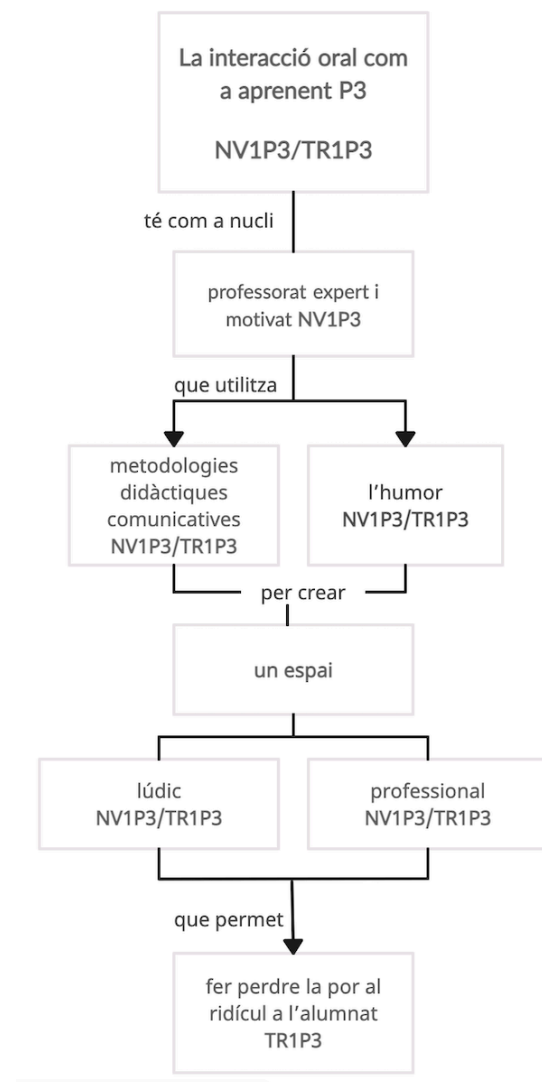
tant, els alumnes podien interactuar atès que la comoditat i l'humor ho promovien i els feien sentir capaços de parlar a l'aula d'anglès sense por.

Els tipus d'activitats d'interacció oral proposades es basaven en la reflexió mitjançant poemes curts i sistemàtics, per tant, el fet de repetir una activitat de forma rutinària i tenir-ne clares les expectatives i els objectius afavoria la parla a l'aula. A més, també hi havia la construcció de discurs mitjançant conceptes provinents del coneixement previ i per mitjà de diàlegs i històries creades en grup entre iguals. Altrament, l'Aura (P3) indica que es participava en debats pròxims i significatius per a l'alumnat a l'aula, els quals ampliaven les seves estructures lèxiques. I finalment, l'ús de jocs que incorporen i treballen la gramàtica.

Les figures 17 i 18 recullen dos mapes conceptuals⁴⁹ que resumeixen els elements clau extrets dels records d'aprenentatge de l'Aura (P3) en relació amb la interacció oral:

Figura 17

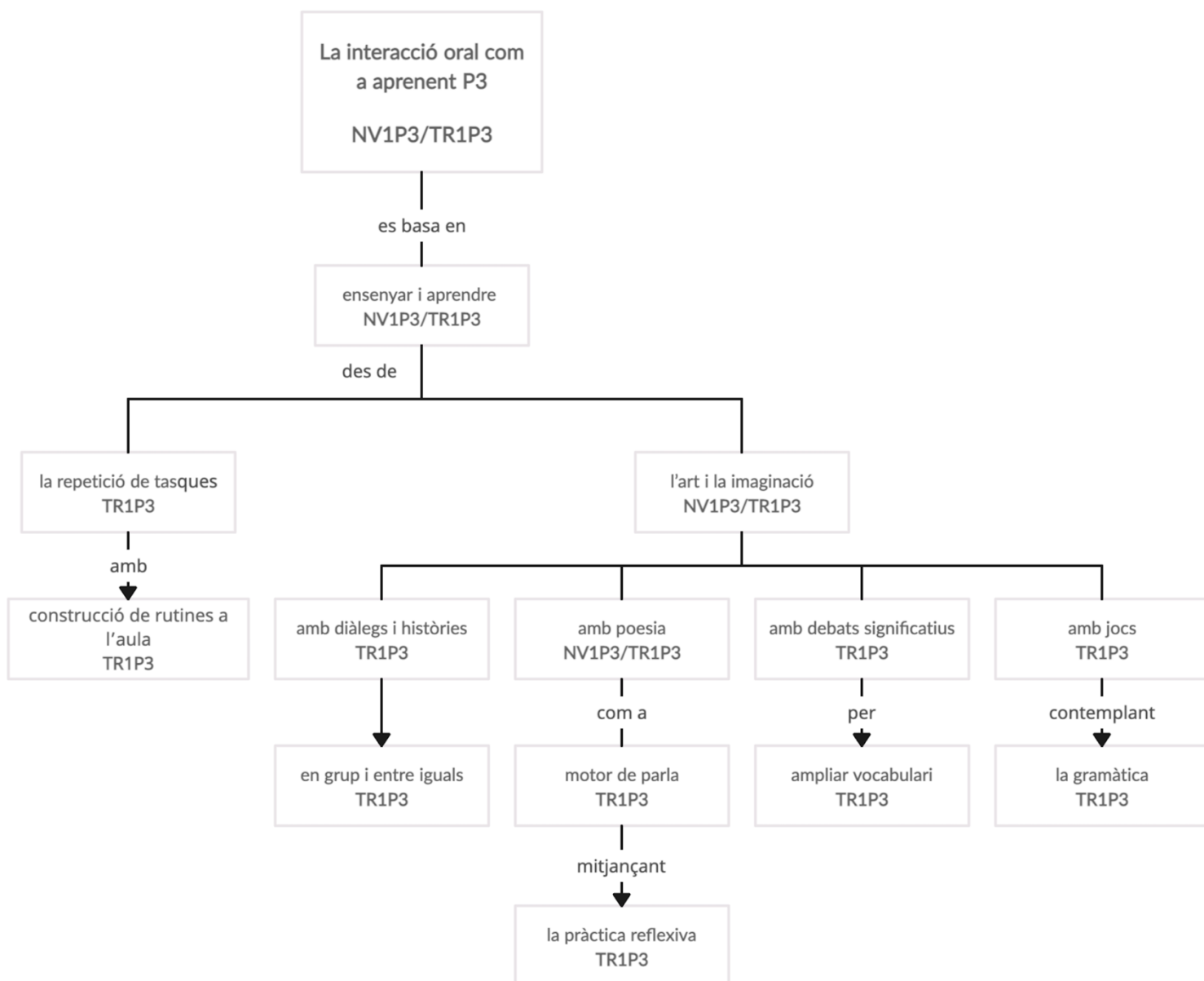
La interacció oral com a aprenent (1) (NV1P3 i TR1P3)



⁴⁹ Hem dividit els mapes en dos per tal de fer-los més visibles.

Figura 18

La interacció oral com a aprenent (2) (NV1P3 i TR1P3)



4.4.1.2. Anàlisi interpretativa de la NV2P3 i del TR2P3 en relació amb el rol de docent

Les tres imatges aportades per l'Aura (P3) tenen en comú el treball en grup entre iguals, és a dir, la importància del treball en equip. La construcció de nou pensament i coneixement es genera mitjançant l'aprenentatge cooperatiu i a partir de la interacció oral entre iguals amb la negociació i resolució de les preguntes i els reptes que puguin sorgir en l'alumnat.

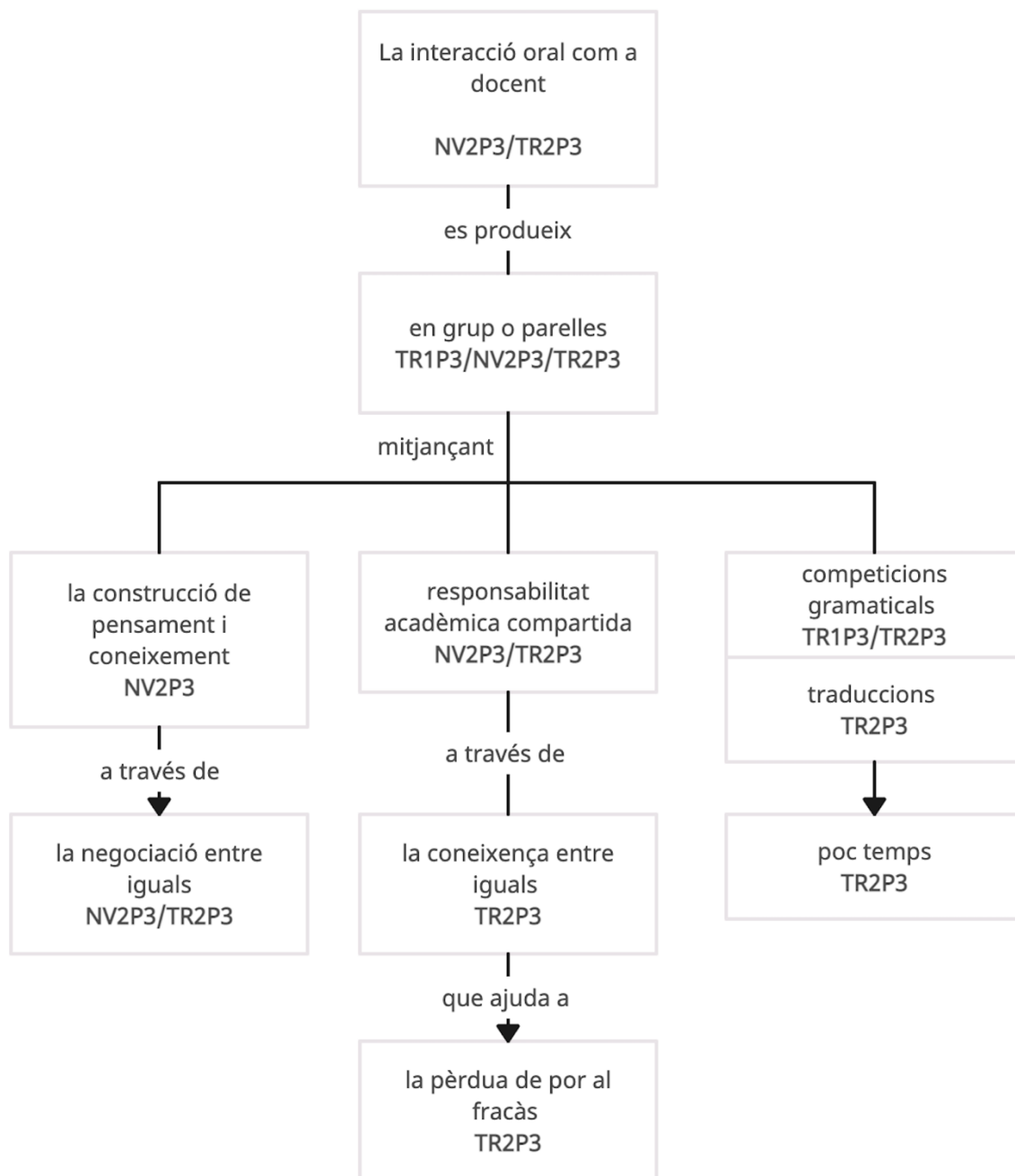
Pel que fa a la triangulació amb el text reflexiu, l'Aura (P3) retorna a la idea que el treball en grup és una proposta organitzativa que promou la interacció oral perquè la responsabilitat acadèmica recau en un conjunt d'alumnes i no només en un o en una. Per tant, això els permet navegar en situacions interactives orals de manera lliure i amb una conseqüent pèrdua de la por al fracàs, perquè la responsabilitat acadèmica mai serà individual, sinó grupal i compartida.

Altrament, l'Aura (P3) exemplifica dues activitats interactives orals en grup, que són les competicions gramaticals i les traduccions, les quals s'han de resoldre en poc temps. Amb aquests exemples, l'Aura (P3) expressa que la gramàtica és part del contingut que s'ha de treballar i que la traducció és una estratègia utilitzada a l'aula, per tant, més d'una llengua coexistirà a l'aula d'anglès. Cal remarcar la importància del poc temps destinat a pensar o a resoldre tasques grupals. Finalment, l'Aura (P3) també parla d'activitats d'interacció oral en parelles, amb la professora i entre tots els alumnes de la classe. És en parelles quan els alumnes utilitzen l'anglès, en sentir-se més relaxats.

La figura 19 recull un mapa conceptual que resumeix els elements clau de com l'Aura (P3) viu la interacció oral des del seu rol de docent:

Figura 19

La interacció oral com a docent (NV2P3 i TR2P3)



4.4.2. Anàlisi de l'entrevista semi estructurada (E1P3)⁵⁰

4.4.2.1. Anàlisi interpretativa de l'E1P3 en relació amb els records de la trajectòria d'aprenentatge

Els records de la trajectòria d'aprenentatge de l'Aura (P3) en relació amb la interacció oral es concreten en cinc seqüències perquè tenen temàtiques diferents.

L'Aura (P3) recorda la importància d'un agrupament poc nombrós per tal de propiciar la interacció oral. L'espai de l'aula també era clau ja que havia de permetre la mobilitat dels alumnes segons les ordres del professor. Després, exposa la importància de l'humor per fer perdre la por a parlar dels alumnes. A més, l'humor també s'utilitzava com a estratègia per no donar importància o corregir l'error, si més no, en un primer moment.

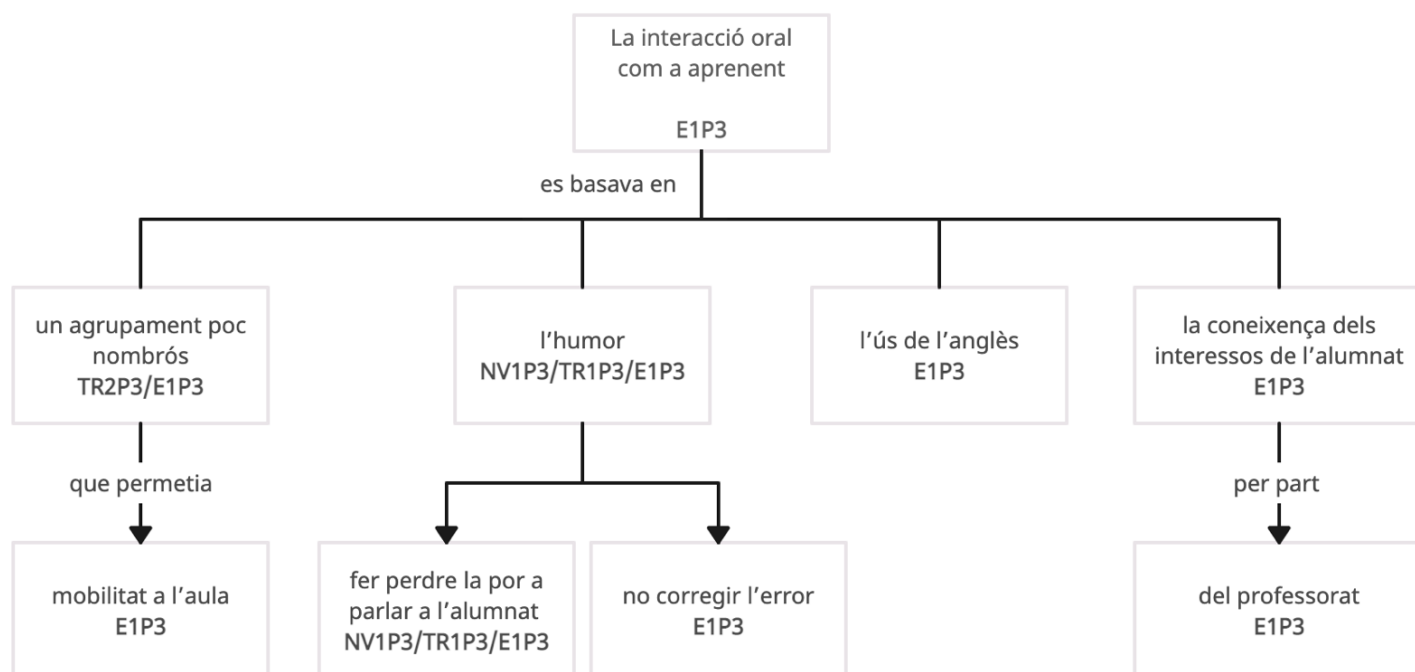
L'Aura (P3) remarca el record de l'ús de l'anglès com a llengua vehicular de l'aula i sense l'ús d'altres llengües. I, finalment, la importància de la coneixença de l'alumnat i dels seus interessos personals per part del professorat ja que, per exemple, era important buscar temes emocionalment significatius per a l'alumnat per poder generar espais d'interacció oral a l'aula.

La figura 20 recull el mapa conceptual dels records de la trajectòria d'aprenentatge de la l'Aura (P3):

⁵⁰ La transcripció literal completa de l'entrevista es pot trobar als annexos de l'apartat 14.5. *Transcripció literal completa de l'entrevista semi estructurada 1 (E1P3)* alhora que també s'hi pot trobar l'enllaç de l'enregistrament de l'entrevista emmagatzemada al GDrive de la investigadora. Les anàlisis temàtiques i enunciatives es poden trobar als annexos de 14.5.1. *Anàlisi de la dimensió temàtica i enunciativa de l'E1P3 en relació amb els records de la trajectòria d'aprenentatge* i 14.5.2. *Anàlisi de la dimensió temàtica i enunciativa de l'E1P3 en relació amb el rol de docent*.

Figura 20

La interacció oral com a aprenent (E1P3)



4.4.2.2. Anàlisi interpretativa de l'E1P3 en relació amb el rol de docent

Per tal de fer l'anàlisi interpretativa, hem tingut presents sis seqüències rellevants que es distingeixen per la seva temàtica diferenciada basada en la confiança i coneixença de l'alumnat, activitats com la competició i l'ús de l'anglès o altres llengües a l'aula.

En primer lloc, l'Aura (P3) retorna a la importància del treball en grup i la coneixença entre tots els alumnes, i emfatitza el suport que es donen els uns als altres i com això genera confiança i possibilitat d'interacció oral. A més, exemplifica una nova estratègia per fer-los perdre la por d'interactuar oralment, que és per mitjà de les rimes. És pertinent ja que en un moment donat explica que situacions com aquesta, en la qual s'utilitzen jocs lingüístics, l'alumnat ho viu de forma positiva per l'humor i el clima que es generen, i, per tant, afavoreixen la interacció oral.

En segon lloc, l'Aura (P3) parla de la competició en grup com una activitat que promou la interacció oral i que a més treballa estructures lingüístiques gramaticals. Per tant, la gramàtica es treballa des de la parla.

