UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Creences i pràctiques de les docents d'un Centre de Formació de persones Adultes en relació amb l'ensenyament i aprenentatge de la llengua

Maria Teresa Sans Bertran

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons: https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons: https://creativecommons.org/licenses/?lang=es

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license: https://creativecommons.org/licenses/?lang=en

UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials
Didàctica de la Llengua i de la Literatura Infantil i Juvenil

Creences i pràctiques de les docents d'un Centre de Formació de persones Adultes en relació amb l'ensenyament i aprenentatge de la llengua

Maria Teresa Sans Bertran

Tesi doctoral dirigida i tutoritzada per la Dra. Marilisa Birello
Menció Doctor Internacional

Maig de 2024

A la meva filla Valentina

i als meus pares,

Xavier i Teresa

AGRAÏMENTS

El meu profund i més sincer agraïment a totes les persones que han contribuït a la realització de la tesi. Sense les seves aportacions, valoracions i ànims, aquesta tesi no seria possible.

En primer lloc, voldria agrair a la meva directora de tesi, la Dra. Marilisa Birello, la seva dedicació, paciència i confiança en mi. Gràcies a la seva tutorització del Treball Final de Grau vaig descobrir la recerca i el seu lideratge acadèmic i la seva expertesa en el camp de la didàctica de la llengua han estat i seran sempre inspiradors. Agraeixo, també, la seva empatia, els seus ànims i la seva il·lusió contagiosa. En els moments difícils, el seu recolzament ha estat clau per desenvolupar la tesi. També agrair a la Dra. Teresa Ribas i a la Dra. Anna Cros la seva tutorització en els primers anys de la tesi.

També voldria reconèixer les orientacions dels membres dels tribunals de seguiment de la tesi del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona. Cadascuna de les seves avaluacions ha estat imprescindible per millorar la qualitat de la investigació any rere any.

I would also like to extend my sincerest gratitude to the Centre for Applied Language Studies (CALS) from the University of Jyväskylä for hosting me during my PhD research stay. Particularly, I would like to thank Professor Sari Pöyhönen and Professor Taina Tammelin-Laine. Their warm welcome, their expertise, and their advice enriched my academic research.

Així mateix, voldria agrair a la direcció del centre penitenciari i a la direcció del centre de formació de persones adultes la predisposició i la facilitat que m'han brindat per poder realitzar la recollida de dades i així desenvolupar la investigació en aquest context. També, voldria dedicar una especial menció a les participants de la recerca. Per la seva generositat i sinceritat genuïna a l'hora de compartir creences i pràctiques sobre l'ensenyament i aprenentatge de la llengua i pel seu compromís amb la reinserció i l'educació de persones adultes. Ha estat un veritable plaer compartir reflexions, inquietuds, coneixements i reptes de futur sobre l'ensenyament i aprenentatge de la llengua als centres de formació de persones adultes en seu penitenciària.

Als meus pares. Al Xavier i la Teresa, pel seu suport incondicional. Per creure sempre en mi i per transmetre'm els valors de l'esforç i la perseverança. Al Rubèn, el meu company de vida, qui sempre m'ha donat suport en tots els reptes acadèmics i professionals que m'he proposat i m'ha animat a seguir endavant malgrat les adversitats. I sobretot, a la meva filla, la petita Valentina, per donar-me l'amor i les forces necessàries per lluitar i tirar endavant el projecte.

Finalment, als meus amics, amigues i companys de feina. Per les seves mostres d'afecte i per permetre'm compartir, entre cafè i cafè, els avanços de la tesi.

A tots, de tot cor, moltes gràcies.

RESUM

La recerca que es presenta té per objectiu indagar en el conjunt de creences i pràctiques de les docents d'un centre de formació de persones adultes en seu penitenciària en relació amb l'ensenyament i aprenentatge de la llengua. Per tal d'assolir l'objectiu, la recerca pretén explorar les creences de les docents, identificar les seves pràctiques declarades i observades i analitzar la relació que s'estableix entre les creences i les pràctiques declarades i observades de les docents pel que fa a l'ensenyament i aprenentatge de la llengua. La metodologia de la recerca és de caràcter qualitatiu i s'emmarca en l'estudi de cas. Els instruments emprats per a la recollida de dades són principalment les entrevistes semiestructurades i les observacions d'aula enregistrades en àudio i vídeo, encara que també s'han obtingut dades complementàries a partir d'un qüestionari inicial, un diari de camp i els materials didàctics. Els principals resultats de l'estudi indiquen que no sempre existeix una correspondència sòlida entre les creences i les pràctiques declarades i observades de les docents pel que fa a l'ensenyament i aprenentatge de la llengua. No obstant això, els resultats evidencien correspondències parcials i totals en les relacions recíproques entre creences i pràctiques. A més, els resultats de l'estudi demostren com les docents s'aproximen a les creences i les pràctiques declarades tenint en compte si afavoreixen o no l'ensenyament i aprenentatge de la llengua.

ABSTRACT

The research presented aims to investigate the set of beliefs and practices of teachers of an adult training center in their prison in relation to the teaching and learning of the language. In order to achieve the objective, the research aims to explore the beliefs of teachers, identify their declared and observed practices and analyze the relationship established between the stated and observed beliefs and practices of teachers in terms of language teaching and learning. The research methodology is qualitative and is framed in the case study. The instruments used for data collection are mainly semi-structured interviews and classroom observations recorded in audio and video, although complementary data have also been obtained from an initial questionnaire, a field journal and didactic materials. The main results of the study indicate that there is not always a solid correspondence between the stated and observed beliefs and practices of teachers in terms of language teaching and learning. However, the results show partial and total correspondences in the reciprocal relations between beliefs and practices. In addition, the results of the study show how teachers approach the stated beliefs and practices taking into account whether or not they favor the teaching and learning of the language.

ÍNDEX

CAPÍTOL 1. INTRODUCCIÓ 11

CAPÍTOL 2. MARC TEÒRIC 13
2.1. Pensament del professorat 13
2.1.1. Pensament del professorat de llengües 17
2.2. Relació entre el pensament del professorat i la seva pràctica 20
2.2.1. Creences que influencien les pràctiques 20
2.2.2. Pràctiques que influencien les creences 21
2.2.3. Tensió entre creences i pràctiques 21
2.2.4. Relació entre creences i pràctiques 22
2.2.5. Factors que influeixen la posada en pràctica de les creences 24
2.2.5.1. Factors interns 24
2.2.5.2. Factors externs 25
2.2.6. Relació entre les creences del professorat de llengües i les seves pràctiques 27
2.3. Creences docents sobre l'ensenyament i l'aprenentatge 30
2.3.1. Creences i pràctiques docents sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua 33
2.4. Creences i pràctiques docents i la seva relació amb el clima de l'aula 34
2.5. Creences i pràctiques docents sobre la seva pròpia eficàcia 36
2.6. Creences i pràctiques docents sobre l'establiment d'objectius 37
2.7. Creences i pràctiques docents sobre el nivell dels estudiants 38
2.8. Creences i pràctiques docents sobre les expectatives dels docents 39
2.9. Creences i pràctiques docents sobre l'avaluació 40
2.10. Creences i pràctiques docents sobre l'agrupament dels alumnes 41
2.11. Creences i pràctiques docents sobre la motivació dels alumnes 42

CAPÍTOL 3. OBJECTIUS I PREGUNTES DE RECERCA 45
3.1. Objectius de recerca 45
3.2. Preguntes de recerca 45

CAPÍTOL 4. METODOLOGIA 46
4.1. Metodologia qualitativa 46
4.1.1. Estudi de cas
4.1.2. Estudi de cas múltiple 48
4.2. Context 48
4.2.1. Context de la recerca 49
4.2.2. Les participants de la recerca 50
4.2.2.1. Sandra 51
4.2.2.2. Francisca 51

4.2.2.3. Anna 52
4.3. Recollida de dades 53
4.3.1. Instruments de recerca 54
4.3.1.1. Qüestionaris 54
4.3.1.2. Entrevistes semiestructurades 54
4.3.1.3. Observacions d'aula 55
4.3.1.4. Diari de camp 58
4.3.1.5. Materials didàctics 59
4.3.2. Dificultats en la recollida de dades 59
4.4. Anàlisi de dades 60
4.4.1. Transcripció de les dades 60
4.4.2. Anàlisi temàtica de les dades 61
4.3.2.1. Anàlisi dels casos 65
4.4.3. La triangulació de les dades 68

CHAPTER 4. METHODOLOGY *69*
4.1. Qualitative methodology *69*
4.1.1. The case study *69*
4.1.2. The multiple case study *71*
4.2. Context *71*
4.2.1. Context of the research *72*
4.2.2. Research participants *72*
4.2.2.1. Sandra *73*
4.2.2.2. Francisca *74*
4.2.2.3. Anna *75*
4.3. Data collection *76*
4.3.1. Research instruments *76*
4.3.1.1. Questionnaires *76*
4.3.1.2. Semi-structured interviews *77*
4.3.1.3. Classroom observations *77*
4.3.1.4. Field diary *80*
4.3.1.5. Teaching materials *81*
4.3.2. Problems in collecting data *82*
4.4. Data analysis *82*
4.4.1. Data transcription *82*
4.4.2. Thematic data analysis *84*
4.4.2.1. Case analyses *87*
4.4.3. Data triangulation *90*

CAPÍTOL 5. ANÀLISI DE DADES 91
5.1. Estudi de cas 1: la Sandra (Participant 1; P1) 91
5.1.1. Anàlisi de l'entrevista semiestructurada a la Sandra (E1P1): creences i pràctiques declarades 91
5.1.2. Anàlisi de l'observacions d'aula de la Sandra (O1P1): pràctiques observades 99
5.1.2.1. Descripció de la sessió 1(S1P1) 101
5.1.2.2. Anàlisi de la sessió 1 (S1P1) 102
5.1.2.3. Descripció de la sessió 2 (S2P1) 103
5.1.2.4. Anàlisi de la sessió 2 (S2P1) 103
5.1.2.5. Descripció de la sessió 3 (S3P1) 104
5.1.2.6. Anàlisi de la sessió 3 (S3P1) 104
5.1.2.7. Descripció de la sessió 4 (S4P1) 106
5.1.2.8. Anàlisi de la sessió 4 (S4P1) 106
5.1.2.9. Descripció de la sessió 5 (S5P1) 107
5.1.2.10. Anàlisi de la sessió 5 (S5P1) 108
5.1.2.11. Descripció de la sessió 6 (S6P1) 110
5.1.2.12. Anàlisi de la sessió 6 (S6P1) 110
5.1.3. Síntesi i relació de les creences, les pràctiques declarades i les pràctiques observades de la Sandra (P1) 111
5.2. Estudi de cas 2: la Francisca (Participant 2; P2) 113
5.2.1. Anàlisi de l'entrevista semiestructurada a la Francisca (E2P2): creences i pràctiques declarades 113
5.2.2. Anàlisi de les observacions d'aula de la Francisca (O2P2): pràctiques observades 121
5.2.2.1. Descripció de la sessió 1 (S1P2) 122
5.2.2.2. Anàlisi de la sessió 1 (S1P2) 123
5.2.2.3. Descripció de la sessió 2 (S2P2) 123
5.2.2.4. Anàlisi de la sessió 2 (S2P2) 124
5.2.2.5. Descripció de la sessió 3 (S3P2) 125
5.2.2.6. Anàlisi de la sessió 3 (S3P2) 125
5.2.2.7. Descripció de la sessió 4 (S4P2) 126
5.2.2.8. Anàlisi de la sessió 4 (S4P2) 127
5.2.2.9. Descripció de la sessió 5 (S5P2) 127
5.2.2.10. Anàlisi de la sessió 5 (S5P2) 128
5.2.2.11. Descripció de la sessió 6 (S6P2) 128
5.2.2.12. Anàlisi de la sessió 6 (S6P2) 129
5.2.3. Síntesi i relació de les creences, les pràctiques declarades i les pràctiques observades de la Francisca (P2) 130

5.3. Estudi de cas 3: l'Anna (Participant 3; P3) 132
5.3.1. Anàlisi de l'entrevista semiestructurada a l'Anna (E3P3): creences i pràctiques declarades 132
5.3.2. Anàlisi de les observacions d'aula de l'Anna (O3P3): pràctiques observades 142
5.3.2.1. Descripció de la sessió 1 (S1P3) 144
5.3.2.2. Anàlisi de la sessió 1 (S1P3) 144
5.3.2.3. Descripció de la sessió 2 (S2P3) 145
5.3.2.4. Anàlisi de la sessió 2 (S2P3) 145
5.3.2.5. Descripció de la sessió 3 (S3P3) 147
5.3.2.6. Anàlisi de la sessió 3 (S3P3) 147
5.3.2.7. Descripció de la sessió 4 (S4P3) 149
5.3.2.8. Anàlisi de la sessió 4 (S4P3) 149
5.3.3. Síntesi i relació de les creences, les pràctiques declarades i les pràctiques observades de l'Anna (P3) 150

CAPÍTOL 6. RESULTATS I DISCUSSIÓ 152
6.1. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades sobre el context 152
6.2. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades de les docents sobre l'ensenyament i aprenentatge de la llengua amb alumnes joves adults 158
6.2.1. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades sobre les metodologies d'ensenyament i aprenentatge de la llengua 158
6.2.2. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades sobre les activitats d'ensenyament i aprenentatge de la llengua 164
6.2.2.1. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades sobre l'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura 165
6.2.2.2. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades sobre l'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica 170
6.2.3. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades sobre l'avaluació i la retroacció 172
6.2.4. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades sobre l'agrupament dels alumnes 177
6.2.5. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades sobre la motivació dels alumnes 181
6.2.5.1. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades sobre l'aprenentatge estimulant i significatiu 183
6.2.5.2. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades sobre el reconeixement de les tasques 188
6.2.5.3. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades sobre les 189

relacions personals a les aules de llengua
6.2.5.4. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades sobre les actituds i els valors positius d'aprendre una llengua 193
6.2.5.5. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades sobre la retroacció motivadora 196
6.2.5.6. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades sobre l'entusiasme per la matèria 198
6.2.5.7. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades sobre l'ús de bastides 198
6.2.5.8. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades sobre la desmotivació dels alumnes 198
6.2.6. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades sobre les estratègies docents 199

CAPÍTOL 7. CONCLUSIONS 202
7.1. Conclusions 202
7.1.1. Primera pregunta de recerca 202
7.1.2. Segona pregunta de recerca 204
7.1.3. Tercera pregunta de recerca 206
7.2. Reflexions finals 209

CHAPTER 7. CONCLUSIONS *211*
7.1. Conclusions *211*
7.1.1. First research question *211*
7.1.2. Second research question *213*
7.1.3. Third research question *215*
7.2. Final considerations *217*

BIBLIOGRAFIA 219
ANNEXOS 234

Per evitar redundància i complexitat en la lectura, i tenint presents els principis inclusius de l'Acord sobre l'ús no sexista de la llengua, la tesi que es presenta fa servir la forma no marcada del masculí amb valor genèric (així, la paraula «professors» també pot designar «professores») i el genèric col·lectiu (seguint l'exemple, «professorat»).

CAPÍTOL 1. INTRODUCCIÓ

Els currículums dels ensenyaments que s'imparteixen als Centres de Formació de persones adultes (CFA) indiquen que la seva finalitat és afavorir, en les persones adultes, l'adquisició de les competències necessàries per afavorir el seu desenvolupament personal i acadèmic, així com la seva integració social i laboral. En aquest sentit, l'educació de persones adultes té un paper rellevant en la promoció de l'equitat, la inclusió social i el desenvolupament personal i professional dels alumnes. Amb tot això, l'educació d'adults als CFA en seu penitenciaria també és fonamental per a la rehabilitació i la reinserció dels alumnes interns.

Actualment, els equips docents dels CFA són molt diversos, fruit de l'enorme ventall d'ensenyaments que s'hi poden impartir. Pel que fa als docents de llengua catalana i castellana poden ser, en el cas dels ensenyaments de Formació Instrumental i els cursos de llengua, mestres d'educació primària i, en el cas dels ensenyaments corresponents al Graduat en educació secundària obligatòria –l'ESO per adults–, poden ser docents de l'àmbit de la comunicació, preferiblement graduats o llicenciats en Filologia. Així mateix, els docents que imparteixen ensenyaments de llengua en aquesta última etapa, també poden impartir els cursos de llengua.

La motivació per dur a terme la recerca recau en els primers resultats del projecte europeu K2 Strategic Partnership Riuscire[1]. Els objectius generals del projecte eren: 1) promoure l'educació d'adults als centres penitenciaris a través de la comunicació intercultural, 2) desenvolupar les habilitats lingüisticoculturals i lingüisticoprofessionals dels alumnes interns per a la seva reintegració social i laboral i, 3) oferir als docents una metodologia d'ensenyament dissenyada per optimitzar els resultats dels cursos de formació adreçats als interns estrangers. A llarg termini, tal com indica el Consell d'Europa en el seu document *Pathways to Inclusion* (2010), el projecte pretenia promoure la transformació del clima dels centres penitenciaris en un ambient lliure d'exclusió, en un espai d'enriquiment i preparació que afavoreixi la reintegració dels interns a la societat.

Els primers resultats del projecte van posar de manifest la necessitat de millorar la competència lingüística dels alumnes interns per contribuir al compromís social i afavorir-ne la reinserció social i laboral (Birello, Pérez Ventayol i Casadellà, 2017). És tot un repte educatiu si entenem que el centre educatiu ha de permetre als alumnes tenir èxit en el seu entorn, comunicar-se amb els

[1] KA2 Strategic Partnership RiUscire: Key A2-Cooperation for innovation and the exchange of good practices. Progetto RiUscire. Rete Universitaria SocioCulturale per l'Instruzione e il Recupero in Carcere. Partners: Universitat Stranieri di Siena d'Itàlia (universitat líder), Universitat de Bamberg d'Alemanya, Universitat Fernando Pessoa d'Oporto de Portugal, Universitat Autònoma de Barcelona (Coordinadora UAB: Dra. Marilisa Birello-Grup GREAL) i l'Institut d'Estudis Penitenciaris d'Itàlia. En un grau menor d'implicació, la Direcció de Serveis Penitenciaris de la Generalitat de Catalunya.

altres i compartir les referències culturals (de Pietro, 1995). Així doncs, per intentar donar resposta a la necessitat de millorar la competència lingüística dels interns, s'ha considerat rellevant indagar, a partir de l'estudi de cas, en les creences i pràctiques declarades i observades de tres docents d'un CFA en seu penitenciària en relació amb l'ensenyament i aprenentatge de la llengua a joves adults que es troben en una situació de privació de llibertat. Atès que les creences dels docents tenen un paper important en la configuració de les seves pràctiques pedagògiques, i per tant en el que aprenen els estudiants, és rellevant examinar les seves característiques, continguts i expressió.

Tenint en compte les motivacions personals, professionals i acadèmiques exposades, les preguntes de recerca plantejades que guien l'estudi són les següents: Quines són les creences de les docents sobre l'ensenyament i aprenentatge de la llengua a alumnes joves adults? Quines són les pràctiques declarades i observades de les docents quan ensenyen llengua? Quina relació existeix entre les creences de les docents i les seves pràctiques declarades i observades a les aules?

Per arribar a respondre les preguntes de recerca, a continuació s'exposa de manera sintètica el contingut dels diferents capítols que integren la tesi doctoral, els quals detallen com s'ha dissenyat i com s'ha dut a terme la investigació. Considerant que el capítol 1 correspon a l'actual apartat, a continuació es detallen els capítols que el segueixen.

El capítol 2 correspon al marc teòric. El capítol inclou una revisió de la literatura sobre les creences i les pràctiques dels docents (declarades i observades), posant èmfasi en les creences i pràctiques dels docents de llengua. En el capítol 3 es defineixen els objectius, general i específics, i les preguntes de recerca. El quart capítol, presenta el context de la investigació i el desenvolupament metodològic de la recerca; al llarg del capítol es defineix el tipus d'investigació i s'exposa com s'ha dut a terme la recollida i l'anàlisi de les dades. El capítol 5 inclou l'anàlisi de dades de cadascun dels casos participants en la recerca. Cada cas es presenta a partir de l'anàlisi detallada de: 1) les creences i les pràctiques declarades que s'identifiquen a l'entrevista semiestructurada; 2) les pràctiques observades que es reconeixen a cadascuna de les observacions d'aula i, 3) la síntesi i relació de les creences, les pràctiques declarades i les pràctiques. El capítol 6 conté la discussió dels resultats dels casos de l'estudi. La discussió dels resultats es presenta a partir dels temes identificats en l'anàlisi de dades. Per acabar, el setè capítol presenta les conclusions de la recerca. El capítol 7. Conclusions pretén donar resposta als objectius de la recerca i compartir els resultats més rellevants de la investigació. El capítol finalitza amb un apartat de reflexions finals on s'inclouen les principals implicacions pedagògiques.

CAPÍTOL 2. MARC TEÒRIC

El capítol que es presenta es desenvolupa tenint en compte els objectius de la recerca. Primerament, el capítol exposa, a partir de les aportacions més rellevants de la literatura, els termes emprats per la comunitat científica per definir el pensament del professor. Seguidament, es desenvolupa la relació entre les creences del professorat i les seves pràctiques tenint en compte diferents aspectes pedagògics que influeixen en l'ensenyament i l'aprenentatge (l'avaluació, el clima de l'aula, la motivació, l'agrupament dels estudiants, etc.).

2.1. Pensament del professorat

Part de l'objecte d'estudi de la present recerca s'emmarca en el pensament del professorat i més concretament en les creences de les docents. El pensament del professorat és un àmbit d'estudi molt explotat en la recerca de la didàctica de la llengua, però poc indagat en el context d'ensenyament i aprenentatge de la llengua en els CFA en seu penitenciaria. Així doncs, en aquest capítol es defineix el pensament del professorat i es distingeixen les diferents terminologies emprades pels investigadors per fer referència al terme.

Abans, però, es considera apropiat indicar per què la present recerca s'emmarca en l'àmbit del pensament del professorat. La rellevància d'explorar el pensament del professorat recau en l'impacte que té sobre la pràctica a l'aula. Cambra (2000) indica que tota actuació didàctica respon a decisions que prenen els docents abans i durant les classes. Així mateix, les decisions estan relacionades amb què pensen els docents sobre com s'ha d'ensenyar una llengua. Així doncs, investigar el pensament del professorat permet conèixer què pensen, comprendre les decisions que prenen com a docents a l'aula i tenir eines per proposar millores per a la pràctica.

Al camp de la didàctica de la llengua, diversos autors com Pajares (1992), Woods (1996) i Borg (2003 i 2006), entre altres, han posat de manifest la problemàtica entorn a la conceptualització de les nocions que fan referència al pensament del professorat emprant diferents terminologies. Borg (2006) indica al respecte que la diversitat de termes per fer referència al pensament del professorat és a causa de la complexitat inherent a la naturalesa del fenòmen estudiat i que el debat entorn de la conceptualització és degut a la confusió que ha ocasionat l'aparició de termes idèntics definits de maneres diferents i de diferents termes per referir-se a condicions idèntiques i conceptes similars. Borg (2006) aporta una classificació i distinció entre cadascun dels termes que s'han emprat al llarg dels anys en la recerca del pensament del professorat (Taula 1). Casadellà (2017) en fa una traducció al català.

Taula 1. Classificació dels termes emprats sobre el pensament del professorat (Borg, 2006; Casadellà, 2017).

Terme	Definició	Autor/a
Creença (belief)	Forma de coneixement personal que consisteix en assumpcions implícites sobre els estudis, l'aprenentatge, les aules i la matèria d'ensenyament.	Kagan (1992)
	Coneixement variable pel fet que permet un individu assolir objectius en circumstàncies específiques.	Tobin i LaMaster (1995)
Creences (beliefs)	Preconcepcions i teories implícites; una acumulació eclèctica de proposicions causa-efecte provinents de diverses fonts, normes i generalitzacions extretes de l'experiència personal.	Crawley i Salyer (1995)
	Conviccions o opinions formades per l'experiència o per la intervenció d'idees a través del procés d'aprenentatge.	Ford (1994)
	Actituds i valors sobre l'ensenyament, els estudiants i el procés educatiu.	Pajares (1993)
Coneixement de cas (case knowledge)	Coneixement d'esdeveniments específics, ben documentats i ricament definits, que permeten identificar noves situacions i ajuden a guiar les pràctiques docents.	Shulman (1986)
Pensament (cognition)	Autoreflexions del professorat; creences i coneixements sobre ensenyament, alumnat i continguts; i coneixement d'estratègies de resolució de problemes propis de l'ensenyament a l'aula.	Kagan (1990)
Concepcions sobre la matèria d'estudi (conceptions of subject matter)	Creences, conceptes, significats, normes, imatges mentals i preferències conscients o inconscients sobre la disciplina a ensenyar.	Thompson (1992)
Concepcions de l'ensenyament (conceptions of teaching)	Allò que el docent considera que són els objectius desitjables, el seu propi rol en l'ensenyament, el rol dels estudiants, les activitats d'aula apropiades, enfocaments instructius desitjables, procediments legítims i resultats acceptables de la instrucció.	
Concepcions de l'ensenyament (conceptions of teaching)	Conjunt d'idees, comprensions i interpretacions de l'experiència relatives al docent i a l'ensenyament, a la naturalesa del contingut de la matèria d'estudi, als aprenents i a l'aprenentatge	Hewson, Kerby i Cook (1995)

	que els docents utilitzen a la presa de decisions sobre ensenyament, tant en la planificació com en l'execució.	
Coneixement condicional/situacional (conditional/situational knowledge)	Coneixement sobre com actuar i com reaccionar durant esdeveniments i situacions específiques.	Roehler, Duffy, Hermann, Conley i Johnson (1988)
Coneixement artesanal (craft knowledge)	Graella per descriure una sèrie d'aproximacions diverses per estudiar el context psicològic de l'ensenyament.	Zeichner, Tabachnick i Densmore (1987)
Coneixement pedagògic general (general pedagogical knowledge)	Coneixement de principis i tècniques pedagògiques que no es troben vinculades a un tema o una matèria.	Wilson, Shulman i Richert (1987)
Coneixement dels aprenents (knowledge of learners)	Coneixement de les característiques i el pensament dels estudiants, així com dels aspectes motivacionals i evolutius del seu aprenentatge.	
Imatges (images)	Metàfores generals per pensar sobre l'ensenyament; conceptes generals d'una classe; instantànies memoritzades d'experiències particulars; concepcions sobre una matèria; idees sobre com aprenen els estudiants.	Calderhead i Robson (1991)
Teories implícites (implicit theories)	Conjunt complex de proposicions causa-efecte, normes, generalitzacions basades en experiències personals, creences, valors i assumpcions que els docents usen per guiar els seus comportaments.	Dirkx i Spurgin (1992)
Coneixements en acció (knowing-in-action)	Accions, reconeixements i judicis que els professionals porten a terme espontàniament i basats en els seus coneixements tàcits de les situacions.	Schon (1983)
Teories establertes (lay theories)	Creences desenvolupades amb naturalitat al llarg del temps sense la influència de cap instrucció.	Holt Reynolds (1992)
Orientacions per a l'ensenyament (orientations to teaching)	Creences i opinions sobre l'ensenyament.	Brousseau, Book i Byers (1988)
Coneixement pràctic personal (personal practical knowledge)	Forma particular dels individus de reconstruir el passat i les intencions del futur per tal de fer front a una situació present.	Connelly i Clandinin (1988)
Pedagogia personalitzada (personalized pedagogy)	Sistema de creences que limita la percepció, el judici i el comportament	Kagan (1992)

	dels docents.	
Perspectiva (perspective)	Conjunt coordinat d'idees i accions que una persona utilitza quan fa front a una situació problemàtica; les perspectives es diferencien de les actituds, ja que inclouen les accions i no només les disposicions a actuar; són similars a les creences i a les teories implícites.	Tabachnick i Zeichner (1986)
Coneixement pràctic (practical knowledge)	Experiències de primera mà dels estils d'aprenentatge, interessos, necesitats, fortaleses i dificultats dels estudiants i repertori de tècniques d'instrucció i habilitats de gestió. Aquest coneixement se centra en cinc àrees (un mateix, entorn, matèria d'ensenyament, currículum i instrucció).	Elbaz (1981)
	Coneixement directament relacionat amb l'acció, fàcilment accessible i aplicable per fer front a situacions de la vida real, i que deriva, en gran part, de la pròpia experiència dels docents a les aules.	Calderhead (1988)
Teories pràctiques (practical theories)	Visions i estructures conceptuals que atorguen als docents raons per actuar tal i com ho fan, i per escollir les activitats d'ensenyament i els materials curriculars que escullen amb l'objectiu de ser efectius; són els principis o preposicions que apuntalen i guien les apreciacions, decisions i accions del professorat.	Sanders i McCutcheon (1986)
Teoria pràctica	Sistema de coneixement, experiència i valors privat, integrat i canviant d'una persona, que és important en la pràctica docent i en qualsevol situació particular.	Handal i Lauvas (1987)
Coneixement professional artesanal (professional craft knowledge)	Coneixement incorporat a les accions diàries dels docents a l'aula, que els guia de manera tàcita; relacionat amb els aspectes intuïtius, espontanis i rutinaris de l'ensenyament, i no en l'activitat reflexiva i pensativa en què els docents han de participar en altres ocasions.	Brown i McIntyre (1986)
Coneixement prototípic o de cas (prototypical/ case knowledge)	Coneixement d'esdeveniments, persones, espais i procediments significatiu que actuen com a tipificacions, permetent als docents identificar fàcilment les situacions amb què es troben.	Calderhead (1991)

Esquema (schema)	Representació ordenada d'obejctes, episodis, accions o situacions que contenen variables en què poden ser adequats els casos específics d'experiència en un context particular.	Carter i Doyle (1987)
Coneixement situat (situated knowledge)	Coneixement automàtic contextualment desenvolupat, consistent en una col·lecció altament eficient de solucions heurístiques a problemes específics de l'ensenyament.	Leindhardt (1988)
Coneixement de la matèria (subject matter knowledge)	Coneixement dels fets d'una disciplina.	Shulman (1986)
Coneixement pedagògic d'ensenyament (pedagogical knowledge of teaching)	Coneixement dels principis genèrics de l'organització i la gestió a l'aula.	Shulman (1986)
Criteris d'ensenyament (teaching criteria)	Valors personals que un docent pretén seguir o mantenir amb constància mentre ensenya.	Halkes i Deijkers (1984)
Orientacions teòriques (theoretical orientations)	Sistema de creences i principis filosòfics usats pels docents per desenvolupar expectatives sobre els estudiants i prendre decisions sobre la vida a l'aula.	Harste i Burke (1977)

2.1.1. Pensament del professorat de llengües

En l'àmbit de la recerca en didàctica de la llengua també hi ha multiplicitat de termes que fan referència al pensament del professorat. La Taula 2 mostra els diferents termes emprats, la seva definició i els respectius autors (Borg, 2006). Casadellà (2017) en fa una traducció al català.

Taula 2. Termes emprats en la literatura per fer referència al pensament del professorat (Borg, 2006; Casadellà, 2017).