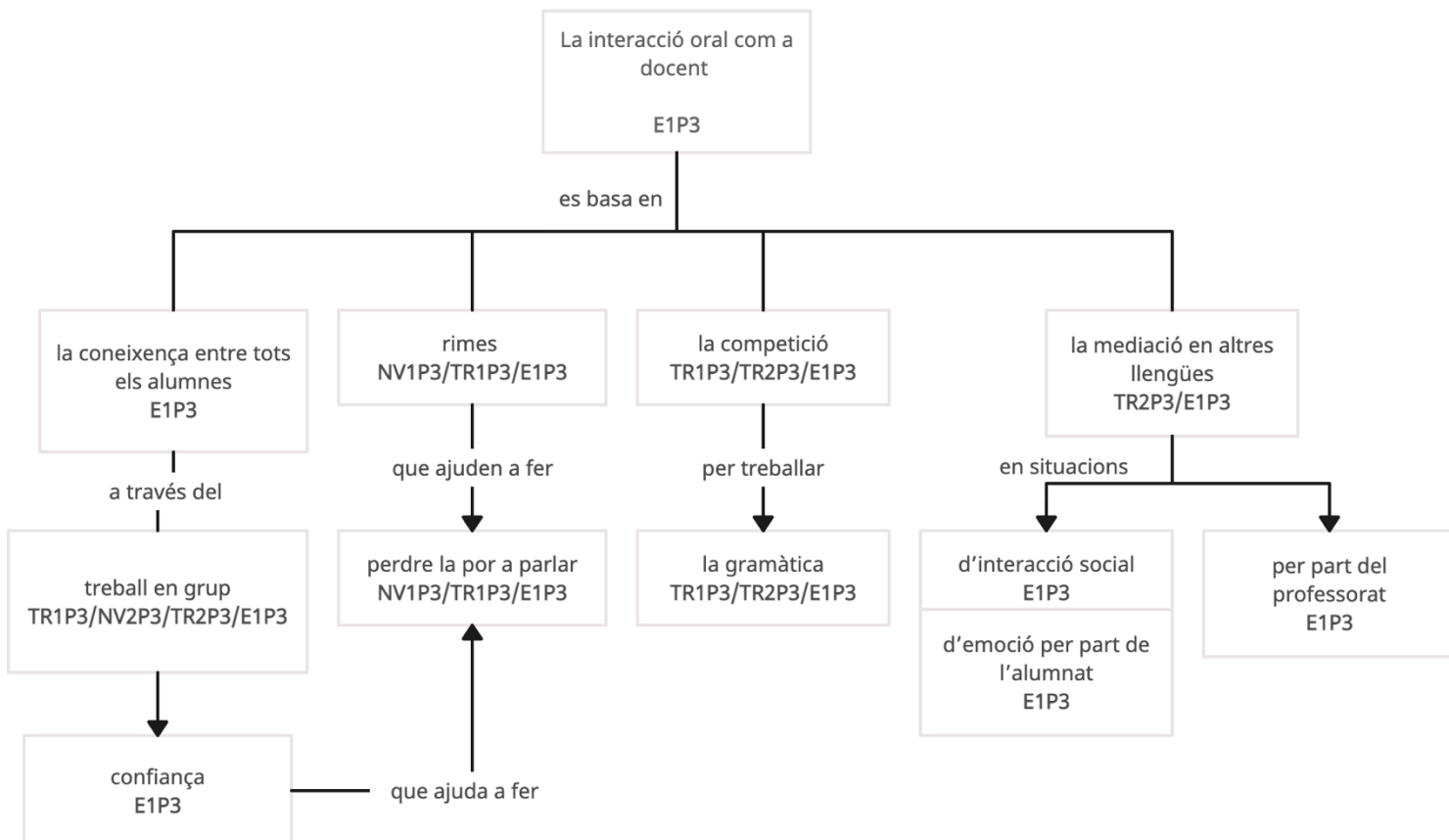
A més, l'Aura (P3) indica que a l'aula no només s'utilitza l'anglès, sinó que s'utilitzen altres llengües per parlar de tot allò que sorgeix de situacions que emocionin als alumnes. Sembla que quan els alumnes parlen des de les emocions, l'anglès no hi té cabuda. Tanmateix, indica que ella com a professora ha d'utilitzar altres llengües en moltes ocasions. Per tant, la mediació de diferents llengües forma part de les classes de l'Aura (P3).

Finalment, l'Aura (P3) expressa que quan els alumnes interactuen socialment, sigui amb la llengua que sigui, com pot ser en català o en anglès, ja estan fent ús de la interacció oral i això és un pas previ per tal d'aprendre a fer-ho en anglès.

La figura 21 recull el mapa conceptual corresponent a la projecció docent de l'Aura (P3):

Figura 21

La interacció oral com a docent (E1P3)



4.4.3. Anàlisi de les seqüències d'aula gravades

Per procedir amb l'anàlisi de les seqüències d'aula⁵¹ que ens va facilitar l'Aura (P3), hem utilitzat la taula de creació pròpia per a cada gravació a fi de descriure els elements més pertinents en relació amb la interacció oral. Aquestes dades ens van permetre construir la posterior entrevista semiestructurada per a la participant i, atès que hem escollit l'autoconfrontació en relació amb aquestes gravacions, no farem una anàlisi interpretativa de les seqüències en si mateixes, sinó de l'entrevista generada a partir de l'autoconfrontació posterior.

4.4.3.1. Anàlisi interpretativa del text reflexiu⁵² TR3P3 sobre les gravacions de les seqüències d'aula

L'activitat interactiva oral que ens presenta l'Aura (P3) es basa en la reproducció oral d'un diàleg escrit prèviament, treballat a la classe des de diferents nivells i que, posteriorment, s'ha memoritzat i s'ha gravat. Primer els alumnes han corregit de forma general els verbs del diàleg de forma grupal i després han practicat el diàleg en parelles. L'últim pas permet als alumnes inventar-se noves parts del diàleg i incorporar-les a una producció final que serà enregistrada i que parteix de la capacitat memorística de cada alumne i del seu fragment de diàleg.

Procedim a fer l'anàlisi de la dimensió temàtica i enunciativa del TR3P2 als annexos,⁵³ on bàsicament treballarem sobre dues seqüències que tracten sobre la reflexió de l'activitat per part de l'Aura (P3). En primer lloc, l'Aura (P3) indica que l'alumnat ha memoritzat els diàlegs per una qüestió de seguretat i de confiança. Per tant, la interacció oral està preparada i no és espontània o generada, perquè la improvisació genera malestar en l'alumnat. En segon lloc, confirma que la interacció oral és el pas previ a la introducció de noves estructures gramaticals que posteriorment es treballaran.

⁵¹ Les gravacions i les taules analitzades es poden trobar als annexos de l'apartat 14.6. *Anàlisi de les gravacions de les seqüències d'aula gravades per l'Aura (P3)*.

⁵² El text reflexiu es pot trobar als annexos de l'apartat 14.7. *Text reflexiu sobre les seqüències d'aula gravades per l'Aura (TR3P3)*. L'anàlisi detallada es pot trobar als annexos de l'apartat 14.7.1. *Anàlisi de la dimensió temàtica i enunciativa del TR3P3*.

4.4.4. Anàlisi de l'entrevista semi estructurada d'autoconfrontació (E2P3)⁵⁴

4.4.4.1. Anàlisi interpretativa de l'entrevista semi estructurada d'autoconfrontació (E2P3)

En primer lloc, l'Aura (P3) indica que la memorització és clau en el desenvolupament de la interacció oral, sobretot per l'ajuda que aporta a l'aprenent per poder tenir un repertori de respostes memoritzades i, així, consolidar una conversa i poder participar en diàlegs que, malgrat que puguin ser improvisats, tenen una seqüenciació discursiva previsible.

En segon lloc, l'Aura (P3) torna a indicar que la coneixença entre tots els alumnes del grup és molt important per promoure activitats interactives orals. Com a estratègia, indica que les activitats per parelles es fan de manera que no tornin a treballar amb la mateixa persona. Per tant, cada alumne acaba coneixent a tots els membres del grup classe.

Més endavant, l'Aura (P3) exposa que l'humor i el gaudi són conseqüència de les activitats interactives orals que fan a la classe. Per tant, l'ensenyament i l'aprenentatge de la interacció oral estan vinculats a un espai emocionalment favorable, des de l'humor fins al gaudi. Tot i així, també indica que l'edat avançada, o el fet que siguin adults, agreuja la por al ridícul o al fracàs.

A més, l'ús del català a l'aula és entès com un fet natural i que forma part de l'ensenyament i l'aprenentatge de l'anglès, tant en situacions interactives socials com en activitats interactives orals a l'aula, i sempre per part de l'alumnat. Amb tot, cal remarcar que l'acció de traduir, i per tant, de mitjançar i negociar significats en català i anglès, ho fan els alumnes entre iguals. L'Aura (P3) manté la parla en anglès, però facilita espais de mediació entre iguals.

Altrament, l'Aura (P3) mostra la importància que té l'escriptura per a l'alumnat com a estratègia que proporciona seguretat per posteriorment poder participar en activitats

⁵⁴ La transcripció es pot trobar als annexos de l'apartat 14.8. *Transcripció literal completa de l'entrevista semi estructurada 2 (E2P3)* alhora que també s'hi poden trobar els enllaços dels enregistraments de l'entrevista emmagatzemats al GDrive de la investigadora. L'anàlisi detallada es pot trobar als annexos de l'apartat 14.8.1. *Anàlisi de la dimensió temàtica i enunciativa de l'entrevista semi estructurada d'autoconfrontació (E2P3)*.

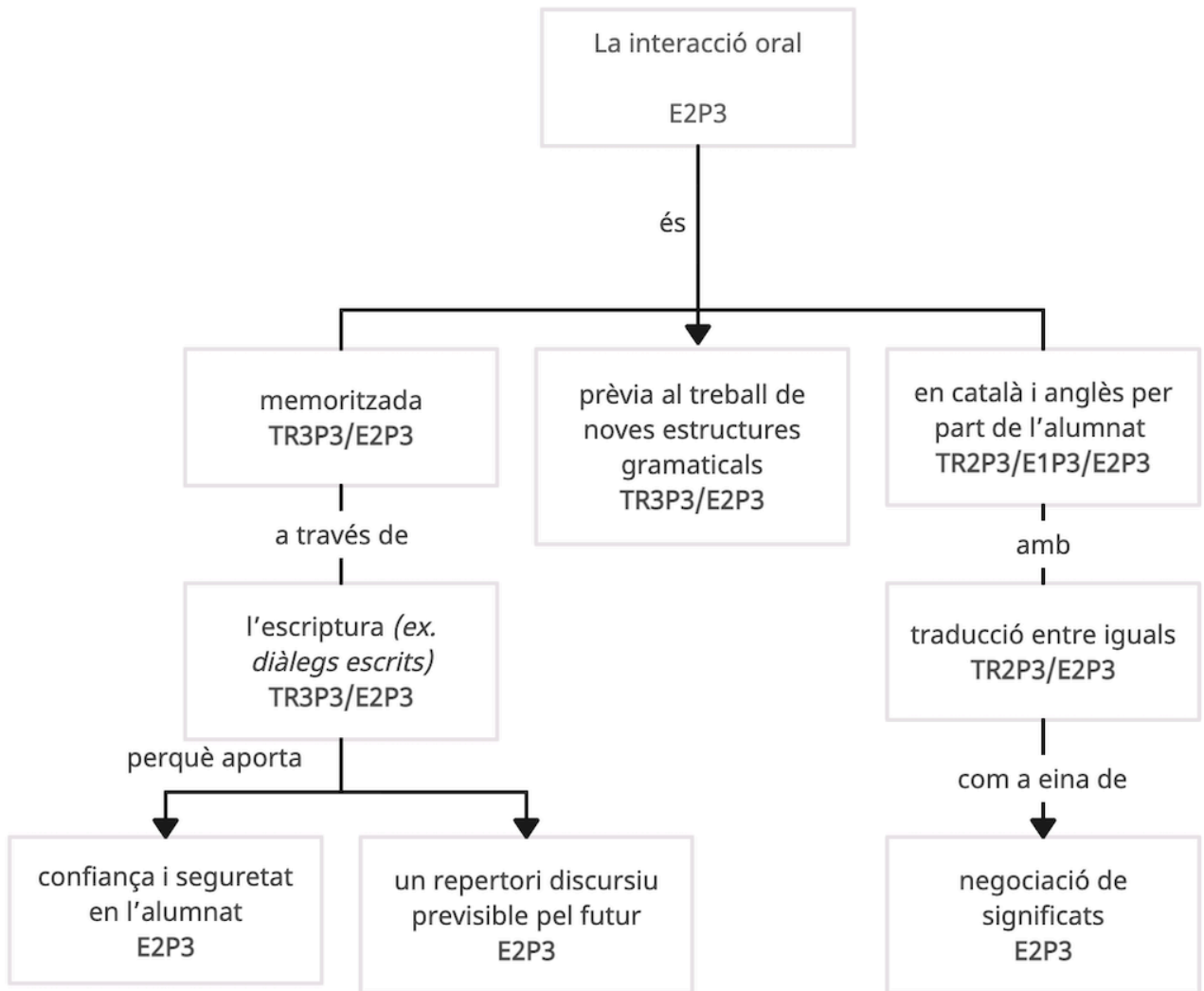
interactives orals. Així, doncs, cal tenir un suport en paper i escrit per part de l'alumnat de tot allò que pugui succeir de forma oral a l'aula.

Finalment, l'Aura (P3) torna a dir que l'espai és clau i rellevant, perquè tenir la possibilitat de treballar en un espai que permeti mobilitat afavoreix l'execució de tasques interactives orals.

Les figures 22 i 23 recullen els mapes conceptuals⁵⁵ de les idees principals que han sorgit de l'Aura (P3) a l'E2P3:

Figura 22

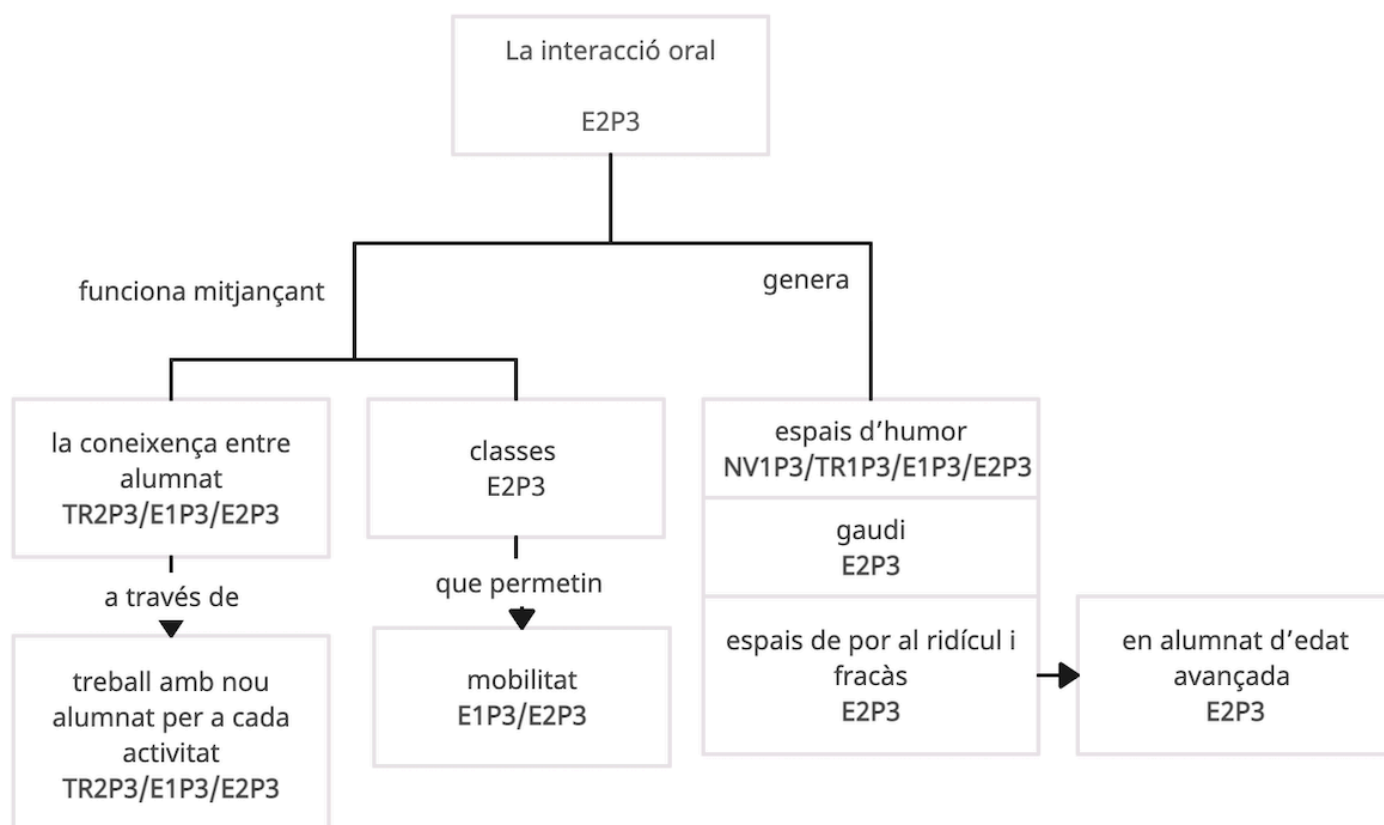
La interacció oral (1) (E2P3)



⁵⁵ Hem dividit els mapes en dos per tal de fer-los més visibles.

Figura 23

La interacció oral (2) (E2P3)



4.4.5. Anàlisi interpretativa de les seqüències de l'Aura (P3) corresponents al focus grup (FG1P3)

Als annexos⁵⁶ es poden trobar les taules utilitzades per fer l'anàlisi temàtica i enunciativa de les set seqüències pertanyents a l'Aura (P3). En aquest apartat, hi presentem l'anàlisi interpretativa d'aquestes seqüències seleccionades que formen part de la referència clau ja escollida per la investigadora.

En primer lloc, l'Aura (P3) recorda el silenci com a aprenent i el professor com a centre de l'explicació. Per tant, el model IRF estava clar en el seu record com a aprenent i,

⁵⁶ Als annexos de l'apartat 14.9. es poden trobar els enllaços de la transcripció literal completa i de la gravació del focus grup. Als annexos de l'apartat 14.9.1. *Anàlisi de la dimensió temàtica i enunciativa de les seqüències del focus grup corresponents a l'Aura (FG1P3)*.

sobretot, com a mètode que no promovia la interacció oral. De fet, l'oralitat provenia d'elements auditius externs, no pas del professor.