Terme	Definició	Autor/a
BAK (Beliefs, assumptions and knowledge)	Una construcció anàloga a l'esquema, però emfatitzant la noció que les creences, les suposicions i els coneixements estan inclosos.	Woods (1996)
Creences (beliefs)	La declaració que el professor fa sobre les seves idees, pensaments i coneixements que s'expressen com a avaluació del que "s'ha de fer", "ha de ser el cas" i "és preferible".	Basturkmen, Loewen i Ellis (2004)
Concepcions de la pràctica (conceptions of practice)	Un conjunt d'idees i accions que el professor sol emprar per organitzar el que sap i mapejar el que és possible; guien l'acció individual però també es veuen afectades per noves situacions.	Freeman (1993)

Cultura de l'ensenyament (culture of teaching)	La naturalesa dels sistemes de coneixements i creences dels professors, les seves opinions sobre el bon ensenyament i les seves opinions sobre el sistema en què treballen i el seu paper dins del món.	Richards et al. (1992)
Creences epistemològiques (epistemological beliefs)	La creença implícita o intuïtiva o la teoria sobre la naturalesa del coneixement i l'aprenentatge.	Flores (2001)
Teories folklingüístiques (folklinguistic theories)	Adaptacions del professorat sobre teories/sistemes experts.	Warford i Reeves (2003)
Models cognitius idealitzats (idealized cognitive models)	Proposicions o construccions que combinen dos o més conceptes per formar una mini-teoria subjectiva.	Murray (2003)
Imatge (Image)	Un metanivell personal, un concepte d'organització del coneixement pràctic personal que encarna l'experiència d'una persona; trobar l'expressió en la pràctica; és la perspectiva des de la qual es pren la nova experiència.	Golombek (1998)
Imatges (images)	Metàfores generals per pensar en l'ensenyament que no només representen creences sobre l'ensenyament, sinó que també actuen models d'acció.	Johnson (1994)
Coneixements de llengua (knowledge about language)	La col·lecció d'actituds envers la llengua i el coneixement sobre la gramàtica anglesa que posseeix el professor.	Borg (2005)
Màxima (maxims)	Principis de treball personal que reflecteixen la filosofia individual de l'ensenyament dels professors.	Richards (1996)
Principis pedagògics (pedagogical principles)	Es forma i es genera a partir de creences subjacents i més abstractes, aquest servei es media entre les creences i la presa de decisions contínua en un context d'instrucció particular.	Breen et al. (2001)
Coneixements pedagògics (pedagogical knowledge)	El coneixement acumulat del professor sobre l'acte docent (per exemple, els seus objectius, procediments, estratègies) que serveix com a base per al comportament i les activitats de la seva aula.	Gatbonton (1999)
Raonament pedagògic (pedagogical reasoning)	El procés de transformació de la matèria de l'assignatura en material d'aprenentatge.	Richards et al. (1998)
Percepció (perception)	Ús d'una capacitat física i intel·lectual d'un procés mental per reconèixer, interpretar i entendre esdeveniments.	da Silva (2003)

Sistemes pedagògics personals (personal pedagogical systems)	Magatzem de creences, coneixements, teories, supòsits i actituds que tenen un paper important en la configuració de les decisions educatives dels professors.	Borg (1998)
Coneixements pràctics personals (personal practical knowledge)	Una forma moral, afectiva i estètica de conèixer la situació educativa de la vida.	Golombek (1998)
Teories personals (personal theories)	Un sistema subjacent de construccions que el professor dibuixa a partir de pensar, avaluar, classificar i orientar la pràctica pedagògica.	Sendan i Roberts (1998)
Coneixements pràctics (practical knowledge)	El coneixement propi del professor es genera com a resultat de la seva experiència com a docent i de les seves reflexions sobre aquestes experiències.	Meijer et al. (1999)
Rutines (routines)	Habitualitzar un patró de pensament i acció que elimina els dubtes sobre què es farà a continuació, redueix la complexitat i augmenta la predictibilitat.	Crookes i Arakaki (1999)
Coneixements pedagògics específics (specific pedagogical knowledge)	Coneixements relacionats específicament amb l'ensenyament d'una assignatura concreta.	Spada i Massey (1992)
Cognició del professor teacher cognition	Les creences, coneixements, teories, supòsits i actituds que el professor té sobre tots els aspectes del seu treball.	Borg (1999)
Creences teòriques (theoretical beliefs)	Els principis filosòfics, o sistemes de creences, que guien les expectatives dels professors sobre el comportament dels estudiants i les decisions que prenen.	Johnson (1992)
Teories per a la pràctica (theories for practice)	El pensament i les creences que han portat a suportar els processos de l'aula.	Burns (1996)

Linde (1980) citat a Woods (1996) aporta el concepte de "sistema de creences" i el defineix com un conjunt de creences que és coherent, centrat en una temàtica concreta i que no està compartit per un col·lectiu d'individus d'una mateixa cultura. Woods (1996), a partir dels conceptes de Linde, proposa un sistema complex i interrelacionat format per "creences", "suposicions" i "coneixement", conegut com a sistema BAK. Recentment, Woods i Knoerr (2014) citats per Pérez i Fons (2015) fan una revisió del sistema BAK i posen èmfasi en la proposta conjunta del sistema en lloc de centrar-se en les diferències entre les creences i els coneixements. Recentment, Woods i Knoerr (2014) citats per Pérez i Fons (2015) fan una revisió del sistema BAK i posen èmfasi en la proposta conjunta del sistema en lloc de centrar-se en les diferències entre les creences i els coneixements. Cambra (2000), de manera similar al sistema BAK proposat per Woods (1996), diferencia els conceptes de creences, representacions i sabers (CRS). Defineix les creences com

a "proposicions cognitives no necessàriament estructurades, efímeres i fluctuants, i considerades en la seva dimensió personal"; les representacions com a "proposicions cognitives no necessàriament estructurades, però considerades en la seva dimensió social, compartides per cultures de professors" i els sabers com a "estructures cognitives esquemàtiques que es refereixen a aspectes relacionats amb el procés d'ensenyament-aprenentatge i que estan acceptades de forma convencional". Tot i això, Cambra (2000) defineix el constructe “sistema CRS” que inclou els tres termes; creences, representacions i sabers.

Borg (2003, 2006, 2019) introdueix el concepte de “cognició docent”, un constructe complex que es refereix als “contextos personals, professionals, socials, culturals i històrics dels mestres, per entendre la ment i les emocions dels mestres i el paper que aquestes tenen en el procés de convertir-se, ser i desenvolupar-se com a mestre” (Borg, 2019, p.1167). En aquest sentit, Llompart i Birello (2020) assenyalen que la cognició, el context i l'experiència interactuen de manera dinàmica (Borg, 2006) reflectint la complexitat del pensament docent (Pajares, 1992). Del Pozo (1996) denomina al pensament del professorat de naturalesa insconscient, teories implícites.

2.2. Relació entre el pensament del professorat i la seva pràctica

La rellevància de la recerca sobre les creences del professorat és a causa de la possible relació entre les creences i la pràctica (Calderhead, 1996; Pajares, 1992; Richardson, 1996; Woolfolk-Hoy, Davis i Pape, 2006 i Buehl i Beck, 2014). No obstant això, la naturalesa i importància d'aquesta relació han estat objecte de debat. Hi ha evidències científiques que demostren que el professorat expressa creences que després no es veuen reflectides en les seves pràctiques. De la mateixa manera, es duen a terme pràctiques que no recolzen en forma de creença (Lee, 2009 i Liu, 2011). És per aquest motiu que és especialment interessant indagar en els motius i els factors interns i/o externs pels quals s’estableixen o no les relacions entre creences i pràctiques (Buehl i Beck, 2014). A continuació, seguint a (Buehl i Beck, 2014), es presenten diferents perspectives sobre com es relacionen les creences i les pràctiques del professorat. D’una banda, es presenta com les creences influencien les pràctiques i com les pràctiques influencien les creences. De l’altra, es presenten les tensions entre creences i pràctiques i les relacions recíproques.

2.2.1. Creences que influencien les pràctiques

Pajares (1992) indica que els docents duen a terme pràctiques basades en les seves creences. Així, quan les creences i les pràctiques es correlacionen, les creences es veuen reflectides en les pràctiques. Per exemple, l’estudi de Brown, Harris i Harnett (2012) van trobar que les concepcions dels professors de primària i secundària sobre la retroalimentació dels professors estaven relacionades amb les seves pràctiques de retroalimentació. Song i Looi (2012) van realitzar un estudi de cas de dos professors amb creences molt diferents sobre l'aprenentatge dels estudiants.

A partir d'entrevistes i de l'enregistrament de les sessions, els autors van concloure que els docents que amb creences orientades a la innovació implementen patrons d'investigació-acció que donen suport a l'aprenentatge significatiu dels estudiants.

2.2.2. Pràctiques que influencien les creences

Altres autors, com Guskey (1986), assenyalen que les pràctiques modelen les creences. Buehl i Beck (2014) indiquen que aquesta relació es pot identificar en els estudis que investiguen sobre els efectes de les pràctiques sobre les creences dels professors en formació. Segons les autores s'han identificat canvis en les creences de futurs docents relacionades amb els seus nivells d'autoeficàcia o amb les pròpies habilitats i capacitats abans i després del seu període de pràctiques. En aquesta direcció, Bandura (1997) indica que els individus obtenen informació sobre la seva capacitat per dur a terme una tasca participant personalment en ella i, Lumpe, Czerniak, Haney i Beltyukova (2012) assenyalen que el nivell de suport que reben els professors durant l'experiència pot determinar si les creences d'autoeficàcia augmentaran, disminuiran o romandran sense canvis. Això és el que van demostrar en el seu estudi: els professors de primària van augmentar la seva autoeficàcia sobre l'ensenyament de les ciències després de participar en un programa de formació de 80 hores, que comptava amb seguiments quinzenals i tutorització per part d'un docent experimentat. Una altra evidència sobre com les pràctiques influencien les creences recau en l'estudi de Swain, Nordness i Leader-Janssen (2012). Els autors van trobar canvis en les creences dels professors de formació inicial sobre la inclusió dels alumnes amb necessitats educatives especials després de realitzar unes pràctiques de 20 hores en una aula d'educació especial.

2.2.3. Tensió entre creences i pràctiques

Malgrat els estudis esmentats anteriorment, els resultats d'altres recerques han portat als investigadors a concloure que les creences dels professors no estan relacionades amb les pràctiques de l'aula.

En un estudi amb 1.340 professors de primària, Liu (2011) va trobar que tot i que el 79% dels professors tenien creences centrades en l'alumnat, la majoria dels docents van dur a terme classes transmissives en format conferència en lloc d'utilitzar pràctiques més constructivistes emprant la tecnologia. Un estudi semblant és el de Lim i Chai (2008). L'estudi, que se centrava en sis professors que planificaven i implementaven classes de matemàtiques, ciències i anglès per ordinador, demostra com cinc dels sis professors van expressar situar-se en un model d'ensenyament constructivista quan les seves classes observades s'emmarcaven en el model tradicional.

Així doncs, en la literatura existeixen evidències científiques que demostren que no sempre les creences van de la mà de les pràctiques. Les creences dels docents poden variar al llarg del seu desenvolupament professional segons les seves experiències, la formació rebuda, el context social i el context professional del moment. El terme emprat per fer referència als canvis o a les diferències entre creences ha variat segons els autors. Malgrat això, el terme que més s'ha fet servir recentment per fer referència a les diferències entre creences (Borg, 2011) i entre creences i accions (Freeman, 1993) és "tensions". Els autors consideren que el terme "tensions" denota una visió més positiva que altres termes com poden ser "incongruències" (Graden, 1996) o "desajustaments" (Lee, 2008).

2.2.4. Relació entre creences i pràctiques

Una altra alternativa existent, pel que fa a la relació entre creences i pràctiques dels docents, és defensar que hi ha una relació recíproca però complexa (Basturkmen, 2012; Mansour, 2009). És a dir, que les creences i les pràctiques s'influeixen mútuament (Richardson, 1996; Thompson, 1992) i la força d'aquesta relació pot variar segons els individus i els contextos tenint en compte que no existeix una correspondència perfecta entre creences i pràctiques ni una manca total de relació (Buehl i Beck, 2014).

Estudis longitudinals de les creences i pràctiques del professorat en formació i en pràctica proporcionen evidències sobre les relacions recíproques entre creences i pràctiques. En un estudi de cas de quatre anys d'una professora de primària novell, Potari i Georgiadou-Kabouridis (2009) van documentar com les creences inicials de la professora sobre l'ensenyament dels números a estudiants del primer curs de primària es van modificar al llarg dels anys i com els canvis en les creences de la docent van influir en els seus criteris pedagògics i en la seva pràctica a l'hora d'ensenyar matemàtiques. En l'estudi esmentat anteriorment de Lim i Chai (2008), els autors van concloure que existien tensions entre les creences i les pràctiques dels professors, ja que malgrat cinc de cada sis professors expressaven adoptar un model constructivista a les seves classes quan es va observar que el seu model era tradicional, el 80% de les lliçons tenien alguns elements constructivistes.

Buehl i Beck (2014) en la seva revisió sobre els estudis que exploren creences i pràctiques del professorat, indiquen que existeixen diferències en les relacions entre creences i pràctiques segons el grau d'experiència del professorat. Les autores indiquen que la relació entre creences i pràctiques és més sòlida quan el professorat és expert. Ogan-Bekiroglu i Akkoc (2009), en el seu estudi sobre les creences dels professors en formació en relació amb l'ensenyament de la física, van classificar les creences i pràctiques dels futurs professors en quatre categories (l'entorn de l'aula, les activitats d'ensenyament i d'avaluació, el rol del professor i els objectius d'aprenentatge) i les van classificar segons si eren constructivistes, tradicionals o es trobaven "en transició" entre

constructivistes i tradicionals. El professor que es va classificar en la categoria “en transició” mostrava la major inconsistència entre les seves creences i pràctiques. En aquest sentit, l’estudi va suggerir com a factors que influencien la relació entre creences i pràctiques la poca experiència dels professors i que quan les creences dels professors estan “en transició” potser no necessàriament s'alineen amb la pràctica observada. A més, Basturkmen (2012) va indicar en una revisió de 17 estudis que examinaven les creences i pràctiques dels professors de llengua que les creences i les pràctiques eren més coherents per als professors amb experiència que per als professors novells. A més, Buehl i Beck (2014) assenyalen que la manca de relació entre les creences i pràctiques dels professors pot ser atribuïble a canvis en les creences dels professors que encara no es reflecteixen en les seves pràctiques o viceversa i que, per tant, els canvis poden formar part del desenvolupament professional del professorat.

Uns altres factors que fan variar la relació entre les creences dels professors i les pràctiques són: el tipus de creences sota consideració (Pajares, 1992), la posició de les creences en el seu propi sistema de creences (Green, 1971) i les funcions que les creences desenvolupen (Fives i Buehl, 2012). Phipps i Borg (2009) van trobar que les creences més perifèriques dels professors de llengua sobre l'aprenentatge de la llengua no es reflectien en les seves pràctiques d'ensenyament de la gramàtica mentre que sí que ho feien les creences fonamentals dels professors sobre l'aprenentatge de l'alumne. A més, Green (1971) indica que les creences incompatibles poden coexistir en el pensament del professor i, segons el context, es poden identificar unes o altres. Per exemple, un professor participant en l'estudi de Cross (2009) mantenia creences contradictòries sobre l'ensenyament de les matemàtiques i, segons el context (per exemple, el tipus d'estudiant i la naturalesa del contingut), la relació entre la creença i la pràctica era o no congruent.

Buehl i Beck (2014) també assenyalen que hi ha creences que són més fàcils d’identificar en la pràctica docent que altres. Així, les creences que s'utilitzen implícitament a l’aula no es detecten tan fàcilment com les creences que s'utilitzen per guiar l'acció immediata de l’aula. Per exemple, Uzuntiryaki, Boz i Kirbulut (2010) van identificar casos en què aspectes de la programació didàctica que reflectien les creences constructivistes expressades pels futurs professors no es van implementar en la pràctica. Així doncs, tot i que les creences constructivistes es podien identificar en la programació didàctica, altres creences van guiar les accions dels professors a l'aula i no van deixar identificar les creences constructivistes que emmarcaven la programació. Si els investigadors només haguessin observat la pràctica a l'aula, sense examinar la programació didàctica, haurien perdut les evidències de les creences constructivistes dels professors.

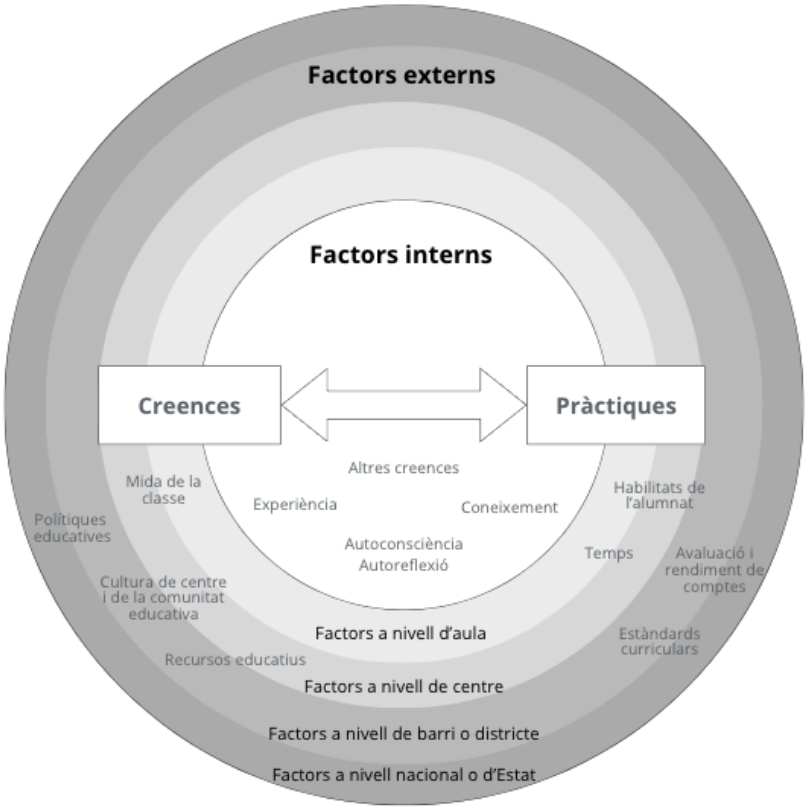
Finalment, Fives i Buehl (2012) argumenten que en les recerques sobre creences i pràctiques docents no és qüestió de concloure si les creences i les pràctiques són o no congruents sinó que més aviat es tracta d’indagar en el grau o motiu de congruència o incongruència entre creences i

pràctiques En aquest sentit, les autores indiquen que la recerca ha de tractar d'entendre les variacions en les relacions entre creences i pràctiques, així com les conseqüències de la congruència i la incongruència de les seves relacions.

2.2.5. Factors que influeixen la posada en pràctica de les creences

Nombroses revisions sobre les creences dels professors i les seves pràctiques (Buehl i Beck, 2014; Fives i Buehl, 2012; Mansour, 2009) identifiquen diversos factors que afavoreixen o obstaculitzen la posada en pràctica a les aules de les creences. Els autors classifiquen els factors en interns (dins del professor) o externs (de l'entorn). Per mostrar de manera gràfica com interactuen els factors interns i externs en les creences i les pràctiques docents, a continuació es presenta la Figura 1 elaborada per Buehl i Beck (2014):

Figura 1. Relació dels factors interns i externs que afavoreixen o obstaculitzen la posada en pràctica de les creences (Buehl i Beck, 2014).



2.2.5.1. Factors interns

Tal com es pot observar a la Figura 1, existeixen factors interns que afavoreixen o obstaculitzen posar en pràctica les creences dels professors. Entre aquests factors es troben altres creences, els coneixements i l'experiència, així com l'autoconsciència i l'autoreflexió dels docents. A continuació, es desenvolupa cadascun dels factors esmentats.

Pel que fa a altres creences, Buehl i Beck (2014) assenyalen que hi ha creences que són més centrals que d'altres i creences que poden ser contradictòries. Buehl i Beck (2014) també van reconèixer que les creences sobre la pròpia capacitat i autoeficàcia dels docents podrien explicar les incongruències entre les seves creences i pràctiques. Els docents tenen més probabilitats d'actuar segons les seves creences si creuen en la seva pròpia capacitat per fer-ho. El mateix passa quan els docents se senten responsables del procés d'aprenentatge dels seus alumnes.

Un altre factor esmentat per les autores són els coneixements. Per posar en pràctica les seves creences, els docents necessiten tenir els coneixements necessaris. Alguns estudis demostren que els docents en formació i els docents en exercici no actuaven segons les seves creences a causa de la manca de coneixement i domini del contingut de l'àrea o la matèria que impartien. Bray (2011) ho demostra en el seu estudi sobre l'ensenyament de les matemàtiques i Kang (2008) en el seu estudi sobre les creences dels docents de ciències. Altres estudis demostren que les creences no han influenciat les pràctiques quan els docents no tenien el coneixement pedagògic sobre com implementar les pràctiques que s'alinearien amb les seves creences (Teague, Anfara, Wilson, Gaines, i Beavers, 2012). En aquest sentit, Ogan-Bekiroglu i Akkoc (2009) van concloure en la seva recerca que tot i que els docents en formació tenien creences constructivistes sobre l'ensenyament i aprenentatge de la física, la manca de coneixement del contingut científic i el poc domini de les pràctiques docents constructivistes, van dificultar que les seves creences es poguessin identificar en les seves pràctiques a l'aula. Finalment, Mouza (2009) va assenyalar la importància del coneixement del contingut, el coneixement pedagògic i el coneixement pedagògic del contingut per tal que els docents posin en pràctica les creences.

Finalment, el tercer factor intern desenvolupat per Buehl i Beck (2014) és l'autoconsciència i l'autoreflexió dels docents en relació amb les seves creences i pràctiques docents. Les autores indiquen que una manca de consciència de si mateixos pot permetre als docents implementar pràctiques que no estan alineades amb les seves creences. No obstant això, si els docents discuteixen les tensions entre les seves creences i pràctiques, aquestes inconsistències poden posar-se de manifest i les creences i/o pràctiques poden ser modificades (Phipps i Borg, 2009). Així doncs, la reflexió personal és essencial per a alinear les creences i pràctiques dels docents i per desenvolupar un conjunt de creences més coherents (Kang, 2008 i Ogan-Bekiroglu i Akkoc, 2009).

2.2.5.2. Factors externs

Fins ara, s'ha revisat la literatura que emmarca els factors interns que afavoreixen o obstaculitzen la posada en pràctica de les creences. No obstant això, les autores Buehl i Beck (2014) també desenvolupen factors externs que intervenen en la relació entre creences i pràctiques.

Primerament, les autores identifiquen els factors a nivell d'aula i n'assenyalen alguns que presenten reptes per al professorat a l'hora de posar en pràctica les seves creences com són les capacitats dels estudiants (Savasci i Berlin, 2012), les actituds dels estudiants (Bullock, 2010 i Southerland, Gallard i Callihan, 2011), la gestió de l'aula (Phipps i Borg, 2009 i Teague, Anfara, Wilson, Gaines i Beavers, 2012), i la capacitat d'espai de la classe (Dooley i Assaf, 2009).

Pel que fa a les capacitats dels estudiants, Savasci i Berlin (2012) van trobar que els docents expressaven usar amb més freqüència mètodes d'ensenyament constructivistes amb els estudiants amb més capacitats o més grans. En relació amb les actituds, els comportaments i les preferències dels estudiants per a l'ensenyament, Kang (2008) indica, en el seu estudi sobre creences constructivistes, que els professors no implementen l'aprenentatge basat en recerca a causa de la reticència dels estudiants a participar en reflexions de nivell superior i Savasci i Berlin (2012) conclouen en el seu estudi que els estudiants prefereixen fitxes tradicionals enlloc de l'aprenentatge basat en recerca per evitar així pensar en profunditat. En l'estudi de Southerland, Gallard i Callihan (2011) es demostra com el desinterès dels estudiants, el seu mal comportament i la seva baixa autoeficàcia en ciències representen una barrera per posar en pràctica metodologies científiques a l'aula. Un altre factor extern que afecta la posada en pràctica de les creences són els problemes de gestió de l'aula. En aquest sentit, Teague et al. (2012) indiquen en el seu estudi que el professorat de secundària assenyala que la dificultat per gestionar l'aula recau en el mal comportament dels estudiants i que així és una barrera per dur a terme correctament la classe. Savasci i Berlin (2012) posen en evidència com els professors de secundària mostren reticència a implementar treballs en grup a causa del mal comportament dels estudiants. Finalment, Buehl i Beck (2014) esmenten la capacitat d'espai de la classe com un altre factor que intervé en la relació entre creences i pràctiques. Les grans dimensions de les classes s'han assenyalat com a limitants per a la implementació de pràctiques que els professors consideren efectives (Uzuntiryaki et al., 2010). Pel que fa als professors en formació, hi ha estudis que demostren com els professors en formació poden no estar plenament recolzats en la implementació de les seves creences durant les seves pràctiques acadèmiques. Així, implementar intervencions didàctiques a l'aula d'un altre professor o sota la supervisió d'un professor mentor pot presentar desafiaments addicionals pel que fa a l'aplicació de les seves creences sobre l'ensenyament. Per exemple, Kang (2008) assenyala que els professors en formació de ciències mostraven reticència o no podien implementar certes pràctiques perquè estaven ensenyant a l'aula d'un altre docent i no tenien confiança amb els estudiants. En un altre estudi, Ogan-Bekiroglu i Akkoc (2009) indiquen que dos dels professors en formació del seu estudi no podien implementar estratègies d'ensenyament constructivistes perquè els seus mentors esperaven que utilitzessin activitats de resposta múltiple.

Seguidament, Buehl i Beck (2014) assenyalen factors del context escolar que poden presentar reptes als docents en la posada en pràctica de les seves creences. L'administració, el suport de les famílies, els companys així com els recursos disponibles en una escola poden afavorir o

dificultar la relació entre les creences i les pràctiques dels docents. Bullock (2010) conclou que quan els docents no tenen els recursos necessaris per sentir-se exitosos (és a dir, activitats predefinides, desenvolupament professional i/o orientació), les seves pràctiques no reflecteixen amb precisió les seves creences.

Finalment, les autores Buehl i Beck (2014) exposen els factors a nivell nacional, estatal i de districte. D'una banda, les polítiques educatives i els estàndards curriculars poden presentar reptes als docents per dur a terme pràctiques alineades amb les seves creences (Cincotta-Segi, 2011; de Jong, 2008; Tan, 2011). No obstant això, la influència dels factors externs depèn del tipus de política, del paper dels docents en el context polític i de les percepcions individuals dels docents (Buehl i Beck, 2014). Cincotta-Segi (2011), quan a la República Democràtica Popular de Laos es va declarar el laosià la llengua oficial d'aquell país, va estudiar com un professor d'un poble remot equilibrava les seves pròpies creences per donar classes en la seva llengua materna, el khmu, davant les restriccions imposades. El professor va fer servir la llengua materna dels estudiants (L1) per a esdeveniments d'ensenyament significatius i també de manera més creativa (per exemple, fent servir textos en L1 per connectar els coneixements previs dels estudiants amb els textos en L2) per tal de facilitar la informació als estudiants perquè poguessin crear els seus propis significats.

A més, Buehl i Beck (2014) indiquen que el currículum crea pressió en els docents pel fet que els demana cobrir certs continguts o sabers acadèmics (Greene, Musser, Casbon, Caskey, Smaek, i Olson, 2008). Als Estats Units, la llei No Child Left Behind ha tingut un efecte notable en els docents i els estudiants degut a l'èmfasi en el rendiment estudiantil en matemàtiques i lectura (Greene et al., 2008). Els autors demostren com 162 docents de secundària americans de 13 escoles consideren que la NCLB tenia una influència negativa en les seves pràctiques, especialment en les dels docents que tenien estudiants que provenien d'un nivell socioeconòmic baix.

2.2.6. Relació entre les creences del professorat de llengües i les seves pràctiques

Hi ha un nombre important d'investigacions que se centren en les creences del professorat de llengües i en la seva relació amb la pràctica a l'aula (Borg, 2003, 2018, 2019; Phipps i Borg, 2009 i Borg i Sanchez, 2020).

Pel que fa a la relació entre les creences del professorat de llengües i les seves pràctiques, Borg (2003) assenyala que les creences inicials dels docents sobre l'ensenyament de segones llengües (les idees amb les quals van arribar als cursos de formació del professorat) es basen principalment en les seves pròpies experiències com a aprenents de llengua. No obstant això, la revisió de Borg (2003) indica que els canvis en les pràctiques dels docents en formació no impliquen necessàriament canvis en el seu pensament i les seves creences.

Anteriorment, Johnson (1992) va estudiar les orientacions teòriques dels docents de lectura d'anglès com a segona llengua i va trobar que els docents s'alineaven clarament a determinats enfocaments metodològics i que la programació didàctica que desenvolupaven era coherent amb els enfocaments. Més endavant, Breen, Hird, Milton, Oliver i Thwaite (2001) van enregistrar en vídeo classes de docents de llengua i després els van entrevistar amb la intenció d'identificar les explicacions que hi havia darrere les seves pràctiques. Els investigadors van trobar que els docents tenien creences explícites o manifestes –aquelles que una persona pot articular fàcilment–, però que també tenien creences implícites –aquelles que es mantenen de manera inconscient i només es poden inferir a partir de les accions– (del Pozo, 1996) .

Tal com s'ha assenyalat en apartats anteriors, en general, s'accepta que les creences dels docents proporcionen una base per a l'acció i que les creences afecten i guien la presa de decisions dels docents (Borg, 2011). Malgrat això, la relació s'entén com interactiva: les creences impulsen les accions, però les experiències i la reflexió sobre les accions poden conduir a canvis en les pròpies creences (Sato i Kleinsasser, 2004). Les creences manifestes dels docents no són sempre un guia molt fiable de la realitat (Pajares, 1992). Johnson (1992) va trobar correspondència entre els enfocaments metodològics manifestats pels docents (creences) i les seves programacions didàctiques que guiaven la seva pràctica futura, però un estudi de Fung i Chow (2002) va assenyalar una correspondència parcial entre les creences dels docents novells respecte a les seves pràctiques. L'estudi de Basturkmen et al. (2004) se centrava en investigar la relació entre les creences i pràctiques respecte al "focus en la forma" durant les lliçons comunicatives de tres docents en un mateix context, entenen "focus en la forma" com l'atenció en qüestions de gramàtica i vocabulari (incloent-hi la correcció d'errors) en un intercanvi lingüístic. L'estudi va revelar una fina relació entre les pràctiques dels docents i les creences declarades. La recerca també va concloure que les pràctiques del docent més experimentat estaven més clarament relacionades amb les seves creences en comparació amb els altres docents de l'estudi.

La literatura suggereix motius pels quals les creences i les pràctiques no estan alineades. D'una banda, factors contextuals dificulten que els docents posin les seves creences en pràctica (Borg, 2003; Liao, 2003; Fang, 1996). De l'altra, les creences i les pràctiques poden no correspondre perquè el docent està experimentant un procés de canvi que afecta a les seves creences (Richardson, Anders, Tidwell i Lloyd, 1991). Així doncs, és possible que hi hagi diferències entre les creences i les pràctiques, ja que la pràctica d'un docent pot reflectir en un moment una creença i en un altre moment una creença que està en contradicció amb la creença anterior. Una altra possibilitat és l'existència de múltiples sistemes de creences. Les creences en un sistema, com les creences sobre l'ús de la llengua d'aprenentatge a l'aula, poden, per exemple, entrar en conflicte amb les creences d'un altre sistema, com poden ser les creences sobre factors relacionats amb l'estudiant (Graden, 1996). Així, la falta de correspondència entre creences i pràctiques poden suggerir "tensions" entre les creences nuclears i perifèriques d'un docent (Phipps i Borg, 2009).

A continuació, es presenta la revisió bibliogràfica de Basturkmen (2012) que posa el focus en estudis que determinen factors que influencien les creences declarades (no en creences implícites i no en explicacions o racionalitzacions retrospectives donades pels docents de les seves pràctiques) dels docents de llengües. Concretament, la revisió se centra en tres factors: el context, l'experiència del docent i els aspectes planificats de l'ensenyament, i la metodologia emprada.

Encara que els resultats d'alguns dels estudis destacats mostren correspondències entre les creences dels professors i les seves pràctiques, els resultats de la majoria dels estudis mostren només una correspondència limitada. A continuació, es detallen els estudis que destaquen per la correspondència entre les creences del professorat i les seves pràctiques.

L'estudi de Cundale (2001) conclou que la tendència dels professors a utilitzar preguntes més obertes i referencials en comparació amb preguntes tancades i de demostració reflexa les seves creences sobre l'enfocament comunicatiu. Farrell i Kun (2008) en la seva recerca sobre les creences i pràctiques de tres professors respecte a l'ús del Singlish assenyalen que els seus resultats semblen revelar que la major part de les pràctiques dels professors estaven en alineació amb les seves creences declarades. L'estudi de Vibrulpol (2004) amb quatre professors en formació mostra com les creences declarades dels professors sobre la importància relativa de la l'ensenyament de la llengua centrat en la forma corresponen amb les seves pràctiques. Les observacions d'aula demostren com l'ensenyament de la llengua de tres dels professors es caracteritza per una atenció explícita en la gramàtica i el vocabulari i en l'ús d'activitats orientades a la gramàtica. L'estudi demostra la coherència entre les creences dels tres professors i la seva pràctica, mentre que el quart professor es caracteritza per un enfocament comunicatiu, coherent amb les seves creences sobre la importància d'un ensenyament de les llengües centrat en el significat. La recerca de Kim (2006) reflecteix que la majoria de les creences dels professors sobre l'ensenyament de l'escriptura estan representades en les tasques d'escriptura i les activitats que plantegen a l'aula. Finalment, la investigació de Malony-Berman (2004) sobre les creences d'un professor experimentat en relació amb les interaccions a l'aula mostra una clara correspondència entre les creences declarades i la pràctica. La recerca evidencia la participació activa de l'alumnat i la intenció del professor per intentar constantment afavorir la interacció de l'alumnat i disminuir la seva.

En relació amb els estudis que mostren correspondències limitades entre creences i pràctiques del professorat de llengües, la revisió bibliogràfica de Basturkmen (2012) inclou els estudis de Farrell i Lim (2005), Ng i Farrell (2003), Maikland (2001), Mitchell (2005), Feryok (2004) entre d'altres. A continuació, es recullen les aportacions de cadascun dels estudis.

Farrell i Lim (2005) indiquen una correspondència forta entre les creences declarades i les pràctiques reals a l'aula d'un dels professors en relació amb l'ensenyament de la gramàtica,

mentre que les creences del segon professor coincidien parcialment amb algunes de les seves pràctiques reals a l'aula. En un estudi sobre l'ensenyament de la gramàtica de quatre professors novells, Ng i Farrell (2003) assenyalen que existeixen divergències clares entre les creences declarades i les pràctiques observades de tots els professors en la correcció dels errors gramaticals, però afegeixen que en la major part dels casos les seves creences i pràctiques són coincidents. L'estudi de Maikland (2001) posa en evidència una major correspondència en les creences i pràctiques dels quatre professors participants de les escoles públiques en comparació amb els quatre de les escoles privades. Mitchell (2005) conclou que les creences declarades dels sis professors en el seu estudi eren evidents en algunes de les seves classes, però no en totes. En la mateixa direcció, l'estudi estadístic sobre les creences dels professors i les pràctiques declarades de Feryok (2004), indica una relació positiva baixa entre les creences i les pràctiques relacionades amb l'enfocament comunicatiu. La investigació demostra que, tot i que els professors que mostren més creences positives sobre l'enfocament comunicatiu implementen pràctiques comunicatives més sovint, només el 5% de la variabilitat autodeclarada de les pràctiques pot atribuir-se a les seves creences.