El que sí que recorda positivament són les estades a països estrangers com a peça clau en l'aprenentatge de la interacció oral. De fet, remarca la importància de la parla amb les famílies dels països estrangers i dels errors com a oportunitats per aprendre. A més, parla de la repetició fins a la millora. És a dir, la repetició com a clau d'aprenentatge davant de l'error. I diu que l'error és generador de grans oportunitats d'aprenentatge. D'altra banda, també parla de les converses entre iguals per aprendre tot allò que succeïa a classe. Per tant, la parla amb nadius, els errors i la negociació entre iguals són font de l'aprenentatge oral de la llengua.

Més endavant l'Aura (P3) indica que un element clau és la coneixença de l'alumnat per part del professorat i retorna a la idea de la coneixença emocional de l'alumnat per tal de moure'ls emocionalment i permetre'ls la parla a l'aula. És a dir, possibilitar la seva presència oral a l'aula a través d'allò que els agrada, d'allò que forma part de la seva identitat i, que per tant, els situa al centre i els fa sentir connectats amb el que estan fent.

Pel que fa al rol com a docent en l'actualitat, l'Aura (P3) diu que ella prefereix la taula rodona com a modalitat o activitat per promoure la interacció oral en lloc de les exposicions orals davant del grup. A més, retorna a la idea de la importància de l'humor en la interacció oral.

Les figures 24 i 25 recullen dos mapes conceptuals de les creences obtingudes de l'Aura (P3) al llarg del focus grup:

Figura 24

La interacció oral des del record com a aprenent (FG1P3)

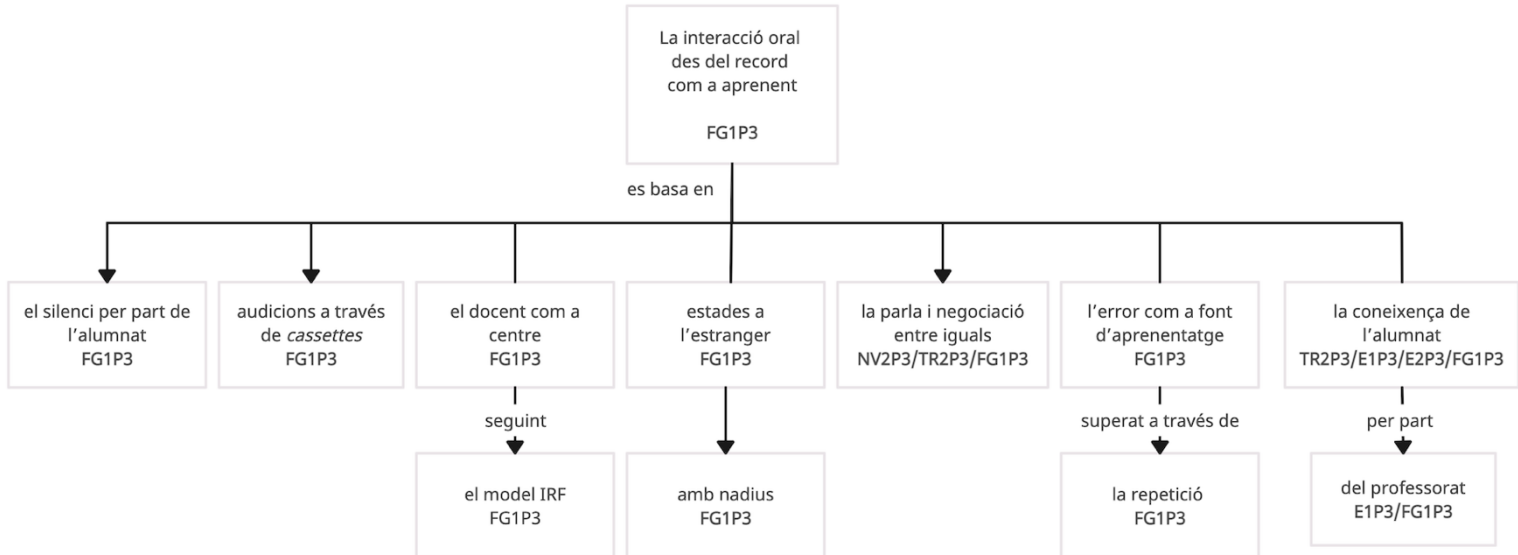
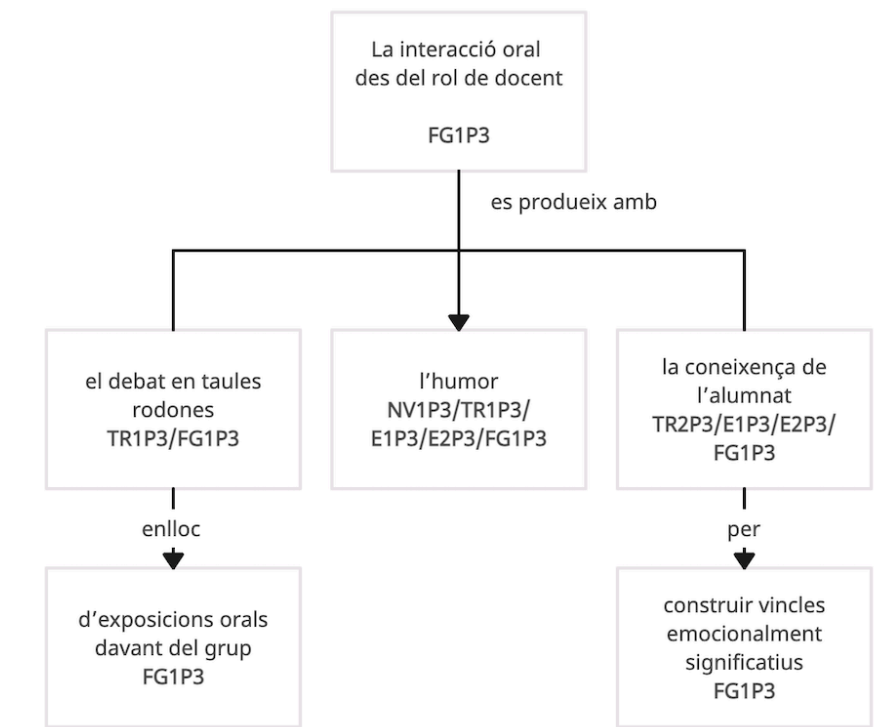


Figura 25

La interacció oral des del rol com a docent (FG1P3)



CAPÍTOL 5. RESULTATS, DISCUSSIÓ DE RESULTATS I CONCLUSIONS

There are many kinds of eyes, even the sphinx has eyes - and consequently there are many kinds of 'truths', and consequently there is no truth.

Nietzsche⁵⁷

5.1. Introducció

En relació amb els resultats obtinguts, hem procedit a sintetitzar cada estudi de cas i el recull de creences que han emergit al llarg de l'anàlisi de dades pel que fa a la interacció oral, i les hem classificat seguint el patró proposat per Pérez-Peitx (2016). Així, com ja hem indicat a la metodologia, hem establert per a cada participant els quatre apartats següents:

- Creences que es mantenen, és a dir, que al llarg del procés reflexiu dissenyat per promoure activitats reflexives es repeteixen o coincideixen a l'inici i al final.
- Creences d'afinació, és a dir, amb ajustos que no n'afecten el nucli.
- Creences d'ampliació, això és, amb canvis que modifiquen el nucli del sistema de creences tot i que no el transformen.
- Creences de metamorfosi, que són les que comporten una transformació del nucli del sistema de creences.

L'enumeració de les creences de cada participant es basa en com han aparegut de forma cronològica i ordenada al llarg de l'anàlisi del dispositiu d'instruments. A més, al final de cada creença hi indiquem a quins instruments hi ha la informació clau que ens ha portat a construir la creença en si per tal de poder tenir traçabilitat de cada una d'elles.

A la discussió de resultats hem respost les preguntes d'investigació. Hem assumit la singularitat de cada participant, però, al mateix temps, hem buscat el conjunt de respostes i interrelacions entre els resultats obtinguts per poder-los contrastar amb la fonamentació teòrica. A les conclusions hem subratllat aquells elements clau que configuren el que s'entén per interacció oral en el marc de la formació d'adults i, sobretot, hem emfatitzat la importància de les creences com a sistema que sosté, que dona

⁵⁷ Nietzsche, F. (1968). *The Will to Power*. Vintage Books.

identitat a l'individu i que permet creixement i transgressió. Finalment, hem indicat les limitacions i les futures possibilitats que el nostre estudi aporta al camp de la didàctica de l'anglès.

5.2. Resultats de l'estudi de cas 1: Aina (Participant 1; P1)

5.2.1. Creences (C⁵⁸) que es mantenen de l'Aina (P1)

C3P1. Les activitats de reforç no garanteixen una millora en la conseqüent interacció oral, però en canvi, sí que la potencien les **activitats d'ampliació**. Per tant, a fi d'interactuar oralment no es tracta de reforçar sinó de crear més enllà, d'aprendre més o d'ampliar el que un ja sap. (NV1P1 / TR1P1)

C6P1. L'**agrupament poc nombrós permet la interacció oral** i es pot fer mitjançant l'organització en parelles, en un grup petit i en un grup gran. En canvi, l'**agrupament nombrós** impossibilita la participació en activitats que promoguin la interacció oral en anglès a l'aula. (NV1P1 / TR1P1 / E1P1 / E2P1 / FG1P1)

C7P1. El **professorat nadiu** afavoreix la interacció oral a l'aula alhora que és una eina per motivar l'alumnat. (E1P1)

C10P1. Dos elements clau en l'ensenyament i l'aprenentatge de l'anglès són la **gramàtica i el vocabulari**, que serviran per resoldre possibles exàmens que requereixen del coneixement de les estructures gramaticals i lèxiques del nivell. La interacció oral és un element que succeirà posteriorment. (E1P1 / E2P1 / FG1P1)

C11P1. La **repetició**, tant de la tipologia d'activitat com de paraules o de discurs durant la classe, és una estratègia perquè l'alumnat aprengui a interactuar de forma oral i autònoma. (E1P1 / E2P1)

C13P1. L'**escriptura** té un domini històric en l'ensenyament d'idiomes i a l'aula dificulta la pràctica oral, ja que l'alumnat ho vol tenir tot apuntat. (E1P1 / FG1P1)

C14P1. Cal **interrompre la producció oral de l'alumnat** sempre que faci **errors** i proporcionar-li un espai de **negociació**. Tot i així, si l'alumnat es mostra emocionalment

⁵⁸ A partir d'aquí, la sigla C indica *creença*. Enumerarem les sigles afegint al darrere P1, P2 o P3, que indicaran la participant de la qual parlem.

aturat o té una **edat avançada**, se li facilitarà la resposta directa o no es constatarà l'error en si. **(E1P1)**

C15P1. Una **estada en un país de parla anglesa** és beneficiós per a l'aprenent de llengua anglesa i garanteix una millor interacció oral. **(FG1P1)**

5.2.2. Creences (C) d'afinació de l'Aina (P1)

C2P1. La **interacció oral** esdevé quan l'aprenent pot **interactuar entre iguals** o per mitjà d'activitats **en parelles o en petit grup** i on el docent intervé des d'un rol d'observador. A més, hi ha altres activitats com poden ser el fet de **parlar en públic en petit grup** i mitjançant les **exposicions orals monogestionades; i els exàmens orals**. Cal remarcar la distinció entre la interacció que té lloc en petit grup i en espais més íntims, i la que té lloc en espais més públics, com pot ser l'aula. Els passos per garantir una negociació i una interacció oral entre iguals i generar aprenentatge s'inicien de forma individual, segueixen amb el treball en parelles en un espai més íntim i s'acaben en un petit grup, **sempre de forma ordenada**. Finalment, perquè es generi un espai de confiança, cal que l'alumnat pugui interactuar des d'un **espai segur**, el qual no serà davant de la resta de l'alumnat, i que pot ser des del seu lloc de treball a l'aula, sense haver de passar davant de tot. Finalment, la **coneixença** entre iguals esdevé una garantia perquè flueixi la interacció oral. **(NV1P1 / TR1P1 / E1P1 / E2P1 / FG1P1)**

C4P1. L'**ús del català a l'aula d'anglès** és necessari a l'inici fins que l'alumnat té una **competència en anglès suficient per entendre'l** i progressivament hi ha una clara **reversió cap a l'anglès**. **(NV2P1 / TR2P1 / E1P1/ E2P1/ FG1P1)**

C12P1. *(Hi ha una afinació de la C2P1, però esdevé una nova creença):* La **negociació entre iguals no controlada a l'aula genera soroll** i no permet l'entesa i/o interacció oral entre els alumnes. **(E1P1)**

C9P1. L'**adult**, en comparació amb l'infant o l'adolescent, i per un factor com és l'edat, i sobretot l'edat avançada, té més dificultat per interaccionar de forma oral, sobretot per la por a fer el **ridícul entre iguals**. A més, hi ha elements, com el fet de tenir un **nivell baix** en l'edat adulta, que encara dificulten més aquesta interacció oral. Per tant, cal utilitzar el **català com a llengua d'instrucció** ja que l'edat és un factor determinant en aquesta decisió. **(E1P1 / E2P1 / FG1P1)**

5.2.3. Creences (C) d'ampliació de l'Aina (P1)

C1P1. El **nivell de llengua** de l'aprenent determina com es situarà davant de la llengua anglesa. El fet de sentir que un té un nivell diferenciat de la resta de l'alumnat genera **vergonya** i produeix por, uns fets que no permeten que hi hagi interacció oral. A més, el nivell ve determinat pel tipus de classe generada i quan hi ha caos, interrupcions per part de l'alumnat i espais on el professorat ha de cridar l'atenció de l'alumnat, hi haurà una conseqüent construcció de nivell baix. Com a conclusió, **el tipus d'interacció generada a l'aula determinarà el nivell que podrà assolir l'alumnat**. A més, cal afegir que el nivell baix no permet produir certes construccions gramaticals complexes i, per tant, cal concloure també, i de forma paral·lela, que **el nivell de llengua determinarà el tipus d'interacció que es generarà a l'aula.** (NV1P1 / TR1P1 / E1P1 / E2P1 / FG1P1)

C5P1. La **mediació i la coexistència de diverses llengües a l'aula**, és a dir, **del català i de l'anglès**, són bàsiques en la interacció oral. La **traducció** com a estratègia de mediació entre iguals **no permet la construcció de coneixement** per part de l'alumnat amb mancances de comprensió. Cal donar-li temps i no traduir abans d'hora sent l'últim recurs a dur a terme i sempre per part del docent. (NV2P1 / TR2P1 / E1P1 / E2P1)

C8P1. El **model IRF** evidencia la manca de nivell de l'alumnat, alhora que l'angoixa per haver de parlar en públic, i no afavoreix el temps d'espera necessari per pensar i donar una resposta. Conseqüentment, **no és un model adequat per promoure la interacció oral** a l'aula. Tot i així, cal modelar-lo i fer preguntes més fàcils a l'alumnat amb un nivell baix i preguntes més complexes a l'alumnat amb un nivell alt. (NV1P1 / TR1P1 / E1P1 / E2P1 / FG1P1)

5.2.4. Creences (C) de metamorfosi de l'Aina (P1)

No hi ha cap creença de metamorfosi en el cas de l'Aina (P1).

5.2.5. Esquema amb el conjunt de creences (C) de l'Aina (P1)

Figura 26

Creences de l'Aina (P1) en relació amb la interacció oral

<p><u>ES MANTENEN</u></p> <p>C3P1: activitats ampliació: estratègia millora interacció oral</p> <p>C6P1: agrupament poc nombrós</p> <p>C7P1: professorat nadiu</p> <p>C10P1: gramàtica i vocabulari previs</p> <p>C11P1: repetició: estratègia millora interacció oral</p> <p>C13P1: escriptura: element disruptiu</p> <p>C14P1: error: element disruptiu</p> <p>C15P1: intercanvi país parla anglès: millora interacció oral</p>	<p><u>S'AFINEN</u></p> <p>C2P1: negociació entre iguals > espais segurs i en petit grup</p> <p>C4P1: ús del català > reversió cap a l'anglès</p> <p>C9P1: edat avançada: element disruptiu</p> <p>C12P1: soroll: element disruptiu</p>
<p><u>S'AMPLIEN</u></p> <p>C1P1: nivell d'anglès determina IO > i activitats d'IO determinen el nivell d'anglès a assolir</p> <p>C5P1: mediació entre llengües > traducció: últim recurs</p> <p>C8P1: model IRF: element disruptiu</p>	<p><u>DE METAMORFOSI</u></p>

5.3. Resultats de l'estudi de cas 2: Marina (Participant 2; P2)

5.3.1. Creences (C) que es mantenen de la Marina (P2)

C2P2. La interacció oral es produeix **en anglès** i **sense traducció** per part del professorat. Això sí, els elements paralingüístics, el llenguatge no verbal (mímica i gestos) i les imatges faciliten la comprensió oral a l'alumnat. **(NV1P2 / TR1P2 / TR2P2 / E1P2 / GA1P2)**

C3P2. La **motivació** i la **connexió emocional** amb la llengua és clau en l'aprenentatge de l'anglès, i possibilita i facilita la interacció oral i la comunicació entre iguals, que són la finalitat de l'aprenentatge de la llengua estrangera. **(NV1P2 / TR1P2)**

C8P2. El **model IRF** té cabuda a l'aula en la qual el docent dirigeix el discurs i els alumnes queden en segona posició, en molts casos sense intervenir, ja que els és més còmode. **(E1P2 / GA1P2)**

C9P2. L'alumnat que entén **l'anglès com un tràmit per obtenir un títol o superar un examen** no promou ni busca la interacció oral. Per tant, dificulta que aquesta interacció tingui lloc. **(E1P2)**

C11P2. La **repetició de models** afavoreix que l'alumnat promogui una interacció oral pautaada i efectiva. **(E1P2 / GA1P2 / FG1P2)**

C12P2. La **distribució de l'aula és clau en la possibilitat d'interacció oral, ja que pot dificultar** la interacció oral si hi ha elements disruptius, com poden ser taules que impedeixin la mobilitat o el fet de tenir estructures incòmodes. **(TR2P2 / E1P2)**

C13P2. La **gramàtica i el vocabulari** han de ser passos previs d'estudi per facilitar estructures lingüístiques específiques que possibilitin la posterior interacció oral, sovint acceptada com a **tasca de síntesi** d'una situació d'aprenentatge. **(E1P2 / E2P2)**

C16P2. Les **exposicions orals** són exemples de tasques interactives orals sempre que hi hagi preguntes entre iguals o que es produeixi un debat després de les exposicions. **(FG1P2)**

5.3.2. Creences (C) d'afinació de la Marina (P2)

C1P2. La interacció oral succeeix **entre iguals**, malgrat que hi hagi diversitat d'alumnes, sobretot **en parelles**, i mitjançant l'**enfocament comunicatiu**, que és una metodologia que es basa a aprendre per mitjà de l'ús de la llengua i de la interacció oral. La gramàtica i el vocabulari són presents en la comunicació generada a l'aula, com per exemple, mitjançant activitats de **jocs de rol**. A més, cal **simular contextos reals** perquè aquesta interacció es pugui desenvolupar. **(NV1P2 / TR1P2 / TR2P2 / E1P2)**

C5P2. La **por, els prejudicis, la inseguretats i la timidesa** internament construïts són factors que dificulten la interacció oral per part de l'alumnat. Per tant, és important treballar perquè siguin inexistents i la interacció oral sigui possible mitjançant, per exemple, la construcció d'uns espais de confiança per mitjà d'agrupament per similitud d'edat o per interessos comuns. **(TR2P2 / E1P2)**

C14P2. La negociació de significats entre iguals i, per tant, la interacció oral espontània a l'aula d'anglès s'ha de **restringir si la complexitat gramatical i de vocabulari és superior al nivell d'anglès d'un dels interlocutors**. A més, si durant aquesta interacció oral apareixen estructures que no formen part dels **objectius preestablerts a l'aula o que no hagin estat treballats prèviament a l'aula, caldrà frenar la situació**. **(E2P2)**

C15P2. La **lectura en veu alta d'un text en forma de diàleg** treballat i escrit és una tasca d'interacció oral. La **memorització** d'aquest text i posterior expressió oral també es considera una tasca interactiva oral, tot i que massa complexa per a l'alumnat que té un nivell d'anglès més baix. **(TR3P2 / E2P2)**

5.3.3. Creences (C) d'ampliació de la Marina (P2)

C4P2. L'**edat té un impacte** en la manera com l'alumnat es posiciona davant el discurs del professorat: quan l'alumnat és **d'edat avançada** és preferible un discurs unidireccional basat en el model IRF. A més, **el nivell de coneixement de l'anglès té un impacte** en si hi ha d'haver intervenció per part del professorat o no a l'hora d'interactuar oralment, ja que aquest nivell de llengua és determinant en el desenvolupament progressiu d'estructures lingüístiques. Cal seguir un patró molt clar i no treballar amb estructures gaire complexes. **(TR2P2 / E1P2)**

C6P2. El professorat nadiu facilita la interacció oral a l'aula d'anglès. **Sempre que aquest professorat parteixi d'un enfocament metodològic pertinent** que promogui la interacció oral. Per tant, només s'avalua positivament el fet de ser nadiu quan es doni aquesta condició. **(E1P2 / FG1P2)**

C10P2. La responsabilitat metodològica recau en l'alumnat, atès que hi ha factors, com poden ser l'edat, la manera en què l'alumnat concep l'ensenyament de l'anglès i la inseguretats davant de la llengua que determinen la manera en què la docent decidirà situar la interacció oral a l'aula d'anglès. És a dir, la construcció de la docent pel que fa a la manera com veu l'alumnat determinarà la resposta emprada metodològicament. **(E1P2)**

5.3.4. Creences (C) de metamorfosi de la Marina (P2)

C7P2. Els alumnes poden utilitzar de forma esporàdica la llengua materna (L1) —el català— per negociar entre ells el significat de paraules. Tot i així, cal retornar a l'anglès. **(E1P2)** >> Creença que es transforma en:

C7P2. La traducció, mediació o negociació del significat en llengua materna (L1), català, no han de ser presents a l'aula d'anglès, ja que s'interpreta com una interferència. Només hi són esporàdicament quan hi ha traducció per part del professorat, mai entre iguals. En aquest cas es pot entendre com una nova competència provinent de les noves tendències formatives actuals. Per tant, és acceptada només des del punt de vista del professorat, no entre iguals. **(E1P2 / E2P2 / FG1P2)**

5.3.5. Esquema amb el conjunt de creences (C) de la Marina (P2)

Figura 27

Creences de la Marina (P2) en relació amb la interacció oral

<p style="text-align: center;"><u>ES MANTENEN</u></p> <p>C2P2: discurs en anglès i sense traducció per part del docent</p> <p>C3P2: importància motivació i connexió emocional</p> <p>C8P2: model IRF present a l'aula</p> <p>C9P2: anglès com a tràmit o títol: disruptiu</p> <p>C11P2: importància repetició de models</p> <p>C12P2: distribució de l'aula i mobiliari: clau</p> <p>C13P2: gramàtica i vocabulari previs</p> <p>C16P2: exposicions orals: exemples</p>	<p style="text-align: center;"><u>S'AFINEN</u></p> <p>C1P2: IO entre iguals > en parelles > enfocament comunicatiu</p> <p>C5P2: por, prejudicis, inseguretat i timidesa: disruptius</p> <p>C14P2: complexitat lingüística: disruptiu per alumnat amb nivell baix</p> <p>C15P2: lectura en veu alta i memorització: exemples</p>
<p style="text-align: center;"><u>S'AMPLIEN</u></p> <p>C4P2: importància edat i nivell de llengua anglesa</p> <p>C6P2: professorat nadiu amb enfocament metodològic</p> <p>C10P2: resposta metodològica segons alumnat</p>	<p style="text-align: center;"><u>DE METAMORFOSI</u></p> <p>C7P2: traducció, mediació i negociació en català: disruptiu</p>

5.4. Resultats de l'estudi de cas 3: Aura (Participant 3; P3)

5.4.1. Creences (C) que es mantenen de l'Aura (P3)

C1P3. El professorat és clau en relació amb la generació d'interacció oral a l'aula. Cal que tingui **expertesa** en el camp de la didàctica de l'anglès i que explori **metodologies didàctiques comunicatives** per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua, contraposades al model IRF. (NV1P3 / TR1P3 / FG1P3)

C2P3. L'ensenyament i l'aprenentatge de l'anglès és un art, tant per part del professorat com de l'alumnat. La imaginació i la creativitat formen part de l'estructura d'ensenyament i aprenentatge. (NV1P3 / TR1P3)

C9P3. Les tasques grupals interactives orals s'han de resoldre amb **poc temps**, és a dir, amb períodes de temps curt per a l'alumnat. (TR2P3)

C10P3. L'agrupament en grup o en parelles fomenta l'ús de l'anglès i la interacció oral a l'aula entre alumnes. A més, cal que aquest agrupament sigui **poc nombrós**. (TR2P3 / E1P3)

C11P3. L'espai de l'aula ha de permetre la mobilitat entre els alumnes a fi d'afavorir l'execució de tasques interactives orals. (E1P3 / E2P3)

C13P3. La memorització d'estructures discursives és clau en la interacció oral, perquè afavoreix la consolidació de diàlegs i converses pel fet que aporta a l'aprenent repertoris discursius previsibles. (E2P3 / FG1P3)

C14P3. L'ensenyament i l'aprenentatge de la interacció oral estan vinculats a uns espais emocionalment favorables, des de l'humor fins al gaudi. (E2P3)

C15P3. L'escriptura és una estratègia que proporciona seguretat a l'alumnat com a pas previ a la interacció oral. (E2P3)

C16P3. Una estada en un país de parla anglesa i la interacció amb persones de països de parla anglesa són beneficiosos per a l'aprenent d'anglès, ja que garanteixen la pràctica de la interacció oral. (FG1P13)

5.4.2. Creences (C) d'afinació de l'Aura (P3)

C3P3. L'humor és fonamental per fer perdre la **por** a l'alumnat en situacions d'interacció oral. Per exemple, la **por al ridícul o al fracàs** s'accentua perquè l'alumnat és d'edat avançada. Les rimes, per exemple, són una activitat que promou l'humor i la pèrdua de la por a parlar. (NV1P3 / TR1P3 / E1P3 / E2P3 / FG1P3)

C7P3. La interacció oral es produeix en **grup amb la construcció de pensament i coneixement mitjançant la negociació entre iguals**. Això afavoreix la **coneixença entre iguals** que promou la **pèrdua de por al fracàs** alhora que es genera una **responsabilitat acadèmica compartida**. La **coneixença dels alumnes per part del professorat i entre ells** facilita la interacció oral a l'aula, ja que permet la generació d'espais de **confiança i la connexió emocional amb les tasques que es fan**. (NV2P/ TR2P3 / E1P3 / E2P3 / FG1P3)

C8P3. La **traducció i la mediació, o coexistència de diferents llengües a l'aula**, formen part de la interacció oral produïda per a l'alumnat que els permet negociar significats. La **interacció social que es genera a l'aula en català o anglès** forma part de la posterior interacció oral corresponent a l'ensenyament i a l'aprenentatge de l'anglès. (TR2P3/E1P3/E2P3)

C12P3. L'**error no s'ha de corregir** en un primer moment perquè no donar-li importància facilita la interacció oral. A més, els **errors fan prendre consciència i garanteixen oportunitats per aprendre anglès**. (E1P3 / E2P3 / FG1P3)

5.4.3. Creences (C) d'ampliació de l'Aura (P3)

C4P3. La **repetició d'activitats i la rutina** referent a les activitats emprades a l'aula afavoreixen la possibilitat d'interacció oral entre iguals, perquè creen unes expectatives conegudes i compartides que permeten un espai de comoditat i de confiança a l'alumnat per tal de poder parlar. A més, la repetició afavoreix la **superació de qualsevol tipus d'error**. (TR1P3)

C5P3. Els **diàlegs entre iguals, la pràctica en debats** pròxims i significatius per a l'alumnat i les **taules rodones** són activitats i/o modalitats per promoure la interacció oral a l'aula. A més, aquestes activitats amplien les **estructures lèxiques** de l'alumnat. (TR1P3 / FG1P3)

C6P3. L'ús de jocs i el treball de la gramàtica a través d'aquests jocs és clau en la creació d'activitats interactives orals. Un exemple en són les **competicions gramaticals en grup**. A més, la **gramàtica és un pas posterior** a la interacció oral. (TR1P3 / TR2P3/ E1P3)

5.4.4. Creences (C) de metamorfosi de l'Aura (P3)

No hi ha cap creença de metamorfosi en el cas de l'Aura (P3).

5.4.5. Esquema amb el conjunt de creences (C) de l'Aura (P3)

Figura 28

Creences de l'Aura (P3) en relació amb la interacció oral

<p align="center"><u>ES MANTENEN</u></p> <p>C1P3: professorat expert en metodologies comunicatives</p> <p>C2P3: art d'ensenyar i aprendre: creativitat i imaginació</p> <p>C9P3: poc temps per a resoldre tasques orals grupals</p> <p>C10P3: agrupament en grup o parelles i poc nombrós</p> <p>C11P3: espai d'aula que permeti mobilitat</p> <p>C13P3: memorització estructures discursives previsibles</p> <p>C14P3: benestar, humor i gaudi</p> <p>C15P3: escriptura prèvia a interacció oral: seguretat</p> <p>C16P3: estada a país estranger i parla amb nadius</p>	<p align="center"><u>S'AFINEN</u></p> <p>C3P3: humor per perdre por al ridícul i fracàs</p> <p>C7P3: coneixença entre iguals i per professorat: confiança</p> <p>C8P3: ús del català i anglès a l'aula</p> <p>C12P3: error: oportunitat d'aprenentatge</p>
<p align="center"><u>S'AMPLIEN</u></p> <p>C4P3: repetició d'activitats, rutines i de la millora de l'error</p> <p>C5P3: diàlegs, debats i taules rodones: vocabulari</p> <p>C6P3: competicions gramaticals: gramàtica</p>	<p align="center"><u>DE METAMORFOSI</u></p>

5.5. Discussió de resultats

És important destacar que han emergit molts elements significatius que dibuixen maneres d'enfocar els processos interactius orals en l'ensenyament i l'aprenentatge de l'anglès en el camp de la formació d'adults als CFA de Catalunya. Totes les professores consideren que és important promoure la interacció oral entre l'alumnat a l'aula i entre alumnat i professorat. També és rellevant veure que la construcció de la seva projecció docent té relació amb les seves experiències prèvies d'aprenentatge, ja sigui per diferenciar-se'n i aportar novetats en el seu camp per millorar allò que els va semblar que no funcionava, ja sigui per repetir allò que va funcionar o allò que, malgrat que no fos ideal, forma part de la seva trajectòria d'aprenentatge i ha quedat impregnat en la seva manera de fer. Per tal de procedir, respondrem al conjunt de preguntes d'investigació i discutirem els resultats obtinguts interrelacionant-los amb la fonamentació teòrica.

5.5.1. Quins són els aspectes més destacables de la trajectòria d'aprenentatge de les professores en relació amb la interacció oral?

En aquest apartat destaquem els punts clau que formen part de les creences de les participants en relació amb la seva trajectòria d'aprenentatge i discutim si tenen cap fonamentació teòrica a la literatura sobre el tema.

- **Transformació de la identitat lingüística i el nivell d'anglès**

El nivell de llengua configura el llindar de fins a quin punt l'alumnat o, altrament dit, els aprenents, pot ser capaç de construir discurs oral i interactuar amb la resta de companys i professorat: com més nivell, més interacció oral. Aquesta creença no està fonamentada en la bibliografia, atès que estudis com els de Doughty i Pica (1986) i Varonis i Gass (1985) confirmen que la interacció oral és més favorable quan entre aprenents hi ha diferents nivells de competència de la llengua meta. Per tant, en situacions d'aprenentatge amb diversos nivells, hi haurà més aprenentatge, de manera que tenir un nivell diferenciat de la resta o un nivell baix no és un fet determinant per no interactuar de forma oral.

A més, d'acord amb Coste i Cavalli (2015), la transformació del nivell de llengua és un element que fonamenta el procés de "*becoming-other*", i és en aquest punt clau on hi ha transformació de la identitat i l'aprenentatge de la llengua. Cal fomentar un espai que

permeti la construcció d'una nova identitat lingüística de l'aprenent (Van Lier, 2004) partint del nivell que sigui i trencar barreres, com pot ser la creença que el nivell és la causa o el topall per no interactuar oralment.

- **El professorat nadiu i les estades a països de parla anglesa**

Les tres participants tenen la creença que el professorat nadiu promou més interacció oral que el professorat de llengua que no és nadiu en la llengua que imparteix. I també és destacable la creença que el fet de tenir la oportunitat d'interactuar amb nadius en un país de parla anglesa ajuda i facilita la interacció oral per part de l'aprenent.

D'una banda, la creença basada en el fet que el professorat sigui nadiu i la seva L1 i llengua vehicular a l'aula sigui l'anglès es pot reforçar amb la teoria de l'activitat (Engeström, 1987), ja que són situacions d'aprenentatge que promouen un estat de tensió en l'alumnat, perquè afavoreixen la negociació i l'expansió de coneixement. És a dir, cal actuar i parlar en anglès atès que és l'únic camí i així, es resol un problema cognitivament més complex que si la llengua vehicular fos la L1 de l'alumnat.

D'altra banda, el professorat nadiu es considera un ens diferencial i amb un potencial afavoridor de la interacció oral a l'aula per naturalesa. Aquesta creença és comuna, però ha estat en el punt de mira perquè tal com indica Kramsch (1998):

Native speakers have traditionally enjoyed a natural prestige as language teachers, because they are seen as not only embodying the 'authentic' use of the language, but as representing its original cultural context as well. In recent times, the identity as well as the authority of the native speaker have been put into question. The 'native speaker' of linguists and language teachers is in fact an abstraction based on arbitrarily selected features of pronunciation, grammar and lexicon, as well as on stereotypical features of appearance and demeanor. (pp. 79-80)

És una construcció comuna i compartida que, sens dubte, té un impacte en el prestigi, la imatge i en com el professorat d'anglès se situa davant l'alumnat segons si la seva identitat és de nadiu o no.

- **L'enfocament comunicatiu**

L'enfocament comunicatiu es concep com a eix vertebrador de la metodologia d'ensenyament i d'aprenentatge. Aquesta creença que verbalitzen les participants està d'acord amb el canvi de paradigma que es va efectuar els anys setanta en relació amb l'ensenyament de llengües (Brumfit i Johnson, 1979; Halliday, 1994; Munby, 1978; Van Ek, 1975; Widdowson, 1972, 1978; i Wilkins, 1976). Aquest enfocament promou que el professorat busqui construir situacions d'aprenentatge basades en la simulació de contextos reals. És una creença que permet al professorat sentir que el que està succeint a l'aula té sentit, és significatiu i està vinculat amb el món real. Tot i així, les participants no remetent a aquest enfocament comunicatiu. En els discursos que construeixen al voltant del concepte de l'enfocament comunicatiu, la conversa hi té un paper important, però sempre dirigida i controlada i sense permetre la negociació entre iguals. Ara bé, quan descriuen o mostren allò que fan a l'aula, queda clar que remetent a una conversa entre iguals controlada, dirigida pel docent i sostinguda per un escrit previ. La fonamentació teòrica es mostra allunyada de la pràctica. L'ús que fan del concepte de l'enfocament comunicatiu s'adapta a la seva experiència d'aula, més que no pas als postulats que presenten els autors i les autores citats més amunt.

5.5.2. De quina manera la trajectòria d'aprenentatge configura les creences de les professores?

En aquest apartat hem distingit tres patrons relacionats amb l'aprenentatge de la interacció oral per part de les professores. El primer, que anomenem de repetició, ens permet veure la identificació entre una experiència passada en una creença actual. El segon, que anomenem d'anul·lació, mostra una experiència que no té reflex en les creences actuals. El tercer, que anomenem d'expansió, ens situa davant d'una creença actual que prové de la transformació d'una experiència passada. A més, hem afegit un signe positiu entre parèntesi (+) a aquelles experiències considerades positives en relació amb la interacció oral per les participants, i un signe negatiu (-) entre parèntesi a les experiències considerades negatives o que no promouen la interacció oral per part de les participants.