Basturkmen (2012) indica, en la seva revisió bibliogràfica, que hi ha evidències de com els factors contextuals influeixen la relació entre les creences declarades dels professors i les seves pràctiques. En aquest sentit, altres autors com Fang (1996), Borg (2003) i Lee (2008) també destaquen la importància dels factors contextuals en la pràctica dels professors. L'estudi de Sinprajakpol (2004) de tres professors d'anglès com a llengua estrangera assenyala que els professors declaren que la necessitat de cobrir el currículum prescrit causa conflictes entre les seves creences i pràctiques.

2.3. Creences docents sobre l'ensenyament i aprenentatge

Tal com s'ha exposat en apartats anteriors del marc teòric, les creences sobre l'ensenyament i l'aprenentatge poden estar al capdavant dels comportaments, actituds i decisions dels docents. És a dir, les creences poden actuar com a filtres, marcs i guies per a la pràctica docent, incloent: la participació en experiències d'aprenentatge professional, la planificació i la intervenció didàctica i les interaccions a l'aula (Fives i Buehl, 2012).

Fives, Lacatena i Gerard (2014) fan una revisió sistemàtica de la literatura empírica sobre les creences dels docents sobre l'ensenyament i l'aprenentatge. Per fer-la, empren les bases de dades ERIC i PsychInfo i utilitzen les paraules clau creences dels docents (teach* belief*), aprenentatge, instrucció i ensenyament. Les autores identifiquen 59 articles que compleixen els criteris i s'alineen amb els objectius de la revisió bibliogràfica i, posteriorment, els organitzen en quatre seccions. La primera secció inclou per què les creences dels mestres sobre l'ensenyament i l'aprenentatge són rellevants per al camp de la formació i el desenvolupament de mestres. La segona secció tracta sobre les creences dels mestres sobre l'aprenentatge. La tercera, sobre les

creences dels mestres sobre l'ensenyament i, finalment, la quarta secció recull les creences dels mestres sobre el canvi de creences. Tenint en compte que les aportacions de la primera i la quarta secció de la revisió bibliogràfica de les autores ja es desenvolupen en altres apartats del marc teòric, a continuació es detallen la segona i la tercera secció, que inclouen les creences dels mestres sobre l'ensenyament i l'aprenentatge.

Pel que fa a les creences dels docents sobre l'aprenentatge, les autores Fives, Lacatena i Gerard (2014) destaquen la investigació de Chan (2011). Chan (2011) empra el terme "concepció" per referir-se a les creences sobre l'aprenentatge i examina les concepcions de l'aprenentatge des d'una perspectiva que delimita dues categories àmplies d'aprenentatge: el quantitatiu i el qualitatiu. L'aprenentatge quantitatiu fa referència a quant coneixement s'adquireix i es reprodueix, mentre que l'aprenentatge qualitatiu fa referència a una concepció més profunda relacionada amb el canvi en les pròpies opinions i comprensions a través de l'aprenentatge. L'estudi de Chan (2011) mesura les creences d'aprenentatge de 231 estudiants en formació a Hong Kong utilitzant l'Inventari de Concepcions de l'Aprenentatge (COLI) desenvolupat per Purdie i Hattie (2002). L'instrument mesura les creences a través de les respostes a 45 ítems que es distribueixen en 9 dimensions separades de l'aprenentatge. Per exemple, l'aprenentatge es pot veure com un mitjà per a un fi (és a dir, "Realment he après alguna cosa quan sóc capaç d'utilitzar-ho en la vida diària"), o com un grau de comprensió (és a dir, "Aprendre és donar sentit a informació nova i maneres de fer les coses"). L'estudi de Chan (2011) conclou que els estudiants de formació docent tenen més probabilitats d'adoptar una concepció qualitativa en lloc d'una concepció quantitativa de l'aprenentatge. Els resultats de la recerca porten a Chan (2011) a recomanar als mestres i als formadors de mestres que ajudin als aprenents a explorar les seves creences epistemològiques (creences sobre la naturalesa del coneixement) perquè es puguin abordar les concepcions de l'aprenentatge. El que aquest estudi no evidencia és si les diferents concepcions de l'aprenentatge condueixen a una pràctica més o menys adaptativa en aquests estudiants de formació docent. L'assumpció és que les concepcions de l'aprenentatge com a comprensió, en lloc de com a record o augment del coneixement, són més desitjables. Fives, Lacatena i Gerard (2014) assenyalen, sobre l'estudi de Chan (2011), que l'autor hauria de considerar les ramificacions empíriques de creences particulars ateses les situacions sociopolítiques de les vides professionals dels mestres. Muis (2004) suggereix que els investigadors considerin el context dels mestres i aprenents, ja que per a alguns contextos les creences aparentment menys desitjables poden ser les més útils per als mestres. Aquest fet, però, igual que qualsevol connexió entre creences i pràctiques, ha de ser examinat empíricament.

Pel que fa a les creences dels docents sobre l'ensenyament, les autores Fives, Lacatena i Gerard (2014) inclouen recerques que exploren les creences dels mestres sobre enfocaments generalitzats de l'ensenyament, com ara la transmissió de coneixement (Hancock i Gallard, 2004),

l'ensenyament constructivista (Pederson i Liu, 2003) i les pràctiques centrades en l'estudiant (Snider i Roehl, 2007). En tots els estudis, els investigadors expliciten les creences dels mestres sobre el que constitueix un bon ensenyament en una multitud de contextos i en diversos àmbits de contingut, però no investiguen per què els mestres adopten les creences d'ensenyament que tenen.

Malgrat hi ha moltes conceptualitzacions sobre les creences dels mestres sobre l'ensenyament, Fives, Lacatena i Gerard (2014) indiquen que molta de la literatura ha evolucionat cap a dues categories àmplies. D'una banda, assenyalen models centrats en l'estudiant que reflecteixen visions constructivistes de l'ensenyament i, de l'altra, models centrats en el mestre, habitualment un model transmissor de l'ensenyament. En aquest sentit, Borg (2019) assenyala que si un docent té creences transmissives o constructivistes sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües, això influeix en les seves pràctiques i en la importància que el docent atribueix al desenvolupament de les habilitats comunicatives i les competències lingüístiques dels alumnes durant les seves classes. Richards i Gipe (1994) troben que les creences d'ensenyament dels mestres d'educació primària es poden categoritzar en "mestre donant informació" i en "centrades en l'estudiant". El seu estudi explora les creences dels mestres en formació tant a l'inici com al final d'un semestre d'un curs escolar. Els resultats de l'estudi evidencien que la majoria dels mestres en formació participants demostren creences relacionades amb la categoria "mestre donant informació" tant a l'inici com al final de la investigació. Ling (2003) estudia les creences de nou mestres d'una escola infantil a Hong Kong. Els mestres també consideren el mestre com un transmissor de coneixement que ha de centrar-se en la planificació de les classes i en la seva execució d'una manera ordenada i oportuna, en lloc de centrar-se en el procés d'aprenentatge dels alumnes i satisfer les necessitats d'aprenentatge dels nens. Així doncs, els mestres participants de l'estudi de Ling (2003) expressen poques creences i pràctiques que reflecteixen un model d'ensenyament més centrat en l'estudiant. Creences semblants són identificades per Teo, Chai, Hung i Lee (2008) entre 582 mestres en formació de Singapur. Teo et al. (2008) conclouen que els mestres en formació adopten una visió més transmissora que constructivista de l'ensenyament. Un model tradicional d'instrucció centrat en el mestre també pren rellevància en un equip de quatre mestres de matemàtiques de vuitè grau a una escola secundària suburbana a Florida (Gill i Hoffman, 2009). Els resultats es basen en una anàlisi del discurs dels mestres durant les seves reunions de coordinació. Les creences tradicionals dels mestres tenen a veure amb la importància de la resolució de problemes matemàtics un cop s'han ensenyat les regles (algoritmes, procediments, etc.), amb l'ús de recompenses extrínseques per afavorir l'aprenentatge dels estudiants, l'ús de llibres de text com a font primària d'informació i amb la creença que la capacitat intel·lectual dels estudiants és limitada, estable i innata.

Pel que fa als estudis sobre les creences dels docents en relació amb l'ensenyament centrat en l'estudiant, Fives, Lacatena i Gerard (2014) destaquen l'estudi de cas qualitatiu de Pederson i Liu (2003). Pederson i Liu (2003) entrevisten i observen a 15 mestres d'educació secundària que implementen un programa d'ordinador dissenyat per donar suport a un model d'ensenyament centrat en l'estudiant. Els docents, en descriure el seu paper durant les classes, se situen a si mateixos dins del rol de facilitadors. També creuen, en general, que l'agrupament col·laboratiu entre estudiants és una tècnica d'ensenyament valuosa que permet als estudiants a aprendre a treballar junts, però que no necessàriament implica la millora de les habilitats de resolució de problemes i de comunicació. No obstant això, la majoria dels mestres creuen que els debats entre els estudiants durant les activitats grupals són beneficiosos i porten a un major aprenentatge. Un mestre del mateix estudi manifesta una falta de creença en l'enfocament constructivista per resoldre problemes i mostra preocupació per les activitats centrades en l'estudiant perquè considera que poden generar confusió i frustració. El mestre indica que li desagraden els tallers on es proporcionen materials i s'espera que l'estudiant en faci alguna cosa sense instruccions del docent. Pel que fa a les creences del docent, Fives, Lacatena i Gerard (2014) indiquen que sembla que el mestre no està al corrent de les teories de l'equilibri cognitiu de Piaget (1961), que argumenta que l'aprenentatge és un procés d'adaptació, mitjançant l'assimilació i l'acomodació, a esdeveniments discordants en l'entorn. Piaget (1961) assenyala que els aprenents han de sentir un cert desequilibri per implicar-se en la resolució de problemes i construir nous significats. Així doncs, sembla que el mestre que no aprova la implementació d'activitats d'aprenentatge menys dirigides com un enfocament sòlid no creu en els processos d'adaptació i equilibri com a fonaments per a l'aprenentatge. Les autores afegeixen que a més d'altres factors que influeixen en les decisions pedagògiques, la falta d'una plena apreciació de la base teòrica del constructivisme com a teoria de l'aprenentatge, pot influir en les creences dels mestres sobre els principis d'aprenentatge i la implementació d'aquests principis en la pràctica docent (Fives, Lacatena i Gerard, 2014).

A tall de conclusió, Fives, Lacatena i Gerard (2014) posen èmfasi en el poder de les creences per guiar les decisions dels mestres i les seves pràctiques a l'aula i posen en valor la necessitat d'examinar les creences dels mestres sobre les pràctiques d'ensenyament i les teories d'aprenentatge.

2.3.1. Creences i pràctiques docents sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua

Els noms per referir-se a les tasques d'escriptura il·lustren les creences, coneixements i representacions que hi ha al darrere. És per aquest motiu que en la tesi que es presenta s'empra el terme composició escrita (Milian, 2011). El concepte de composició escrita remet a la idea de llenguatge escrit i de text com a producte acabat que requereix un procés d'elaboració. En aquest cas, escriure representa un producte però també un procés recursiu i la implicació d'un participant

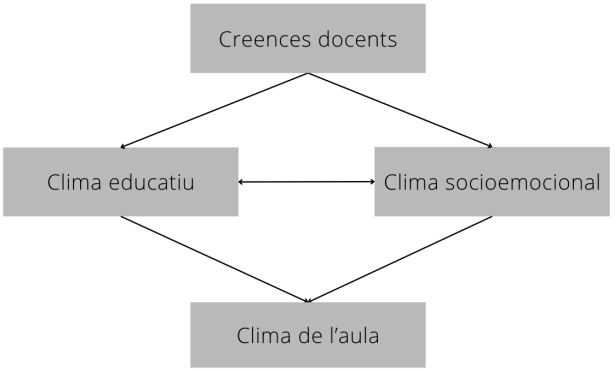
actiu en aquest procés guiat per una intenció (Milian, 2011). A més, Milian (2011) fa referència a les investigacions d'autors com Adell (2006), Busquets (2005) i Rovira (2008). Els autors destaquen que els ensenyants manifesten que les tasques amb millors resultats es corresponen a activitats de composició escrita que es dirigeixen a un destinatari real o activitats que pressuposen un grau de motivació elevat per als alumnes. En aquesta línia, Tolchinsky, Bigas i Barragan (2010) i Camps (2003) emfatitzen la necessitat de donar motius als alumnes per llegir i escriure per aprendre a escriure textos. L'estudi de Myhill, Jones i Watson, 2013 sobre les creences dels professors en relació amb l'escriptura en L2 posa de manifest que el conjunt de creences personals poden influenciar l'adopció d'una certa metodologia en l'ensenyament de la gramàtica i de la llengua escrita. A més, Derewianka i Jones (2010) indiquen que els coneixements sobre els continguts gramaticals no són suficients per establir contextos sòlids per a l'aprenentatge de l'escriptura. En aquesta línia, Myhill, Jones, Watson i Linde (2013) indiquen que el professor ha d'abordar els coneixements gramaticals que posseeix de manera efectiva i de manera pedagògicament potent per afavorir els aprenentatges dels alumnes en relació amb la gramàtica, els textos escrits i les decisions que prenen els alumnes en la composició escrita. El seu estudi també assenyala la complexa relació entre els coneixements, les creences, les pràctiques i el context, i afegeix que els professors han de tenir en compte la interacció entre els continguts i la pedagogia amb la finalitat de millorar l'ensenyament de l'escriptura.

També s'han reportat relacions entre les creences dels mestres sobre com ensenyar a llegir i les seves pràctiques. Richardson, Anders, Tidwell i Lloyd (1991) conclouen que els mestres de 4t, 5è i 6è que creuen que les habilitats de lectura han de ser apreses abans que els estudiants puguin comprendre textos adopten un enfocament centrat en l'ensenyament de les habilitats i el vocabulari. En canvi, els docents que consideren que els alumnes aprenen a llegir llegint incorporen un enfocament d'ensenyament de la llengua global i utilitzen lectures reals per a aprendre a llegir.

2.4. Creences i pràctiques docents i la seva relació amb el clima de l'aula

Rubie-Davies i Peterson (2011) indiquen que el clima de l'aula es pot entendre com una combinació dels clima educatiu i socioemocional que els mestres creen amb els estudiants a les aules. El clima educatiu es forma a través de les decisions pedagògiques dels mestres. El clima socioemocional d'una aula es forma a partir de les interaccions dels mestres amb els estudiants i de les interaccions entre estudiants. Les relacions entre les creences dels mestres, el clima educatiu, el clima socioemocional i com aquestes contribueixen al clima de l'aula es mostren a la Figura 2 (Rubie-Davies i Peterson, 2011).

Figura 2. Relacions entre les creences dels mestres, el clima educatiu, el clima socioemocional i el clima de l'aula (Rubie-Davies i Peterson, 2011).



Fins ara, nombrosos autors assenyalen que els docents ensenyen de manera diferent segons les seves creences. Rubie-Davies i Peterson (2011) indiquen que les creences dels docents sobre l'aprenentatge de l'estudiant i sobre com ensenyar poden portar-los a interactuar amb els estudiants d'una determinada manera i a crear cert clima educatiu i socioemocional a l'aula (Rubie-Davies i Peterson, 2011).

Les creences dels mestres tenen conseqüències importants tant per a l'ensenyament com per a les relacions entre els estudiants i els mestres. Solomon, Battistich i Hom (1996) mostren com els docents de centres situats en zones de baixos recursos econòmics proporcionen sovint als alumnes exercicis pràctics i de reforç perquè creuen que els alumnes necessiten un entorn d'aprenentatge molt estructurat. En el mateix estudi, els autors assenyalen que l'aprenentatge entre iguals és desencoratjador pels docents perquè implica controlar constament el comportament dels alumnes, als quals consideren disruptius. Els mateixos docents reconeixen que els tipus de tasques d'aprenentatge que presenten als estudiants són avorrides i que presentarien tasques més innovadores i desafiants amb alumnes d'escoles de classe mitjana. Així doncs, l'estudi mostra com les creences dels mestres els porten a estructurar les classes de manera diferent segons el perfil dels estudiants.

Pel que fa a les creences i el clima socioemocional de l'aula, cal tenir en compte que l'aula és un context social i la sensibilitat dels mestres cap als estudiants i el grau en què els mestres creuen que respondre a les necessitats emocionals i socials dels estudiants és important, contribueixen a les formes en què els mestres interactuen amb els estudiants, la retroalimentació que proporcionen i la calidesa que mostren (Buehl i Beck, 2014). Així doncs, l'aprenentatge no es produeix només dins d'un context acadèmic, sinó que també es produeix dins d'un context socioemocional. Les normes, valors, objectius i interaccions dels mestres, tots ells derivats de les seves creences, donen forma a les relacions que els mestres tenen amb els estudiants. A més, les relacions interpersonals de l'aula contribueixen substancialment al clima de la classe (Rubie-Davies i Peterson, 2011). En aquest sentit, Wang, Selman, Dishion i Stormshak (2010) indiquen que les relacions positives entre estudiants i mestres de 6è s'associen amb menys problemes de comportament quan els alumnes cursen 7è i 8è. A més, Skinner i Belmont (1993)

estableixen una forta relació entre el comportament dels mestres i el compromís dels estudiants. Actuacions com mostrar i comunicar afecte als estudiants tenen efectes positius en la manera com els estudiants experimenten les interaccions amb els mestres i, en general, milloren els nivells d'implicació dels mestres amb els estudiants i dels propis estudiants. Quan els mestres tenen menys implicació amb els estudiants, els alumnes viuen una relació distant amb el mestre i expressen més presencia de comportaments coercitius per part dels mestres. Per tant, la qualitat de les relacions que els mestres construeixen a les aules contribueix substancialment al clima socioemocional i al clima de l'aula. A més, cada interacció entre un mestre i els seus estudiants desencadena una experiència emocional (Brown, Jones, LaRusso i Aber, 2010) que influeix el clima de l'aula. Brown et al. (2010) mostren com les creences dels mestres sobre la seva capacitat per reconèixer les emocions dels estudiants i comprendre i autorregular les seves pròpies emocions estan relacionades amb relacions socials de qualitat a les seves aules. A més, Jia, Way, Ling, Yoshikawa, Chen, Hughes i Lu (2009) evidencien que tant en contextos nord-americans com xinesos, el suport emocional del mestre preveu l'autoestima de l'estudiant i la mitjana de notes. El suport emocional entre iguals també està relacionat amb la mitjana de notes, però a la inversa, una manca de suport entre iguals a les aules s'associa amb símptomes depressius en els estudiants en ambdós contextos. Aquests resultats demostren el paper que juguen els mestres en fomentar no només les relacions entre mestre i estudiant, sinó també les relacions entre estudiants a l'aula.

2.5. Creences i pràctiques docents sobre la seva pròpia eficàcia

Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy (2001) assenyalen que el sentit d'eficàcia dels docents es refereix a la creença en la pròpia capacitat per ensenyar de manera efectiva als estudiants i influir positivament en el seu aprenentatge. En aquest sentit, Woolfolk Hoy, Hoy i Davis (2009) conclouen que l'eficàcia docent afecta els comportaments dels mestres i la presa de decisions pedagògiques. Woolfolk Hoy et al. (2009) distingeixen entre mestres amb alta eficàcia i baixa eficàcia. Els mestres amb alta eficàcia planifiquen més acuradament les intervencions didàctiques, tenen més en compte aspectes organitzatius de l'aula i demostren més estratègies de gestió de l'aula. A més, els autors indiquen que els mestres amb alta eficàcia supervisen de prop el comportament dels estudiants i redirigeixen les energies dels estudiants si sorgeix un comportament inadequat. Els docents amb alta eficàcia també són més propensos a utilitzar estratègies preventives de gestió de l'aula en lloc d'estratègies punitives. De la mateixa manera, els mestres amb alta eficàcia també estan més disposats a experimentar amb nous mètodes d'ensenyament-aprenentatge sempre que puguin veure beneficis per als alumnes. A més a més, Woolfolk Hoy et al. (2009) assenyalen que els mestres tenen més probabilitats de treballar estretament amb els estudiants amb dificultats per donar suport al seu aprenentatge i, per tant, poden gaudir d'una relació més propera amb els estudiants de baix rendiment. En aquest sentit, Soodak i Podell (1998) demostren que els mestres amb alta eficàcia solen ser més capaços de satisfer les necessitats dels

estudiants amb baix rendiment i, per tant, tenen menys probabilitats de derivar-los a recursos d'educació especial. A més, els mestres amb alta eficàcia són més positius en les seves prediccions sobre l'assoliment dels estudiants i ajusten les seves expectatives d'acord amb el seu desenvolupament acadèmic. És rellevant també la conclusió a la que arriben els autors: els mestres amb alta eficàcia tenen més probabilitats d'oferir als estudiants opcions en les seves activitats d'aprenentatge (Soodak i Podell, 1998).

2.6.Creences i pràctiques docents sobre l'establiment d'objectius

Pel que fa a les creences docents sobre l'orientació d'objectius "*Teacher Goal Orientation Beliefs*", Midgley, Anderman i Hicks (1995) argumenten que, d'una banda, hi ha mestres que creuen que els estudiants aprenen millor quan els docents posen èmfasi en el desenvolupament de les habilitats i de la comprensió dels continguts. De l'altra, indiquen que hi ha mestres que consideren que els estudiants aprenen millor quan s'estimula la competència entre iguals i es dóna importància a les notes. En aquest sentit, Anderman, Patrick, Hruda i Linnenbrink (2002) assenyalen, després d'analitzar observacions d'aules i informes dels estudiants, que les creences dels docents en relació amb l'orientació d'objectius influeixen el clima de les aules. Mentre que els mestres amb baix domini (*low mastery teachers*) esperaven que els estudiants aprenguessin escoltant informació, seguint instruccions i comportant-se bé i creien que els errors reflectien una manca d'habilitat o esforç, els mestres amb alt domini "*high mastery teachers*" veien l'aprenentatge com un procés interactiu que requeria la participació dels estudiants, posaven èmfasi en la comprensió dels continguts i veien els errors com a oportunitats per aprendre, fet que els portava a proporcionar suport i retroalimentació constructiva i motivadora. En conseqüència, Anderman et al. (2002) indiquen que el clima socioemocional de l'aula dels mestres amb baix i alt domini varia.

Per un costat, els mestres amb baix domini semblaven poc entusiasmats amb l'aprenentatge i, en ocasions, es referien a les tasques com a avorrides. No mostraven confiança pel que fa a l'aprenentatge dels seus estudiants i sovint expressaven baixes expectatives envers ells. Semblaven faltar al respecte als alumnes per la seva capacitat acadèmica. Els mestres amb baix domini despreciaven l'esforç dels estudiants i es concentraven en la presentació de treball (per exemple, la netedat de la lletra) en comptes de fixar-se en el contingut de la tasca. Els estudiants de les classes amb baix domini sovint eren criticats de tal manera que l'ambient en què aprenien era bastant negatiu. Les aules es caracteritzaven per la poca autonomia i participació dels estudiants (Anderman et al., 2002). Per l'altre, els mestres amb alt domini estaven entusiasmats amb el contingut de les classes i mostraven interès per l'aprenentatge dels estudiants. Fins i tot quan els estudiants tenien dificultats amb l'aprenentatge del continguts, els mestres confiaven en les capacitats dels estudiants per aprendre. A les aules es percebia calidesa i els mestres elogiaven als alumnes en els moments oportuns. En definitiva, els mestres demostraven que tenien expectatives altes pels seus estudiants i proporcionaven constantment retroalimentació

significativa. Als estudiants se'ls donava certa elecció i llibertat en el seu aprenentatge sempre que estiguessin compromesos amb les tasques acadèmiques (Anderman et al., 2002).

2.7. Creences i pràctiques docents sobre el nivell dels estudiants

Rubie-Davies (2014) empra el terme "diferenciació" per referir-se a les creences dels mestres sobre com s'ha de tractar els estudiants amb alt i baix nivell. A través d'entrevistes a estudiants i mestres i a partir d'observacions a les aules, Weinstein (1993, 2002) demostra que els mestres amb alta diferenciació creuen que els estudiants amb alt i baix nivell haurien de ser tractats de manera diferent. En canvi, els mestres amb baixa diferenciació creuen que tots els estudiants haurien de ser tractats de manera equitativa. Weinstein (2002) identifica creences classificades en sis categories. Algunes de les categories es desenvolupen en aquest apartat i, altres, es desenvolupen en apartats posteriors del capítol que ens ocupa. Les sis categories són: l'agrupament dels estudiants, les experiències d'aprenentatge i els materials emprats a l'aula, l'avaluació, les estratègies de motivació dels docents per implicar els estudiants, l'autonomia dels estudiants i el clima de les relacions que es fomenten dins de l'aula. A continuació, es detallen cadascuna de les categories.

Weinstein (2002) descriu com els mestres amb alta diferenciació creuen que els estudiants han de ser dividits en grups segons les seves habilitats. A més, els mestres amb alta diferenciació consideren que els alumnes són responsables de l'assoliment dels seus aprenentatges i que si l'estudiant té dificultats és a causa de factors centrats en l'estudiant i no a causa de la instrucció del mestre. En canvi, Weinstein (2002) assenyala que els mestres amb baixa diferenciació creuen que els agrupaments dels estudiants han de ser heterogenis per tal que puguin donar-se suport mútuament. A més, afegeix que els mestres amb baixa diferenciació consideren que quan els estudiants no adquireixen els aprenentatges són ells els que han d'assumir la responsabilitat i dur a terme intervencions didàctiques diferents. Pel que fa a les activitats d'aprenentatge que plantegen a les aules, Weinstein (2002) indica que els mestres amb alta diferenciació creuen que els estudiants amb alt i baix nivell necessiten activitats d'aprenentatge força diferents. Els estudiants amb alt nivell reben activitats addicionals, mentre que als estudiants amb baix nivell se'ls presenten tasques repetitives simples durant períodes prolongats perquè els mestres consideren que necessiten consolidar els aprenentatges. Els mestres amb baixa diferenciació demostren creure que tots els estudiants han de rebre tasques similars i que els estudiants han de treballar junts. Els mestres consideren que els estudiants amb alt nivell necessiten direcció per part del docent però també autonomia. En canvi, els mestres creuen que els estudiants amb baix nivell necessiten suport del mestre per motivar-se, ser més autònoms i avançar en els seus aprenentatges (Weinstein, 2002). Una altra categoria on difereixen les creences dels mestres amb alta i baixa diferenciació és la que fa referència a l'autonomia de l'estudiant. Els mestres amb alta diferenciació creuen que han de mantenir un fort control sobre els estudiants. També creuen que

els estudiants han de treballar de manera autònoma i només buscar ajuda i orientació del docent i no dels companys (Weinstein, 2002).

Finalment, Weinstein (2002) assenyala que hi ha diferència entre els mestres amb alta i baixa diferenciació pel que fa als aspectes socioemocionals del clima de l'aula. L'autora ho atribueix a les interaccions directes amb els estudiants i a les creences dels mestres. A les aules dels mestres amb alta diferenciació, els estudiants sovint són etiquetats, anomenats amb noms i amenaçats. A més, els estudiants se'n riuen els uns dels altres sense que se'ls cridi l'atenció. En general, a les aules dels mestres amb alta diferenciació hi ha moltes interaccions públiques errònies i, de vegades, els estudiants se senten reprimits per haver respost de manera incorrecta davant de la classe. Els mestres sovint amenacen als estudiants dient que contactaran amb els seus pares per mal comportament o per mostrar un rendiment per sota de la mitjana. A les aules dels mestres amb baixa diferenciació, el contrari. Les interaccions dels mestres amb els estudiants es caracteritzen per la confiança i el respecte. Quan cal redirigir l'atenció dels estudiants, els mestres sovint empren el sentit de l'humor i es dona als estudiants explicacions què han de millorar. La relació amb els pares té per objectiu implicar-los en el procés d'aprenentatge dels seus fills i filles i els mestres mostren respecte per la diversitat cultural dels estudiants. La naturalesa col·laborativa de les aules inclou pares, altres classes i altres agents de la comunitat escolar (Weinstein, 2002).

2.8. Creences i pràctiques sobre les expectatives dels docents

Rubie-Davies (2007) defineix les expectatives dels mestres com creences sobre l'assoliment futur i probable dels estudiants tenint en compte els nivells d'assoliment actuals en els que se situen. Dit d'una altra manera, les expectatives docents són una construcció centrada en el mestre, una visió que reflecteix les creences dels mestres pel que fa a les capacitats dels seus estudiants (Rubie-Davies, 2008).

Partint d'aquesta base, Rubie-Davies (2007) indica que hi ha mestres d'expectatives altes que creuen que tots els seus estudiants poden aprendre més enllà dels seus nivells d'assoliment actuals i mestres d'expectatives baixes que creuen que l'aprenentatge dels tots els seus estudiants és inferior al seu nivell d'assoliment. L'autora revela que quan les expectatives del mestre són significativament superiors a l'assoliment del grup, les expectatives són altes per a tots els alumnes i, en el cas dels mestres que tenen baixes expectatives amb el grup, els resultats són a l'inversa. Per arribar als resultats de l'estudi, Rubie-Davies (2007) entrevista a nou mestres per explorar les seves creences i els observa a l'aula per mesurar els resultats socials i acadèmics dels estudiants. A continuació, es desenvolupa com difereixen les creences i les pràctiques associades a nou mestres d'expectatives altes i baixes (Rubie-Davies, 2008).

En relació amb la gestió de l'aula dels mestres d'expectatives altes i baixes Rubie-Davies (2008) i Rubie-Davies i Peterson (2011) assenyalen que els mestres d'expectatives altes tracten el comportament de manera positiva amb molta més freqüència que els mestres d'expectatives baixes, cosa que significa que els estudiants amb mestres d'expectatives baixes experimenten més negativitat que els que tenen mestres d'expectatives altes. En línia amb les seves creences, els mestres d'expectatives altes mostren preocupació per comprendre als estudiants, per oferir-los una retroalimentació clara sobre el seu aprenentatge i per gestionar l'aula de manera positiva. En canvi, els mestres d'expectatives baixes mostren preocupació pel seguiment dels estudiants de les directrius donades a classe, fet que els porta a respondre negativament quan hi ha alguna conducta per part dels estudiants que no és l'esperada (Rubie-Davies, 2008). Així doncs, l'autora conclou que les creences dels mestres d'expectatives altes i baixes i les pràctiques pedagògiques influïdes per les seves creences contribueixen a entorns socioemocionals escolars diferents segons el tipus d'expectatives del mestre (Rubie-Davies, 2008). En aquest sentit, Rubie-Davies i Peterson (2011) suggereixen que les creences i pràctiques analitzades dels mestres d'expectatives baixes afavoreixen entorns d'aprenentatge que destaquen per la competència en els resultats acadèmics mentre que els entorns d'aprenentatge dels mestres d'expectatives altes destaquen per la cooperació i la col·laboració.

2.9. Creences i pràctiques docents sobre l'avaluació

L'avaluació és una altra àrea on les creences dels mestres poden influir en les seves pràctiques d'aula. A Nova Zelanda, Brown (2009) evidencia que els docents creuen que l'avaluació pot ser utilitzada per millorar l'aprenentatge de l'estudiant. Així, amb l'objectiu d'encoratjar un aprenentatge profund, els docents empren processos informals i pràctiques d'avaluació formativa. A més, el mateix estudi mostra com els docents també creuen que les avaluacions formals i estandarditzades només poden proporcionar informació sobre el nivell superficial d'aprenentatge de l'estudiant i que per aquest motiu no utilitzen aquesta forma d'avaluació. En canvi, a la Xina, on els estudiants completen proves estandarditzades regularment, els docents creuen que l'avaluació pot ser utilitzada per millorar l'aprenentatge de l'estudiant, però consideren que els estudiants són els responsables del seu propi aprenentatge. Per aquest motiu, els docents utilitzen els exàmens per determinar l'esforç que els estudiants han fet per aprendre els continguts (Brown, Kennedy, Fok, Sang i Yu, 2009).

Els estudis de Weinstein (1993, 2002) demostren que a diferència dels mestres amb baixa diferenciació (mestres que creuen que tots els estudiants han de ser tractats per igual), els mestres amb alta diferenciació (mestres que creuen que els estudiants amb alt i baix nivell han de ser tractats de manera diferent) consideren que el progrés dels estudiants és a causa de l'acompanyament i de la retroalimentació del mestre així com del suport adequat que ofereixen

tant el mestre com els altres estudiants. Els mestres amb alta diferenciació valoren les capacitats dels estudiants, però també els seus hàbits de treball i la seva personalitat (Weinstein, 2002).

Rubie-Davies (2008) indica que els mestres d'expectatives baixes (creuen que l'aprenentatge dels tots els seus estudiants és inferior al seu nivell d'assoliment) consideren que s'han d'utilitzar les proves d'avaluació amb finalitats sumatives. Així doncs, supervisen el progrés dels estudiants amb menys freqüència que els mestres d'expectatives altes. En canvi, els mestres d'expectatives altes (creuen que tots els seus estudiants poden aprendre més enllà dels seus nivells d'assoliment actuals) utilitzen l'avaluació principalment amb finalitats formatives. A més, regularment proporcionen als estudiants retroalimentació sobre el seu procés d'aprenentatge i estableixen i revisen els objectius d'aprenentatge amb els estudiants. Per als mestres d'expectatives altes, la rellevància de les proves recau en la informació que proporcionen sobre l'aprenentatge dels estudiants.

2.10. Creences i pràctiques docents sobre l'agrupament dels alumnes

Tal com s'ha indicat en un apartat anterior, Rubie-Davies (2007) indica que hi ha mestres d'expectatives altes que creuen que tots els seus estudiants poden aprendre més enllà dels seus nivells d'assoliment actuals i mestres d'expectatives baixes que creuen que l'aprenentatge dels tots els seus estudiants és inferior al seu nivell d'assoliment.

En relació amb les creences i pràctiques dels mestres sobre l'agrupament de l'alumnat, Rubie-Davies (2007) assenyala que tots els mestres d'expectatives baixes creuen que s'ha d'agrupar els estudiants per coneixements acadèmics. Per aquest motiu, agrupen els seus estudiants segons el seu nivell i segons el tipus d'activitat d'aprenentatge. En aquesta direcció, els mestres d'expectatives baixes creuen que han de discriminar el tipus d'oportunitats d'aprenentatge que ofereixen als estudiants d'alt i baix rendiment (Rubie-Davies, 2008). En canvi, a les aules dels mestres d'expectatives altes els estudiants trien les activitats d'aprenentatge i els companys i companyes amb qui treballen. Malgrat això, a vegades, els estudiants realitzen activitats en grups heterogenis. L'autora assenyala la influència de les creences dels docents en les seves pràctiques. D'una banda, les mestres d'expectatives altes creuen que tots els estudiants necessiten desafiaments acadèmics i, de l'altra, els mestres asseguren que els estudiants aprenen millor a partir d'activitats emocionants i divertides. A més, els mestres d'expectatives altes, a diferència dels mestres d'expectatives baixes, tenen com a objectiu tenir estudiants autònoms (Rubie-Davies, 2008). A més, Weinstein (2002) indica que els mestres amb baixa diferenciació (mestres que creuen que tots els estudiants han de ser tractats per igual) consideren que els estudiants s'han de percebre entre ells com a font de coneixement i ajuda, i que els estudiants han de protagonistes del seu propi procés d'aprenentatge. A més, els mestres amb baixa diferenciació deleguen en els estudiants la responsabilitat d'organitzar els grups. En aquesta direcció, Weinstein

(2002) conclou que els mestres amb baixa diferenciació, a causa de les seves creences, fomenten un major sentit de comunitat i companyerisme entre els estudiants.

2.11. Creences i pràctiques docents sobre la motivació dels alumnes

Fins ara, hi ha hagut poques investigacions que explorin les relacions entre les creences de la motivació dels mestres de llengua (L2) i les seves pràctiques motivacionals (Lamb, 2017). Tot i que el camp de la investigació sobre la motivació de L2 ha fet avenços considerables en les últimes dècades (Dörnyei i Ushioda, 2011; Lamb, 2017), hi ha poca literatura sobre les creences declarades pels mestres de llengües respecte a la motivació dels estudiants i les pràctiques motivacionals declarades o autoinformades. Malgrat això, la literatura indica que les creences dels mestres sobre la motivació dels estudiants pot influir en els esforços desplegats i en les estratègies utilitzades per motivar els estudiants (Hardre et al., 2006).

Partint del concepte de motivació de Dörnyei (2008), qui defineix el terme com un concepte abstracte de la conducta i de la psicologia humana que té un paper important a l'hora de determinar l'èxit o el fracàs dels alumnes en qualsevol situació d'aprenentatge, Muñoz i Ramirez (2015) assenyalen que els mestres dels centres de llengües universitaris colombians reconeixen en les entrevistes semiestructurades el valor motivacional de donar als aprenents opcions i introduir tasques lingüístiques significatives, però afegeixen que rarament implementen les creences durant les classes observades. Pel que fa al fet de donar opcions als alumnes, Dörnyei (2008) indica que per conservar i protegir la motivació és rellevant fomentar l'autonomia en els alumnes. Segons l'autor, hi ha estudis que demostren que els estudiants que aprenen de manera independent assoleixen un domini més gran de l'assignatura. Així doncs, un augment de la implicació dels alumnes en l'organització de l'aprenentatge, fomenta la seva autonomia. Tal com identifiquen Muñoz i Ramirez (2015), la implicació dels alumnes en l'organització de l'aprenentatge es pot aconseguir alimentant la capacitat de tria dels estudiants donant-los opcions sobre les activitats, els materials docents, els temes, les dates de lliurament, el ritme d'aprenentatge, etc. En aquest sentit, Rubie-Davies (2008) conclou que a les classes dels mestres d'expectatives baixes (mestres que creuen que l'aprenentatge dels tots els seus estudiants és inferior al seu nivell d'assoliment) són els mestres qui decideixen quines tasques completen els estudiants, quan, com i amb qui les completen. Tanmateix, a les classes dels mestres d'expectatives altes (mestres que creuen que tots els seus estudiants poden aprendre més enllà dels seus nivells d'assoliment actuals), els estudiants poden adquirir autonomia escollint les activitats d'aprenentatge en què volen treballar i els companys amb qui volen treballar. A més a més, a vegades, els mestres d'expectatives altes també cerquen activitats creatives i innovadores per motivar i implicar als estudiants reticents (Rubie-Davies, 2008). Així, l'estudi de Rubie-Davies (2008) demostra com diversos mestres d'expectatives altes creuen que la motivació i implicació dels estudiants pot millorar-se incorporant els interessos dels estudiants a les seves experiències d'aprenentatge, fent

així l'aprenentatge estimulant i significatiu. Dörnyei (2008) assenyala que un dels factors més desmotivadors que hi ha per als alumnes és haver d'aprendre una cosa que no els és d'utilitat, d'interès i a la qual no li veuen cap finalitat perquè no té a veure amb les seves vides. En aquest sentit, Chambers (1997) indica que per motivar als alumnes cal que totes les activitats estiguin marcades per la rellevància. Si els alumnes no poden relacionar l'activitat amb el món en el que viuen i no veuen sentit ni funcionalitat a l'aprenentatge, el docent té un repte difícil de resoldre.

L'estudi de Lee (2015) mostra les creences de tres mestres pel que fa als valors i actituds positius relacionats amb el procés d'aprenentatge de la llengua (Dörnyei, 2008). Lee (2015) conclou que un dels tres mestres del seu estudi sosté una visió integradora per sobre d'una visió instrumental. És a dir, per al docent, la voluntat d'identificar-se amb la comunitat de la llengua meta és més important per a l'èxit que una visió instrumental centrada en la preocupació pels beneficis pragmàtics de la competència de L2, com pot ser aconseguir una feina millor. En relació amb els valors i actituds relacionats amb el procés d'aprenentatge de la llengua, Dörnyei (2008) assenyala que existeixen fonts de motivació potents que tenen en compte els valors dels seus parlants (valor integrador) així com les conseqüències i els avantatges d'aprendre aquesta llengua (valor instrumental). Dörnyei (2008) indica que mentre que els valors integradors tenen a veure amb formar part d'una comunitat de parlants, els valors instrumentals estan relacionats amb els avantatges pràctics i pragmàtics que el domini de la llengua que s'aprén (L2) pot aportar a l'alumne (per exemple: guanyar més diners, trobar feina o millorar l'estatus social).

Seguint amb la revisió de la literatura sobre creences dels docents sobre la motivació dels estudiants, l'estudi de Hufton, Julian, Elliott i Leonid (2010) recull, a partir d'entrevistes, les opinions de 108 mestres sobre el que influeix en la motivació i la desmotivació dels estudiants adolescents del Regne Unit, els Estats Units i Rússia. Els resultats evidencien que els mestres reconeixen que tant les recompenses simbòliques com les recompenses materials poden motivar els estudiants. Això sí, els docents creuen que els estudiants normalment tendeixen a valorar més les recompenses simbòliques que les materials a mesura que maduren. A més, els mestres prefereixen recompenses simbòliques a materials, ja que consideren que faciliten la transició cap a l'automotivació de l'estudiant. Els elogis es consideren una recompensa simbòlica important per als estudiants més joves i amb resultats més baixos. A més, l'èxit es veu com una recompensa en si mateixa i molts mestres pensen que és important organitzar les tasques de manera que els estudiants puguin experimentar l'èxit (Hufton et al., 2010). Segons Dörnyei (2008) gran part dels docents consideren que és positiu recompensar els esforços dels seus alumnes. L'autor assenyala que les recompenses poden ser variades i poden ser des de guardons a privilegis especials o recompenses materials i premis. Les recompenses també s'aborden a l'estudi de Weinstein (2002). L'autora indica que els mestres amb alta diferenciació (mestres que creuen que els estudiants amb alt i baix nivell han de ser tractats de manera diferent) creuen que els estudiants

han d'estar motivats externament amb recompenses per l'assoliment i el rendiment. En canvi, els mestres amb baixa diferenciació (mestres que creuen que tots els estudiants han de ser tractats per igual) consideren que la motivació intrínseca és més important i estableixen objectius d'aprenentatge amb els estudiants. A les aules dels mestres amb baixa diferenciació, els errors es veuen com a oportunitats per aprendre i es fomenta l'autoavaluació dels estudiants.

Pel que fa a les creences dels docents de l'estudi de Hufton et al. (2010) en relació amb els elogis, Dörnyei argumenta que els elogis poden augmentar la satisfacció de l'alumnat i donar-los ànims en el procés d'aprenentatge. A més, la retroalimentació positiva pot fomentar la concepció positiva d'un mateix i la confiança de l'aprenent. Finalment, Dörnyei (2008) també desenvolupa, com una estratègia de motivació, la capacitat dels docents per augmentar les expectatives d'èxit de l'alumnat amb activitats que siguin abastables i que fomentin la seva autonomia.

Finalment, un altre resultat de l'estudi de Hufton et al. (2010) assenyala que els mestres creuen que els estudiants treballen més quan els agrada i/o respecten el mestre. També quan pensen que el mestre els aprecia com a persona, reconeix i valora els seus esforços i respecta les seves aspiracions i emocions. En aquesta mateixa línia, els mestres també pensen que, a les classes on s'estableixen relaciones sanes, la motivació és més alta. Segons Dörnyei (2008), per motivar és imprescindible que els docents mantinguin una relació positiva personal i acadèmica amb el seu alumnat. També cal que el professorat es guanyi la confiança i el respecte dels seus alumnes. Per tal que s'estableixi aquesta relació positiva el professorat ha d'acceptar els seus estudiants, tenir capacitat d'escoltar-los i tenir-los en consideració així com mostrar accessibilitat i disponibilitat.

Així doncs, el capítol desenvolupa, d'una banda, una revisió bibliogràfica extensa sobre el pensament del professorat posant especial èmfasi en el pensament del professorat de llengües i, de l'altra, diferents aspectes pedagògics que influencien la posada en pràctica de les creences. En aquest sentit, el marc teòric inclou estudis que fan referència a creences i pràctiques declarades pel que fa a l'ensenyament i aprenentatge (de continguts lingüístics i no lingüístics), el clima de l'aula, la pròpia eficàcia, l'establiment d'objectius, el nivell dels estudiants, les expectatives dels docents, l'avaluació, l'agrupament dels alumnes i la motivació dels alumnes.

CAPÍTOL 3. OBJECTIUS I PREGUNTES DE RECERCA

El capítol que es desenvolupa a continuació presenta els objectius i les preguntes de recerca de l'estudi que s'emmarca en el camp de la didàctica de la llengua, més concretament en el de les creences i les pràctiques de les docents en relació amb l'ensenyament i aprenentatge de la llengua.

3.1. Objectius de recerca

L'objectiu general de l'investigació és indagar en el conjunt de creences i pràctiques de les docents d'un centre de formació de persones adultes en seu penitenciària en relació amb l'ensenyament i aprenentatge de la llengua.

Els objectius específics que es desprenen de l'objectiu general són:

1. Explorar les creences de les docents en relació amb l'ensenyament i aprenentatge de la llengua amb alumnes joves adults d'un centre de formació de persones adultes en seu penitenciaria.
2. Identificar les pràctiques declarades i observades de les docents quan ensenyen llengua a alumnes joves adults d'un centre de formació de persones adultes en seu penitenciaria.
3. Analitzar la relació que hi ha entre les creences i les pràctiques declarades i observades de les docents mentre ensenyen llengua a alumnes joves adults d'un centre de formació de persones adultes en seu penitenciaria.

3.2. Preguntes de recerca

Així doncs, les preguntes de recerca que guien l'estudi són:

1. Quines són les creences de les docents sobre l'ensenyament i aprenentatge de la llengua amb alumnes joves adults?
2. Quines són les pràctiques declarades i observades de les docents quan ensenyen llengua?
3. Quina relació existeix entre les creences de les docents i les seves pràctiques declarades i observades a les aules?

CAPÍTOL 4. METODOLOGIA

En el present capítol es desenvolupa el marc metodològic de la recerca que s'ha dut a terme i es justifiquen de manera teòrica aquelles decisions metodològiques que s'han pres per a desenvolupar l'estudi. Es fa especial èmfasi en la metodologia de l'estudi, en els instruments i en el procés de recollida de dades, així com en el procediment d'anàlisi de les dades.

4.1. Metodologia qualitativa

La naturalesa de l'objecte d'estudi, les creences i les pràctiques docents, ens situa en un enfocament qualitatiu. La metodologia qualitativa ens permet utilitzar procediments que no estructuren la forma d'obtenir la resposta dels participants permetent així que el discurs flueixi lliurament. A més, la metodologia qualitativa permet conèixer la realitat a través del que les persones diuen i fan en relació a la situació estudiada (Dorio, Sabriego i Massot, 2004).

4.1.1. Estudi de cas

Dins de la metodologia qualitativa, l'estudi que es presenta, s'emmarca en l'estudi de cas. La principal finalitat per dur a terme un estudi de cas és la pròpia naturalesa de la recerca, que té per objectiu investigar la particularitat i la unicitat d'un cas en particular (Stake,1998 i 2010; Simons, 2011). Així doncs, a diferència d'altres metodologies que empren una mostra gran de casos, l'estudi de cas es basa en la seva especificitat i no la representativitat i generalització de les dades (Jiménez i Tejada, 2007), fet que permet que les mostres escollides siguin reduïdes i puguin ser investigades en profunditat (Eisenhardt i Graebner, 2007).

Una de les característiques de l'estudi de cas és que se centra en dades subjectives, ja que el coneixement que s'obté amb aquest tipus d'estudis és a partir de l'anàlisi i la interpretació sobre com pensen, senten i actuen les persones participants en un context determinat (Simons, 2011). Malgrat això, Yin (1989) defineix l'estudi de cas com "una recerca empírica que investiga un fenomen contemporani en el seu context real, on els límits entre el fenomen i el context no es mostren de manera precisa, i en què, múltiples fonts d'evidència són utilitzades". Stake (2005) també fa referència a la importancia del context definint l'estudi de cas com l'estudi de la particularitat i de la complexitat d'un cas singular per arribar a comprendre la seva activitat en circumstàncies rellevants. Així doncs, l'elecció de l'estudi de cas es basa en la naturalesa hologràfica de la realitat tenint en compte que allò global es reflecteix en allò local (Hamel, Dufour i Fortin, 1993).

Martinez Bonafé (1988) assenyala altres característiques sobre l'estudi de cas en la investigació educativa. Entre altres aspectes indica que l'estudi de cas és apropiat per dur a terme recerques a petita escala, ja sigui per la quantitat de temps i de recursos o perquè les realitza un sol

investigador. També indica que és un mètode que permet reprendre la recerca en posteriors moments personals i institucionals per aprofundir-ne. Seguidament, afegeix que és un mètode que permet la participació de l'investigador en el context de la recerca i, finalment, assenyala que l'estudi de cas també reporta elements beneficiosos al professorat que hi participa.

Yin (2009) indica tres finalitats per a les quals és rellevant emprar l'estudi de cas:

1) Per als estudis descriptius de casos que pretenen exposar un fenomen concret.
2) Per als estudis de cas explicatius on s'investiga i s'indaguen les característiques del fenomen amb més profunditat.
3) Per als estudis exploratoris de casos que indaguen camps totalment nous de la investigació i no hi ha antecedents o n'hi ha pocs.

Per tal de dissenyar la recerca, s'han considerat les 5 fases que integren els estudis de cas (Montero i León, 2002). Els autors defineixen les fases que es presenten a la Taula 3:

Taula 3. Fases de l'estudi de cas

Fase 1	La selecció i definició del cas. S'identifiquen els àmbits en què l'estudi és rellevant, els participants de l'estudi i els objectius de recerca.
Fase 2	Elaboració d'una llista de preguntes. Es realitza una pregunta general i es desplega en subpreguntes per orientar la recollida de dades.
Fase 3	Localització de les fonts de dades. Se seleccionen les estratègies per obtenir les dades.
Fase 4	Anàlisi i interpretació. Es tracta la informació recopilada i s'estableixen relacions causa-efecte respecte del que s'ha observat.
Fase 5	Elaboració de l'informe. Es redacta a partir de les descripcions minucioses dels esdeveniments i de les situacions més rellevants i s'explica com s'ha realitzat tot el procés d'investigació.

Malgrat l'estudi de cas s'ajusta a la naturalesa de la recerca que es presenta, també planteja limitacions que cal tenir en compte. Álvarez i San Fabian (2012) indiquen les següents:

- Existeix la impossibilitat de generalitzar els resultats obtinguts a la investigació, ja que el que permet és aprofundir en una o diverses unitats d'observació. Álvarez i San Fabian (2012) indiquen que tenint en compte el paradigma qualitatiu en què s'emmarca aquesta metodologia, no sembla oportú parlar de "generalització" sinó de "transferència". Enfront de la generalització estadística de la investigació quantitativa, l'estudi de cas persegueix la "generalització analítica" (Yin, 1989), on la teoria generada és utilitzada com a patró amb el qual comparar els resultats d'altres estudis (Yacuzzi, 2005).

- Existeix la subjectivitat de l'investigador al llarg de l'estudi. En aquest sentit, Stake (2005) indica que els investigadors qualitatius no consideren que la subjectivitat sigui quelcom que cal eliminar, sinó que la consideren un element essencial de comprensió. Patton (1987) assenyala que la credibilitat de la recerca depèn de factors com la formació, la sensibilitat, les habilitats metodològiques, la capacitat ètica de l'investigador i del caràcter explícit de les seves motivacions i procediments.

- Existeix la possibilitat d'alterar la manera de fer i ser dels participants de l'estudi. El contacte directe de l'investigador i la seva permanència al camp d'estudi poden condicionar el mode de vida dels subjectes sobre els quals s'indaga encara que el seu objectiu és formar part del grup social (Álvarez i San Fabian, 2012). Aquest fet és l'anomenat "paradoxa de l'observador", terme delimitat per Labov (1984) i que fa referència a la situació en què el fenomen observat està influït per la presència del mateix observador o investigador.

Malgrat les limitacions exposades, la decisió metodològica de dur a terme una recerca emmarcada en l'estudi de cas es basa principalment en (1) la seva especificitat i comprensió profunda de la realitat i (2) la rellevància que prenen les experiències i el context dels participants.

4.1.2. Estudi de cas múltiple

Un estudi de cas es pot basar en un cas únic cas, o bé involucrar-ne més d'un, esdevenint així un estudi de cas múltiple (Stake, 2005). Mentre que l'estudi de cas simple és apropiat per indagar la particularitat d'un cas específic, el cas múltiple permet explorar més d'una unitat d'anàlisi proporcionant les bases per a la generalització (Rule i John, 2015). Per a autors com Rule i John (2015) o Yin (2003), els estudis de casos múltiples són variants dels estudis de cas perquè se centren a trobar aspectes comuns que permetin considerar els casos múltiples manifestacions d'una mateixa cosa. En canvi, Ragin i Becker (1992) conceben l'estudi de casos múltiples com un mètode comparatiu que permet indagar els patrons semblants i diferents entre un nombre moderat de casos.

Tenint en compte les aportacions teòriques anteriors, la recerca que es presenta es defineix dins de l'estudi de cas múltiple, ja que permet explorar les creences i les pràctiques de tres docents que ensenyen llengua en diferents nivells d'instrucció.

4.2. Context

En el present apartat s'exposa el context en el que es desenvolupa la recerca així com les docents participants.

La recerca s'emmarca en un context d'educació d'adults. L'article 69 de la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació estableix que cal garantir el dret a l'educació en qualsevol etapa de la vida, de manera que les persones adultes puguin desenvolupar el seu projecte personal i professional, participar en la vida social, rebre informació i orientació sobre les accions formatives més adequades als seus interessos i possibilitats, validar les seves competències i preparar-se per a l'accés a altres ensenyaments del sistema educatiu.

Actualment, a Catalunya hi ha 115 Centres de Formació d'Adults (CFA) gestionats pel Departament d'Educació, dels quals 9 se situen en seu penitenciaria.

L'educació d'adults o educació al llarg de la vida permet a les persones adultes, generalment majors de 18 anys, adquirir capacitats, habilitats, coneixements i competències per participar en la societat del món actual. L'oferta educativa dels CFA és molt diversa. Comprèn els ensenyaments de llengües (català, castellà, anglès i francès), de Formació Instrumental (FI) que equivalen a l'educació primària d'adults, d'educació secundària per a persones adultes (GES), cursos específics d'accés als cicles formatius, cursos de preparació per a les proves d'accés a cicles de grau mitjà i superior i d'accés a la universitat per a majors de 25, així com els ensenyaments de COMPETIC (informàtica).

4.2.1. Context de la recerca

La recerca s'ha dut a terme en un dels 9 Centre de Formació de persones Adultes (CFA) en seu penitenciaria de Catalunya. Concretament, en l'únic centre de joves penats i en preventiu. La població del centre, a l'abril de 2018, era de 308 interns homes d'entre 18 i 24 anys. Dels 308 interns, el 79% és d'origen estranger, principalment del Marroc, Algèria i Amèrica Llatina. El CFA que hi ha situat al centre penitenciari tenia, a l'abril de 2019, 300 alumnes matriculats en els diferents nivells educatius.

El Departament de Justícia (2008) assenyala que en l'àmbit de l'execució penal es reconeix que una correcta activitat educativa pot incidir positivament en els joves que han comès un delicte. Tot i que els joves són majors d'edat, són individus amb necessitats educatives que requereixen de l'adquisició d'habilitats i coneixements per a la una correcta reinserció. Per assolir aquestes fites, dins del centre penitenciari s'ofereix formació formal i no formal, formació ocupacional, cultural i de lleure.

La intervenció professional amb els joves del centre penitenciari s'orienta a l'educació reglada i no reglada, la formació d'hàbits i habilitats, la diversitat i les estratègies de control dels seus actes, en especial de la violència i del consum de drogues. L'àrea educativa i cultural del centre penitenciari compta amb una biblioteca central, una sala d'actes, 4 aules educatives del CFA, 3 tallers artístics, una aula d'informàtica i un espai confessional. Entre els diferents àmbits d'intervenció de l'itinerari de la rehabilitació s'inclou la formació de persones adultes.

4.2.2. Les participants de la recerca

Per seleccionar les participants de la recerca, es va presentar la investigació a l'equip directiu del centre, qui a la vegada va demanar autorització a la direcció del centre penitenciari. L'equip directiu va fer la proposta a l'equip docent i 5 docents es van mostrar interessades en participar. Les docents van accedir a ser part de la investigació de forma voluntària i coneixien els objectius de la recerca. Per mantenir l'anonimat, es va acordar que s'utilitzarien pseudònims. Cal destacar que les docents estaven informades que podien deixar de participar en l'estudi i, una d'elles, ho va fer un cop realitzada l'entrevista. També es va descartar la participació d'una segona docent per motius aliens a la investigació. Així doncs, han participat en l'estudi tres docents de les cinc que hi participaven inicialment. Cadascuna d'elles ha signat el document "Cessió de drets per a la realització de la tesi doctoral" (Vegeu el document a l'annex 1). A més, tots els alumnes també han signat el document "Cessió de drets d'imatge" on s'especifica l'ús de les dades en l'àmbit de la recerca universitària (Vegeu el document a l'annex 2).

Les participants de l'estudi són la Sandra (P1), la Francisca (P2) i l'Anna (P3). Les docents s'han triat en funció de les respostes que van donar a un qüestionari inicial que es va dissenyar per la recerca. El seu perfil s'ha pogut definir principalment a partir del qüestionari inicial i a partir de la informació que donen a les entrevistes semiestructurades. Pel que fa al seu perfil, és molt divers: imparteixen ensenyaments en diferents nivells educatius i tenen diferents anys d'experiència docent dins i fora del centre penitenciari. A continuació, la Taula 4 detalla el perfil de cadascuna de les docents participants.

Taula 4. Perfil de les docents

	Francisca (P1)	Anna (P2)	Sandra (P3)
Nivell d'instrucció	GES 1 i 2 (llengua castellana) Preparació a les proves de grau mitjà	FI 3 (ciències naturals i llengua catalana)	FI 2 (llengua castellana, ciències naturals i socials) FI 3 (ciències naturals i socials, català, castellà i matemàtiques) GES 1 (llengua anglesa)
Cursos de llengües	Castellà 1	Català 1 i 2 Anglès 1	Anglès 1 i 2
Edat	53 anys	30 anys	29 anys
Anys d'experiència docent	15 anys d'experiència docent	10 anys d'experiència docent	3 anys d'experiència docent
Anys d'experiència	7 mesos d'experiència	5 anys d'experiència	3 anys d'experiència

docent al centre	al centre	al centre	al centre

4.2.2.1. Sandra (P1)

La Sandra és una docent que, en el moment de la recollida de dades, té 3 anys d'experiència docent que ha obtingut principalment al centre. Abans, va treballar un mes en una escola concertada d'educació primària. La Sandra és bilingüe en català i castellà però indica que la seva L1 és el català i té un nivell C1 d'anglès. En el moment de la recollida de dades, la docent imparteix el curs de llengua anglesa 1 i 2, les assignatures de medi natural, socials i castellà al nivell de formació instrumental 2, les assignatures de català, castellà, medi social i natural i matemàtiques a formació instrumental 3 i l'anglès a educació secundària.

Del qüestionari inicial s'extreu que la docent se situa dins d'un mètode d'ensenyament i aprenentatge de les llengües tradicional. En relació amb els continguts lingüístics que ensenya, la Sandra no marca cap contingut que treballi sempre però indica que molt sovint treballa la gramàtica i el vocabulari i que habitualment treballa les característiques d'un text. En relació amb les habilitats lingüístiques, la docent indica que treballa molt sovint la comprensió oral i escrita. Les principals dificultats que troba per a l'ensenyament són la manca de concentració dels alumnes, la manca de motivació dels alumnes, la diversitat de nivells dels alumnes a l'aula, la manca d'hàbits d'estudi, la discontinuïtat d'assistència dels alumnes a classe i la manca de recursos. Quan se li pregunta pels beneficis que aporta als alumnes l'assignatura que imparteix, la docent indica amb la valoració de bastant[1] que l'assignatura els ajudarà en la reinserció social, tindran més oportunitats de trobar feina, cultura general i l'adquisició d'hàbits d'estudi i rutines.

Finalment, en relació amb les seves estratègies docents, la docent indica que el feedback que fa de les activitats d'expressió escrita és principalment del vocabulari, l'organització del text i la revisió ortogràfica. Una altra estratègia que indica la Sandra és que utilitza sempre per fer-se entendre durant les classes l'ús d'imatges i tornar a explicar l'activitat. Molt sovint, utilitza la L1 dels alumnes o simplifica l'activitat. Pel que fa a l'agrupació de l'alumnat, la Sandra exposa que empra el treball individual i el treball per parelles. En relació amb les estratègies que utilitza per augmentar les competències escrites dels alumnes, la docent indica que reformula oralment la idea que l'alumne vol expressar usant una competència lingüística superior.

4.2.2.2. Francisca (P2)

[1] Tenint en compte que l'escala del qüestionari és: 1 gens d'acord, 2 poc d'acord, 3 a vegades d'acord, 4 bastant d'acord i 5 molt d'acord.

La Francisca és una docent que, en el moment de la recollida de dades, té 15 anys d'experiència docent i 7 mesos d'experiència en el centre que ens ocupa. La tipologia de centres d'ensenyament en els que ha treballat anteriorment són centres concertats on s'imparteix educació secundària. Els seu repertori lingüístic comprèn el castellà (L1), el català (C1), el gallec (L1) i el francès (C1). En el moment de la recollida de dades, la docent imparteix català i castellà a educació secundària per adults (GES 1 i 2), el curs de llengua castellana 1 i el curs de preparació a les proves d'accés al grau superior.

En el qüestionari inicial la docent indica que se situa en diferents mètode d'ensenyament i aprenentatge de la llengua. S'identifica amb el mètode tradicional (llegir textos, traduir-los), amb el directe (expressió oral per sobre de l'escrita), el CLIL i el mètode comunicatiu. Els continguts lingüístics que ensenya més sovint són la gramàtica, el vocabulari i l'adequació i la cohesió. En relació amb les habilitat lingüístiques, la docent indica que treballa sempre l'expressió i comprensió oral i molt sovint l'expressió escrita. Les principals dificultats que troba per a l'ensenyament són la manca de motivació dels alumnes, la manca d'hàbits d'estudi i la discontinuïtat d'assistència dels alumnes a classe. Quan se li pregunta pels beneficis que aporta als alumnes l'assignatura que imparteix, la docent indica amb la màxima puntuació benefici personal i cultura general.

Finalment, en relació amb les seves estratègies docents, la docent indica que el feedback que fa de les activitats d'expressió escrita és principalment l'organització del text, la presentació i l'ortografia i els signes de puntuació. Una altra estratègia que indica la Francisca és que utilitza sempre per fer-se entendre durant les classes és l'ús d'imatges i, molt sovint, usa material manipulatiu. Pel que fa a l'agrupació de l'alumnat, la Francisca exposa que empra el treball individual, en petit grup i en gran grup. En relació amb les estratègies que utilitza per augmentar les competències escrites dels alumnes, la docent indica que valora oralment i positivament les seves competències lingüístiques, marca expressament els errors lingüístics i els corregeix, marca els errors lingüístics però no els corregeix i reformula oralment i per escrit la idea que l'alumne vol expressar usant una competència lingüística superior.

4.2.2.3. Anna (P3)

L'Anna és una docent que té 10 anys d'experiència docent dels quals 5 anys són d'experiència en el centre. La tipologia de centres d'ensenyament en els que ha treballat són centres concertats i públics d'educació primària. En aquesta etapa ha fet atenció domiciliària i ha estat assessora LIC del Departament d'Educació. Actualment, treballa en el centre de formació d'adults on es desenvolupa la recerca i imparteix les assignatures de ciències naturals i català a formació instrumental 3 i els cursos de llengua catalana 1 i 2 i anglès 1. L'Anna és bilingüe en català i

castellà i indica que tant el català com el castellà són la seva L1. Té un nivell B2 d'anglès i un B2 de francès.

La docent se situa dins d'un mètode d'ensenyament i aprenentatge de les llengües directe, on l'expressió oral es prioritza sobre l'expressió escrita. També s'identifica amb el mètode CLIL, l'aprenentatge de la llengua relacionada amb l'aprenentatge d'un altre contingut. Els continguts lingüístics que indica que treballa sempre són el vocabulari, l'expressió oral i l'expressió escrita de d'idees, emocions, opinions i coneixements. En relació amb les habilitats lingüístiques que treballa, la docent indica que treballa sempre l'expressió i comprensió oral i la comprensió escrita i, habitualment, l'expressió escrita. Les principals dificultats que troba per a l'ensenyament són principalment la manca de concentració dels alumnes, la manca de motivació dels alumnes, un nivell de llengua dels alumnes poc adequat al curs, la diversitat de nivells dels alumnes a l'aula, la discontinuïtat d'assistència dels alumnes a classe i la manca d'hàbits d'estudi. Quan se li pregunta pels beneficis que aporta als alumnes l'assignatura que imparteix, la docent indica amb la màxima puntuació la reinserció social, l'oportunitat de trobar feina i cultura general. Puntúa amb una valoració d'ocasionalment la satisfacció personal i la millora de la comunicació entre els alumnes.

Finalment, en relació amb les seves estratègies docents, l'Anna indica que quan corregeix les activitats d'expressió escrita té en compte positivament la presentació, el vocabulari emprat, que hi hagi una planificació de l'escrit, que el text tingui sentit i que comprenguin el que llegeixen i el que escriuen. Seguidament, la docent indica les estratègies que empra sempre per fer-se entendre durant les classes. En aquest sentit, indica que usa sempre imatges i material manipulatiu. Molt sovint, torna a explicar l'activitat o la canvia i empra la L1 dels alumnes. Pel que fa a l'agrupació de l'alumnat, l'Anna exposa que empra el treball individual, en treball en petit grup i el treball en gran grup. En relació amb les estratègies que utilitza per augmentar les competències escrites dels alumnes, la docent indica que valora oralment i positivament les seves competències lingüístiques, marca els errors lingüístics però no els corregeix, repeteix oralment a l'alumne la frase que ha escrit incloent-hi la correcció, li demana que utilitzi el diccionari, l'ajuda entre companys i companyes de classe i l'autocorrecció.