Taula 9

Experiències de les professores en relació amb la seva trajectòria d'aprenentatge

Participant/Patró	Repetició	Anul·lació	Expansió
	Les exposicions orals (-)		
	El model IRF com a patró dialògic d'aula (-)	Conversa en petit grup (+)	
		Llengua vehicular anglès atès que hi ha professorat nadiu (+)	Llengua vehicular català amb reversió progressiva a l'anglès (+)
Aina (P1)	Treball en parelles (+)		Treball en gran grup (-)
		Exàmens orals (-)	
		Manca de temps per pensar (-)	Repetició per a promoure el temps per pensar (+) No traduir d'entrada sinó donar temps per pensar (+)
	Agrupament nombrós (-)		
	Enfocament comunicatiu (+)		
Marina (P2)	Treball en parelles o petit grup (+)		
	Llengua vehicular anglès sense traducció (+)		

CAPÍTOL 5. RESULTATS, DISCUSSIÓ DE RESULTATS I CONCLUSIONS

Participant/Patró	Repetició	Anul·lació	Expansió
Marina (P2)	Anglès: llengua de comunicació (+)		
	Humor com a estratègia per fer perdre la por al ridícul (+)		
	Enfocament comunicatiu (+)		
Aura (P3)		Repetició de tasques i construcció de rutines (+)	Resolució de tasques amb poc temps (+)
	Ensenyar i aprendre des de l'art i la imaginació (+)		
	Jocs, poesia, diàlegs i debats (+)		Competicions i traduccions (+)
	Tractament de l'error com a oportunitat d'aprendre (+)		
	Coneixença de l'alumnat per part del professorat per establir vincles emocionals (+)		

És rellevant veure com en el cas de l'Aina (P1) hi ha repetició de patrons malgrat que aquests patrons formin part dels records negatius com a aprenent d'anglès. També hi ha decisions metodològiques que l'Aina (P1) no atribueix a la seva responsabilitat, sinó que atribueix a elements externs; per exemple, el fet de tenir un agrupament nombrós fa que hagi de treballar en gran grup —i és una decisió conscient i forçada que comporta una manca d'interacció oral. En un sol cas s'anul·la un patró que forma part de la seva trajectòria i que concep com a negatiu: els exàmens orals. Al seu entendre, com que els exàmens són escrits i estan enfocats a les habilitats de comprensió oral i escrita i d'expressió escrita, és necessari preparar els alumnes perquè puguin superar aquestes proves. I, finalment, hi ha un cas de millora pel que fa al temps d'espera, el qual indica que és present en la seva pràctica docent actual. És molt significatiu l'impacte que tenen les experiències de la trajectòria d'aprenentatge de l'Aina (P1) en relació amb la seva

pràctica docent actual; aquestes experiències són un reflex de l'actitud general de la docent en el sentit de resiliència: la interacció oral és difícil i les condicions externes no li permeten promoure-la a l'aula.

En el cas de la Marina (P2) i de l'Aura (P3), és clau veure com totes les experiències adquirides en la seva trajectòria d'aprenentatge les valoren de manera positiva. No destaquen res que per a elles hagi estat negatiu. En l'actualitat, manifesten que articulen la seva tasca docent tenint en compte les seves experiències.

5.5.3. Què destaquen les professores de la seva pràctica docent actual?

Hem sintetitzat els punts clau que formen part de les creences de les participants en relació amb la seva pràctica docent actual:

- **Model IRF a causa de la diversitat pel que fa a l'edat i el nivell**

D'acord amb Cazden (1991), Mehan (1979), i Mercer (2004) i amb el conjunt dels seus estudis, els professors han utilitzat un patró dialògic amb l'alumnat equiparat amb l'intercanvi IRF. Sembla que, en general, els professors ensenyen mitjançant un control asimètric de la interacció, és a dir, mitjançant el discurs jerarquitzat i el discurs aportat i preparat, i no pas generat. Els alumnes queden reduïts a buscar el tipus de resposta encertada que apunti a allò que el professor considera correcte. En dos casos del nostre estudi el model discursiu a l'aula respon a les característiques de l'IRF. La diversitat d'alumnat fa que metodològicament es prenguin unes decisions específiques que no responen al que seria desitjable.

Segons l'edat dels aprenents i certs elements socioculturals, s'establirà una metodologia diferenciada i, per tant, un tipus de discurs d'aula i una manera d'entendre la interacció oral. De fet, estudis com el de Yang (2000) reforcen aquesta creença. D'acord amb diversos estudis (Bernal Castañeda, 2017; Dörnyei et al., 2006; Dörnyei i Ushioda, 2009; Hall i Goetz, 2013; i Lasagabaster, 2014), l'edat té un impacte pel que fa als processos cognitius, és un tret diferencial que podria afectar les decisions metodològiques relacionades amb la interacció oral i en el fet de seguir reproduint el model IRF. Tot i així, no hi ha prou estudis del perfil d'alumnat de CFA, per la qual cosa no permet determinar exhaustivament el paper de l'edat en relació amb el perfil d'alumnat (Arnett, 2008).

En un cas del nostre estudi, el model IRF pot formar part d'una decisió metodològica. Aquest model es pot valorar de manera positiva en funció de la tasca. El patró dialògic d'aula i l'espai que ocupi la interacció oral és, per tant, responsabilitat metodològica del docent i no pas de factors externs, com ara el nombre d'alumnes. Aquesta creença segueix el que té en compte Cox (2015): "... developing successful language learning classes for older adults can help to reverse negative stereotypes regarding aging in society and in L2 classrooms, as the complex task of language learning builds individuals' self-confidence and opens them to new experiences" (p. 105).

- **Les llengües a l'aula**

Hi ha divergències destacables pel que fa a quines llengües s'utilitzen a l'aula. Una participant usa el català per explicar les nocions bàsiques d'anglès. Aquesta mateixa participant procura que els seus alumnes se li adrecin sempre en anglès. Una segona participant considera que el català no ha de tenir cap presència a l'aula. Finalment, la tercera assumeix que totes dues llengües han de tenir una presència a l'aula; l'ús del català està permès perquè en ocasions afavoreix la negociació entre iguals i, a més, perquè ajuda a expressar les emocions dels aprenents. Per tant, la mediació hi té un espai. Estudis des de la perspectiva d'Esteve, 2010 i Van Lier, 1995 animen a utilitzar la L1 com a eina de mediació per tal de consolidar uns sabers, però s'han de consolidar situacions comunicatives en les quals sigui imprescindible usar la llengua meta. Dit això, no podem perdre de vista que, en general i de manera espontània, els alumnes tendeixen a usar la seva L1 a les classes d'anglès, tal com evidencien Vraciu i Pladevall-Ballester (2020).

La traducció, com acabem d'apuntar, es concep des de dues perspectives divergents: o bé com una estratègia per part del professorat per afavorir l'aprenentatge o bé com un error que trasllueix un fracàs en el procés d'aprenentatge.

- **La gramàtica i el vocabulari**

La gramàtica i el vocabulari han configurat històricament el centre de l'ensenyament de llengües. De fet, Riggback i Lazaraton (2013) indiquen que l'avaluació de la interacció oral segueix tenint com a base la gramàtica i el vocabulari. Tanmateix, en un estudi de Richards et al. (2001), es fa palès que la gramàtica segueix sent el puntal de l'ensenyament de l'anglès pel que fa a les creences dels docents. En el nostre estudi, una participant també apunta que aquests dos elements són nuclears en l'ensenyament

i l'aprenentatge de l'anglès i que se situen per davant de la pràctica de la interacció oral. A més, també apareix la creença que amb nivells baixos s'ha de controlar el flux de gramàtica i s'ha de determinar fins a quin punt es poden incorporar estructures gramaticals i lèxiques més complexes en l'àmbit cognitiu. És rellevant considerar la posició que ocupa la gramàtica segons les creences: d'una banda, es valora com el primer pas —el primer saber que s'ha d'aprendre abans d'accedir a la pràctica oral; d'altra banda, ocupa un segon espai, en aquest cas, l'ensenyament de la gramàtica es converteix en necessari per resoldre problemàtiques que han sorgit amb l'ús oral de la llengua.

Tot i així, i des de l'enfocament comunicatiu, també es volen incorporar la gramàtica i el vocabulari com a elements dins la interacció oral a partir de tasques com els jocs de rol, els jocs competitius o les rimes i, per tant, treballar els sabers gramaticals i lèxics des de la interacció oral. En dos casos de l'estudi, les professores pretenen obrir portes per modificar les creences convencionals sobre el tema en qüestió, unes creences que elles mateixes consideren com a molt resistents.

- **Proves estandarditzades d'anglès**

Dues participants en l'estudi consideren que l'avaluació formal en la qual hi ha l'acreditació d'un nivell determinat d'anglès configura un espai significatiu per als aprenents, molt més rellevant que no pas el que representa la interacció oral. Aleshores, partint d'aquí, es poden plantejar dos camins. El primer situa com a objectiu prioritzar la superació de les proves oficials del CFA, les quals no inclouen la competència oral, que sovint és el que han de seguir les professores a causa del currículum. Es pot veure a la taula corresponent de Rigggenback i Lazaraton (2013) i comprovar la poca importància que té la interacció oral en el conjunt de proves validades. El segon camí opta perquè la competència oral tingui un pes a l'aula malgrat que no tingui presència avaluadora. D'acord amb Anaya i Llobera (2008), cal proporcionar eines que permetin la comunicació efectiva i deixar enrere altres qüestions, com pot ser una prova validada que no té en compte la interacció oral.

- **El tractament de l'error**

La por a interactuar oralment per cometre un error i que aquest fet pugui generar un sentiment de ridícul o de vergonya en l'aprenent és una constant en l'estudi: les tres professores en parlen. Ellis (1997), Esteve (2010) i Van Lier (1998), en canvi, indiquen

que el tractament de l'error és necessari per aprendre i que justament amb la negociació i la correcció posteriors l'aprenent pot millorar i prendre consciència del seu aprenentatge. El tractament de l'error en aquest estudi és viscut des de diferents angles; en algun cas, la classe s'atura per resoldre l'error, mentre que en altres casos l'error forma part de la realitat de l'aula i només es treballa de forma global posteriorment, mai en el moment en què es produeix per no trencar el flux de la comunicació oral i sempre respectant la persona que l'ha comès. És una manera d'entendre l'error com a oportunitat.

- **El soroll**

Una professora considera que la interacció oral genera soroll a l'aula i això crea malestar. Per tant, cal aturar-la. Tot i així, des d'un altre punt de vista, una altra professora assumeix que el soroll és la conseqüència natural de la interacció oral. Serà present a l'aula de manera inevitable per la qual cosa cal acostumar els docents a conviure-hi.

- **La confiança cap a un mateix i la coneixença entre iguals**

La confiança cap a un mateix és clau en la construcció d'una nova identitat lingüística, tot i que pot ser un impediment per permetre que la interacció oral sigui present a l'aula. Així doncs, a l'estudi hi ha la reiteració per part de les tres professores de la creença que sense confiança no hi haurà possibilitat d'interactuar oralment, atès que no permet construir espais de seguretat per a l'alumnat (Celce-Murcia, 2007; MacIntyre, 2002; McCroskey i Baer, 1985).

I un pas més enllà, la coneixença entre iguals al grup promou que aquesta confiança sigui efectiva, per tant, els vincles emocionals, entre iguals i entre un mateix i la llengua meta, seran decisius en la posada en pràctica de la interacció oral o no. Tal com Nussbaum i Tusón (1996) emfatitzen, el microcosmos pedagògic construït tindrà un impacte clau en la presència de la interacció oral a l'aula, tal com consideren les professores.

- **L'escriptura com a element present i previ a la interacció oral**

Les tres professores reforcen que l'escriptura present a l'aula d'anglès com a suport per als aprenents és un element disruptiu de cara a la interacció oral, ja que no permet la creació de la conversa pedagògica (Halliday, 1994; Van Lier, 1996, 2004; Woods, 1996).

Malgrat aquesta creença, el pas previ a la interacció oral és l'ús de models escrits amb vocabulari clau per tal que l'alumnat pugui construir el seu discurs. Així doncs, es podria relacionar aquest ús de models amb l'*scaffolding* que Hatch (1978) proposa i que permet als aprenents la co-construcció de coneixement. Per tant, es podria positivitzar perquè són creences amb arrel negativa.

- **Agrupament poc nombrós**

Les tres professores estan d'acord que l'agrupament poc nombrós permet el treball en petit grup o en parelles, que facilita la interacció oral. D'acord amb Escobar i Hasselgren (2002), la interacció oral entre iguals promou més aprenentatge. Thornbury (2008) hi afegeix que sempre hi ha d'haver algú més expert que guï, un adult o algú amb un nivell diferenciat. Aquests petits grups permeten la negociació entre iguals i la construcció de coneixement compartit. També són espais que faciliten perdre la por de fer el ridícul, en la mesura que generen situacions d'aprenentatge on tots els aprenents en un moment o altre hi tenen cabuda.

- **Espai de l'aula**

Dues participants fan explícit que l'espai de l'aula i la distribució del mobiliari són dos elements rellevants que tenen impacte en la interacció oral. Sens dubte, de forma literal, un espai que permeti que els aprenents estiguin còmodes, que es puguin veure entre ells o que es puguin agrupar de manera fàcil, és clau. En aquest sentit, les seves creences coincideixen amb les dels autors que entenen contextualment l'aula com un espai discursiu, d'aprenentatge i de comunicació on es construeix pensament compartit (Allwright, 1984; Breen, 1987 i Kramsch, 1998).

- **Situacions interactives orals**

Per a una de les participants, l'exposició oral de l'alumnat monogestionada forma part de la realitat d'aula actual. És una activitat que es considera interactiva oral, malgrat que alguns estudis com els de Batlle (2014) i Oliver i Philp (2014) afirmen que el tipus de conversa de presentació oral sovint esdevé una activitat memorística amb uns objectius específics que poca cosa tenen a veure amb la interacció oral. Així, doncs, aquest tipus d'activitat no permet la negociació entre iguals ni la construcció de discurs des d'una perspectiva simètrica segons estudis com els de Halliday, 1994 i Van Lier, 1996, 2004.

Una altra participant indica que les exposicions orals només es consideren interactives orals sempre que hi hagi preguntes posteriors o de debat. I pel que fa a la participant restant, en lloc d'exposicions orals considera taules rodones entre iguals. Entenem que en aquests dos darrers casos, la negociació entre iguals és present en la línia que apunten els autors prèviament citats.

- **La memorització de diàlegs escrits**

Les tres professores indiquen que memoritzar un diàleg que posteriorment serà expressat de forma oral és una pràctica interactiva oral. De fet, Herazo Rivera (2010) confirma que les creences dels docents apunten cap aquí; el mateix autor, juntament amb Van Batenburg et al. (2019), enfatitza que aquest tipus de tasques no són d'interacció oral. Segons Van Lier (1996), en aquest cas es perd la improvisació, una improvisació que sí que es produiria en una tasca interactiva oral com podria ser una conversa espontània. En aquest estudi, les participants defensen que per poder tenir conversa espontània cal haver memoritzat prèviament possibles respostes i disposar d'un repertori lingüístic ampli. És a partir d'aquí que es pot produir la interacció oral.

- **Humor i empatia**

Una de les participants destaca que és rellevant concebre l'ensenyament i l'aprenentatge de l'anglès en clau d'humor i des de l'empatia. En cas contrari, la interacció oral que es creï serà molt fictícia i no produirà ni satisfacció personal ni aprenentatge. Barcelos (2015) interrelaciona emocions i creences; defensa que els entorns favorables generen un clima de confiança i benestar, en definitiva, un clima que afavoreix que els alumnes s'impliquin en situacions interactives orals.

5.5.4. Es detecten punts crítics o conflictius en relació amb la concepció de la interacció oral en la pràctica docent actual de les professores?

Seguint Woods (1996, p. 71), entenem per punts crítics o conflictius els *hotspots*, és a dir, punts on discurs i creença poden mostrar divergència i que sacsegen el teixit de creences de l'individu. En aquest estudi ho entenem com a punt crític. Sintetitzem en aquest apartat els punts crítics que han manifestat dues participants.

5.5.4.1. Aina (P1)

- **L'ús de l'anglès a l'aula**

L'Aina (P1) a les entrevistes manifesta que la seva trajectòria d'aprenentatge posa de relleu que l'anglès era l'única llengua que es podia utilitzar a l'aula. A les entrevistes manifesta que el català pot introduir-se a l'aula fins que els alumnes no tinguin un mínim nivell d'anglès. Ara bé, l'autoconfrontació l'ajuda a prendre consciència de l'ús excessiu que fa del català a l'aula. En conseqüència, detectem un punt crític entre allò que pensa que s'ha de fer i entre allò que fa en realitat.

- **L'agrupament nombrós**

Tot i que no ho valorem com a punt crític, fem notar que l'Aina (P1) se sent incòmoda davant de tot allò que comporta tenir un grup nombrós d'alumnes. Ella, que en guarda un mal record com a aprenent, reproduïx situacions que tenen poc a veure amb la interacció oral.

- **Les exposicions orals**

L'Aina (P1) també té un record negatiu de les exposicions orals monogestionades. Sentia vergonya i por al fracàs quan havia de parlar davant del grup. Tot i això, i a pesar de verbalitzar que les exposicions orals no són una pràctica efectiva, ella n'organitza a l'aula.

- **La negociació entre iguals i el soroll**

El soroll no forma part de l'aula d'anglès de l'Aina (P1) i quan n'hi ha ella l'atura. Amb tot, quan hi ha negociació entre iguals és inevitable que es generi un espai sorollós. Considerem que aquest és un altre punt crític que emergeix del discurs de l'Aina (P1).

5.5.4.2. Marina (P2)

La Marina (P2) planteja que per tal que hi hagi interacció oral a l'aula s'han de trencar les resistències, tant per part dels aprenents com per part dels docents. Tot i així, presenta punts crítics:

- **El model IRF**

La Marina (P2), en el seu discurs, defensa la competència comunicativa. Al mateix temps, justifica que davant d'un tipus d'alumnat, el model IRF és el patró dialògic més efectiu. La participant justifica aquesta distància entre el que pensa i el que fa

apel·lant a un factor clau: les característiques de l'alumnat. Al nostre entendre, ho podem destacar com a punt crític encara que estigui soterrat.

- **La traducció, la mediació i la negociació entre iguals**

La Marina (P2) concep que l'enfocament comunicatiu és la perspectiva metodològica que s'ha d'emprar a l'aula, tot i que defensa que la traducció i la mediació són elements disruptius de la interacció oral. La traducció només és entesa com a estratègia en moments concrets i la du a terme la docent. La mediació a través de l'ús del català la considera una interferència. S'observa un desplaçament crític entre allò que manifesta i allò que diu que fa.

- **La gramàtica i el vocabulari**

La Marina (P2) considera que quan es du a terme una negociació entre iguals, el nivell gramatical i lèxic de l'anglès ha de ser similar. En cas de nivells diferenciats, s'ha d'aturar la interacció oral. Aquesta creença contradiu l'enfocament comunicatiu que ella defensa i que fonamenten els estudis duts a terme per Doughty i Pica (1986); Varonis i Gass (1985), segons els quals com més distància de nivells entre iguals, major aprenentatge.

5.5.4.3. Aura (P3)

El cas de l'Aura (P3), no mostra punts conflictius o crítics. Ha tingut un discurs molt uniforme i amb consens al llarg de tot l'estudi.

5.5.5. Quines concurrències, ressonàncies i discrepàncies emergeixen en relació amb la interacció oral?

La classificació es basa en tres paràmetres, dos dels quals els considerem entre les mateixes participants i un tercer entre les participants i la bibliografia sobre el tema. Si ens fixem en les participants, observarem concurrències i discrepàncies. Darrere de cada concepte, hi hem escrit P1, P2 o P3 en relació amb la participant corresponent.

Taula 10

Concurrències emergides en relació amb la interacció oral

Concurrències en relació amb la interacció oral
El professorat nadiu promou la interacció oral (P1, P2, P3)
El treball en parelles i en petit grup promou la interacció oral (P1, P2, P3)
La por a l'error i a fer el ridícul no permet que hi hagi interacció oral (P1, P3)
El treball en gran grup no permet la interacció oral (P1, P2)
La confiança cap a un mateix és clau (P1, P2, P3)
La coneixença entre iguals permet la creació d'un espai de confiança que facilita la interacció oral (P1, P2, P3)
L'escriptura és present per part dels aprenents (P1, P2, P3)
Una estada en un país de parla anglesa és un element clau (P1, P3)
La memorització de diàlegs escrits i la posterior reproducció promou la interacció oral (P2, P3)
Els exàmens que certifiquen el nivell d'anglès o les proves estandarditzades són un impediment per promoure la interacció oral (P1, P2)
La repetició del discurs, les tasques i les rutines per consolidar l'aprenentatge i dotar de models l'aprenent ajuda a promoure la interacció oral (P1, P2, P3)

Taula 11

Discrepàncies emergides en relació amb la interacció oral

Discrepàncies en relació amb la interacció oral
El català ha de tenir una presència important a la classe d'anglès fins al moment en què els alumnes adquireixen una competència bàsica en anglès. (P1)
La classe d'anglès s'ha de fer exclusivament en anglès. (P2, P3)
L'exposició oral és una tasca interactiva oral (P1) si hi ha preguntes o es genera un debat entre iguals. (P2)
Les taules rodones són tasques interactives orals. (P3)
Cal aturar el soroll que genera la interacció oral. (P1)
El soroll forma part de l'aula. (P3)

Les proves estandarditzades d'anglès tenen més importància que no pas la interacció oral a l'aula. (P1, P2)

La interacció oral ha de passar per davant de les proves estandarditzades d'anglès. (P3)

L'edat i el nivell dificulten la interacció oral. (P1, P2)

L'edat i el nivell no són factors que dificultin la interacció oral. (P3)

Totes les ressonàncies remeten a estudis avalats per la comunitat científica, és per això que les hem anomenat de ressonància atès que la literatura les té presents. Per vincular-ho hem incorporat dins de cada creença el nom d'alguns autors que directament en parlen i confirmen les creences.

Taula 12

Ressonàncies emergides en relació amb la interacció oral

Ressonàncies en relació amb la interacció oral

L'espai i la distribució de l'aula afecta la manera com es produeix la interacció oral (P2, P3) (Esteve, 2010)

L'ús de l'humor és clau en el fet de promoure la interacció oral (P3) (Nespor, 1987; Aragão, 2011; Barcelos, 2015)

El vincle emocional amb el professorat: la coneixença dels interessos de l'alumnat és clau per permetre l'existència d'activitats interactives orals a l'aula (P3) (Celce-Murcia, 2007; MacIntyre, 2002; Mc Croskey i Baer, 1985)

L'enfocament comunicatiu és clau (P2, P3) (RESOLUCIÓ ENS/1403/2018, de 21 de juny, Departament d'Educació; Long, 2023)

L'error com a oportunitat permet que els aprenents interactuin oralment sense por (P3) (Ellis, 1997; Van Lier, 1988)

La connexió emocional amb la llengua promou que l'aprenent s'acosti a la interacció oral sense por (P2, P3) (Bahadur Thapa i Lin, 2013; Esteve, 2010; Riggensbach i Lazaraton, 2013)

5.5.6. Es detecta mobilització de creences?

Parlem de creences que emergeixen gràcies a mètodes de recerca que ens han permès retornar a la mateixa reflexió. S'han generat processos metareflexius gràcies als quals hem pogut bastir el dispositiu de creences de cada participant. Allò que ens ha interessat és analitzar com les participants se situen en relació amb les seves pròpies creences després d'abordar-les des de diferents perspectives.

Cada una de les participants ha pogut entrar en diàleg amb les seves pròpies maneres d'entendre el lloc de la interacció a l'aula a la classe d'anglès com a llengua estrangera. Aquest diàleg ha promogut un procés a través del qual cada una d'elles ha pogut incorporar elements nous que les han ajudat a aprofundir en les seves creences per mantenir-les, reformular-les, ampliar-les o, senzillament, posar-les en qüestió.

Els casos clau de mobilització de creences es sintetitzen en el recull següent i els hem classificat en funció de les participants:

5.5.6.1. Aina (P1)

- **La traducció a l'aula**

A l'inici, l'Aina (P1) concep la traducció com una estratègia que cal aplicar quan la comunicació en llengua estrangera no és possible per la falta de competències pels alumnes. La creença que emergeix al final del procés situa la traducció no com una estratègia recurrent, sinó com l'última opció per resoldre reptes de comprensió. Entenem que l'Aina (P1) es manté en la seva creença inicial i que durant el procés seguit no fa res més que consolidar-la i reformular-la.

- **L'ús del català i l'anglès a l'aula**

L'Aina (P1), al començament, considera que l'ensenyament de l'anglès ha de començar necessàriament en català a fi d'explicar els elements més importants. Al final, després de l'autoconfrontació, pren consciència de la necessitat d'usar més l'anglès des de l'inici. Segons la fonamentació teòrica, és important propiciar la mediació i donar-li un espai a l'aula (Ellis, 1997 i Masats i Nussbaum, 2016).

5.5.6.2. Marina (P2)

- **L'edat i el nivell d'anglès**

La Marina (P2) no creia que l'edat i/o nivell d'anglès de l'alumnat fossin elements que tinguessin un impacte en la interacció oral a l'aula. Més endavant indica que sí, que sobretot en el cas d'alumnat d'edat avançada és més complicat que hi hagi interacció oral. També indica que cal seguir un patró progressiu d'ensenyament de les estructures gramaticals i limitar la interacció oral a tot allò que estigui estrictament al nivell.

- **L'ús del català (L1) a l'aula**

En primer lloc, la Marina (P2) exposa que és possible utilitzar el català en situacions interactives orals entre iguals en cas de necessitat de comprensió. Posteriorment exposa el contrari: que només pot haver-hi mediació entre llengües per part del professorat. L'ús del català entre alumnes el considera una interferència.

5.5.6.3. Aura (P3)

L'Aura (P3) és qui mostra més creences que es mantenen, i tan sols n'amplia o n'afina algunes, però es manté sense mobilització de creences. Per tant, és molt rellevant emfatitzar que en el seu cas no hi ha hagut punts crítics o conflictius i que les seves creences són fermament inamovibles, sòlides i estan construïdes des d'una mirada cap a la formació i pensament crític envers la professió de docent.

5.6. Conclusions

5.6.1. Síntesi

Les creences, juntament amb els coneixements adquirits durant els períodes de formació i la pròpia experiència personal, es materialitzen en decisions que clarament dibuixen com els processos interactius orals tenen espai a la classe de llengua estrangera quan un esdevé docent.

És molt rellevant concloure, tal com Sannino (2008; 2015) exposa, que tot allò que un ha viscut com a aprenent tindrà un impacte en la pràctica docent d'una manera directa. La repercussió de la trajectòria d'aprenentatge serà positiva o negativa, amb repetició de patrons o amb transformació i expansió d'accions. Però el que esdevé clau i queda evidenciat en aquesta investigació és que si no hi ha sacseig, presa de consciència o

reflexió, no hi haurà mai possibilitat de mobilització o canvi. D'acord amb Imbernón i Martínez Bonafé (2008), per promoure un canvi en la pràctica educativa, cal promoure el canvi en l'individu i "cambiarse a sí mismo, como profesional, cambiar el contexto educativo, el lugar de desempeño, y hacerlo conjuntamente con los demás mediante el diálogo, la negociación y la colaboración" (p. 63). La identitat docent es construeix mitjançant diversos elements i és una construcció dinàmica, malgrat les resistències internes i externes. Cal que es promoguin formacions de professorat que busquin el reconeixement i la presa de consciència del que està succeint o el que un creu que està succeint a la seva aula per prendre consciència de la pròpia identitat i decidir si es vol mantenir, canviar. Si més no, cal tenir la capacitat de reconèixer aquesta identitat pròpia.

Durant el procés d'anàlisi de dades, el teixit de creences que es configura de cada participant i que té un impacte clau en com se situen com a mestres en l'actualitat, parteix de la trajectòria d'aprenentatge i de la presa de consciència de què va ser significatiu per a elles. Els records tracen els punts clau que posteriorment seran presents o no, però, sens dubte, són punts de tensió, atès que han tingut una importància significativa per a les tres participants en un moment donat de les seves vides. A més, les creences formen part d'un entramat i un context que no es poden perdre de vista a l'hora d'interpretar-les. El fet que les tres participants siguin docents d'adults, per exemple, tindrà un impacte en com se situaran davant d'aquest context específic, el qual té unes construccions o prejudicis ja establerts. És a dir, es pot concloure que el context, aquest microcosmos situat, té un impacte en com les participants construeixen les seves creences. Així doncs, ens fa pensar que en un altre context probablement hi podria haver matisos similars o diferenciats per part de les mateixes participants.

La triangulació de dades amb el conjunt d'instruments ens permet traçar línies contínues o discontinúes que dibuixen el trajecte formatiu de cada una d'elles i que, discursivament, les dota d'eines, de paraules i d'arguments per posicionar-se i mostrar, de forma conscient o inconscient, les seves creences. Cal destacar que la triangulació de les dades mitjançant el propi contrast i la metareflexió sobre les entrevistes i de tot el que ha sorgit al llarg de l'obtenció de dades amb les participants, ajuda a aclarir interpretacions dubtoses i permet parlar de consistència de resultats i rigor. A més, hi ha hagut la constant supervisió exhaustiva dels dos directors en relació amb aquesta triangulació de dades, i una experta en didàctica de l'anglès com a llengua estrangera que també va validar-ho, fets que ens situen en un espai de rigor.

És un procés gairebé màgic descobrir mitjançant pronoms, adjectius, adverbis, o verbs, quina és la posició davant del concepte d'interacció oral. Però aquest teixit esdevé el recull de creences de les tres participants en els estudis de cas, que ens mostren i ens fan conèixer i prendre consciència de les creences que actualment tenen transcendència. I és en aquest punt on volem incidir en tres evidències:

- Hi ha un conjunt de creences que es repeteixen entre si i que apareixen en els tres estudis de cas. Per tant, ens denoten la idea que formen part clarament del que el professorat d'anglès d'adults entén o assumeix com a interacció oral o com a pràctiques que afavoreixen o interfereixen la interacció oral.

Parlem de creences sostingudes per estudis prèviament mencionats com poden ser la importància del treball en parelles i en petit grup a diferència del fet de treballar amb un grup nombrós; la importància que tenen factors emocionals davant de la possibilitat de construir una nova identitat i permetre la interacció oral a l'aula (per exemple, la por, la confiança o la coneixença entre els aprenents); el tractament de l'error i com entendre'l com una oportunitat ajuda al fet que hi hagi interacció oral; o com la repetició i l'ús de models ajuda a construir patrons que els aprenents podran utilitzar posteriorment.

També apareixen creences que no estan sostingudes per estudis o que hi ha estudis que justament exposen que la fonamentació teòrica és divergent de les creences que han sorgit. Potser perquè justament falten recerques concretament amb participants d'aquest perfil d'aprenent i en entorns d'ensenyament i aprenentatge d'adults, com la nostra investigació, que mostrin quines són les preocupacions, les ocupacions i les creences dels nostres mestres per així dotar de sabers teòrics aquestes expressions. Per exemple, es parla de la importància que té el professorat nadiu com a docent i casualment cap de les professores és nativa anglesa. Això, en primer lloc, les situa com a professores de segona, i d'altra banda, mostra una realitat perillosa pel que fa al prestigi social d'unes identitats envers les altres. D'altra banda, es menciona l'estada a països de parla anglesa com a element clau en l'aprenentatge de la interacció oral.

Les professores ens defineixen activitats com la memorització de diàlegs com a interactives orals, malgrat que la fonamentació teòrica indiqui que no és així. I es reforcen creences que són fruit de tot allò que succeeix a l'aula i que, com a docents, viuen diàriament: l'escriptura com a eina de seguretat per part de

l'aprenent; la concepció per part de l'aprenent que la importància d'un examen que validi un nivell concret té més importància que la comunicació i la interacció oral. Aquest últim està en consonància amb l'evidència que la interacció oral no és avaluada en les proves dels CFA i que tan sols una de les proves validades nacionals la té present.

- En segon lloc, hi ha unes ressonàncies (Conle, 1996) que ens indiquen que certes pràctiques o maneres d'entendre i concebre la interacció oral tenen encaix amb estudis que s'han dut a terme. Tot i així, cal tenir present que cap d'aquestes ressonàncies és considerada per les tres participants: tan sols hi ha una o dues professores que contempen la importància d'aquests elements. Això és fruit de la casual i indiscutible trajectòria d'aprenentatge de cada una d'elles i de les experiències que fan que cada una d'elles sigui com és. Per tant, hi ha un element preocupant, atès que en tots els casos hi hauria d'haver consens o, si més no, coneixença de l'impacte i de la importància d'aquests elements.
- Per acabar, les divergències obren camins per entendre que l'ensenyament i l'aprenentatge de la interacció oral a l'aula d'anglès no es concep de la mateixa manera per part de totes les docents. Per tant, caldria una revisió dels sabers teòrics i de la metodologia per part dels professionals que duen a terme les classes i que han de garantir que l'alumnat aprengui. La formació del professorat és clau atès que les creences tenen un impacte clar en com es du a terme la docència.

L'estudi intensiu del discurs, des de la narrativa multimodal fins a les paraules clau emergents de les entrevistes, dels focus grups o dels textos reflexius, ens ha permès obtenir les dades que configuren les creences de les participants. Tot i això, també hem sentit silenci. Tal com indicaven Watzlawick et al. (1967), el silenci és determinant i tot el que es diu i tot el que no es diu forma part del constructe de discurs que mostra les creences de l'individu. Els factors pels quals hi ha aquest silenci poden ser múltiples, des de la cortesia que presenten les participants en el grup de discussió, fins a la vergonya o la imatge que volen mantenir: “[a]ctividad o inactividad, palabras o silencio, tienen siempre valor de mensaje: influyen sobre los demás, quienes, a su vez, no pueden dejar de responder a tales comunicaciones y, por ende, también comunican” (Watzlawick et al., 1967, p. 50). Sens dubte, un dels factors limitadors (i ahora

necessaris) és la comunitat cultural (Kramersch, 1998) en la qual conviuen les tres participants, fet que lingüísticament, culturalment i discursivament hi ha uns patrons inamovibles o resistencials.

Una evidència de l'estudi és el fet que les contradiccions dins del discurs són part del discurs mateix, que la negociació entre iguals que busquem en l'alumnat a fi que construeixi pensament i coneixement és el que també demanem a les professores. Per tant, l'elaboració i la negociació fan que emergeixin punts crítics i dinàmics i que les contradiccions acabin definint-se. D'acord amb Perrenoud (2004) i Schön (1987), cal propiciar espais discursius per reflexionar i prendre consciència tant dels sabers teòrics, que al llarg del temps evolucionen, com de l'aplicació didàctica d'aquests sabers, fins a l'autoconfrontació i la presa de consciència de la pròpia pràctica docent i com ens situem com a mestres en l'aula real. Hem investigat la interacció oral i hem pogut veure com tres professores indiquen quina presència dinàmica té a les seves aules, en aquest cas de Centres de Formació d'Adults de Catalunya. Les creences permeten prendre unes decisions metodològiques clau a les professores de la nostra investigació i, per tant, tenen un pes elemental en la didàctica de l'ensenyament i l'aprenentatge de l'anglès.

Així, doncs, per promoure que una identitat docent es permeti transformació, cal la metareflexió, el pas per a la presa de consciència, i que pot incidir en una futura possibilitat d'evolució o de canvi. Per tant, sens dubte el nostre estudi ha d'obrir nous camins futurs i pot propiciar millores educatives dins el camp de la formació del professorat.

5.6.2. Limitacions de la recerca i futurs camins

Les limitacions ens permeten obrir nous camins. Són necessàries, en primer lloc, per sostenir tot allò de què parlem, per poder traçar un mapa de fins a on hem arribat, com hi hem arribat i què hem descobert. La màgia dels límits és que ensenyen, garanteixen un aprenentatge forçós i, per tant, els assumim com a element que ens ha sostingut i ens ha permès fer l'estudi.

En primer lloc, podem incidir en el fet que no ha estat un estudi longitudinal. La recollida de dades es va fer durant un curs acadèmic (2018-2019) i, per tant, les creences analitzades i interpretades són fruit d'un moment i un context concrets. Seria interessant progressar en aquesta dimensió més estàtica estudiada i poder oferir una visió evolutiva de les creences i veure si aquestes creences tenen poder de canviar o no a través de la

pràctica reflexiva. Així, doncs, seria molt pertinent poder oferir una formació permanent longitudinal en la qual féssim un pas més enllà i observéssim què passa a les aules una vegada feta la pràctica reflexiva entesa com a formació. De fet, per molt que siguin casos singulars, estem segurs que no són únics i, per tant, valuosos i vàlids a l'hora de treure'n conclusions. Una possibilitat seria fer estudis longitudinals a partir de la formació permanent i avaluar si aquesta última té un efecte sobre les creences del professorat i les mobilitza. D'aquesta manera, la limitació de la dimensió estàtica de les dades quedaria pal·liada i obtindríem resultats que ens permetrien abordar i millorar la formació dels futurs docents d'anglès.

D'altra banda, hem partit de tres estudis de cas, fet que proporciona uns resultats fragmentats i singulars tot i que no únics, i justament expliciten i dibuixen un mapa possible de les creences en relació amb la interacció oral en un moment i un context concrets. Sens dubte, seria molt interessant poder ampliar aquest mapa i proporcionar més estudis de docents amb el perfil d'adult com a aprenent allunyat del que és més convencional, i acostar-nos a la realitat del nostre territori, per millorar el que entenem com a formació al llarg de la vida.

Com a futurs camins o millores pedagògiques a partir de la investigació, seria interessant:

- Disposar de proves avaluadores validades que tinguessin present la interacció oral als Centres de Formació d'Adults de Catalunya. Promoure un canvi de mirada en el tipus de proves i assumir que la interacció oral té un paper rellevant en l'ensenyament i l'aprenentatge de l'anglès.
- Explorar les creences dels docents en actiu per saber quins sabers teòrics cal reforçar —assumint que hi ha creences que no estan sostingudes per la fonamentació teòrica, i per tant, que seria pertinent modificar-les. Prendre consciència de la divergència amb els estudis presents ajudaria a acostar la metodologia i la classe d'anglès a la ciència i al rigor de la didàctica de la llengua.
- Conèixer les creences dels docents actuals atès que indiquen molt sobre tot allò que succeeix a les aules i que, des de la recerca, en ocasions es perd. Si no hi ha ponts entre la docència en actiu, les classes i les necessitats dels docents i de l'alumnat, i la investigació i les universitats, no hi haurà mai un encaix sobre quins sabers cal prioritzar en la formació del professorat. Cal un treball en equip,

i assumir que sense aquest pont, cap de les dues institucions pot garantir un òptim funcionament.