4.3. Recollida de dades

La recerca que es presenta compta, com a dades principals, amb les observacions d'aula i amb les entrevistes semiestructurades que la investigadora ha realitzat a cadascuna de les tres docents: la Sandra (P1), la Francisca (P2) i l'Anna (P3). Les dades complementàries, obtingudes a partir de les respostes de les docents als qüestionaris inicials, el diari de camp i els materials didàctics, han permès obtenir informació útil per interpretar i comprendre, per una banda les dades principals i, per una altra, el context que envolta la recerca.

4.3.1. Instruments de recerca

Per norma general, els estudis de cas combinen diferents mètodes analítics per explorar fenòmens particulars (Hyland, 2016). Els instruments de recerca utilitzats per a la recollida de dades de l'estudi són les entrevistes semiestructurades, les observacions d'aula, els qüestionaris, el diari de camp i els materials didàctics.

4.3.1.1. Qüestionaris

El qüestionari és el primer instrument que es va dissenyar tenint en compte els objectius de la recerca. Així doncs, el qüestionari es va passar a les participants de la recerca abans de fer les entrevistes semiestructurades i les observacions d'aula. El qüestionari consta de 3 blocs. El primer bloc consta de 12 preguntes per conèixer dades personals del mestre com: nom, centre on treballa, experiència docent, formació, etc. El segon bloc consta de 12 preguntes en relació a l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües i finalment, el tercer bloc conté 4 preguntes sobre les estratègies docents a l'aula. Un qüestionari queda recollit a l'annex 3.

Cal destacar que, abans d'obtenir les respostes individuals de les mestres que participen a l'estudi, el qüestionari es va pilotar amb un total de 37 docents de diferents etapes educatives i disciplines van contestar el qüestionari i van aportar informació útil per a la millora del disseny de l'instrument.

Tenint en compte que entendre els fenòmens crítics depèn de triar bé els casos (Creswell 1998, Stake, 2005), un cop millorat el qüestionari, es va passar als 15 docents del claustre del centre on s'ha realitzat l'estudi i a partir de la seva anàlisi qualitativa es van escollir els participants de l'estudi. Les dades obtingudes a partir del qüestionari no s'han emprat per analitzar les dades principals obtingudes amb les entrevistes semiestructurades i les observacions d'aula, però han permès entendre millor el context i triar les participants.

4.3.1.2. Entrevistes semiestructurades

Les entrevistes semiestructurades a les docents s'han realitzat tenint en compte que el coneixement que es genera amb el format semiestructurat, que segueix de manera laxa un conjunt de preguntes, prové directament dels docents que participen a les entrevistes els quals poden discutir les seves interpretacions i perspectives en lloc de respondre a qüestions tancades i preestablertes (Hyland, 2013).

El guió de les entrevistes es va dissenyar tenint en compte les dades recollides amb els qüestionaris i a partir dels objectius de la recerca. L'entrevista estava acuradament preparada, amb un guió a seguir i es va dissenyar tenint en compte el protocol que Dörnyei (2007) aconsella seguir: unes primeres preguntes per fer sentir còmode a l'entrevistat, unes preguntes de contingut

on apareixen els temes d'interès de la recerca, unes preguntes de sondeig que serveixen per aprofundir més en un tema i finalment, una pregunta que permet a l'entrevistat afegir el que desitgi.

Així doncs, seguint les aportacions teòriques, l'entrevista semiestructurada estava composta d'una bateria de 29 preguntes, pensada per tenir una durada de 30 minuts aproximadament. Tant les preguntes realitzades com les respostes obtingudes guiaven el desenvolupament de l'entrevista. La bateria de preguntes de l'entrevista semiestructurada la podeu trobar a l'annex 4.

A continuació, s'ofereixen detalls de les entrevistes.

- Entrevista semiestructurada a la Sandra (E1P1): entrevista realitzada el dia 18 d'abril de 2018, 34 minuts i 16 segons de durada.
- Entrevista semiestructurada a la Francisca (E2P2): entrevista realitzada el dia 26 d'abril de 2018, 29 minuts i 45 segons de durada.
- Entrevista semiestructurada a l'Anna (E3P3): entrevista realitzada el dia 26 d'abril de 2018, 40 minuts i 16 segons de durada.

4.3.1.3. Observacions d'aula

Van Lier (1988) indica que els enregistraments permeten a l'investigador entendre el que passa a l'aula, obtenir una visió més profunda de les dades, observar amb deteniment l'objecte d'estudi i analitzar les dades recollides amb certa distància.

La investigació compta amb els enregistraments auditius i visuals de les observacions d'aula (O1P1, O2P2, O3P3) que es van dur a terme entre l'abril i el maig de 2018. Les gravacions en vídeo es van realitzar amb la intenció d'obtenir dades sobre les converses mestra-alumnes i també aspectes com la disposició dels alumnes a l'aula, els moviments de la docent i dels alumnes i altres aspectes no verbals rellevants que tinguin lloc durant les classes. Les gravacions en àudio han servit per captar les converses entre alumnes o alumnes-mestra quan els alumnes estan realitzant activitats individuals i la docent va passant per les taules amb la intenció d'ajudar o controlar la feina que estan duent a terme els alumnes. A més, els enregistraments amb àudio han servit per completar els enregistraments en vídeo. També s'han enregistrat algunes de les converses informals que es van mantenir amb les docents amb l'objectiu d'aconseguir informació complementària que permetés interpretar més fidelment la seva pràctica a l'aula.

A continuació, les Taules 5, 6 i 7 aporten informació rellevant de les sessions enregistrades de cada docent com són la data de la gravació, la classe a la que correspon i la seva durada en vídeo i àudio.

Taula 5. Dades de les sessions enregistrades de la Sandra.

Sandra (P1)				
Data de l'enregistrament	Nivell d'instrucció i assignatura	Contingut de la sessió	Durada de l'enregistrament en vídeo	Durada de l'enregistrament en àudio
12 d'abril de 2018	FI 2. Castellà	El còmic	52 min. 34 s.	46 min.
19 d'abril de 2018	FI 3 i GES 1 C. Socias	L'Estat espanyol	8 min.	50 min
3 de maig de 2018	FI 2. C. Naturals	Els aliments	25 min. 38 s.	37 min.
3 de maig de 2018	GES 1. Crèdit de Síntesi: l'Hospitalet	Crèdit de Síntesi	33 min. 40 s.	45 min.
10 de maig de 2018	GES 1. Crèdit de Síntesi: la Mina	Crèdit de Síntesi	31 min. 10 s.	45 min.
14 de maig de 2018	FI 2. C. Socials	La prehistòria	41 min. 12 s.	35 min.

Taula 6. Dades de les sessions enregistrades de la Francisca.

Francisca (P2)				
Data de l'enregistrament	Nivell d'instrucció i assignatura	Contingut de la sessió	Durada de l'enregistrament en vídeo	Durada de l'enregistrament en àudio
12 d'abril	GES. Llengua castellana	Machado	6 min. 34 s.	34 min.
19 d'abril	GES. Llengua castellana	El valor de la empatía	41 min. 20 s.	30 min.
19 d'abril	GES. Llengua castellana	El cartero de Pablo Neruda	24 min. 29 s.	41 min.
19 d'abril	GES. Llengua castellana	Análisis de una noticia	30 min. 05 s.	42 min.
10 de maig	GES. Llengua castellana	Generación del 27	21 min. 10 s.	25 min.
10 de maig	GES. Llengua castellana	Lectura cuento "Un hombre muy rico"	24 min. 30 s.	35 min.

Taula 7. Dades de les sessions enregistrades de l'Anna.

Anna (P3)				
Data de l'enregistrament	Nivell d'instrucció i assignatura	Contingut de la sessió	Durada de l'enregistrament en vídeo	Durada de l'enregistrament en àudio
26 d'abril	Català 2	Videoclip "Los borbones son unos ladrones"	21 min. 03 s.	30 min.
14 de maig	Català 1A	Vocabulari en català I	50 min. 10 s.	40 min.
14 de maig	Català 1B	Vocabulari en català II	37 min.	30 min.
16 de maig	Català 1B	Vocabulari en català V	35 min. 55 s.	25 min.

En relació amb els enregistraments de les sessions, cal tenir en compte que a les aules del centre penitenciari el so ressona molt i a vegades això impedeix escoltar bé el que les docents i els alumnes diuen, fet que encara és més complicat quan parla més d'una persona a la vegada. Tenint en compte que la qualitat del so de la càmara de vídeo era baixa, es va considerar oportú utilitzar tres gravadores de veu que complementessin les gravacions en vídeo per tal de poder fer, posteriorment, una transcripció acurada de les sessions. Les gravadores de veu es van ubicar estratègicament per l'aula on s'impartia la classe. A continuació, la figura X mostra la disposició de la càmera de vídeo i de les tres gravadores de veu.

Finalment, cal destacar que per poder realitzar la recollida de dades amb els enregistraments, hem obtingut el consentiment informat de les docents i dels alumnes sobre l'ús dels drets d'imatge i veu. A més, s'ha socialitzat la recerca amb les docents i amb els alumnes.

4.3.1.4. Diari de camp

El diari de camp és una eina complementària a l'observació (Alberich i García, 2020). L'instrument ha tingut per objectiu enregistrar l'experiència de l'aula com un procés complex i dinàmic a través de la mirada de la investigadora que era a l'aula. El diari de camp ha seguit un ordre temporal i comprèn des de la primera sessió fins a la última i està estructurat per setmanes i dies. Les observacions del diari de camp s'han realitzat per la investigadora tenint en compte una guia d'observació de camp. És a dir, l'observació s'ha dut a terme a partir d'una pauta i uns ítems o categories prèviament definits. La pauta conté les categories següents: mestra, nivell educatiu, nombre d'alumnes a l'aula, hora d'inici i finalització de la sessió, assignatura, països d'origen dels alumnes, inici de la sessió, desenvolupament de la sessió i cloenda de la sessió (Taula 8). Cal destacar que la guia d'observació ha guiat el treball de camp, però el seu caràcter progressiu i modificable fa que es puguin afegir anotacions sobre fets observats que la investigadora consideri rellevants per la investigació.

En l'estudi que es desenvolupa, el diari de camp ha estat rellevant perquè ha permès retenir i emmagatzemar informacions necessàries per a la comprensió de les dades enregistrades durant les observacions d'aula. Tal com indiquen les autores Alberich i García (2020), els records dels fets i l'exactitud de la manera com van succeir es van difuminant.

Taula 8. Pauta d'observació del diari de camp.

Sessió:	Docent: Alumnes:	Assignatura:	Data: Hora:
Inici de la sessió			
Desenvolupament de la sessió			
Tancament de la sessió			

4.3.1.5. Materials didàctics

Els materials didàctics s'han recopilat per tal de complementar els enregistraments d'àudio i vídeo de les sessions de manera que ens han permès seguir amb facilitat els enregistraments i tenir una comprensió més acurada del que estava succeint a l'aula. A continuació, a la Taula 9 es mostren els materials que s'han recopilat de cadascuna de les docents indicant a quina sessió corresponen.

Taula 9. Materials emprats a les sessions (Vegeu annex 5, 6, 7).

Sandra	
Sessió 1. El còmic	Fitxa per descriure una persona famosa
Sessió 3. La prehistòria	Sopa de lletres de la prehistòria
Sessió 4. Crèdit de Síntesi: l'Hospitalet	Dossier crèdit de síntesi: el meu barri
Sessió 5. Crèdit de Síntesi: la Mina	
Francisca	
Sessió 2. "El valor de la empatía"	Vídeo "El valor de la empatía"
Sessió 4. "Análisis de una noticia"	Noticia de La Vanguardia
Sessió 5. "La poesía. Generación del 27"	Vídeo "Poesía y rap"
Sessió 6. Lectura del conte "Un hombre muy rico"	Lectura "Un hombre muy rico"
Anna	
Sessió 1. Videoclip "Los borbones son unos ladrones"	Vídeo "Los borbones son unos ladrones"
Sessió 2. Vocabulari en català I	Fitxes vocabulari Dossier Comencem
Sessió 3. Vocabulari en català II	Fitxes vocabulari II Dossier Comencem
Sessió 4. Vocabulari en català III	Dossier Jocs LIC

4.3.2. Dificultats en la recollida de dades

Les dificultats en el moment de la recollida de dades han estat relacionades amb els controls de seguretat i privacitat del propi centre penitenciari i amb els instruments de recerca. En el cas de la investigació que es presenta no va ser possible entrar càmeres de vídeo pròpies i van haver de ser utilitzades les càmeres de vídeo del centre. La dificultat principal va ser que la investigadora no tenia el control sobre aquests instruments i, per tant, en alguns moments la càmera no estava

suficientment carregada o tenia problemes amb la capacitat de la targeta de memòria. Aquest problema es va resoldre portant unes enregistradores de veu pròpies, eina per la qual sí que vam obtenir el permís d'utilització.

Una altra dificultat en la recollida de dades ha estat l'horari d'inici de les sessions. A causa dels aspectes del funcionament intern penitenciari, els alumnes no sempre arriben a l'hora a les aules i, en més d'una ocasió, les classes d'una hora passen a ser de 45 minuts.

Finalment, esmentar que s'han transcrit en la seva totalitat els fragments enregistrats en vídeo, malgrat els enregistraments en àudio han permès obtenir informació útil per a interpretar i comprendre les classes i el context que envolta la recerca.

4.4. Anàlisi de les dades

4.4.1. Transcripció de les dades

La recerca es desenvolupa principalment a partir d'un corpus oral i audiovisual. Per materialitzar la informació lingüística i comunicativa obtinguda amb les entrevistes semiestructurades i les observacions d'aula, el primer nivell de representació necessari és el de la transcripció (Llisterri, 1997). En aquest sentit, Payrató (1995:45) indica que "la transcripció és un procediment de trasllat o transposició a una forma gràfica (escrita) d'una producció (lingüística, discursiva) originàriament oral". Tanmateix, s'ha de tenir en compte que tot i que la representació en forma d'escrit d'una interacció verbal no pot ser mai absolutament fidel, la transcripció ha de reproduir el més fidelment possible el discurs (van Lier, 1988; Calsamiglia i Tusón, 1999).

En la present recerca s'ha decidit emprar una transcripció ortogràfica que consisteix en realitzar una transcripció dels enunciats produïts pels parlants fent servir l'ortografia convencional o, dit en altres paraules, una transliteració (Llisterri, 1997). La transcripció ortogràfica segueix unes convencions de transcripció basades en Payrató (1995) però que han integrat alguns aspectes de la proposta de van Lier (1988). Malgrat això, alguns criteris s'han ajustat a les necessitats particulars de la recerca. Per tal de reproduir amb exactitud les produccions orals dels interlocutors, al llarg de les transcripcions s'ha mantingut el codi lingüístic emprat i s'han respectat els barbarismes, els col·loquialismes així com els canvis de llengua (català-castellà) emprats per les docents i pels alumnes. Malgrat s'ha intentat respectar les L1 dels alumnes, no s'han pogut transcriure els intercanvis lingüístics produïts en àrab.

En general, les convencions que s'utilitzen recullen els principals fenòmens de l'enunciació en la interacció oral: entonació, pauses, solapaments i oralització de text escrit (Guasch i Ribas, 2014). A continuació, es detallen els criteris de transcripció emprats: 1) sense majúscules; 2) sense signes de puntuació; 3) transcripció ortogràfica de tot allò que es diu i que no sigui normatiu.

Símbols:

1) - paraula truncada/ enunciat truncat
2) seqüències tonals terminals descendents \, ascendents ?, mantinguda O
3) pausa curta de 2 segons (..), pausa mitjana de 3 segons (...), pausa llarga de més de 3 segons (número de segons)
4) solapament /text/
5) interrupció que implica canvi de torn =
6) seguiment de la conversa ~
7) riure @@@
8) dubte m::/ a::/ e::
9) allargament de la paraula :/ ::/ :::/
10) so paralingüístic de continuació d'allò dit anteriorment ntx*
11) fragment incomprensible XXX
12) **canvi de llengua** (en negreta)
13) <u>fragment llegit</u> (subratllat)

Malgrat les transcripcions no només corresponen a les interaccions enregistrades en àudio sinó que també tenim interaccions en vídeo, cal destacar que l'objectiu dels enregistraments en vídeo no és analitzar els gestos de les persones que participen en la interacció sinó que és comprendre el context en el que es produeixen les interaccions per tal de fer-ne un anàlisi acurat.

Així doncs, un cop han estat transcrites les entrevistes i les observacions d'aula –entenent que la pròpia transcripció ja és una fase de l'anàlisi (van Lier, 1988)– s'ha dut a terme l'anàlisi temàtica de les dades transcrites. Per tant, es pot afirmar que les transcripcions de les entrevistes semiestructurades i de les sessions representen bona part del corpus de les dades de la recerca que es presenten i aporten informació imprescindible per a respondre les preguntes de recerca.

4.4.2. Anàlisi temàtica de les dades

L'anàlisi de les dades de la recerca s'ha realitzat a partir de l'anàlisi temàtica (*Thematic analysis-TA*), ja que és el mètode que ens permet assolir els nostres objectius i que millor s'ajusta als propòsits de la recerca. A continuació, es defineix el mètode, es justifica amb profunditat la seva elecció i es descriu com s'ha dut a terme en la recerca que es presenta.

Vaismoradi i Snelgrove (2019) indiquen que l'anàlisi temàtica és un mètode de recerca descriptiu i qualitatiu en què "l'objectiu de l'investigador és descobrir els significats de les dades i revelar complexitats ocultes i proporcionar il·lustracions d'aquestes complexitats" (p. 8). Braun i Clarke (2006) defineixen l'anàlisi temàtica com un mètode per identificar, analitzar i examinar patrons

(temes) dins de les dades. D'aquesta manera, es descriuen les dades en detall i s'interpreten els diversos temes de la recerca.

Encara que pugui semblar que l'anàlisi temàtica és la identificació de temes emergents que sorgeixen a partir de les dades, l'anàlisi temàtica va més enllà i proporciona un major grau d'aprofundiment en les dades. En aquest sentit, Braun i Clarke (2006) indiquen que una recerca basada en temes emergents, temes que sorgeixen a partir de les dades, és un procés d'anàlisi passiu que nega el rol actiu de l'investigador per identificar, seleccionar i comunicar els patrons (temes) que són d'interès (Taylor i Ussher, 2001).

Per a dur a terme l'anàlisi temàtica Braun i Clarke (2006) defineixen les següents fases (Taula 10):

Taula 10. Fases de l'anàlisi temàtica (Braun i Clarke, 2006).

Fase	Descripció de la fase
1. Familiaritzar-se amb les dades	Transcriure les dades, llegir i rellegir les dades i anotar les idees principals.
2. Generar codis inicials	Codificar les característiques interessants i de manera sistemàtica de tot el conjunt de les dades recopilant dades rellevants per a cada codi.
3. Buscar els temes	Ajuntar els codis en temes potencials.
4. Revisar els temes	Comprovar la relació entre els temes i els codis generant un mapa temàtic de l'anàlisi.
5. Definir i donar nom als temes	Generar definicions i noms clars per a cada tema.
6. Elaborar l'informe	Seleccionar exemples i analitzar-los per a respondre les preguntes de recerca produint un informe acadèmic final.

En la recerca que es presenta, l'anàlisi s'ha dut a terme seguint les sis fases de Braun i Clarke (2006) però tenint en compte que les dades de la recerca no provenen d'un sol instrument de recerca, les fases no s'han pogut seguir de manera lineal i la proposta de les autores s'ha adaptat a les necessitats de la recerca. A continuació, la Taula 11 mostra com s'ha dut a terme l'anàlisi del conjunt de les dades de cada estudi de cas.

Taula 11. Fases de l'anàlisi temàtica de les dades.

Fase	Descripció de la fase
Anàlisi temàtica de les entrevistes semiestructurades per identificar creences i pràctiques declarades.	Transcriure les dades, llegir i rellegir les dades i anotar les idees principals de cada entrevista semiestructurada. Codificar les característiques interessants i de manera sistemàtica de tot el conjunt de les dades recopilant dades rellevants per a cada codi. Ajuntar els codis en temes potencials. Comprovar la relació entre els temes i els codis generant un mapa temàtic de l'anàlisi. Generar definicions i noms clars per cada tema.
Anàlisi temàtica de les sessions enregistrades en vídeo per identificar pràctiques observades.	Transcriure les dades, llegir i rellegir les dades i anotar les idees principals de cada sessió enregistrada. Codificar de manera sistemàtica tot el conjunt de les dades a partir dels temes identificats a les entrevistes semiestructurades. Identificar si hi ha nous temes i revisar els temes identificats a les entrevistes semiestructurades. Comprovar el mapa temàtic de l'anàlisi realitzat en la fase anterior.
Recull dels resultats de l'anàlisi en taules resum	A partir de l'anàlisi de les entrevistes semiestructurades i de les sessions enregistrades, recollir la relació entre creences, pràctiques declarades i pràctiques observades.
Elaborar el capítol de resultats i discussió	Per a cada docent seleccionar exemples de cada tema identificat i analitzat per redactar un informe acadèmic final.

Finalment, es considera rellevant per entendre el tractament de les dades, identificar les diferències existents entre l'anàlisi de contingut (*Qualitative Content Analysis-QCA*) i l'anàlisi temàtica (TA). Malgrat a primera vista poden semblar el mateix perquè són mètodes similars pel que fa als antecedents filosòfics i a la interpretació de l'anàlisi de les dades, existeixen diferències (Vaismoradi i Snelgrove, 2019). S'indiquen a continuació:

- "Els investigadors que utilitzen l'anàlisi de contingut (QCA) se centren a proporcionar un informe senzill, però profund sobre les característiques comunes i les diferències entre les dades. Tanmateix, en la (TA) s'espera que l'investigador ofereixi una interpretació rica i complexa de les dades i els temes" (Vaismoradi i Snelgrove, 2019, p.8).

- Amb la QCA, es poden analitzar les dades de forma quantitativa. Això no implica que, durant l'anàlisi, les paraules i els conceptes es transformin en números sinó que tal com indiquen Vaismoradi i Snelgrove (2019) "les freqüències de les dades de la transcripció es consideren importants per al desenvolupament de la categoria o el tema" (p.8). És, un mètode que es pot considerar més propi dels estudis de mètode mixt. En canvi, amb la TA s'empra un tipus d'anàlisi completament qualitativa.

- Malgrat la descripció i la interpretació són característiques comunes tant de la QCA com de la TA, hi ha una diferència clau en el diferent nivell de descripció i interpretació (Vaismoradi et al., 2016). Aquesta diferència recau en el nivell d'abstracció. Segons els autors, la diferència entre la QCA i la TA es pot atribuir a l'èmfasi en QCA d'un mètode pas a pas d'anàlisi de dades que té en compte el seu rerefons, el seu context i la seva dimensió a partir de la freqüència dels codis. En canvi, la TA té un enfocament d'investigació interpretativa que depèn de la subjectivitat de l'investigador per interpretar les dades. No obstant això, per fer front a la subjectivitat, l'investigador ha de proporcionar una descripció sòlida sobre la interpretació de les dades.

- Malgrat l'objectiu de la QCA i la TA és proporcionar una comprensió exhaustiva i contextualitzada dels fenòmens objecte d'estudi per a que en un futur els resultats puguin ser transferibles (Polit i Beck, 2010), un investigador que realitza una anàlisi QCA considera la freqüència dels codis per al desenvolupament del tema. Aquest fet pot ocasionar la pèrdua del context, tret que s'emprin eines interpretatives per trobar significats juntament amb la freqüència dels codis. Així doncs, per facilitar la transferibilitat dels resultats de l'estudi i posar atenció en el context de les dades, l'estudi que es presenta empra la TA.

- Amb la QCA, els investigadors poden seleccionar entre contingut manifest i contingut latent, però això crea una preocupació sistemàtica perquè s'identifiquen els temes superficials però no els més ocults. Amb la TA, es requereix identificar temes força abstractes i captar el nucli del fenomen.

Així doncs, per a la recerca que es presenta es considera pertinent emprar l'anàlisi temàtica pels següents motius:

- El mètode d'anàlisi és compatible amb les dades de la recerca i amb les preguntes d'investigació. Les dades analitzades a partir de la TA corresponen a les transcripcions de les entrevistes a les docents i de les seves sessions d'aula. La TA ha de permetre analitzar les creences i les estratègies docents en profunditat i establir relacions entre els temes i els

codis generant un mapa temàtic de l'anàlisi que ens permeti una comprensió de l'objecte d'estudi.

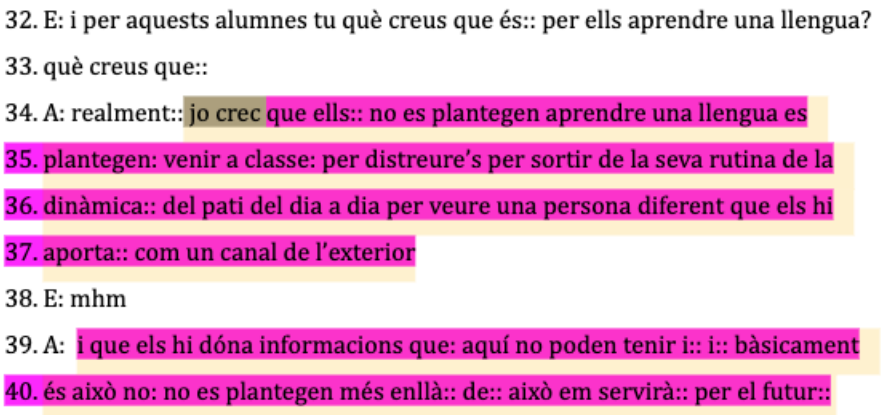
- La TA és un mètode d'anàlisi flexible i útil, que pot proporcionar un relat ric i detallat de les dades. Resumeix de manera útil les característiques clau d'un gran conjunt de dades i/o ofereix una descripció profunda del conjunt de dades.
- La TA s'emmarca en la metodologia qualitativa però obtenir codis i categories permet comptabilitzar freqüències que puguin donar informació descriptiva sobre les dades.

4.4.2.1. Anàlisi dels casos

Malgrat els avantatges de l'anàlisi temàtica, transcriure, identificar els codis i els temes i categoritzar-los no ha estat una tasca fàcil. A continuació, es descriu com s'ha dut a terme l'anàlisi temàtica dels casos tenint en compte les diferents fases d'anàlisi que s'han seguit tenint en compte les aportacions de Braun i Clarke (2006).

La fase 1 comprèn la transcripció de les dades, la lectura i relectura de les dades i l'anotació de les idees principals. En aquesta primera fase es realitzen diverses lectures de la transcripció de les entrevistes i de les sessions de manera minuciosa amb la intenció de dur a terme una primera aproximació a les dades i identificar-ne els temes preliminars. La Figura 3 mostra la fase inicial d'anàlisi.

Figura 3. Fase 1 de l'anàlisi de les dades. Fragment extret de l'entrevista semiestructurada de l'Anna.



Tenint en compte els objectius de la recerca, es va fer una primera aproximació a les creences i pràctiques declarades de les docents a partir de les entrevistes semiestructurades. Per distingir les creences de les pràctiques declarades s'han considerat els indicadors que s'especifiquen a continuació:

Per identificar les creences, s'han identificat en el discurs l'ús de les expressions següents:

- Verbs i expressions que impliquen subjectivitat: jo crec, jo penso, jo considero, jo entenc, jo sé, m'agrada, m'encanta, jo trobo que té sentit, és important, costa molt, és difícil, etc.
- Temps verbals que impliquen possibilitat: Condicionals. Per exemple: "el que a ells (referint-se als alumnes) els hi motivaria seria…"
- Expressions que denoten possibilitat: això depèn de, potser…
- Expressions per verbalitzar el que una persona pensa que pensen/creuen els altres. Per exemple: "Per ells aprendre una llengua és…"

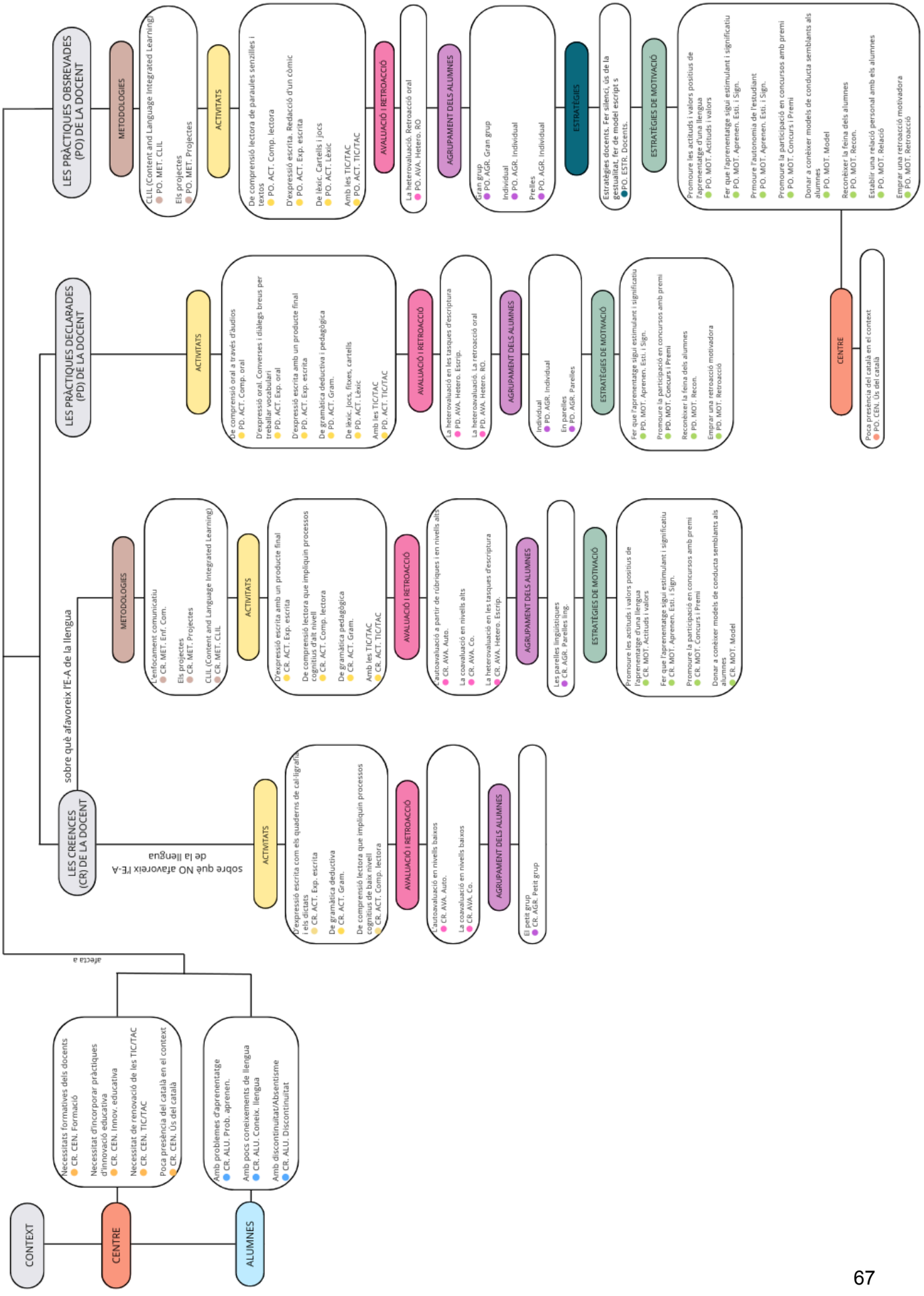
En canvi, per identificar les pràctiques declarades, s'han identificat en el discurs l'ús de les expressions següents:

- Verbs i expressions que impliquen acció: jo faig, jo intento, jo utilitzo, nosaltres fem, hem treballat, hem fet servir, jo els apreto, els hi dic…
- Ús de l'estil directe "es que señorita es que yo me pongo muy ne- però va:: prova-ho/ si no passa res tots ho fem: més o menys igual:: uns llegeixen més fluid els altres un cop llegeixen: dius joder tio/ has llegit super bé per què estaves tan avergonyit? com és que no:: ntx* que no et llences a la piscina? què és el que t'impedeix:: fer-ho? si ho fas super bé".

La fase 2 i 3 que consisteix en generar codis inicials i agrupar-los en temes. S'han arribat a generar 122 codis amb les entrevistes semiestructurades, fet que en un inici va dificultar la identificació de temes més generals.

En la fase 4, de revisió dels temes, establir relacions coherents entre els temes i els codis podent així generar un mapa temàtic de l'anàlisi, ha estat complex però molt enriquidor a nivell d'aprenentatge. En aquest sentit, obtenir un anàlisi convincent i sòlid, on els temes internament són coherents i amb temes que no se solapin és bàsic per fer una bona anàlisi temàtica. A continuació, es mostra un mapa temàtic (Figura 4) que correspon a les creences, pràctiques declarades i pràctiques observades d'una de les docents, la Sandra.

Figura 4. Mapa temàtic de la Sandra (P1).