- Proposar una formació permanent tot partint de la investigació i dur a terme les mateixes sessions, per bé que afegint-hi elements clau de la pràctica reflexiva que permetés a les professores tenir un abans i un després del procés formatiu. Per exemple, seria molt pertinent fer una observació d'aula sistemàtica en la qual hi haguessin grups de discussió intermitents en els quals es parlés de tot allò que ha succeït a les aules alhora que s'hi incorpores el saber teòric necessari per seguir teixint les creences dels docents.
- Valorar noves línies metodològiques com poden ser les de la formació en línia, atès que molts adults escullen aquesta opció. És un repte parlar d'interacció oral en entorns digitals amb aprenents adults. Per tant, seria molt pertinent explorar estudis dirigits a aquest entorn i avaluar quin rol hi tenen les creences, tant del professorat com dels aprenents.

Per acabar, Walsh (2011) va remarcar que:

Learning is not something we have or own, it is something that we participate in – it entails encounters with others. Learning is regarded much more as a social rather than a cognitive process. Our actions, activities and interactions with others all work together to determine what it is that we learn. (p. 49)

No podem perdre mai de vista que l'aprenentatge sempre té cabuda al llarg de la vida. I malgrat el teixit de creences que normalitzem i concebem com un coixí que ens sosté, cal fer un pas més enllà i permetre la transgressió amb un mateix.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Una de las oportunidades que la escuela puede ofrecer a los alumnos es la de que impliquen a otras personas en los propios pensamientos –y que de este modo utilicen las conversaciones para desarrollar sus propios pensamientos.

Neil Mercer⁵⁹

Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. (2019). *Nou codi ètic d'AQU Catalunya*. [Arxiu PDF]. https://www.aqu.cat/doc/doc_70267205_1.pdf

Alexander, L. G. (1968). *First Things First: Students' Book: An Integrated Course for Beginners*. Longman.

Allwright, R. L. (1981). What do we want teacher materials for? *ELT Journal*, 36(1), 5-17.
<https://doi.org/10.1093/elt/36.1.5>

Allwright, R. L. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, 5(2), 156-171.
<https://doi.org/10.1093/applin/5.2.156>

Anaya, V. i Llobera, M. (2008). El tratamiento de la comunicación oral y escrita en los currículos franceses de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). *Revista de Educación*, 345, 427-442.
https://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_18.pdf

Andringa, S. i Godfroid, A. (2020). Sampling bias and the problem of generalizability in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 40, 134-142.
<https://doi.org/10.1017/S0267190520000033>

Aragão, R. C. (2011). Beliefs and emotions in foreign language learning. *Fuel and Energy Abstracts*, 39(3), 302-313.

⁵⁹ Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Temas de educación Paidós. Paidós.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Arévalo Balboa, F. i Briesmaster, M. (2018). "Claim - support - question" Routine to foster coherence within interactive oral communication among EFL students. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(2), 143-160.
<https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.63554>
- Arnett, J. J. (2008). The neglected 95%: Why American psychology needs to become less American. *American Psychologist*, 63(7), 602-614.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.7.602>
- Arnold, J. (1999). *Affect in language learning*. Cambridge University Press.
- Atkinson, P. i Silverman, D. (1997). Kundera's immortality: The interview society and the invention of the self. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 304-325.
<https://doi.org/10.1177/107780049700300304>
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Bahadur Thapa, C. i Lin A. (1 d'agost de 2013). Interaction in English language classrooms to enhance students' language learning. *Nelta Choutari. Nepalese ELT Practitioners Meet the World*.
<https://neltachoutari.wordpress.com/2013/08/01/interaction-in-english-language-classrooms-to-enhance-nepalese-students-language-learning/>
- Bailey, K. i Nunan, D. (Eds.). (1996). *Voices from the language classroom. Qualitative research in second language education*. Cambridge University Press.
- Bakhtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. (T. Bubnova, Trad.). Siglo XXI.
- Ballesteros, C. (2000). *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO)* [Tesi doctoral, Universitat de Barcelona]. <https://hdl.handle.net/10803/1299>
- Ballesteros, C. i Palou, J. (2002). Les creences dels professors i l'ensenyament de la llengua oral. A M. Vilà Santasusana (Coord.), *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques* (pp. 111-123). Editorial Graó.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Baralo Ottonello, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Carabela, Madrid, SGEL*, 47, 5-36.
- Barbour, R. (2008). *Introducing qualitative research. A student guide to the craft of doing qualitative research*. Sage.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Barcelos, A.M.F. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, beliefs, emotions and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(2), 301-325.
<https://doi.org/10.14746/sslIt.2015.5.2.6>
- Barcelos, A. M. F. i Kalaja, P. (2013). Beliefs in SLA: Teacher. A C. A. Chapelle (Ed.), *Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0083>
- Barnes, D. (1976). *From communication to curriculum*. Penguin.
- Barnes, D. (2010). Why talk is important. *English Teaching: Practice and Critique*, 9(2), 7-10.
- Barthes, R. (1990). Introducción al análisis estructural de los relatos. A E. Verón (Ed.), *Análisis estructural del relato* (pp. 1-45). Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Batlle, J. (2014). Identidad y gestión del tema en una interacción por turnos entre profesor y alumnos. *MarcoELE Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 18, 1-26. <https://marcoele.com/identidad-y-gestion-del-tema-en-una-interaccion-por-turnos-entre-profesor-y-alumnos/>
- Batlle, J. i Mañas, I. (2021). La interacción entre profesor y alumnos en el aula de ELE: preferencias de uso en función de la experiencia y el contexto de enseñanza. *MarcoELE Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 33, 1-17.
<https://marcoele.com/interaccion-entre-profesor-y-alumnos/>
- Bernal Castañeda, S. (2017). Affective limitations in second language acquisition by Spanish adult learners in vocational training programs. *Latin American Journal of*

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Content and Language Integrated Learning*, 10(1), 133-160.
<https://doi.org/10.5294/lacil.2017.10.1.6>
- Bessette, H. J. i Paris, N. A. (2020). Using visual and textual metaphors to explore teachers' professional roles and identities. *International Journal of Research and Method in Education*, 43(2), 173-188.
<https://doi.org/10.1080/1743727X.2019.1611759>
- Billig, M. (1991). *Ideology and opinions: Studies in rhetorical psychology*. Sage.
- Birello, M. (2012). Teacher cognition and language teacher education: beliefs and practice. a conversation with Simon Borg. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(2), 88-94.
<https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.464>
- Birello, M. i Pujolà, J. T. (2020). The affordances of images and in digital reflective writing: An analysis of pre-service teachers' blog posts. *Reflective Practice*, 21(4), 534-551.
<https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1781609>
- Birello, M. i Pujolà, J. T. (2023). Visual metaphors and metonymies in pre-service teachers' reflections: beliefs and experiences in the learning and teaching of writing. *Teaching and Teacher Education*, 122, 1-12.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103971>
- Birello, M. i Sánchez-Quintana, N. (2014). *Tensiones en el sistema de creencias, representaciones y saberes de los docentes. ¿Oportunidades ante el cambio?* [Simposi Internacional] Aprender a ser docente en un mundo en cambio: Simposio Internacional, (Coord.) J. M. Sancho Gil, J. M. Correa Gorospe, X. Giró Gràcia, L. Fraga, pp. 82-88.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Hora.
- Bolívar, A., Domingo, J., i Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Editorial La Muralla.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching. a review of research on what teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
<https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education*. Continuum.
- Borg, S., Birello, M., Civera, I. i Zanatta, T. (2014). The impact of teacher education on preservice primary English language teachers. *British Council ELT Research Papers 14.03*. British Council.
https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_E142%20ELTRP%20report_FINAL_V2.pdf
- Breen, M. (1987). Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics*, 6(1), 60-70.
<https://doi.org/10.1093/applin/6.1.60>
- Breen, M. (2001). Navigating the discourse: On what is learned in the language classroom. A C. N. Candlin i N. Mercer (Eds.), *English language teaching in its social context. A reader* (pp. 306-322). Routledge.
- Brown, G. i Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Visor.
- Brown, H. D. i Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment, principles and classroom practices* (2a ed.). Pearson Education.
- Brumfit, C. J. (1995). Teacher professionalism and research. A G. Cook i B. Seidhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 27-41). Oxford University Press.
- Brumfit, C. J. i Johnson, K. (1979). *The communicative approach to language teaching*. Oxford University Press.
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación. Selección de textos de Jesús Palacios*. Ediciones Morata.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Bygate, M. (2001). Speaking. A R. Carter i D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 14-20). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511667206>
- Cabaroglu, N. i Roberts, J. (2000). Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-year PGCE programme. *System*, 28(3), 387-402.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Cabré, M. (2018). *La competència plurilingüe en la formació inicial de mestres. Estudi longitudinal de casos sobre l'evolució de les creences relacionades amb l'educació plurilingüe* [Tesi doctoral, Universitat de Barcelona]. <https://hdl.handle.net/10803/666996>
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. A D. C. Berliner i R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). Prentice Hall International.
- Calsamiglia, H. i Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. (3a ed.) Editorial Ariel. Letras.
- Cambra, M. (2000). El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. A A. Camps, I. Ríos, i M. Cambra (Coords.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (pp. 161-172). Editorial Graó.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier.
- Cambra, M., Ballesteros, C., Fons, M. i Palou, J. (2005). Creences, representacions i sabers dels professors de llengües en les noves situacions plurilingües escolars. A A. Camps (Ed.), *L'aula com a àmbit de recerca sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengua (llengües)*. Editorial Graó.
- Cambra, M., Fons, M., Palou, J. i Civera, I. (2008). Els processos de reflexió dels docents i la innovació a les aules plurilingües. A A. Camps i M. Milian (Coords.), *Mirades i veus. Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües* (pp. 41-56). Editorial Graó.
- Cambra, M. i Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y Educación*, 19(2), 149-163. <https://doi.org/10.1174/113564007780961651>
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-41. <https://doi.org/10.35362/rie590455>

- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. A J. C. Richards i R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-14). Longman.
- Canale, M. i Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
<https://doi.org/10.1093/applin/l.1.1>
- Canals, L. (2021). Multimodality and translanguaging in negotiation of meaning. *Foreign Language Annals*, 54(3), 647-670.
<https://doi.org/10.1111/flan.12547>
- Cantero, F.J. (2014). Adquisición de competencias fónicas. A Y. Congosto et al. (Eds.), *Fonética experimental, educación superior e investigación* (Vol. II, pp. 29-55). Arco-Libros.
- Cassany, D., Luna, M. i Sanz, G. (1993). *Ensenyar llengua*. Editorial Graó.
- Causa, M. (2012). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues*. De Boeck.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Temas de educación Paidós. Paidós.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. A E. A. Soler i P. S. Jorda (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 41-57). Springer.
- Chomsky, Noam. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, M.I.T. Press.
- Cicurel, F. (2016). Reconfigurer l'action enseignante pour la (re) découvrir: traces du répertoire didactique évolutif. *Revue Phronesis*, 5(3-4), 16-27.
<https://dx.doi.org/10.7202/1039083>
- Civera, I. i Codina, R. (2017). El enfoque multimodal para el estudio de las creencias. *Cuadernos de Pedagogía*, 481, 60-64.
- Civera, I. i Zanatta, T. (2013). Les històries de vida lingüística i les narratives visuals. Les representacions dels mestres de formació inicial sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de l'anglès. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 61, 26-35. <https://hdl.handle.net/11162/103821>

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. Falmer Press.
- Clark, C. M. i Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. A M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3a ed., pp. 255-296). Macmillan.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. i Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives Interdisciplinaires sur le Travail et la Santé* 2(1), 1-9.
<https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- Conle, C. (1996). Resonance in pre-service teacher inquiry. *American Education Research Journal*, 33(2), 297-325.
<https://doi.org/10.3102.000283112033002297>
- Coste, D. i Cavalli, M. (2015). *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools*. Language Policy Unit. Council of Europe.
<https://www.coe.int/en/web/language-policy/home>
- Coughlan, P. i Duff. P. A. (1994). Same task, different activities: Analysis of an SLA task from an activity theory perspective. A J. P. Lantolf i G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language learning* (pp. 173-94). Greenwood Publishing Group.
- Courtney, B. (1988). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Temas de Educación Paidós. Paidós.
- Consell d'Europa. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe Publishing.
<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Cox, J. G. (2015). Older adult learners and SLA: Age in a new light. A C. Sanz, B. Lado i S. K. Bourns (Eds.), *Individual Differences, L2 Development, and Language Program Administration: From Theory to Application* (pp. 90-107). Cengage Learning.
- Cox, J. G. (2019). Multilingualism in older age: A research agenda from the cognitive perspective. *Language Teaching*, 52(3), 360-373.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Cronbach, L. J. (1971). Test validation. A R. Thorndike (Ed.), *Educational Measurement* (2a ed., pp. 443-507). American Council on Education.
- Darling-Hammond, L. i McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76, 597–604.
- Davis, A. (2003). Teachers' and students' beliefs regarding aspects of language learning. *Evaluation and Research in Education*, 17(4), 207-222.
- DeKeyser, R. (2007). Introduction: Situating the concept of practice. A R. M. DeKeyser (Ed.), *Practice in second language: perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 1-18). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511667275.002>
- Del Río, M. J. (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. Horsori.
- Denzin, N. K. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1(1), 23-46.
<https://doi.org/10.1177/14687941010010010>
- Denzin, N. K. i Lincoln, Y. S. (1998). *The landscape of qualitative research*. Sage.
- Díaz, C., Alarcón, P. i Ortiz, M. (2015). A case study on EFL teachers' beliefs about the teaching and learning of English in public education. *Porta Linguarum*, 23, 171-186.
<https://doi.org/10.30827/Digibug.53765>
- DiCamilla, F. J. i Antón, M. (1997). Repetition in the collaborative discourse of L2 learners: A Vygotskian perspective. *The Canadian Modern Language Review*, 53, 609-633.
<https://doi.org/10.3138/cmlr.53.4.609>
- DiCamilla, F. J. i Antón, M. (1998). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 54, 314-342.
<https://doi.org/10.1111/0026-7902.00018>

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- DiCamilla, F. J. i Antón, M. (2004). Private speech: A study of language for thought in the collaborative interaction of language learners. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(1), 36–69.
<https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2004.00053.x>
- Departament d'Educació (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Llengües estrangeres. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria*. ORDRE ECD/65/2015, de 21 de gener.
<https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/collecions/competencies-basiques/eso/ambit-linguistic-lleng-estr.pdf>
- Departament d'Educació (2018). *Currículum de llengües estrangeres als centres de formació d'adults*. RESOLUCIÓ ENS/1403/2018, de 21 de juny.
https://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&mode=single&documentId=821281&language=ca_ES
- Deprez, C. (1996). Parler de soi, parler de son bilinguisme. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 7, 155-180.
<https://doi.org/10.4000/aile.4919>
- Dörnyei, Z., Csizér, K. i Neméth, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. i Ushioda, E. (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters.
- Doughty, C. (2019). Cognitive language aptitude. *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*, 69(S1), 101-126.
<https://doi.org/10.1111/lang.12322>
- Doughty, C. i Pica, T. (1986). Information gap tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 20(2), 305-325.
<https://doi.org/10.2307/3586546>
- Elbaz, P. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. Croom Helm.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1999). *Learning a second language through interaction*. John Benjamins.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Ellis, R. (2009). Task-based research and language pedagogy. A K. Van den Branden, M. Bygate, i J. Norris (Eds.), *Task-based language teaching. A reader* (pp. 109-129). John Benjamins.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. i Sannino, A. (2009). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1-24.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Escobar, C. i Hasselgren, A. (2002). *Assessing secondary school students' oral interaction: Opening paths for better learning*. APAC.
- Esteve, O. (2000). La gramàtica en l'ensenyament comunicatiu de llengües estrangeres a adults: una proposta didàctica per a nivells diversos d'aprenentatge. A A. Camps i M. Ferrer (Coords.). *Gramàtica a l'aula* (pp.132-142). Graó.
- Esteve, O. (2010). Interacción, conciencia lingüística y desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *MarcoELE Didáctica del Español como Lengua Extranjera, Expolingua 2006*, 10, 69-82.
- Esteve, O. (2020). Teacher agency in plurilingual learning contexts. A S. Laviosa, i M. González-Davies (Eds.), *The Routledge Handbook of Translation and Education*. Routledge.
- Esteve, O., Melief, K. i Alsina, A. (Coords.). (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Octaedro.
- Faïta, D. i Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail: Un cadre théorique et méthodologique. A F. Yvon i F. Saussez (Eds.), *Les Presses de L'Université Laval* (pp. 41-71).
- Farrell, T. i Lim. P. (2005). Conceptions of grammar teaching: A case study of teachers' beliefs and classroom practices. *TESL-EJ*, 9, 1-12.
- Fenno, R. (1986). Observation, context, and sequence in the study of politics. *American Political Science Review*, 80(1), 3-15.
<https://doi.org/10.2307/1957081>

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Fernández, G. i Clot, Y. (2010). Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Informática na Educação: teoria & prática, Porto Alegre*, 13(1), 11-16.
<https://doi.org/10.22456/1982-1654.15135>
- Flores, M. A. i Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
<https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Fons, M. (2013). Análisis de interacciones verbales en la formación de los docentes de lenguas. *Cultura y Educación*, 25(4), 453-465.
<https://doi.org/10.1174/113564013808906898>
- Fons, M. i Buisán, C. (2012). Entrevistas y observaciones de aula. *Cultura y Educación*, 24(4), 401-414.
- Fons, M. i Sánchez-Quintana, N. (2010). Las representaciones de maestros, alumnos y familias sobre el plurilingüismo en la construcción de la escuela intercultural inclusiva. A *Actas del Congreso Reinventar la Formación Docente, Universidad de Málaga*, (pp. 161-172).
- Fontana, A. i Frey, J. H. (1994). Interviewing. The Art of Science. A Y. L. Denzin (Ed.). *The Handbook of Qualitative Research* (pp. 361-376). Sage.
- Forceville, C. (2008). Metaphors in pictures and multimodal representations. A R. Jr. Gibbs (Ed.), *Cambridge handbook of metaphor and thought* (pp. 462-482). Cambridge University Press.
- Freeman, D. i Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32(3), 397-417.
<https://doi.org/10.2307/3588114>
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of autonomy*. Paz y Terra.
- Freudenthal, H. (1991). *Revisiting mathematics education*. Kluwer Academic Purposes.
- Gabillon, Z. (2012). Revisiting foreign language teacher beliefs. *Frontiers of Language and Teaching*, 3, 190-203.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- García, M. (27-30 de setembre de 2006). La interacción oral alumno / alumno en el aula de lenguas extranjeras: líneas de investigación y consideraciones didácticas. A E. Balmaseda Maestu (Coord.). *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)* (Vol. I, pp. 555-566).
- Gardner, R. C. i Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House Publishers.
- Gass, S., Mackey, A. i Ross-Feldman, L. (2005). Task-based interactions in classroom and laboratory settings. *Language Learning*, 55(4), 575-611.
<https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00318.x>
- Gee, J. P. i Green, J. (1998). Discourse analysis, learning and social practice: A methodological study. *Review of Research in Education*, 23, 119-169.
<https://doi.org/10.2307/1167289>
- Goffman, E. (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life*. The University of Edinburgh.
- Golombek, P. i Doran, M. (2014). Unifying emotion, cognition and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102-111.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.002>
- González Argüello, M. V. (2010). La interacción en el aula de español como lengua extranjera: Discurso generado por el alumno. *SEDLL. Lenguaje y Textos*, 32, 105-111.
- Grañena, G. (2013). Individual differences in sequence learning ability and second language acquisition in early childhood and adulthood. *Language Learning*, 63(4), 665-703.
<https://doi.org/10.1111/lang.12018>
- Grañena, G. (2016). Cognitive aptitudes for implicit and explicit learning and information-processing styles. An individual differences study. *Applied Psycholinguistics*, 37(3), 577-600.
<https://doi.org/10.1017/S0142716415000120>