En la fase 5, a mesura que s'avança en la definició dels temes, es revisen les dades que permeten definir-los i s'identifiquen dades que no s'ajusten del tot al tema inicial. La fase 5 és especialment rellevant perquè et permet identificar solapaments entre els temes i, poder identificar aquestes incoherències, permet millorar l'anàlisi. Algunes categories provenen de la literatura i altres categories són emergents.

Finalment, en la fase de l'elaboració de l'informe (fase 6) és especialment rellevant com es presenta l'anàlisi temàtica. L'anàlisi temàtica no és una simple col·lecció d'extractes de les dades acompanyada de comentaris analítics que només parafrasejen el seu contingut. Arribar a obtenir extractes de l'anàlisi temàtica que donin suport a una anàlisi que va més enllà del contingut específic i que expliquin el significat de rerefons de les dades és complex.

4.4.3. La triangulació de les dades

El principal objectiu de la triangulació és controlar el biaix personal dels investigadors per tal que els resultats tinguin validesa (Arias Valencia, 2000). En la recerca que es presenta la triangulació de les dades s'ha dut a terme confrontant la informació obtinguda a partir dels diferents instruments de recerca: les observacions d'aula, el diari de camp, les entrevistes semiestructurades i els materials didàctics. A més, també s'ha compartit part de les dades amb una investigadora externa a la recerca. La investigadora externa ha fet una anàlisi temàtica independent d'una part de les dades escollida a l'atzar. Posteriorment, s'han comparat els resultats de l'anàlisi temàtica per comprovar el grau d'acord i s'han discutit les diferències. Finalment, a partir de la reflexió conjunta, s'ha consensuat l'anàlisi temàtica i s'ha acceptat com a sòlida quan els avaluadors s'han aproximat a un 90% d'acord. L'aportació de Miles i Huberman (1994) en relació amb la fiabilitat de les dades, ens indica que entre els avaluadors hi ha d'haver un acord semblant o superior al 90%. Per calcular-lo, s'empra la fórmula "Acord/Acord+Desacord". En l'estudi que es presenta, el nivell d'acord a què es va arribar entre les investigadores és del 91%.

CHAPTER 4. METHODOLOGY

In this chapter the methodological framework of the research carried out is described and all of the methodological decisions taken during the study are justified against the theory. Special emphasis is placed on the methodology of the study itself, the instruments used and the data collection process, as well as the data analysis procedure.

4.1. Qualitative methodology

The nature of the research into teaching beliefs and practices means that a qualitative focus is required. Qualitative methodology enables procedures which do not structure the way in which participants respond to be used, thereby allowing a free-flowing discourse. Qualitative methodology also allows situations to be seen and understood from what people say and do in relation to the case being studied (Dorio, Sabriego & Massot, 2004).

4.1.1. The case study

Within qualitative methodology the study presented here forms part of a case study. The main reason for carrying out a case study is the nature of the research itself, whose objective is to investigate the specificity and uniqueness of a particular case (Stake,1998 and 2010; Simons, 2011). Unlike other methodologies that use large samples of cases, case study methodology is based on specificity and not representativeness and generalisation of the data (Jiménez & Tejada, 2007), meaning that the sample sizes can be smaller and can be researched in depth (Eisenhardt & Graebner, 2007).

One of the characteristics of the case study is that it is centred on subjective data, since knowledge that is obtained from this kind of study is based on the analysis and interpretation of the how the participants think, feel and act in a specific context (Simons, 2011). However, Yin (1989) defines the case study as “an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon in depth and within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident”, and where “multiple sources of evidence” are used. Stake (2005) also refers to the importance of context, defining the case study as “the study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances”. So the choice of the case study is based on the holographic nature of reality taking into account that the global is reflected in the local (Hamel, Dufour & Fortin, 1993).

Martinez Bonafé (1988) points out other characteristics of the case study in educational research. Among other aspects he notes that the case study is appropriate for carrying out small scale research, either as a result of restrictions on time or resources or because it is being done by a single researcher. He also points out that it is a method that allows the research to be returned to a

later date, either for the individual or the institution, to gain further insights. He adds that it is a method that allows the researcher to participate in the research context and , finally, that the case study can also provide positive elements to the teachers who take part in it.

Yin (2009) sets out three scenarios in which it is important to use case studies:

1) For descriptive studies of cases that aim to expose a specific phenomenon.
2) For explanatory case studies where the characteristics of a phenomenon are investigated in more depth.
3) For exploratory case studies that look into completely new fields of research and where there are no or few previous studies.

To design the research four phases are identified which make up the case study (Montero & León, 2002). The authors define the phases as presented in Table 3:

Table 3. Phases of the case

Phase 1	Selection and definition of the case. Identification of the areas in which the study is important, the participants in the study and the research objectives.
Phase 2	Preparation of a list of questions. One general question is followed by sub-questions to guide the collection of data.
Phase 3	Localisation of the data sources. Strategies are selected for obtaining the data.
Phase 4	Analysis and interpretation. The information collected is processed and cause-effect relations are established with respect to the observations.
Phase 5	Preparation of the report. The report is written based on detailed descriptions of the most important events and situations and explains how the entire research process has been carried out.

Although the case study fits the nature of the research presented, it also presents constraints that must be taken into account. Álvarez and San Fabian (2012) indicate the following:

- As many authors state, it is impossible to generalise the results obtained from the research since what this method allows is more profound investigation into one or several units of observation. Álvarez & San Fabian (2012) state that taking into account the qualitative paradigm in which this methodology falls it seems preferable to talk about “transfer” rather than “generalisation”. As opposed to the statistical generalisation of quantitative research, the case study seeks “analytic generalisation” (Yin, 1989), where the theory generated is used as a template with which to compare the results of other studies (Yacuzzi, 2005).

- There is also the subjectivity of the researcher throughout the study. Stake (2005) points out that qualitative researchers do not consider subjectivity an element to be eliminated but one that is essential for understanding. Patton (1987) states that the credibility of the research depends of factors such as training, sensitivity, methodological habits, ethical capital of the researcher and the explicit nature of their motivation and procedures.

- There is the possibility of changing the modus operandi and behaviour of the participants in the study. Direct contact with the researcher and their permanent presence in the field of study can influence the behaviour of the subjects they are trying to find out about even when their objective is to form part of the social group (Álvarez & San Fabian, 2012). This is known as the "observer's paradox", (Labov, 1984) which refers to situations in which the phenomenon under observation is influenced by the presence of the observer or researcher.

In spite of the constraints described, the methodological decision to carry out research within the case study frame is principally based on (1) the specificity and profound understanding of reality it offers, and (2) the importance that the context and experiences of the participants acquires.

4.1.2. The multiple case study

A case study can be based on a single case or it may involve more than one, in which case it is a multiple case study (Stake, 2005). While the single cases study is appropriate for finding out about the particularity of a specific case, this second type allows the exploration of more than one unit of analysis and established the basis for generalisation (Rule & John, 2015). For authors like Rule & John (2015) or Yin (2003) multiple case studies are variants of case studies because they are centred on finding common aspects which allow multiple cases to considered as manifestations of a single phenomenon. On the other hand, Ragin & Becker (1992) conceive of the study of multiple cases as a comparative method which allows similar and different patterns to be investigated among a modest number of cases.

Taking into account the theoretical contributions described above, this research is defined as a multiple case study, since it allows an exploration of the beliefs and practices of three teachers who teach language at different levels.

4.2. Context

In this section the context in which the research is carried out is described alongside a description of the participating teachers.

The context for the research is adult education. Article 69 of Spanish Law 12/2009 of 10 July 2009 sets out that the right to education must be guaranteed at any stage of life, so that adults can fulfil

their personal and professional projects, take part in social life, receive information and guidance about the most appropriate training courses for their interests and possibilities, validate their competences and prepare for access to other courses in the education system.

Currently in Catalonia there are 115 adult education centres managed by the Department of Education of the Government of Catalonia, of which 9 are located in penitentiary centres.

Adult education or lifelong learning allows adults (generally people over the age of 18) to acquire the skills, abilities, knowledge and competences to participate in today's society. The offer of courses at the adult education centres is very broad, and includes language teaching (Catalan, Spanish, English and French), Instrumental Training (FI) which is the equivalent of primary education for adults, secondary education for adults (GES), specific courses that give access to training cycles, preparatory courses for access to mid- and higher-level vocational training courses and to university for the over 25s, as well as ICT courses (COMPETIC).

4.2.1. Context of the research

The research was carried out in 9 Adult Training Centres (CFA) in penitentiary facilities in Catalonia, specifically in the only centre for young people serving sentences or on remand. The population of the centres in April 2018 was 308 male inmates between the ages of 18 and 24. Of the 308 inmates 79% were of foreign origin, mainly from Morocco, Algeria and Latin America. The CFA situated in the centre had 300 students registered at different educational levels in April 2019.

The Department of Justice (2008) states that in the field of criminal rehabilitation it is recognised that appropriate educational activity can have a positive effect on young people who have committed a crime. Although the young people are of legal age they are individuals with educational requirements who need to acquire skills and knowledge if they are to be successfully reintegrated. To achieve these challenges the penitentiary centre offers both formal and non-formal training, occupational training, and cultural and leisure activities.

Professional intervention with young people in a penitentiary centre is centred on both regulated and non-regulated education, the formation of habits and skills, diversity and control strategies in their actions, especially concerning violence and the consumption of drugs. The educational and cultural area of the penitentiary centre is equipped with a central library, a meeting room, 4 CFA classrooms, 3 artistic workshops, a multimedia room and a confessional space. Among the different areas of intervention in the rehabilitation programme is adult education.

4.2.2. Research participants

To select the research participants the research project was presented to the centre's management team who then requested authorisation from the director of the penitentiary centre. The management team made the proposal to its teaching team and from that proposal five teachers were initially interested in taking part. These teachers became a voluntary part of the research and

understood its objectives. To ensure anonymity it was agreed that pseudonyms would be used. It should be pointed out that the teachers were informed that they could withdraw at any time and one of them did so after the interview. The participation of a second teacher was rejected for reasons outside the scope of the research. Therefore, three of the five who initially showed interest took part in the study. Each of them signed the document “Assignment of rights for the completion of the doctoral thesis” (See Annex 1). In addition, all students have also signed the "Image Rights Release" document, which specifies the use of data in the context of university research (See Annex 2).

The participants in the study are Sandra (P1), Francisca (P2) and Anna (P3). Their profiles were defined mainly from the initial questionnaire that they completed, but also from information given in the semi-structured interviews. The profiles are very diverse: they have taught at different educational levels and have different years of teaching experience within and outside the penitentiary centre. Table 4 below sets out the profiles of each of the participating teachers.

Table 4. Teacher profiles

	Francisca (P1)	Anna (P2)	Sandra (P3)
Level of instruction	GES 1 & 2 (Spanish language) Preparation for mid-level vocational training	FI 3 (natural sciences and Catalan language)	FI 2 (Spanish language, natural sciences and social sciences) FI 3 (natural sciences and social sciences, Catalan, Spanish and mathematics) GES 1 (English language)
Language courses	Spanish 1	Catalan 1 & 2 English 1	English 1 & 2
Age	53 years	30 years	29 years
Years of teaching experience	15 years of teaching experience	10 years of teaching experience	3 years of teaching experience
Year of teaching experience at the centre	7 months of experience at the centre	5 years of experience at the centre	3 years of experience at the centre

4.2.2.1. Sandra (P1)

Sandra is a teacher who at the time of the data collection had 3 years of teaching experience, mainly accrued at the centre. Before that she worked for one month in a state-subsidised primary school. Sandra is bilingual in Catalan and Spanish but states that her L1 is Catalan and she has

level C1 in English. At the time of the data collection she was teaching the English language 1 & 2 course, natural environment, social studies and Spanish at FI level 2, Catalan, Spanish, social and natural environment, and mathematics and FI level 3 and English at secondary education level.

From the initial questionnaire we found that she is situated within a traditional method for teaching and learning languages. In terms of the content of the languages she teaches, Sandra does not highlight any content that she always teaches but she says that she often works on grammar and vocabulary and regularly works on the characteristics of texts. In terms of language skills she says that she very often works on listening and writing. The main problems she encounters in her teaching are the students' lack of concentration, students' lack of motivation, the range of levels of the students in the classroom, the lack of study habits, the lack of continuity in class attendance and the lack of resources. When asked about the benefits offered to the students by the subject she teaches she says at the level of 'agree'[1] that it helps with their social reintegration, gives them more opportunities to find work, and offers general culture and the acquisition of study habits and routines.

Finally, in relation to her teaching strategies, she says that the feedback she gives on writing exercises is mainly concerned with vocabulary, text organisation and spelling. Another strategy that Sandra states is that she always uses images to make herself understood during the classes and she repeats the explanation of the activity. In terms of the students' grouping Sandra states that she students work individually and in pairs. In relation to the strategies she uses to increase the written competence of her students, she says that she reformulates the idea that the students wants to express using higher linguistic competence.

4.2.2.2. Francisca (P2)

Francisca is a teacher who, at the time of the data collection, has 15 years of teaching experience and 7 months of experience in the centre we are dealing with in this study. The type of centres in which she has taught are state-subsidised centres where she has taught secondary education and public adult education centres. Her linguistic repertoire comprises Spanish (L1), Catalan (level C1), Galician (L1) and French (level C1). At the time of the data collection she was teaching Catalan and Spanish at secondary education level for adults (GES 1 & 2), Spanish language 1 and the preparatory course for access to higher vocational education.

In terms of teaching and learning methods for language, she identifies with the traditional method (reading and translating texts), the direct method (speaking over writing), the CLIL and the communicative method. The linguistic content that she teaches most often is grammar, vocabulary,

[1] On a 5-point Likert scale: 1. Strongly agree 2. Agree 3. Neither agree nor disagree 4. Disagree 5. Strongly disagree

appropriateness and cohesion. In terms of language skills she says that she always works on speaking and listening and very often on writing. The main problems she encounters in her teaching are the students' lack of motivation, the lack of study habits and the lack of continuity in class attendance. When asked about the benefits that the subject she teaches offers the students she states personal benefit and general culture at the highest point on the scale.

Finally, in relation to her teaching strategies, Francisca says that the feedback she gives on writing exercises is mainly text organisation and presentation, spelling and punctuation. Another strategy she states is that she always uses images to make herself understood during the classes, and she very often uses manipulative materials. In terms of the students' grouping Francisca states that students work individually, in small groups and in a large group. In terms of increasing the writing competence of the students she says that she praises their language competences orally, specifically points out language errors and corrects them, and reformulates both orally and in writing the idea that the student wants to express using higher linguistic competence.

4.2.2.3. Anna (P3)

Anna is a teacher with 10 years of teaching experience and 5 years' experience in the centre. The type of centres in which she has worked are state-subsidised and state primary schools. During that time she has carried out home educational support and has been an advisor for the Department of Education (Generalitat de Catalunya) about Language, Interculturality and Social Cohesion (LIC). She is currently working in the adult education centre where this research is being carried out and she teaches natural sciences and Catalan at FI level 3 and Catalan language 1 & 2 and English language 1. Anna is bilingual in Catalan and Spanish and she states that her L1 are both Catalan and Spanish. She has level B2 in English and level B2 in French.

She is situated within the direct method of language teaching and learning where speaking is prioritised over writing. She also identifies with the CLIL methods, language learning associated with the learning of other content. The language content she says she works on is vocabulary, and the spoken and written expression of ideas, emotions, opinions and knowledge. In terms of the language skills she works on, Anna states that she always works on speaking, listening and writing comprehension and regularly on writing. The main problems she encounters in her teaching are the students' lack of concentration, the students' lack of motivation, the low language level of the students for the course, the range of levels of the students in the classroom, the lack of continuity in class attendance and the lack of study habits. When asked about the benefits that the subject she teaches offers the students she states social reintegration, the chance of finding work and general culture at the highest point on the scale. She also states on the scale of 'occasionally' personal satisfaction and improved communication among the students.

Finally, in relation to her teaching strategies, Anna says that when she corrects writing exercises she rewards presentation, the vocabulary used, the planning of the writing, the fact that the text makes sense and that the students understand and what they are reading and writing. She then indicates the strategies she uses to make herself understood during the classes. She states that she always uses images and manipulative material. She very often repeats the explanation of the activity or changes languages and uses the L1 of the students. In terms of student grouping she uses individual, small group and large group work. In relation to the strategies for increasing the writing competence of the students, she says she praises their language skills orally, points out language errors but does not correct them, repeats orally the sentence the student has written including the correction, asks students to use the dictionary and encourages mutual help among classmates and self-correction.

4.3. Data collection

The principal data for the research presented is based on classroom observations and semi-structured interviews that the researcher carried out with each of the three teachers: Sandra (P1), Francisca (P2) and Anna (P3). Complementary data obtained from the initial questionnaires completed by the teachers, field diaries and teaching materials, offered useful information for interpreting and understanding both the principal data and the research context.

4.3.1. Research instruments

As a general rule case studies combine different analytical methods to explore specific phenomena (Hyland, 2016). The research instruments used for the collection of data in this study are semi-structured interviews, classroom observations, questionnaires, field diaries and teaching materials.

4.3.1.1. Questionnaires

The questionnaire was the first instrument to be designed taking into account the research objectives. The questionnaire was therefore given to the research participants to complete before carrying out the semi-structured interviews and the classroom observations. It is divided into 3 sections. The first section contains 12 questions about the personal data of the teacher: name, centre where they work, teaching experience, training, etc. The second section consists of 12 questions related to teaching and learning of languages, and finally the third section contains 4 questions about teaching strategies in the classroom. The questionnaires for the teachers appear in Annex 3.

Before obtaining the individual responses of the teachers participating in the study a total of 37 teachers from different educational stages and disciplines answered the preliminary questionnaire and contributed useful information for improving the design of the instrument.

Given that an understanding of the critical phenomena is dependent on a good sample of cases (Creswell 1998, Stake, 2005), once the questionnaire had been improved it was circulated to 15 teachers in the centre where the study was carried out and from a qualitative analysis of the results the participants in the study were selected.

4.3.1.2. Semi-structured interviews

The semi-structured interviews with the teachers were carried out taking into account that the knowledge generated from a semi-structured format with a loose set of questions comes directly from the teachers participating in the interviews, who are able to discuss their own interpretations and perspectives instead of having to produce answers to closed and pre-established questions (Hyland, 2013).

The script for the interviews was designed taking into account the data collected from the questionnaires and based on the research objectives. The interview was carefully prepared with the script and was designed according to the protocol recommended by Dörnyei (2007): some preliminary questions to put the interviewee at ease, some content questions in which topics of interest for the research appear, some questions on specific topics to gain more profound information or opinions and finally one question where the interviewee could add any information they wanted.

Therefore, following the theoretical input the interview was composed of a bank of 29 questions designed to take approximately 30 minutes. Both the questions posed and the answers given guided the way in which the interview continued. The bank of questions in the semi-structured interviews appears in Annex 4.

Below are details of the interviews:

- Semi-structured interview with Sandra (E1P1): interview carried out on 18 April lasting 34 minutes and 16 seconds.
- Semi-structured interview with Francisca (E2P2): interview carried out on 26 April lasting 29 minutes and 45 seconds.
- Semi-structured interview with Anna (E3P3): interview carried out on 26 April lasting 40 minutes and 16 seconds.

4.3.1.3. Classroom observations

According to Van Lier (1988) recording allows researchers to understand what is happening in the classroom, obtain a more profound view of the data, observe the object of the study closely and analyse the data collected with a certain distance.

This research includes audio and video recordings of the classroom observations (O1P1, O2P2, O3P3) that were carried out in April and May 2018. The video recordings were made with the intention of obtaining data about the conversations between teacher and students and other aspects such as the arrangement of the students in the classroom, the movements of the teacher and the students and other relevant non-verbal aspects that took place during the classes. The audio recordings served to document the conversations among students and between the teacher and students when the students were carrying out individual activities and the teacher moved between the desks with the aim of helping or controlling the work being carried out. The audio recordings were also useful for completing the video recordings. Some informal conversations with teachers were also recorded to obtain complementary information that allowed amore faithful interpretation of their classroom practice.

Tables 5, 6 and 7 below show the most important information obtained from the recorded sessions for each teacher, such as the date of the recording, the corresponding class and its duration on video and audio.

Table 5. Data of recorded sessions for Sandra.

Sandra (P1)				
Date of recording	Level of instruction and subject	Session content	Duration of video recording	Duration of audio recording
12 April 2018	FI 2. Spanish	The comic	52 min. 34 s.	46 min.
19 April 2018	FI 3 & GES 1 Social Sci.	The Spanish State	8 min.	50 min
3 May 2108	FI 2. Natural Sci.	Food products	25 min. 38 s.	37 min.
14 May 2018	FI 2. Social Sci.	Prehistory	41 min. 12 s.	35 min.
3 May 2018	GES 1. Synoptic Assessment: L'Hospitalet	Synoptic Assessment	33 min. 40 s.	45 min.
10 May 2018	GES 1. Synoptic Assessment: La Mina	Synoptic Assessment	31 min. 10 s.	45 min.

Table 6. Data of recorded sessions for Francisca.

Francisca (P2)				
Date of recording	Level of instruction and subject	Session content	Duration of video recording	Duration of audio recording
12 April 2018	GES. Spanish Language	Machado	6 min. 34 s.	34 min.
19 April 2018	GES. Spanish Language	The value of empathy	41 min. 20 s.	30 min.
19 April 2018	GES. Spanish Language	*El cartero y Pablo Neruda*	24 min. 29 s.	41 min.
19 April 2018	GES. Spanish Language	Analysis of a news item	30 min. 05 s.	42 min.
10 May 2018	GES. Spanish Language	The Generation of ’27	21 min. 10 s.	25 min.
10 May 2018	GES. Spanish Language	Story reading: *Un hombre muy rico*	24 min. 30 s.	35 min.

Table 7. Data of recorded sessions for Anna.

Anna (P3)				
Date of recording	Level of instruction and subject	Session content	Duration of video recording	Duration of audio recording
26 April 2018	Catalan 2	Videoclip: *Los borbones son unos ladrones*	21 min. 03 s.	30 min.
14 May 2018	Catalan 1A	Catalan vocabulary I	50 min. 10 s.	40 min.
14 May 2018	Catalan 1B	Catalan vocabulary II	37 min.	30 min.
15 May 2018	Catalan 1A	Catalan vocabulary III	37 min. 29 s.	40 min.
15 May 2018	Catalan 1B	Catalan vocabulary IV	44 min. 25 s.	30 min.
16 May 2018	Catalan 1B	Catalan vocabulary V	35 min. 55 s.	25 min.

In relation to the session recordings, it should be understood that there is a lot of echo-effect in the classrooms of the penitentiary centre and this sometimes makes it difficult to hear properly what the teachers and students are saying, especially when more than one person is speaking at the same time. Given that the video camera microphone volume was very low it was considered opportune to use three voice recorders to complement the video recordings which could later give accurate transcriptions of the sessions. The voice recorders were strategically located in the classroom where the class was being taught. Figure X below shoes the positions of the video camera and the three voice recorders.

Finally, it should be highlighted that to collect data from the recordings we obtained the consent of the teachers and students on the use of their image and voices. The research was also shared with the teachers and the students.

4.3.1.4. Field diary

The field diary is an instrument that complements observation (Alberich & García, 2020). The objective of this instrument was to record the classroom experience as a complex and dynamic process through the lens of the researcher in the classroom. The field diary is organised chronologically and runs from the first to the final session, structured in weeks and days. The observations in the field diary were carried out by the researcher in line with a guide to field observation. In other words, the observation was carried out in accordance with a guide with predefined items or categories. The guide contained the following categories: teacher, educational level, number of students in the classroom, class start and end times, subject, student country of origin, start of the session, progression of the session, close of the session (Table 8). It should be noted that while the observation guide oriented the field work, its progressive and modifiable character means that notes could be added on the factors observed that the researcher considered important for the research.

In this study the field diary is important because it allowed the information necessary for understanding the data recorded during the classroom observations to be retained and stored. As

stated by Alberich & García (2020), memories of the facts and the exact of the way in which they happened can quickly fade away.

Table 8. Observation guide for the field diary.

Session:	Teacher: Students:	Subject:	Date: Time:
Start of the session			
Progression of the session			
Close of the session			

4.3.1.5. Teaching materials

The teaching materials were collected to complement the audio and video recordings of the sessions and make it easier to follow them while offering a more accurate understanding of what was happening in the classroom. Table 9, below, shows the materials collected for each of the teachers, indicating the session to which they correspond.

Table 9. Materials used during the sessions (See annex 5, 6, 7).

Sandra	
Session 1. The comic	Activity sheet to describe a famous person
Session 3. Prehistory	Prehistory crossword
Session 4. Synoptic Assessment: L'Hospitalet	Synoptic assessment dossier: *El meu barri*
Session 5. Synoptic Assessment: L'Hospitalet	
Francisca	
Session 2. The value of empathy	Video: *El valor de la empatía*
Session 4. Analysis of a news item	News item from La Vanguardia
Session 5. Poetry. The Generation of '27	Video: *Poesía y rap*
Session 6. Story reading *Un hombre muy*	Reading *Un hombre muy rico*

rico	
Anna	
Session 1. Videoclip *Los borbones son unos ladrones*	Videoclip *“Los borbones son unos ladrones”*
Session 2. Vocabulary in Catalan I	Worksheets Vocabulary Worksheets "Comencem"
Session 3. Vocabulary in Catalan II	Worksheets Vocabulary II Worksheets "Comencem"
Session 4. Vocabulary in Catalan III	Worksheets "Jocs LIC”

4.3.2. Problems in collecting data

The problems encountered at the time of collecting data were related to the security and privacy controls of the penitentiary centre and to the research instruments. For this research project it was not possible to use the researcher’s own video cameras and the video cameras from the centre had to be used. The main problem was that the researcher had no control over these instruments and therefore at times the camera was not sufficiently charged or there were problems with the capacity of the memory card. This problem was resolved by using the researcher’s own voice recorders, for the use of which permission was granted.

Another of the problems when collecting data was the time that the sessions started. As a result of aspects of the internal functioning of the penitentiary centre students were not always punctual in attending classes and, one more than one occasion, an hour-long class became a 45-minute session. For that reason we had to record more sessions than originally planned.

Finally, all the fragments recorded on video were transcribed, despite the fact that the audio recording enabled used information to be obtained to interpret and understand the classes and the research context.

4.4. Data analysis

4.4.1. Data transcription

The research was carried out mainly through an oral and audiovisual corpus. To be able to use the linguistic and communicative information obtained through the semi-structured interviews and the classroom observations, the first level of representation needed is transcription (Llisterri, 1997). In that sense, Payrató (1995:45) states that “transcription is a procedure of transfer or transposition to a graphic format (written) of a production (linguistic, discursive) that was originally oral”. However, it must be remembered that although representation in written form of an oral interaction can never

be completely faithful, the transcription must reproduce the discourse as faithfully as possible (van Lier, 1988; Calsamiglia & Tusón, 1999).

In this research it was decided to make an orthographic transcription consisting in transcribing the utterances of the speakers using conventional spelling and grammar conventions or, in other words, producing a transliteration (Llisterri, 1997). The orthographic transcription followed transcription conventions based on Payrató (1995) but some aspects of the proposal by van Lier (1988) were also included. However, some criteria were also adapted to the particular needs of this research. To make an exact reproduction of the utterances by the interlocutors the linguistic code used was maintained throughout the transcriptions and any barbarisms, colloquialisms and instances of code-switching (Catalan-Spanish) by teachers and by students were also respected. Despite the intention to respect the L1 of the students' linguistic exchanges in Arabic could not be transcribed.

In general, the conventions used embrace the main phenomena of oral interaction: intonation, pauses, overlaps and the oralization of written text (Guasch & Ribas, 2014). The following transcription criteria were used: 1) no capital letters; 2) no punctuation marks; 3) orthographic transcription of everything that is said and that is not standard.

The symbols used were:

1) - broken word/broken utterance
2) \ descending, ? ascending, O maintained tonal sequences
3) (..) short two-second pause, (...) medium three-second pause, (no. of seconds) pause longer than 3 seconds
4) /text/ overlap
5) = interruption meaning change of speaker
6) ~ continuation of the conversation
7) @@@ laugh
8) m::/ a::/ e:: doubt
9) :/ ::/ :::/ lengthening of word
10) ntx* paralinguistic sound in continuation of that said previously
11) XXX incomprehensible fragment
12) **change of language** (in bold)
13) <u>fragment read aloud</u> (underlined)

Although transcriptions were made not only of the audio recordings but there are also video recordings of the interactions, it should be stated that the purpose of the video recordings was not to analyse the body language of the people participating in the interactions but rather to

understand the context in which the interactions were produced to carry out an accurate analysis of them.

Therefore, once the interviews had been transcribed, the act of transcription being understood as a phase of the analysis (van Lier, 1988), the thematic analysis of the transcribed data was carried out. It can therefore be confirmed that the transcriptions of the semi-structured interviews and the sessions represent a large part of the corpus of research data presented and offer essential information for answering the research questions.

4.4.2. Thematic data analysis

The research data was analysed using thematic analysis since this is the method that allows us to achieve our objectives and that which is best adapted to the research proposals. In the following paragraphs this method is defined, its selection justified in depth, and the way in which it was used in the research is described.

Vaismoradi & Snelgrove (2019) state that thematic analysis is a descriptive and qualitative research method in which “the researcher’s aim is to uncover meanings in data and reveal hidden complexities, and provide illustrations of these complexities” (p. 8). Braun & Clarke (2006) define thematic analysis as a method for identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data enabling them to describe in detail and interpret in detail the different themes present in the research.

Although it could seem that thematic analysis is the identification of themes that emerge from the data, it actually goes beyond that to offer a greater degree of depth to the data. Braun & Clarke (2006) state that research based on emerging themes, themes that emerge from the data, is a passive process of analysis which ignores the active role of the research in identifying, selecting and communication patterns (themes) of interest (Taylor & Ussher, 2001).

Braun & Clarke (2006) define the following phases in the thematic analysis (Table 10):

Table 10. Steps of thematic analysis (Braun & Clarke, 2006).

Step	Description of the step
1. Familiarisation	Transcribing data: reading and re-reading; noting down initial codes
2. Generating Initial Codes	Coding interesting features in the data in a systematic fashion across the data set, collating data relevant to each code
3. Searching for Themes	Collating codes into potential themes; gathering all data relevant to each theme

4. Reviewing Themes	Checking if the themes work in relation to the coded extracts and the entire data-se; generate a thematic map
5. Defining and Naming Themes	Ongoing analysis to refine the specifics for each theme; generation of clear names for each theme
6. Producing the report	Final opportunity for analysis selecting appropriate extracts; discussion of analysis; relate back to the research questions or literature; produce report

In this research the analysis was carried out in accordance with the six steps of e Braun & Clarke (2006) but taking into account that the research data did not come from a single research instrument the steps could not be followed linearly and the authors' proposal was adapted to the needs of the research. Table 11 below shows how the data-set analysis was carried out for each case study.

Taula 11. Phases in the thematic analysis of the data.

Phase	Description of the phase
Thematic analysis of the semi-structured interviews to identify beliefs and declared practices	Transcribing the data, reading and re-reading the data and noting down the main ideas of each semi-structured interview Coding the interesting features in a systematic fashion across the dataset, collating data relevant to each code Collating codes into potential themes Checking the relationship between the themes and codes generating a thematic map Generating definitions and clear names for each theme
Thematic analysis of the sessions recorded on video to identify observed practices	Transcribing the data, reading and re-reading the data and noting down the main ideas of each recorded session Systematically coding the entire dataset from themes identified in the semi-structured interviews Identifying new themes and reviewing the themes identified in the semi-structured interviews Checking the thematic map produced in the previous phase
Collation of the results of analysis from the summary tables	Collating the relationship between beliefs and declared practices and observed practices

	using the analysis of the semi-structured interviews and the recorded sessions
Production of the report	Selecting examples of each theme identified and analysed for each teacher to produce a final report

Finally, to understand how the data were processed it is important to identify the existing deficiencies in qualitative content analysis (QCA) and thematic analysis (TA). While at first sight they could look like the same thing because they are similar methods because they share a philosophical background and are both used to interpret data, there are differences between them (Vaismoradi & Snelgrove, 2019), as set out below:

- “Researchers using QCA focus on providing a simple, but in-depth report of commonalities and differences in the data. However, in TA it is expected that the researcher will provide a rich and complex nuanced interpretation of the data as the theme” (Vaismoradi & Snelgrove, 2019, p.8).

- Using QCA it is also possible to analyse the data quantitatively. This does not mean that the words and concepts are transformed into numbers but as Vaismoradi and Snelgrove (2019) indicate “ the frequency of the transcription data is considered important for developing the category or the theme” (p.8). It is a method that can be considered more usual in mixed-method studies. TA, on the other hand, uses a completely qualitative analysis.

- Despite description and interpretation being common characteristics of QCA and TA there is one key difference in the level of description and interpretation (Vaismoradi et al., 2016). This difference is seen in the level of abstraction. According to the authors the difference between QCA and TA can be attributed to the emphasis placed on QCA as a “step-by-step method of data analysis that takes background, context and dimension into account based on code frequency” (p.9). On the other hand, TA is focussed on interpretative research that depends on the subjectivity of the researcher to interpret data. Despite that, to meet the requirements for subjectivity the researcher has to provide a thick description of the interpretation of the data.