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Greimas, A. J. i Courtés, J. (1979). *Semiòtica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Editorial Gredos.
- Gumperz, J. (1964). The ethnography of communication. *American Anthropologist* 66, (6), 137-153.
- Hall, J.K. (2009). Interaction as method and result of language learning. *Cambridge Journals*, 1-14.
<https://doi.org/10.1017/S0261444809005722>
- Hall, J. K. i Walsh, M. (2002). Teacher-student interaction and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 186-203.
<https://doi.org/10.1017/S0267190502000107>
- Hall, N. i Goetz, T. (2013). *Emotion, motivation, and self-regulation: A handbook for teachers*. Emerald.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold.
- Hatch, E. (Ed.). (1978). *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Newbury House.
- Herazo Rivera, J. D. (2010). Authentic oral interaction in the EFL class: What it means, what it does not. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 12(1), 47-61. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169216302004>
- Holstein, J. A. i Gubrium, J. F. (1997). Active interviewing. A. D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice* (pp. 113-129). Sage.
- Hymes, D. (1971). On communicative competence. A. J. B. Pride i J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 13-37). Penguin Education.
- Ibrahim, N. (2018). An Investigation of oral Interaction in English as a foreign language classroom. *International Journal of Language and Linguistics*, 6(3), 51-60.
<https://doi.org/10.11648/j.ijll.20180603.11>
- Imbernón, F. y Martínez Bonafé, J. (2008). Innovar en la teoría y en la práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, 385, 62-65.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. Plenum Press.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Johnson, A. (1996). 'It's good to talk': The focus group and the sociological imagination. *The Sociological Review*, 44(3), 517-538.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1996.tb00435.x>
- Joy, B. K. (1994). Role activities in the foreign language classroom. A A. Swarbrick (Ed.), *Teaching modern languages* (pp.167-179). Routledge.
- Kagan, D. M. (1992) Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
https://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6
- Kalaja, P. (2015). A Review of five studies on learner beliefs about second language learning and teaching: Exploring the possibilities of narratives. A T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen, i M. Suni (Eds.), *Kielen Oppimisen Virtauksia* (pp. 21-38). <https://journal.fi/afinlavk/article/view/53193>
- Kalaja, P. i Barcelos, A. M. F. (Eds.). (2003). *Beliefs about SLA. New research approaches*. Springer.
- Kalaja, P., Barcelos, A. M. F., Aro, M., i Ruohotie-Lyhty, M. (2015). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Palgrave Macmillan.
- Kalaja, P., Dufva, H. i Alanen, R. (2013). Experimenting with visual narratives. A G. Barkhuizen (Ed.), *Narrative research in applied linguistics* (pp. 105-131). Cambridge University Press.
- Kalaja, P. i Melo-Pfeifer, S. (2019). *Visualising multilingual lives: More than words*. Multilingual Matters.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Koshik, I. (2010). Designedly incomplete utterances: A pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences. *Research on Language and Social Interaction*, 35(3), 277-309.
https://doi.org/10.1207/S15327973RLSI3503_2
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press Incorporation.
- Kress, G. i Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lado, R. (1970). *A complete course in English as a second language*. Regents.
- Lakoff, G. i Johnson, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as a mediated process. *Language Teaching*, 33, 79–96.
<https://doi.org/10.1017/S0261444800015329>
- Lantolf, J. P. i Appel, G. (Eds.). (1994). *Vygotskian approaches to second language research*. Ablex.
- Lantolf, J. P. i Pavlenko, A. (1995). Sociocultural theory and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 108–124.
<https://doi.org/10.1017/S0267190500002646>
- Lantolf, J. P. i Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Lasagabaster, D. (2014). *Motivation and foreign language learning from theory to practice*. John Benjamins.
- Lemke, J. L. (2008). Identity, development, and desire. A. C. R. Caldas-Coulthard i R. Ledema (Eds.), *Identity trouble: Critical discourse and contested identities* (pp. 17-42). Palgrave MacMillan.
- Li, L. i Walsh, S. (2011). Seeing is believing: looking at EFL teachers' beliefs through classroom interaction. *Classroom Discourse*, 2(1), 39-57.
<https://doi.org/10.1080/19463014.2011.562657>
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge University press.
- Lizasoain, A. (2017). Análisis del discurso pedagógico en un aula de inglés como lengua extranjera de enseñanza secundaria: un caso chileno. *E-AESLA*, 3, 39-51.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Long, M. H. (1981). Input, interaction, and second-language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 259–278.
<https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1981.tb42014.x>
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. A W. C. Ritchie i T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). Academic Press.
- Long, M. H. (2023). The psycholinguistics of second language interaction. A A. Godfroid i H. Hopp (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition and psycholinguistics* (pp. 335-347). Routledge.
- Lozano, J., Peña-Marin, C. i Abril, G. (1982). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Cátedra.
- Llobera, M. (Coord.). (1995). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa.
- Lyddon, W. J., Yowell, D. R., i Hermans, H. J. M. (2006). The self-confrontation method: Theory, research and practical utility. *Counselling Psychology Quarterly*, 19 (1), 27-43.
<https://doi.org/10.1080/09515070600589719>
- Machado, A. (2003). *Machado, Antonio, 1875-1939. Proverbios y cantares*. El País.
- MacIntyre, P. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. A P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 45-68). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.2>
- Malinowski, B. (1954). El problema del significado de las lenguas primitivas. A C. K. Ogden i I. A. Richards (Eds.), *El significado del significado*. Paidós.
- Margolis, E. i Pauwels, L. (2011). *The SAGE handbook of visual research methods*. Sage.
- Masats, D. i Nussbaum, L. (Eds.). (2016). *Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Síntesis.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Mateo, M. i Usó, L. (2016). La didáctica de la comprensión oral en LE. ¿Qué piensan los futuros maestros de primer curso de educación primaria? *E-AESLA*, 2, 1-17.
- McCafferty, S. G. (1994). Adult second language learners' use of private speech: A review of studies. *The Modern Language Journal*, 78, 421–436.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02060.x>
- McCroskey, J. C. i Baer, J. E. (1985). Willingness to communicate: The construct and its measurement. *Annual Convention of the Speech Communication Association*.
<https://doi.org/10.1080/01463379209369817>
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organizations in the classroom*. Harvard University Press.
- Melo-Pfeifer, S. (2018). How children depict their multilingual selves? From a research goal to the Heritage language classroom... and back! A research memoir. A A. Chik, S. Markose, D. Alperstein (Eds.), *Languages of Sydney: The people and the passion*. Candlin and Mynard epublishing.
- Menezes de Oliveira, V. L. i Correa, R. (2019). Multimodal language learning histories: Images telling stories. A P. Kalaja i S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Visualising Multilingual Lives. More than Words* (pp. 151-173). Multilingual Matters.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Temas de educación Paidós. Paidós.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis. Analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137-168.
<https://doi.org/10.1558/japl.2004.1.2.137>
- Mercer, N. i Edwards, D. (1987). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Temas de educación Paidós. Paidós.
- Mercer, N. i Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: the value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, 12-21.
<https://doi-org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Moore, E. i Nussbaum, L. (2013). La lingüística interaccional y la comunicación en las aulas. *REVISTA TEXTOS. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 63, 43-50.
- Morgan, D. L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Sage.
- Moscovici, S. (1984). El campo de la psicología social. *La psicología social I. Paidós*.
- Muller, C., David, C., i Crozier, E. (2016). Des corpus vidéo pour la formation des enseignants de langue: Interrogations autour d'un dispositif exploratoire. *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures*, 13(1), 1-19.
<https://doi.org/10.4000/rdlc.484>
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge University Press.
- Nation, P. (2007). The four strands. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 2-13.
<https://doi.org/10.2167/illt039.0>
- Negueruela-Azarola, E., García. P. N. i Buescher, K. (2015). From Interaction to Intra-action: The Internalization of talk, gesture, and concepts in the second language classroom. A N. Markee (Ed.), *The Handbook of Classroom discourse and interaction* (pp. 233-249). Wiley Blackwell.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
<https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Nietzsche, F. (1968). *The Will to Power*. Vintage Books.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Heinle.
- Nussbaum, L. i Tusón, A. (1996). El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, 14-21. <https://ddd.uab.cat/record/70877>
- Oliver, R. i Philp, J. (2014). *Focus on oral interaction*. Oxford University Press.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
<https://doi.org/10.3102/00346543062003307>

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Palou, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa de primària*. [Tesi doctoral, Universitat de Barcelona]. Institut d'Estudis Catalans.
- Palou, J. i Fons, M. (2011). Els relats de vida lingüística en els processos de formació dels docents. A F. Hernández, J. M. Sancho i J. Ignacio (Coords.). *Historias de vida en educación: Biografías en contexto* (pp.108-115).
<https://hdl.handle.net/2445/15323>
- Palou, J. i Fons, M. (2013). *Historias de vida y reflexividad en los procesos de formación para la enseñanza de lenguas en entornos plurilingües*. ARCE.
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28 (2), 163-188.
<https://doi.org/10.1093/applin/amm008>
- Pérez-Peitx, M. (2016). *Estudi longitudinal de les creences sobre l'alfabetització inicial de tres estudiants del grau d'Educació Infantil de la Universitat de Barcelona* [Tesi doctoral, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/586075>.
- Pérez-Peitx, M., Civera, I., i Palou, J. (2019). Awareness of plurilingual competence in teacher education. A Kalaja, P. i Melo-Pfeifer, S. (Eds.), *Visualising multilingual lives. more than words* (pp. 151-173). Multilingual Matters.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Phipps, S. i Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-90.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*, 44(3), 493-527.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01115.x>
- Pica, T., Young, R. F. i Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, 21(4), 737-758.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Plonsky, L. (2023). Sampling and Generalizability in Lx Research: A Second-Order Synthesis. *Languages*, 8(1), 75.
<https://doi.org/10.3390/languages8010075>
- Pourhosein, A. i Banou, N. (2017). Teachers' beliefs in English language teaching and learning: A review of the literature. *English Language Teaching*, 10(4), 78-86.
<https://doi.org/10.5539/elt.v10n4p78>
- Ráfols, J., Busquets, O. i Esteve, O. (2006). La pràctica reflexiva. Una modalitat de formació del professorat. *Guix: Elements d'Acció Educativa*, 323, 11-15.
- Rapley, T. J. (2001). The art(fulness) of open-ended interviewing: Some considerations on analysing interviews. *Qualitative Research*, 1(3), 303-323.
<https://doi.org/10.1177/146879410100100303>
- Rapley, T. J. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Morata.
- Ribas, F. i Perine, C. (2018). What does it mean to be an English teacher in Brazil? Student teachers' beliefs through narratives in a distance education programme. *Applied Linguistics Review*, 9(2-3), 273-305.
<https://doi.org/10.1515/applirev-2017-0002>
- Richards, J. C. (1998). *Beyond Training*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Gallo, P. i Renandya, W. (2001). Exploring teachers' beliefs and the processes of change, *The PAC Journal*, 1(1), 41-62.
- Richards, J. C. and Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Foreign language teaching and research press. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511667169>
- Richards, K. (2006), 'Being the teacher': Identity and Classroom Conversation, *Applied Linguistics*, 27(1), 51-77.
<https://doi.org/10.1093/applin/ami041>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Riggenbach, H. i Lazaraton, A. (2013). Promoting oral communication skills. A M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (2a ed., 125-136) Heinle.
- Romero, H. H., González, M. P. i Armijos, J. G. (2019). El estructuralismo en la enseñanza del idioma inglés. *Revista Boletín Redipe*, 8(8), 101-106.
<https://doi.org/10.36260/rbr.v8i8.804>
- Rosiek, J. (2003). Emotional scaffolding: An exploration of the teacher knowledge at the intersection of student emotion and the subject matter. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 399-412.
<https://doi.org/10.1177/0022487103257089>
- Sannino, A. (2008). Experiencing conversations: Bridging the gap between discourse and activity. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(3), 267-289.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2008.00371.x>
- Sannino, A. (2015). The principle of double stimulation: A path to volitional action. *Learning, Culture and Social Interaction*, 6, 1-15.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.01.001>
- Santibáñez, E. (2003). *Psicolingüística de la interacción educativa. El uso del lenguaje en el aula*. Eunsa. Ediciones Universidad de Navarra.
- Sato, K. i Kleinsasser, R.C. (2004). Beliefs, practices, and interactions of teachers in a Japanese high school English department. *Teaching and Teacher Education*, 20 797-816.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.004>
- Schön, D. A. (1983) *The Reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Temas de educación Paidós. Paidós.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Seedhouse, P. (2007). Interaction and constructs. Language learning and teaching as social inter-action. A Z. Wei, P. Seedhouse, L. Wei i V. Cook. (Eds.), *Language learning and teaching as social interaction* (pp. 9-21). Palgrave Macmillan.
- Sert, O. (2015). *Social interaction and L2 classroom discourse*. Edinburgh University Press.
- Shavelson, R. J. i Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455-498.
<https://doi.org/10.2307/1170362>
- Sinclair, J. M. (1982). *The structure of teacher talk*. University of Birmingham.
- Sinclair, J. M. i Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Spencer, S. (2011). *Visual research methods in the social sciences*. Routledge.
- Stake, R. E. (2005) *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Strauss, S. (1996). Confessions of a born-again constructivist. *Educational Psychologist*, 31, 15-22.
- Téllez, M. F. (2021). Self-confrontation: A gateway towards the understanding of English teachers' pedagogical practice. *Revista Boletín REDIPE*, 10(7), 225-242.
- Thomas, G. (2011). *How to do your case Study. A guide for students and researchers*. Sage.
- Thomas, G. (2013). From question to inquiry: Operationalising the case study research in teaching. *Journal of Education for Teaching*, 39(5), 590-601.
<https://dx.doi.org/10.1080/02607476.2013.852299>
- Thornbury, S. (2008). *How to teach speaking*. Pearson Education Limited.
- Tresserres, E. (2016). *Contradiccions que emergeixen de la reflexió sobre la pràctica docent en contextos plurilingües i interculturals* [Tesi doctoral, Universitat de Barcelona].https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/405847/EVA%20TRESSERRAS_TESI.pdf?sequence=1

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Universitat de Barcelona (2018). *Codi ètic d'integritat i bones pràctiques de la Universitat de Barcelona*. [Arxiu PDF].
<https://www.edicions.ub.edu/hojear.aspx?fichero=10322.pdf>
- Usó, L. (2013). Pronunciación en lengua extranjera e identidad. *Cultura, Lenguaje y Representación: Revista de Estudios Culturales de la Universitat Jaume I*, 11, 145-163.
<http://dx.doi.org/10.6035/CLR.2013.11.9>
- Van Batenburg, E., Oostdam, R., Van Gelderen, A., Fukkink, R. i De Jong, N. (2019). Oral interaction in the EFL classroom: The effects of instructional focus and task type on learner affect. *The Modern Language Journal*, 103(1), 308-326.
<https://doi.org/10.1111/modl.12545> 0026-7902/19
- Van Dijk, T. A. (1980). *Texto y contexto: Semántica y pragmática del discurso*. Cátedra.
- Van Dijk, T. A. (2008). *El discurso como interacción social: Estudios sobre el discurso II: Una introducción multidisciplinaria*. Gedisa.
- Van Ek, J. A. (1975). *The threshold level in a European unit/credit system for modern language learning by adults*. Consejo de Europa.
- Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi. *Repères* 30, 13-32.
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. Longman.
- Van Lier, L. (1995). The use of the L1 in L2 classes. *Babylonia*, 2, 37-43.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy and authenticity. Applied Linguistics and Language Study*. Longman.
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural Perspective*. Kluwer Academic Press.
- Varonis, E. M. i Gass, S. (1985). Non-native/Non-native conversations: A model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6(1), 71-90.
<https://doi.org/10.1093/applin/6.1.71>

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Vraciu, A. i Pladevall-Ballester, E. (2020). L1 use in peer interaction: Exploring time and proficiency pairing effects in primary school EFL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(4), 1433-1450.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1767029>
- Vygotsky, L. S., Cole, M. i Luria, A. R. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1988). *Pensament i llenguatge*. Eumo.
- Wallace, M.J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge University Press.
- Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. Routledge.
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse. Language in action*. Routledge.
- Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J., i Jackson, D. D. (1967). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas* (1a ed.). Norton and Company.
- Wenden, A. (1987). Metacognition: An expanded view on the cognitive abilities of L2 learners. *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*, 37(4), 573-597.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1987.tb00585.x>
- Widdowson, H. G. (1972). The teaching of English as communication. *ELT Journal*, 27(1), 15-19.
<https://doi.org/10.1093/elt/XXVII.1.15>
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.
- Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1037/11193-000>
- Williams, M. i Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge University Press.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge Applied Linguistics.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Woods, D. i Çakir, H. (2011). Two dimensions of teacher knowledge: The case of communicative language teaching, *Fuel and Energy Abstracts*, 39(3), 381-390.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.010>
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en educación*. Temas de educación Paidós. Paidós.
- Yang, N. (2000). Teachers' beliefs about language learning and teaching: A cross-cultural comparison. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 5(1), 39-52.
- Yasui, E. (2010). Repair and Language Proficiency: Differences of Advanced and Beginning Language Learners in an English-Japanese Conversation Group, *TPFLE*, 14(1), 41-57.
- Ylmaz, Y. (2016). The linguistic environment, interaction and negative feedback. A M. Long, G. Grañena, Y. Ylmaz. (Eds.), *Multilingualism and Second Language Acquisition. Major Research Issues in SLA*. Brill Research Perspectives.
- Zuengler, J. i Cole, K. (2005). Language socialization and second language learning. A E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 301-16). Lawrence Erlbaum.