- Despite the fact that the objective of both QCA and TA is to provide an exhaustive and contextualised understanding of the phenomena that form the subject of the study to ensure transferable results (Polit & Beck, 2010), researchers carrying out QCA consider the code frequency when developing the theme. This may mean a loss of context given that interpretative tools are used to find meanings together with the frequency of the codes.

Therefore, to facilitate transferability of the results of the study the context of the data must be taken into account.

- With QCA, the researchers can select between manifest and latent content, but this creates a systematic concern because whereas superficial themes are identified, more hidden ones are not. With TA “quite abstract themes and identification are necessary to capture the core of the phenomenon” (Vaismoradi & Snelgrove, 2019, 9).

Therefore, for this research the use of thematic analysis was considered pertinent for the following reasons:

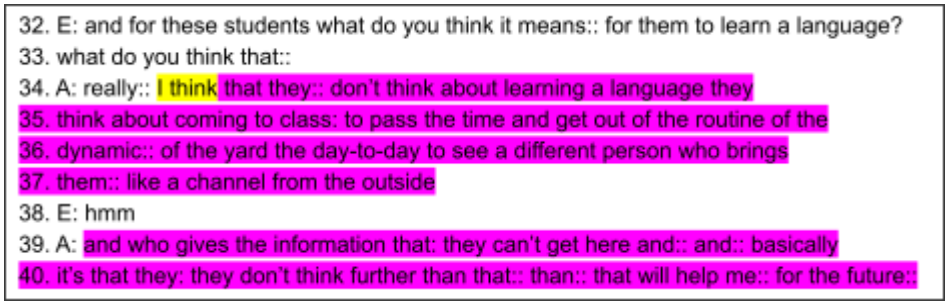
- This method of analysis is compatible with the research data and the research questions. The data analysed using TA correspond to the transcriptions of the interviews with teachers and their classroom sessions. TA has to allow the beliefs and teaching strategies to be analysed in depth and establish relationships between themes and codes by generating a thematic m that allows an understanding of the subject of the study.
- TA is a flexible and useful method that can offer a rich and detailed storyline from the data. It can offer a useful summary of the key characteristics of a large dataset and/or a thick description of the dataset.
- TA is framed in qualitative methodology but obtaining codes and categories also gives an account of frequencies that can offer descriptive information about the data.

4.4.2.1. Case analyses

Despite the advantages of thematic analysis, using this method was not easy. Transcribing, identifying codes and themes and categorising them may seem like an easy task but it is not. Below is a description of how the thematic analysis was carried out for the cases taking into account the different phases of analysis followed based on Braun & Clarke (2006).

Phase 1 comprised the transcription of the data, reading and re-reading of the data and annotation of the main ideas. During this primary phase the interview and session transcriptions were read very closely several times with the intention of making first contact with the data and identify some preliminary themes from them. Figure 3 shows this primary phase.

Figure 3. Phase1 of the data analysis. Fragment taken from the semi-structured interview with Anna.



Taking into account the research objectives an initial approach to the beliefs and declared practices of the teachers was made both from the semi-structured interviews and the classroom observations. To differentiate the beliefs from the practices the following indicators were considered:

To identify beliefs the use of the following expressions in the discourse was identified:

- Verbs and expressions implying subjectivity: I think, I consider, I understand, I like, I love, it makes sense to me, it's important, it's hard, it's complicated…
- Verb tenses implying possibility: Conditionals. For example, "what would motivate them (referring to the students) would be..."
- Expressions denotating possibility: that depends on, perhaps...
- Expression for verbalising what a person thinks the other thinks or believes. For example, "For them learning a language is…"

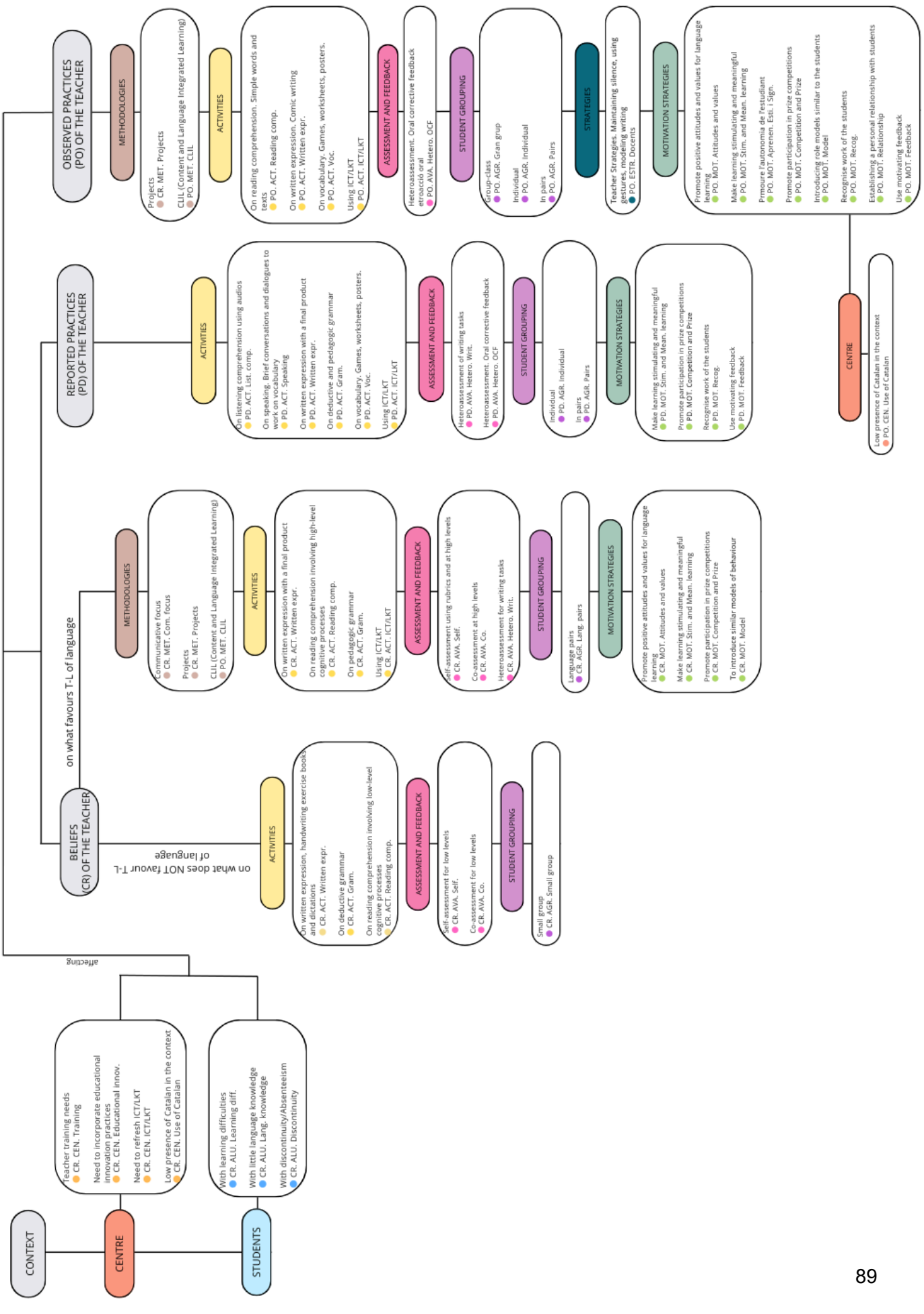
On the other hand, to identify declared practices, the use of the following expressions was identified:

- Verbs and expressions implying action: I do, I try, I use, we do, we've worked, we've used, I push them, I tell them...
- Use of a direct style "but miss it's just that I get really ner- come on:: try it/ there's no problem we're all doing it: more or less the same:: some read more fluently the others once they've read: you say wow man you read really well why were you embarrassed? why don't you:: ntx* don't you dive in? what is stopping you:: from doing it? you are really good".

Phases 2 and 3 consisted in generating codes and grouping them into themes. A total of 122 codes were generated from the semi-structured interviews, which initially made the identification of more general themes difficult.

Phase 4, reviewing themes, establishing coherent relationships between themes and codes to generate a thematic map, was complex but very enriching from a learning standpoint. Obtaining a solid and convincing analysis where the themes were internally coherent and with themes that did not overlap is essential for carrying out a good analysis. The thematic map corresponding to the beliefs, declared practices and observed practices for one of the teachers, Sandra, is set out in Figure 4 below.

Figure 4. Thematic map for Sandra (P1).



In phase 5, as progress was made in defining the themes the data that enabled their definition was reviewed and data were identified that did not fit the initial theme at all. Phase 5 was particularly important because it allowed overlapping themes to be identified and these incoherences enabled the analysis to be improved. Some categories came from the literature and others were emerging.

Finally in the report production phase (phase 6) the presentation of the thematic map was particularly important. The thematic analysis was not a simple collection of data extracts accompanied by analytical comments that only paraphrased their content. Being able to obtain extracts of thematic data to support an analysis that goes beyond their specific content and explains the background significance of the data is complex.

4.4.3. Data triangulation

The main objective of triangulation is to control the personal bias of the researchers to ensure that the results are valid (Arias Valencia, 2000). In this research the data triangulation was carried out using the data obtained from the different research instruments: classroom observations, field diary, semi-structured interviews and teaching materials. A section of the data was also shared with a researcher from outside the study. This external researcher carried out an independent thematic analysis of parts selected randomly. The results of the analyses were then compared to check the level of agreement and the differences were discussed. Finally, based on joint reflection the thematic analysis was agreed and accepted as solid when the evaluators reached 90% agreement. The contribution of Miles & Huberman (1994) with regard to data reliability has shown that there must be agreement of 90% or more among the evaluators. To make this calculation the “Agree/Agree+Disagree” formula was used. In this study the level of agreement between the researchers was 91%.

CAPÍTOL 5. ANÀLISI DE DADES

En el capítol es presenta l'anàlisi de dades que s'ha dut a terme al llarg de la recerca. El capítol s'organitza en diferents apartats que corresponen a l'anàlisi de cadascuna de les docents participants. Cada anàlisi de cas inclou l'anàlisi temàtica de les dades obtingudes mitjançant l'entrevista semiestructurada i les observacions d'aula. L'objectiu de l'anàlisi de dades és identificar les creences, les pràctiques declarades i les pràctiques observades de cadascuna de les docents en relació amb l'ensenyament i aprenentatge de les llengües. Primerament, es presenta l'anàlisi temàtica de les dades de l'entrevista semiestructurada que pretén explorar el conjunt de creences i pràctiques declarades de les docents. En segon lloc, es presenta l'anàlisi temàtica de les observacions d'aula que té per finalitat identificar les pràctiques observades de les docents. Finalment, a cada anàlisi de cas s'inclou un resum de tota la seva anàlisi. El resum presenta un mapa temàtic amb el conjunt de creences, pràctiques declarades i pràctiques osbservades de cadascuna de les participants de l'estudi.

L'anàlisi temàtica completa del conjunt de les dades s'inclou als annexos i es presenta com un material rellevant de consulta.

5.1. Estudi de cas 1: la Sandra (Participant 1; P1)

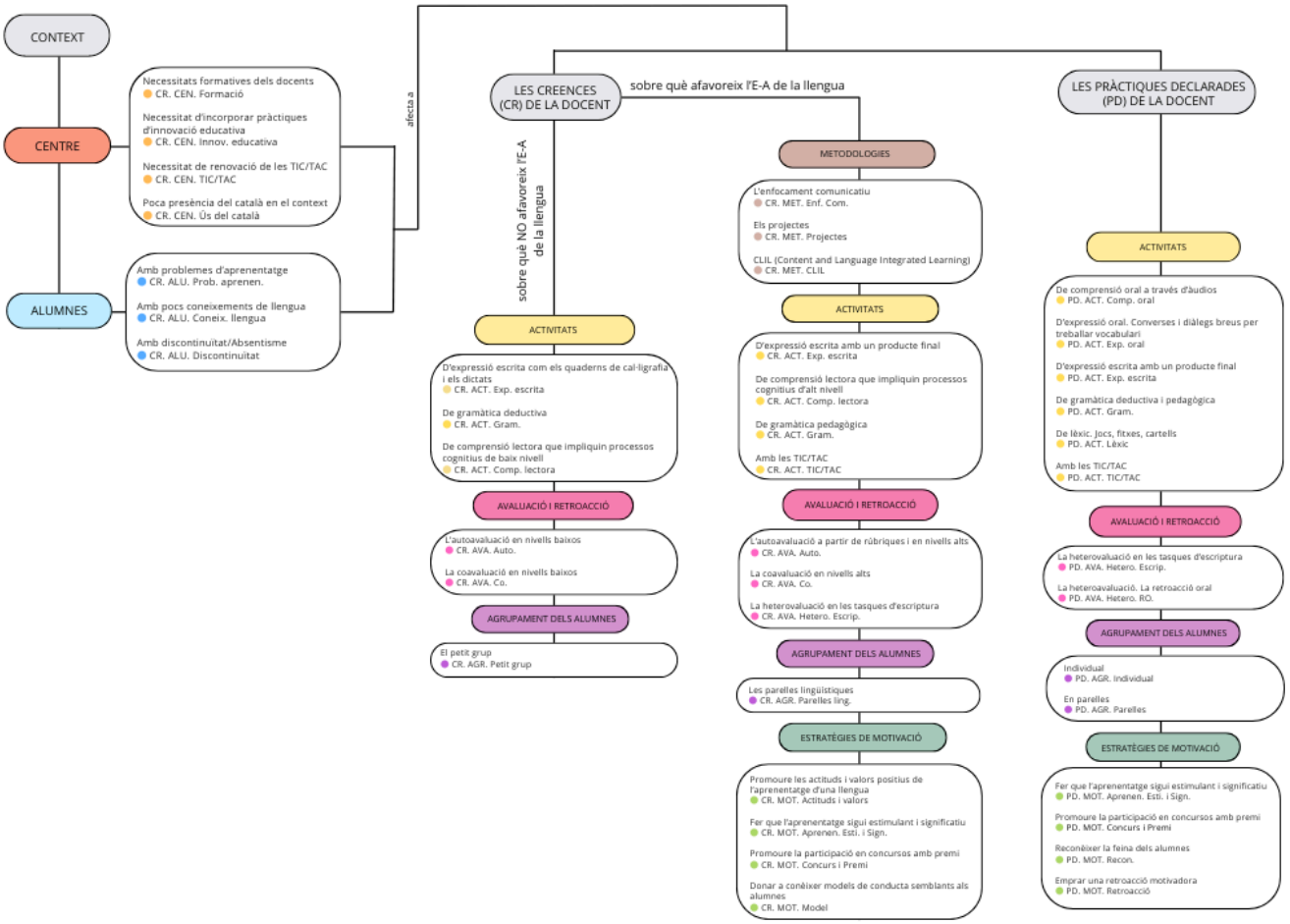
A continuació es desenvolupa l'anàlisi de cas de la Sandra, una de les docent participants en l'estudi que es presenta (Vegeu la descripció completa del perfil de la participant al capítol 3. Metodologia).

5.1.1. Anàlisi de l'entrevista semiestructurada a la Sandra (E1P1)[1]: creences i pràctiques delcarades

En aquest apartat es presenta l'Esquema 1, un mapa conceptual sobre les creences de la Sandra entorn al centre, els alumnes i les pràctiques docents que ella mateixa considera que afavoreix o no l'aprenentatge de la llengua en el context en el que imparteix docència. El mapa conceptual s'ha dissenyat tenint en compte el que la docent expressa a l'entrevista semiestructurada.

[1] La transcripció de l'entrevista i la codificació completa amb Atlas.Ti s'inclou a l'annex 8.

Esquema 1. Mapa conceptual sobre les creences (CR) i les pràctiques declarades (PD) de la Sandra (P1).



Com es pot interpretar a l'Esquema 1, les creences i les pràctiques declarades de la Sandra entorn a l'ensenyament i aprenentatge de la llengua estan influenciades pel context en el que imparteix docència. En nombroses ocasions, la docent acompanya el seu relat fent referència a les dificultats que té per ensenyar llengua el centre, a causa del perfil dels alumnes i de les característiques del propi centre.

En relació amb el **perfil dels alumnes**, la docent creu que la majoria dels alumnes tenen problemes d'aprenentatge no diagnosticats "penso que:: ntx* són la gran majoria d'alumnes que estan en aquests nivells inicials [...] la gran majoria m:: ntx* deuen tenir bueno algun tipo de: de: de problema d'aprenentatge:", que són alumnes amb pocs coneixements de llengua, sobretot del registre formal "al parlar amb un registre tant tant tant col·loquial ntx* també fa que tinguin una manera d'escriure també col·loquial jo crec", i que prensenten una discontinuïtat a les aules que fa que l'aprenentatge també sigui més lent "jo crec que aquí la motivació no ve de si fer tasques d'expressió escrita o no és: ~ és més aviat de venir a classe o no en el moment que et venen a classe saps que t'ho faran".

En relació amb el **centre**, la docent reconeix necessitats formatives dels docents sobre recursos i metodologies relacionades amb l'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura en nivells baixos d'alfabetització: "jo crec que em ntx* em falta:: també potser perquè els nivells són molt baixos: ntx* em falta potser molts ntx* recursos o maneres de fer: m:: de fer el pas aquest de:: com aconseguir que escriguin perquè els hi costa molt formular coses més enllà d'una frase:". També expressa que sent necessitats formatives en relació amb la didàctica de l'anglès i relaciona les dificultats que té per ensenyar-lo amb les dificultats cognitives dels alumnes: "amb l'anglès:: em costa molt busc- trobar la: ntx* la manera com correcta per ensenyar perquè e:: [...] l'anglès és com que els hi costa molt els hi costa molt i a part és com una barrera perquè:: e:: ntx* no entenen les coses els hi costa molt:: i per exemple el mateix verb to be els hi costa m- molt entendre i no l'entenen n- ni com a tal".

A més, la docent també comenta que necessiten recursos tecnològics adaptats als temps actuals: "tenim alguns recursos que estan molt obsolets i:: jo crec que seria necessari una renovació [...] hi ha aules que no tens pissarra digital [...] els ordinadors: en la gran majoria part dels portàtils [...] són de l'any de: de la maria castanya", encara que és conscient de les diferències que hi ha en aquest aspecte entre els centres educatius del carrer i els centres educatius en seu penitenciària: "a una escola tens un ordinador connectat a internet sempre [...] a una escola pots tenir internet pots tenir aules amb ordinadors on tots estiguin treballant amb això:: aquí no ho trobes".

Finalment, sobre el context, la docent comparteix que hi ha poca presència del català i indica que per millorar l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua s'ha d'afavorir contextos d'ús en la llengua principal d'aprenentatge del centre educatiu, el català, fora de les aules. En aquest sentit, la docent pensa que cal que hi hagi més presència de la llengua catalana al centre penitenciari: "jo penso que:: com? utòpicament? que es fomentés més l'ús del català en general a tot el centre". Seguidament, la docent indica pràctiques d'innovació educativa que es podrien implementar en el Projecte Educatiu de Centre (PEC) o la Programació General Anual (PGA) per millorar l'ensenyament i aprenentatge de la llengua com són les xerrades, els intercanvis de mestres, la presència d'alumnes de pràctiques de la universitat o les parelles lingüístiques i la mentoria entre alumnes del centre: "que més alumnes poguessin fer més xerrades:: intercanvis o- també intercanvis de:: mestres: com a alumnes de mestre: que vinguessin alumnes de més nivell amb alumnes de baix nivell a ajudar-los a escriure:: a llegir::".

Com ja s'ha indicat anteriorment, totes le creences sobre el context (alumnes i centre) afecten les creences i les pràctiques declarades de la docent sobre l'ensenyament i aprenentatge de la llengua al CFA del centre penitenciari. En aquest sentit, al llarg de l'entrevista s'aprecia com la docent contextualitza cada pregunta de l'entrevista semiestructurada i com indica què afavoreix o

no l'ensenyament i aprenentatge de la llengua en el centre tenint en compte el perfil dels alumnes i el curs en el que se situen.

En relació amb les **metodologies** que afavoreixen l'aprenentatge d'una llengua, la docent s'emmarca dins de l'enfocament comunicatiu quan se li pregunta sobre què és aprendre i ensenyar una llengua. La docent indica que depèn del grup i afegeix que per a ella és que els alumnes siguin capaços de desenvoluparse o capaços d'adquirir competències comunicatives en la llengua que s'ensenya, fet que l'emmarca en una metodologia concreta, com és l'enfocament comunicatiu. Concretament la docent diu: "fer que els nois siguin capaços de:: (.) de desenvolupar-se o de:: d'adquirir competències comunicatives en la llengua que estàs ensenyant". Sobre aprendre una llengua, la docent assenyala que per a ella és "poder adquirir habilitats per poder-te comunicar amb ella", creença que novament la sitúa en una metodologia i un enfocament comunicatiu. Més endavant, la docent se sitúa en un enfocament comunicatiu -pensant en les habilitats orals- quan expressa: "per el seu dia a dia a fora els hi pot ser molt més fructífer tenir més capacitats comunicatives competències comunicatives que no:: d'escriptura [...] i penso que és molt més bueno que és molt millor fomentar: que tinguin un bon discurs que aprenguin sobretot a raonar: a pensar a extreure idees que no pas:: fomentar una escriptura que ntx* possiblement a- de cara fora al mercat laboral no els hi serà::". Finalment, la docent també emmarca la seva docència en la metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning), ja que entén l'aprenentatge de la llengua de manera transversal i expressa: "per mi estic fent socials i estic ensenyant llengua o sobretot amb els grups més baixos e:: estic fent socials natural ntx* i:: e:: estic fent llengua".

Posteriorment, quan es pregunta a la Sandra a què fa referència quan especifica que el significat d'ensenyar una llengua depèn del grup, la docent relaciona el fet d'ensenyar una llengua amb aspectes curriculars: "és diferent en un ges que estàs seguint un curriculum més marcat i que:: bueno que a dintre del currículum hi ha:: et demanen que han d'aprendre tal han d'arribar a tal lloc que un fi2 que bueno ntx*si que hi ha un currículum però:: o un anglès ntx* que bueno que es ntx* que òbviament està marcat dintre el currículum:: [...] ~però: ntx* no hi ha tanta pressió i menys ntx* en uns:: grups: com aquests que són tan canviants (.) i que potser el grup que tenies: (.) al cap de tres mesos ha desaparegut i és un completament diferent". Així doncs, la docent expressa que en els nivells alts com el GES hi ha un currículum i el segueix i, en canvi, en nivells més baixos com FI 2 o als cursos d'anglès indica que hi ha un currículum però que no sent pressió per seguir-lo a causa de la discontinuïtat en l'assistència dels alumnes que configuren aquests grups. Seguidament, es pregunta a la docent pels continguts que ensenya segons els grups que té. La docent expressa que al grup d'Anglès 1 ensenya "coneixements lingüístics molt bàsics" com realitzar frases simples i a Anglès 2 "continguts lingüístics [...] molt més complexes::" com realitzar un petit escrit.

En relació amb les creences de la docent sobre què és ensenyar a escriure, expressa que, en els nivells baixos no realitza **activitats d'escriptura** i que la majoria de les activitats que planteja a l'aula estan enfocades a augmentar la competència comunicativa oral dels alumnes a diferència dels nivells més alts on la majoria d'activitats que es realitzen a l'aula són escrites: "no realitzem casi res escrit tot és oral tot és molt de diàleg [...] centro molt les coses en la part oral perquè penso que per ells e:: els hi serà molt més m:: fructífer per la seva vida potenciar aquesta part i redueixo la part escrita a les àrees concretes de llengua perquè per mi també és ensenyar llengua potenciar aquesta part en canvi altres grups més:: de nivell més elevat com pot ser un ges e:: sí que fomentem molt més l'escriptura a l'hora que estàs fent qualsevol tipus d'activitat i:: la:: a l'escriure: m:: bueno qualsevol activitat casi totes són escrites:".

Posteriorment, la docent expressa com a pràctica declarada els materials que empra durant les classes de llengua. La docent comenta que utilitza la pissarra digital, activitats de comprensió oral i expressió oral, cançons, fotocopies i jocs: "si puc utilitzo pissarra digital però no amb tots els grups tinc l'oportunitat de fer-la servir: i per tant:: no la puc utilitzar:: i:: i sinó utilitzo listenings amb l'ordinador o cançons sinó fotocopies e:: molts jocs a:: e:: sinó buscant materials speakings:: [...] jo sempre faig servir això per fer servir el vocabulari (...) és un memory".

En relació amb el tipus d'activitats d'**ensenyament i aprenentatge de l'escriptura**, la docent reconeix que han de ser diferents segons els nivells dels alumnes. Les tasques d'escriptura que la docent considera que permeten aprendre a escriure, tant a FI 2 com en nivells més avançats, són les emmarcades en situacions d'aprenentatge globalitzades, contextualitzades i significatives que són d'interès per l'alumnat i que fan que l'aprenentatge sigui estimulant. La docent s'allunya així d'activitats i pràctiques d'aula tradicionals per ensenyar i aprendre una llengua com són els dictats, els quals considera una activitat sense sentit que consisteix a copiar un discurs oral: "jo crec que a partir d'activitats que siguin d'interès per ells és a dir que els hi cridin l'atenció i que si:: ho escriuen e:: els hi vegin un significat o els hi motivin: no:: una simple còpia::: m:: jo crec que:: m:: els dictats/ no: no li trobo el sentit als dictats:~perquè ntx* penso que focalitzen molt (..) en l'ortografia però: s- no: es basen bàsicament en una còpia de d'una cosa que tu estàs dient en veu alta i no donen ni un peu a la creativitat". Per aquest motiu, la docent pensa en activitats d'ensenyarment i aprenentatge de la llengua que tenen un producte final escrit i que es podrien incloure dins de la metodologia del treball per projectes o la metodologia CLIL i reforça el seu discurs expressant exemples de tasques d'escriptura que es poden plantejar a l'aula com pot ser redactar un resum sobre la història del país d'origen, escriure una carta de presentació, fer un mural per penjar a la paret, escriure una guia de viatges o redactar les intruccions sobre com reparar una bicicleta: "demanar un treball de:: m:: busca informació sobre:: doncs del que estàvem fent avui no? del teu país i redacta un resum e:: sobre:: jo que sé:: e:: la història del teu país els últims vints anys [...] una bona eina podria ser (.) e:: m:: que escriguin una:: bueno que es

presentin no? una carta de presentació [...] o fem u- un un mural per la paret i que cadascú ompli [...] fer una guia de viatge i que ells l'hagin de redactar de dalt a baix:: [...] després d'haver explicat un tema doncs: ara ntx* anem a realitzar jo que sé un escrit sobre:: si has explicat com reparar una bicicleta doncs:: fer un full d'instruccions de com arreglar la bicicleta per explicar-li al veí m'ho estic inventant no?". Posteriorment, quan es pregunta a la Sandra pel tipus d'activitats que plantejaria en un nivell inferior, d'alfabetització inicial, la docent expressa: "no ho he fet mai [...] jo penso que:: possiblement e:: (...) no ho sé però possiblement: ua/ és una pregunta que jo crec que no sé respondre". Malgrat això, la docent afirma que sap les activitats que no funcionen i se sitúa novament lluny de pràctiques tradicionals com són l'ensenyament i aprenentatge de la cal·ligrafia a través de quaderns: "el que sé que no funciona són els cuadernillos buena letra".

Seguint amb les tasques d'escriptura, quan es pregunta a la docent sobre els procés de planificació, textualització i revisió, indica que que hi hagi planificació del text escrit depèn del tipus de tasca final i sobre la revisió afegeix que el tipus d'avaluació que es pot dur a terme depèn del nivell dels alumnes i de la seva capacitat de percepció dels errors. A més, expressa que els textos no passen un procés d'autoavaluació o coavaluació però que sí que empra la heteroavaluació: "depèn del tipus de tasca hi ha algunes que potser tampoc cal:: ntx* una planificació exhaustiva: i després ja els hi donem el full perquè comencin i la revisió? la veritat és que: revisió:: poca al FI 2 impossible canviar el full l'un amb l'altre lo típic de:: sí que és veritat que a vegades:: e- bue- clar ells ells mateixos veure's els errors és impossible [...] s- sí que és veritat que a- als més alts podria fer-ho però no ho faig {@ ho faig jo}".

Sobre l'**ensenyament i aprenentatge de la gramàtica**, la Sandra expressa que l'ensenyament de la gramàtica la fa entrar en contradicció amb altres creences que té sobre l'ensenyament de la llengua, fet que es demostra al llarg de l'entrevista quan en certs moments expressa pràctiques declarades relacionades amb l'ensenyament mecànic i/o contextualitzat de la gramàtica: "sé que és una contradicció en mi mateixa no? [...] quan estem fent gramàtica [...] sí que és veritat que les coses mecàniques els hi entren molt més (..) i a partir d'aquesta gramàtica [...] després l'intentem contextualitzar amb un text amb el que sigui amb un listening amb un reading~ [...] per exemple els adjectius sí que els vam treballar en una redacció:: però és més bueno sí veus que són adjectius i que en una redacció hi ha d'haver-hi adjectius". Més endavant afegeix: "algun dia a castellà a- alguna sessió sí que hem fet què és un verbo que són accions [...] però quan treballem per exemple el verb e:: [...] els hi poso:: a la pissarra una foto i els hi pregunto que què estan fent aquesta gent i ells m'ho expliquen (..) [...] i els hi faig una mini introducció de què és un verb que:: que: són verbs que són accions". En altres moments de l'entrevista, la docent expressa no ensenyar gramàtica, tot i que després completa la resposta assenyalant que està modificant les seves pràctiques per tal que vagin alineades amb les seves creences: "{(P) jo no faig gramàtica} [...] algun cop sí que hem fet sobretot al principi de curs ho feia més però ara estic intentant

canviar la dinàmica perquè crec que no és tant important". A continuació, la docent justifica el seu criteri pedagògic posant èmfasi en les competències comunicatives i de raonament crític dels seus alumnes: "al principi vaig començar però vaig p- pensar que no era: important que sabessin què és un verb quan no sabien parlar o [...] no sabien ni raonar: [...] vaig trobar que era bastant més important que aprenguessin a raonar [...] que:: per què:: per què:: el verbo es un verbo". Així doncs, en el relat de la Sandra, s'evidencia la complexitat del pensament sobre com ensenyar gramàtica i com afloren certes tensions sobre l'ús o no del metallenguatge. Les tensions podrien ser part d'un intent de canvi de dinàmica per part de la docent en el camp de la didàctica de la gramàtica, la qual se situaria en un procés de transició que aniria de la gramàtica deductiva a la gramàtica inductiva.

Sobre l'**ensenyament i aprenentatge de la lectura**, la Sandra valora positivament treballar a l'aula textos amb preguntes que permetin als alumnes pensar, preguntes de comprensió lectora que no se situïn en un nivell executiu encara que afegeix que aquest tipus de preguntes poden permetre l'aprenentatge de l'escriptura a l'alumnat del nivell d'afabetització inicial: "una reda- redacció amb una comprensió lectora amb preguntes:: ben fetes està bé o que: generin: una necessitat de raonar està bé però les típiques de:: m:: la maria té cinc anys quants anys té la maria/ crec que:: tampoc fomenten o potser a nivells baixos està bé però s- però pel simple fet que puguin aprendre a escriure sense ser d'una manera simple de còpia la lletra que tens a dalt".

Per a l'**ensenyament i aprenentatge del lèxic**, la docent expressa com a pràctica declarada que a les seves classes empra amb freqüència el mateix esquema. Primer ofereix els llistats de vocabulari. Posteriorment, dirigeix converses senzilles per utilitzar el vocabulari treballat i, finalment, realitza un joc per memoritzar-lo: "sempre el vocabulari normalment donc el full amb el llistat de vocabulari i:: el bueno el parlem una mica de què és? pues si és coses de la classe què és cada cosa? [...] i després fem un joc per recordar-ho".

Profunditzant en el tema de l'heteroavaluació, la docent contextualitza la resposta expressant que el tipus de correcció, tant oral com escrita, que proporciona als alumnes depèn del seu nivell. Pel que fa a la correcció dels textos, la Sandra assenyala que en els nivells baixos valora aspectes relacionats amb la competència discursiva, amb la correcció lingüística i amb la presentació com són la coherència, la cohesió i l'adequació del text inclosa la seva originalitat, les faltes molt greus, la puntuació i la presentació. La docent diu: "depèn del grup [...] /del nivell/ a un FI2 no li valoraré les faltes molt greus també que s'entengui que estigui polit que tingui sentit la puntuació perquè:: hi ha molts que escriuen sense ni punts ni comes la originalitat (.) que tingui a veure:: amb el tema que se'ls hi ha donat per escriure:: /la/ {(P) coherència la cohesió}". En els nivells més alts, la docent afirma parar atenció en un aspecte concret de l'adequació del text, el registre: "potser com més alts pujes amb ells ntx* el registre no que sigui formal".

A més, la docent també expressa emprar una retroacció oral motivadora que reconegui els esforços de l'alumne durant el procés d'escriptura a la vegada que li ofereix retroacció sobre aquells aspectes que pot millorar: "sí del pal molt bé molt bé segueix així o millora la lletra però: sí reforç positiu sí". Pel que fa a la correcció de les produccions orals dels alumnes, la docent reconeix que amb els nivells més baixos, al treballar molt la competència oral, empra molt la retroacció correctiva oral "em baso molt en la correcció del que ells diuen" i que utilitza diferents tipus de retroacció. La docent expressa emprar la reformulació i la traducció i ajudar-se d'estratègies per facilitar la comprensió com són l'ús de la gestualitat o la repetició de l'enunciat de manera més lenta: " dir-li d'una altra manera bàsicament i intentar sinó amb signes:: faig servir signes:: [...] o:: sí o- dir-li d'una altra manera més pausat (.) amb signes o sinó pues li canvio l'idioma".

Més endavant, en relació amb un altre tipus d'**avaluació**, l'autoavaluació, la docent destaca la utilitat de les rúbriques per autoregular el procés d'escriptura però posteriorment afegeix que no les utilitza: "per exemple:: [...] si hi ha una rúbrica que et diu:: en un text ha de tenir:: això això això i això: doncs si ells veuen que el seu text ho té:: doncs que vegin que està bé:: perquè no està bé:: que li falta:: que no li falta:: [...] {(P)jo no faig servir rúbriques}.

Entrant en el bloc de preguntes sobre l'**agrupament de l'alumnat**, quan es pregunta a la docent si considera que els alumnes necessiten treballar en petits grups durant les tasques d'escriptura per aprendre els uns dels altres, expressa: "/sí ho penso/" i segueix la frase contextualitzant la resposta i posant de manifest que per factors contextuals els alumnes treballen de manera individual i en parelles a causa de les dificultats existents per treballar en grup, dificultats que provenen de la individualitat dels alumnes i dels problemes personals que hi ha entre ells: "però aquí:: [...] " /individual/aquí costa molt treballar en grup [...] /com/ a molt hi ha grups sí que pots treballar en parelles però aquí costa molt treballar en grup [...] perquè tenen els seus problemes que {@ tu desconeixes} [...] i són molt individualistes::".

En relació amb les **estratègies de motivació** que la docent empra a l'aula per dur a terme tasques d'expressió escrita, la Sandra creu que en el context en el que es troba funcionen estratègies de motivació com organitzar concursos i donar premis i indica com a pràctica que per motivar als alumnes ella reconeix la producció escrita elaborada pels alumnes penjant-la a un lloc visible de l'aula: " jo crec que per exemple aquí:: [...] el concurs literari de sant jordi ja motives als alumnes a fer tasques de: d'expressió escrita [...] /aquí tot es mou per premis/ [...] i dintre de l'aula [...] per exemple el que sí que ntx* el que faig a vegades és que l'activitat d'expressió escrita és la que estarà penjada a la classe i d'aquesta manera també es motiven". Una altra estratègia de motivació que expressa la Sandra al final de l'entrevista és compartir amb els alumnes els valors

instrumentals, intrínsecs i integradors associats a l'aprenentatge de l'escriptura "jo crec que: t'aporta:: millorar l'escriptura també aporta molts beneficis [...] en l'àmbit laboral perquè escriuràs millor [...] per tant una carta a un amic a una feina a:: un currículum:: com qualsevol altre tipus d'escrit a part que:: que et dona molts altres:: coneixements i capacitats cognitives que no et pot donar una altra cosa::"

5.1.2. Ànalisi de les observacions d'aula de la Sandra (O1P1)[2]: pràctiques observades

En aquest apartat s'inclouen les taules amb les descripcions i l'anàlisi temàtica de cadascuna de les sessions observades de la Sandra. Primer es presenten les sessions de FI ordenades cronològicament i, posteriorment, seguint el mateix ordre crononlògic, es presenten les sessions de GES.

Per tal de facilitar la comprensió dels temes identificats i codificats amb Atlas.Ti, a continuació a la Taula 12 es detalla la nomenclatura de cadascun dels temes i es presenta un exemple.

Taula 12. Codis de l'Atlas.Ti que corresponen a les pràctiques observades (PO) de la Sandra (P1).

Pràctiques observades (PO)	
Nom del codi	Exemple
● PO. ACT. Comp. lectora Pràctiques observades. Activitats. Comprensió lectora	"S: funcions de l'estat ((la mestra mira el llibre de text que està utilitzant l'alumne)) (5s) mira/ les funcions de l'estat ((la mestra li torna el llibre de text a l'alumne i llegeix la informació del llibre)) mantenen l'ordre públic mantenen l'ordre pú::blic X: ((l'alumne assenyala el llibre)) defensa el territori S: defensa el territo::ri:: ((l'alumne escriu al dossier))".
● PO. ACT. Exp. escrita Pràctiques observades. Activitats. Expressió escrita	Els alumnes escriuen de manera individual part d'un còmic que presentaran al concurs literari dels Jocs Florals de Sant Jordi.
● PO. ACT. Lèxic Pràctiques observades. Activitats. Lèxic	"a pre historia los cavernícolas sí? pues hoy recordaremos un poco de vocabulario de la prehistoria:: sí?".
● PO. ACT. TIC/TAC Pràctiques observades. Activitats. TIC/TAC	L'activitat es realitza a l'aula d'informàtica de l'àrea educativa i consisteix en fer un dossier amb informació del seu barri que han de buscar a internet.
● PO. AGR. Gran grup Pràctiques observades. Agrupament. Gran grup	Hi ha dos alumnes enganxant imatges de menjar a un mural que hi ha al terra. Aquest mural és una piràmide dels aliments. Els altres alumnes estan asseguts a les seves cadires i es van aixecant per enganxar altres imatges que estan retallant.

[2] La transcripció de les sessions i la codificació completa amb Atlas.Ti s'inclou a l'annex 9, 10, 11, 12, 13 i 14.

● PO. AGR. Individual Pràctiques observades. Agrupament. Individual	La mestra va passant per les taules i els va ajudant de forma individual.
● PO. AGR. Parelles Pràctiques observades. Agrupament. Parelles	Dos alumnes se situen amb la mestra davant d'un ordinador per fer el treball de síntesi sobre el seu barri, la Mina.
● PO. AVA. Hetero. RO Pràctiques observades. Avaluació. Heteroavaluació. Retroacció oral	"B: sandra/ si us plau/ maquineto S: maquineta maquineto? B: maquine- como dices? S: maquineta ma qui ne ta B: gràcies"
● PO. CEN. Ús del català Pràctiques observades. Centre. Ús del català	"S: el lunes dieciséis y cuál más? X: y el lunes S: el lunes dieciséis y el viernes diecinueve? X: sí".
● PO. MET. Projectes Pràctiques observades. Metodologia. Projectes	El treball de síntesi sobre el barri de GES inclou les àrees de llengua i ciències naturals i socials.
● PO. MET. CLIL Pràctiques observades. Metodologia. CLIL	"avui toca socials sí? us enrecordeu que vam treballar la prehistòria? què és la prehistòria? qué es la prehistoria? (..) nadie se acuerda? que es? [...] lo de antes de la historia no? la pre historia los cavernícolas sí? pues hoy recordaremos un poco de vocabulario".
● PO. MOT. Actituds i valors Pràctiques observades. Motivació. Actituds i valors	"S: I am gipsy I am warrior I like money y después que diga:: para enamorar a las nenas apúntate a inglés Si: para enamorar a las guiris si quieres con las guiris te tienes que apuntar a inglés S: claro Si: si no no vas a poder ligar con las guiris/".
● PO. MOT. Aprenen. Esti. i Sign. Pràctiques observades. Motivació. Aprenentatge estimulant i significatiu	": y tiene que ser de aquí no? S: com d'aquí? P: de aquí de españa S: no pot ser el teu barri del teu país: P: sí? S: sí així també serà una mica diferent (.) com es diu el teu ba:rri? (5s) com es diu el teu barri?".
● PO. MOT. Autonomia Pràctiques observades. Motivació. Autonomia	"això és la calendarització vale? has treballat mai sota calenderització? saps el que és calenderització? [...] tu tens aquí:: com un calenda::ri:: P: ya:: S: avui estem a dia tres de maig demà estem a quatre de maig dilluns dimarts dimecres i jo et proposo: dia tres de maig treballes amb el punt u dia quatre de maig treballes amb el punt dos:: tu després t'ho pots muntar de la teva manera però això és una proposta:: perquè ho treballis d'aquesta manera i puguis acabar el treball".
● PO. MOT. Concurs i Premi	"si ho vols presentar al concurs:: a més m'heu de posar un

Pràctiques observades. Motivació. Concurs i premi	pseudònim sabeu el que és un pseudònim? un mote".
● PO. MOT. Model Pràctiques observades. Motivació. Model	"S: @@@ yo quiero que e::l e::l lema de la escuela de el año que viene sea el tuyo Si: para qué? S: para apuntarse a inglés/ pondremo::s F: es verdad S: pondremos un vídeo contigo Si: diciendo::= S: claro Si: = hello my name is sergio S: I am gipsy I am warrior I like money y después que diga:: para enamorar a las nenas apúntate a inglés".
● PO. MOT. Recon. Pràctiques observades. Motivació. Reconeixement	Hi ha dos alumnes enganxant imatges de menjar a un mural que hi ha al terra. Aquest mural és una piràmide dels aliments que es penjarà a l'aula.
● PO. MOT. Relació Pràctiques observades. Motivació. Relació personal	"S: i aquesta cara? que no va anar bé la programada ((sortida que fan alguns interns amb els mestres o educadors)) B: XXX S: XXX a granollers? què veu fer a granollers? B: un passeig S: un passeig? B: estava plovent".
● PO. MOT. Retroacció Pràctiques observades. Motivació. Retroacció motivadora	"S: carns magres: B: aquí no? S: aquí? sí? recto: B: aquí así? S: perfecto (4s)".

5.1.2.1. Descripció de la sessió 1(S1P1)

Sessió: 1. El còmic	Data: 12 d'abril de 2018
Curs: Formació Instrumental 2	Assignatura: Català
Durada de la sessió: 52 min. 34 s.	Alumnes (pseudònims): B: Brahim Sa: Santos D: Dan
Descripció de la sessió: Els alumnes pinten, de manera individual, el còmic que presentaran als Jocs Florals de Sant Jordi. La Sandra acompanya als alumnes al llarg de la sessió i, entre converses informals, els va recordant vocabulari treballat a classe com el nom dels colors (Vegeu part dels materials didàctics de la sessió a l'apartat 4.3.1.5. Materials didàctics del capítol 4. Metodologia)..	

5.1.2.2. Anàlisi de la sessió 1 (S1P1)[3]

La sessió inicia amb la Sandra preparant el material per començar la classe: colors, goma, llapis, etc. Mentre els alumnes fan l'activitat, que consisteix en acabar el còmic que han escrit per presentar al concurs dels Jocs Florals de Sant Jordi (● PO. MOT. Concurs i Premi i ● PO. ACT. Exp. escrita), la Sandra aprofita per treballar de forma oral el lèxic dels colors que utilitzen. També treballen oralment el nom d'alguns objectes que necessiten i com demanar-los: la maquineta, si us plau (● PO. ACT. Exp. oral i ● PO. ACT. Lèxic). L'agrupament que ha plantejat la docent per a dur a terme l'activitat durant la sessió és l'agrupament individual (● PO. AGR. Individual). És per aquest motiu que l'atenció de la mestra també és individualitzada.

Mentre realitzen l'activitat, la mestra pregunta als alumnes aspectes quotidians o experiències personals que l'ajuden a comprendre els seus còmics i a establir una relació personal més propera amb ells (● PO. MOT. Relació), fet que repercuteix positivament en la motivació dels alumnes. Durant les converses informals que es generen, la Sandra empra la retroacció correctiva oral (● PO. AVA. Hetero. RO) per millorar la competència lingüística dels alumnes. Per exemple: "S: quants anys tenies quan vas arribar aquí? D: a:: catorce:: S: catorze:?". En tots els casos, la Sandra fa servir la traducció castellà-català i no sempre els alumnes incorporen la forma en català proporcionada de la docent.

Pel que fa a les estratègies de motivació, la Sandra empra la retroacció motivadora (● PO. MOT. Retroacció) a partir d'expressions valoratives com per exemple "què xulo" o "molt bé" al llarg de tota la sessió i dóna idees als alumnes per acabar de pintar el seu còmic. Altres estratègies de motivació que utilitza la Sandra són fer l'aprenentatge estimulant i significatiu (● PO. MOT. Aprenen. Esti. i Sign.), fet que s'evidencia quan la docent presenta a un dels alumnes que ja ha acabat el còmic una tasca d'expressió escrita que consisteix a descriure una persona famosa que sigui rellevant per ell (● PO. ACT. Exp. escrita). Aquesta estratègia, per exemple, es pot identificar en aquest fragment: "vale pues piensa en una persona de éstas que escuches su musica:: y me respondes éstas preguntas:: intentado hablar bastante ((fa un gest amb la mà d'escriptura)) de esta persona::".

Finalment, pel que fa a la llengua, la interacció alumne-docent és principalment en castellà. En canvi, la interacció docent-alumne es manté, en bona part de la sessió, en català (● PO. CEN. Ús del català).

[3] Vegeu annex 9

5.1.2.3. Descripció de la sessió 2 (S2P1)

Sessió: 2. Els aliments	Data: 3 de maig de 2018
Curs: Formació Instrumental 2	Assignatura: Ciències naturals
Durada de la sessió: 25 min. 38s.	Alumnes (pseudònims): As: Anass H: Hadad D: Dan E: Eyad L: Lamine V: Vahid B: Brahim
Descripció de la sessió: La Sandra està desenvolupant una de les sessions d'una unitat didàctica sobre els aliments. El producte final de la unitat didàctica és la creació d'un mural que correspon a una piràmide dels aliments. Per elaborar la piràmide dels aliments, els alumnes retallen productes de diferents revistes de supermercat i els enganxen a l'àrea de la piràmide dels aliments corresponent. Finalment, el mural elaborat entre tots, el penjaran a l'aula.	

5.1.2.4. Anàlisi de la sessió 2 (S2P1)[4]

La classe que s'analitza correspon a una sessió del projecte interdisciplinar que la Sandra duu a terme amb els alumnes de Formació Instrumental 2. El projecte inclou l'àrea de ciències naturals i, des d'un enfocament CLIL (Content and Language Integrated Learning) també l'àrea de llengua catalana (● PO. MET. Projectes i ● PO. MET. CLIL).

Al principi, tres dels alumnes enganxen, en el mural que estan fent sobre la piràmide dels aliments, productes que els seus altres companys estan retallant d'unes revistes. Al llarg de la sessió, la mestra va donant indicacions de què han de retallar, com ho han d'enganxar, on han de posar els productes i aliments dins de la piràmide, etc. L'activitat lingüística que han de desenvolupar els alumnes consisteix a llegir el nom dels cartells que contenen els diferents grups d'aliments per saber on els han de situar de la piràmide i per saber on han d'enganxar les imatges dels productes que estan retallant (●PO. ACT. Comp. lectora). A mesura que van sortint grups d'aliments i productes, van treballant el vocabulari (● PO. ACT. Lèxic).

L'agrupament de l'alumnat que es planteja al llarg de la sessió és el treball en gran grup (● PO. AGR. Gran grup), ja que tots treballen per elaborar un únic mural, i el treball individual, ja que alguns retallen i els altres enganxen (● PO. AGR. Individual).

En relació amb els usos lingüístics, al llarg de la sessió en alguns moments es pot observar com els alumnes del Marroc parlen entre ells en dàrija. La Sandra usa ocasionalment el català quan fa

[4] Vegeu annex 10.

referència als grups d'aliments (carns, embotits, greixos) però la conversa docent-alumne i alumne-docent és principalment en castellà (● PO. CEN. Ús del català): "S: qué es esto? (.) mie::l D: miel S: la mie::l dónde va a ir? (..) arriba"

Pel que fa a les estratègies de motivació, penjar els productes finals elaborats pels alumnes a l'aula és una eina a la qual recorre per a reconèixer la feina dels alumnes (● PO. MOT. Recon.). En aquest sentit, des d'un primer moment, la Sandra planteja l'elaboració del mural dels aliments com un producte final tangible del projecte que estarà visible a l'aula, fet que fomenta l'implicació dels alumnes en la realització de la tasca. A més, la Sandra també empra en certs moments la retroacció motivadora (● PO. MOT. Retroacció) emprant en diferents moments de la sessió l'expressió "perfecto".

5.1.2.5. Descripció de la sessió 3 (S3P1)

Sessió: 3. La prehistòria	Data: 14 de maig de 2018
Curs: Formació Instrumental 2	Assignatura: Ciències socials
Durada de la sessió: 41 min. 12 s.	Alumnes (pseudònims): Si: Sahib D: Dan N: Nahim Sa: Samir B: Brahim
Descripció de la sessió: En una classe de FI 2, la docent treballa el vocabulari d'una unitat didàctica sobre la prehistòria. Al llarg d'aquesta sessió, els alumnes fan una sopa de lletres sobre la prehistòria. Mentrestant, un dels alumnes, fa un puzzle (Vegeu els materials didàctics de la sessió a l'apartat 4.3.1.5. Materials didàctics del capítol 4. Metodologia).	

5.1.2.6. Anàlisi de la sessió 3 (S3P1)[5]

La sessió inicia amb la Sandra explicitant els objectius de la sessió i fent un recordatori de la sessió anterior a partir de preguntes: Què és la prehistòria? Com que avui no poden utilitzar el material que la mestra havia preparat perquè la pantalla digital que projecta la imatge de l'ordinador no funciona, avui treballaran el vocabulari de la prehistòria a partir d'una sopa de lletres i un mots encreuats (● PO. ACT. Lèxic i ● PO. MET. CLIL).

La mestra els reparteix la sopa de lletres i els mots encreuats i recorda als alumnes que aquesta activitat els agrada molt i que, després quan acabin, podran fer un puzzle. Un dels alumnes no fa la sopa de lletres i directament passa a fer el trencaclosques, però la resta, decideixen fer primer la sopa de lletres. Els alumnes treballen individualment (● PO. AGR. Individual) i l'ambient de l'aula

[5] Vegeu annex 11.

és de molta concentració. Mentre els alumnes resolen la tasca, la Sandra va passant per les taules amb silenci per veure com treballen els alumnes.

Durant la sessió, la mestra va donant indicacions de com fer la sopa de lletres: “poco a poco e id buscando las letras” i els ajuda compartint amb ells algunes estratègies que poden utilitzar per resoldre la sopa de lletres: “hay también en diagonal eh/ [...] es eso: poco a poco y buscando la primera letra”. Així doncs, es pot identificar com la docent fa créixer l’esperança d’èxit dels alumnes proporcionant-los les bastides i els ajuts necessaris per assolir l’objectiu de l’activitat. A l’alumne que està fent el trencaclosques també li proporciona bastides: “escoge primero las piezas de las cantonades no? (.) quines són? ((l’alumne escull unes peces)) tú crees? sepáralas más sepáralas ((fent referència a les peces))”.

A més, la docent planteja la realització de l’activitat com un repte, fent així que l’aprenentatge sigui estimulant i que augmenti la motivació dels alumnes envers la tasca (● PO. MOT. Aprenen. Esti. i Sign.): “este:: es nivel experto eh:: veo que os cuesta más: [...] /tienes que encontrarlas todas/”. Una altra estratègia de motivació que empra la Sandra és la retroacció motivadora (● PO. MOT. Retroacció), ja que li permet encoratjar als alumnes a resoldre amb èxit la tasca i fer-los guanyar confiança: “va/ que tu pots/ fer-ho buscar-les totes (11s) va/ hombre va/ queda una/”. quan un alumne acaba la sopa de lletres, la docent comprova que l’alumne hagi superat el repte de la tasca i empra expressions de valoració com “molt bé” i “perfecte”: “molt bé/ ((la mestra es dirigeix cap a la taula de l’alumne i li agafa la sopa de lletres)) un dos tres quatre cinc sis set vuit nou deu perfecte/”. Finalment, una altra estratègia que empra la docent és establir una relació personal propera amb l’alumne (● PO. MOT. Relació). En aquesta sessió, la docent li comenta al Dan que si vol es pot emportar la sopa de lletres a la cel·la del seu mòdul per pintar els dibuixos que hi apareixen. Sembla que aquesta és una dinàmica que ha establert la docent amb el Dan, perquè tal com es pot apreciar en el fragment que es mostra a continuació, no és la primera vegada que l’alumne s’emporta feines a la cel·la: “això si vols t’ho pots emportar i deixar-ho a la:: dins de la teva cel·la vale? si vols com fas a vegades si quieres para esta noche: te lo llevas y lo puedes pintar sí?”.

Més tard, els alumnes que han acabat la sopa de lletres i, els que tenen temps, fan el trencaclosques: “els que heu trobat deu si voleu venir a fer puzzle podeu eh/ (...) espera que traurem coses que teniu la taula plena de coses (14s) mireu el dibuix si voleu”.

En relació amb els usos lingüístics, la docent empra principalment la llengua castellana per comunicar-se amb els alumnes i el material que els proporciona també és en castellà (● PO. CEN. Ús del català). Malgrat predomina l’ús del castellà, algunes interaccions de la docent són en català però semblen no seguir un patró o una dinàmica preestablerta.

5.1.2.7. Descripció de la sessió 4 (S4P1)

Sessió: 4. Crèdit de Síntesi: l'Hospitalet	Data: 3 de maig de 2018
Curs: GES 1	Assignatura: Crèdit de Síntesi
Durada de la sessió: 33 min. 40 s.	Alumnes (pseudònims): P: Pablo

Descripció de la sessió: L'activitat es realitza a l'aula d'informàtica de l'àrea educativa. L'activitat consisteix en omplir un dossier amb informació del seu barri. En aquesta sessió es presenta el dossier i parlen sobre el clima del barri de l'alumne que ha vingut a classe. Per trobar la informació del barri, necessiten un ordinador amb connexió a internet. L'alumne de la classe està assegut davant d'un ordinador i, durant la major part del temps, la mestra està amb ell controlant l'ordinador. L'alumne observa i fa aportacions de forma oral (Vegeu els materials didàctics de la sessió a l'apartat 4.3.1.5. Materials didàctics del capítol 4. Metodologia).

5.1.2.8. Anàlisi de la sessió 4 (S4P1)[6]

La sessió correspon a una classe del crèdit de síntesi "El meu barri". El crèdit de síntesi és un projecte transversal (● PO. MET. Projectes) que fan els alumnes de GES 1 de manera individual (● PO. AGR. Individual) i que consisteix en buscar informació a internet sobre el seu barri que hauran de plasmar al dossier que els ha preparat l'equip docent. A més, en finalitzar el dossier, i amb tota la informació treballada, hauran de preparar una presentació oral dirigida als seus companys. La sessió observada, en concret, correspon a la fase inicial del projecte en la que treballen el dossier i la cerca d'informació a internet (● PO. ACT. TIC/TAC).

Durant la sessió, la mestra seu al costat de l'alumne davant d'un ordinador de l'aula d'informàtica de l'àrea educativa. Mentre l'ordinador s'obre, el Pablo expressa la seva desmotivació entorn a la tasca i la mestra li diu que no desesperi perquè el treball durarà molt de temps. Més endavant, la docent confirma a l'alumne que el Crèdit de Síntesi que està fent tindrà una durada d'un mes i li planteja la realització del treball com un repte personal que ha d'assolir abans de la data límit d'entrega (● PO. MOT. Objectius) amb l'objectiu de motivar-lo: "P: o sea esto va a durar un mes [...] o sea en un mes lo tenemos que hacer [...] sí poc a poc bona lletra i que quedi bé [...] no te ves capaz de hacerlo? [...] sí:: [...] : ah/ pensa::ba."

Després d'intentar obrir dos ordinadors de l'aula i que no en funcioni cap, la Sandra i el Pablo se situen a un tercer ordinador i és la docent qui controla l'ordinador. Mentre manipula l'ordinador, la Sandra fa de model i expressa oralment en català tots els moviments que va fent a l'ordinador per

[6] Vegeu annex 12.

guardar el fitxer del treball, per buscar informació, etc. La resta d'interaccions entre la docent i l'alumne són principalment en llengua castellana (● PO. CEN. Ús del català).

Un cop obert l'ordinador, la docent explica a l'alumne que avui ha de fer el punt 1 "El clima del seu barri" i l'ajuda a calendaritzar la resta del treball, fet que ajuda a l'alumne a augmentar la seva motivació i implicació en l'organització de l'aprenentatge (● PO. MOT. Autonomia). La Sandra expressa a l'alumne que calendaritzar li permetrà acabar el treball i li proposa fer un punt del treball cada dia "avui estem a dia tres de maig demà estem a quatre de maig dilluns dimarts dimecres i jo et proposo: dia tres de maig treballes amb el punt u dia quatre de maig treballes amb el punt dos:: tu després t'ho pots muntar de la teva manera però això és una proposta:: perquè ho treballis d'aquesta manera i puguis acabar el treball [...] sí? avui hauries de fer el punt u que és el del clima quin és el clima del teu ba::rri:". Cal tenir en compte que assignar responsabilitats als alumnes com calendaritzar i organitzar el seu propi procés d'aprenentatge fa que cada vegada siguin aprenents més funcionals. Una altra estatègia de motivació que empra la docent davant l'actitud passiva de l'alumne, és fer que l'aprenentatge sigui estimulant i significatiu. La Sandra diu al Pablo que aquesta activitat és més divertida que fer classe i posa èmfasi en que el treball és sobre el seu barri, un tema que és proper a ells i que els pot generar interès. A més, més endavant, busquen informació sobre persones rellevants de la ciutat de l'Hospitalet, on se situa el barri de l'alumne (● PO. MOT. Aprenen. Esti. i Sign.).

Al llarg de tota la sessió es pot identificar com, entre converses de caire acadèmic, la Sandra genera converses de caràcter personal amb l'alumne que li permeten "connectar" amb ell, que es generi un clima agradable a l'aula i que, a la vegada, l'alumne faci un exercici d'immersió en la tasca acadèmica (● PO. MOT. Relació).

La classe acaba amb l'alumne demanant sortir deu minuts abans cap al mòdul perquè és l'únic alumne de la classe, fet que evidencia l'absentisme present a les aules.

5.1.2.9. Descripció de la sessió 5 (S5P1)

Sessió: 5. Crèdit de Síntesi: la Mina	Data: 10 de maig de 2018
Curs: GES 1	Assignatura: Crèdit de Síntesi
Durada de la sessió: 31 min. 10 s.	Alumnes (pseudònims): Si: Sergio J: Jaime A: Antonio
Descripció de la sessió: Dos alumnes se situen amb la mestra davant d'un ordinador per fer el treball de síntesi sobre el seu barri, la Mina. La mestra és qui controla i fa servir l'ordinador	

mentre els alumnes li van donant indicacions sobre els equipaments i les instal·lacions del seu barri que apareixen al Google Maps. Són a l'aula d'informàtica juntament amb un altre grup d'alumnes que estan fent classe amb la Francisca, una altra professora (Vegeu els materials didàctics de la sessió a l'apartat 4.3.1.5. Materials didàctics del capítol 4. Metodologia).

5.1.2.10. Anàlisi de la sessió 5 (S5P1)[7]

La sessió 5 "Crèdit de síntesi: la Mina" correspon a una de les sessions de treball del crèdit de síntesi que fan els alumnes de GES 1, el Sergio i el Jaime. El crèdit de síntesi és un projecte transversal (● PO. MET. Projectes) que engloba llengua, ciències naturals i socials i matemàtiques. Com que els dos alumnes són del mateix barri, fan el treball en parella (● PO. AGR. Parelles). En aquesta sessió, els alumnes han de buscar informació a internet (● PO. ACT. TIC/TAC) sobre el seu barri per contestar les preguntes del dossier que ha elaborat l'equip docent. Com que per buscar la informació necessiten un ordinador amb accés a internet, els alumnes se sitúen a l'aula d'informàtica on també hi ha la Francisca amb uns altres alumnes que fan una altra activitat.

La sessió "Crèdit de síntesi: la Mina" destaca per l'elevat nombre d'estratègies de motivació que la docent empra al llarg de la sessió. D'una banda, per fer l'aprenentatge estimulant i significatiu (● PO. MOT. Aprenen. Esti. i Sign.), la docent contextualitza el crèdit de síntesi en el barri dels alumnes: la Mina. D'aquesta manera, els alumnes mentre realitzen el treball recorden com es el seu barri, quins equipaments i serveis hi ha, els carrers, etc.

En relació amb les estratègies de motivació relacionades amb les recompenses o els premis (● PO. MOT. Concurs i premi), a la sessió s'observa com la docent ofereix als alumnes superar el curs d'anglès al que estan apuntats com a recompensa per realitzar correctament la tasca. En aquest sentit, la Sandra no els ofereix una recompensa material ni un guardó, però sí que els ofereix un privilegi especial que pot generar l'interès necessari en els alumnes per realitzar la tasca plantejada: "S: pensad que este trabajo depende de cómo lo:: enfoquemos podemos intentar salva::r J: inglé? ((la mestra fa cara de possibilitat)) salva inglé? [...] S: pero intentar hacerlo de alguna manera que si os lo currais puede que sí::".

Pel que fa a les estratègies de motivació relacionades amb les actituds i els valors positius relacionats amb el procés d'aprenentatge de les llengües (● PO. MOT. Actituds i valors), la docent valora positivament els esforços dels alumnes per parlar en diferents llengües. D'una banda, s'evidencia el valor integrador de la llengua quan els alumnes interactuen amb la Francisca en francès, perquè és la llengua que ella para. Els alumnes usen el francès a causa del seu interès per interactuar socialment amb la docent. El mateix suceeix quan la docent expressa als alumnes

[7] Vegeu annex 13.

que el domini de l'anglès els ajudarà a lligar amb les noies estrangeres. Així, hi ha una predisposició positiva a aprendre la llengua perquè parlar-la vol dir apropar-se als seus parlants: "S: I am gipsy I am warrior I like money y después que diga:: para enamorar a las nenas apúntate a inglés Si: para enamorar a las guiris si quieres con las guiris te tienes que apuntar a inglés S: claro Si: si no no vas a poder ligar con las guiris/ S: y ésta semana que aprenderemos: Si: ésta semana:: aprenderemos a deci::r you a::r very beitiful". De l'altra, es pot apreciar cert valor instrumental quan el fet de dominar l'anglès permet als alumnes ser models per a que el curs que ve altres alumnes es vulguin apuntar a estudiar anglès (● PO. MOT. Model): "S: @@@ yo quiero que e::l e::l lema de la escuela de el año que viene sea el tuyo Si: para qué? S: para apuntarse a inglés/ pondremo::s [...] pondremos un vídeo contigo Si: diciendo::= hello my name is sergio I am gipsy I am warrior I like money y después que diga:: para enamorar a las nenas apúntate a inglés".

Finalment, en relació amb les actituds i els valors positius relacionats amb el procés d'aprenentatge de les llengües, destaca la creença de la Francisca, docent que participa activament en aquesta conversa, sobre el prestigi de la llengua anglesa: "Si: pero es que en francés no queda tan bien F: no:: es mejor Si: queda mejor en inglés F: queda como más potente".

A més, una altra estratègia que usa la docent per conservar i protegir la motivació és generar autonomia en els alumnes per a que puguin realitzar la tasca ells mateixos. En aquest sentit, al llarg de la sessió s'observa com la docent fa de model en l'ús de les TIC (● PO. MOT. Autonomia) i com ensenya als alumnes a moure's pel Google Maps en la modalitat Street view per tal que puguin fer captures de pantalla del carrer del barri de la Mina que els interessa: "doncs mira ves éste muñeco que se mueve?: lo cogemos: y lo ponemos aquí:".

Finalment, a la sessió s'ha identificat com la docent, entre converses de caire acadèmic, genera converses de caràcter personal que li permeten "connectar" amb els alumnes i que es generi un clima agradable a l'aula (● PO. MOT. Relació). En algunes ocasions la docent pregunta per aspectes personals de la vida dels alumnes fora del centre penitenciari i, en altres, la docent expressa admiració cap al barri dels alumnes: "quants anys vas estar tu vivint a granollers? [...] es esto la mina no? (.) ay/ qué bonito el barrio/".

Per acabar, al llarg de la sessió la docent empra la retroacció correctiva oral (● PO. AVA. Hetero. RO) en diferents moments amb l'objectiu de millorar la competència comunicativa oral dels alumnes. La docent empra la retroacció correctiva oral quan l'alumne intervé en llengua catalana ("J: pa atrás sandra S: ah/ cap enrere? Si: sí S: aleshores sí que es pot Si: cap enderrera (5s)") i llengua anglesa ("Si: ésta semana:: aprenderemos a deci::r you a::r very beitiful S: @@@ beautiful ((la mestra li corregeix la pronuncia)) Si: la semana que viene ya sandra"). La retroacció correctiva oral que rep un dels alumnes quan intervé en francès la realitza la Francisca, docent de l'àmbit de

comunicació del centre que en aquell moment està a l'aula d'informàtica treballant amb uns altres alumnes: "Si: pues voy a aprender a hablar en francés F: vale Si: comment tu t'appelle? F: comment ((la mestra li corregeix l'accent)) S: je m'appelle samuel Si: je m'appelle sergio". Tal com podem observar, els alumnes no sempre incorporen la forma correcta.

En relació amb els usos lingüístics, la docent empra el català i el castellà per comunicar-se amb els alumnes. S'observa una tendència de la docent a parlar en castellà quan la conversa tracta aspectes personals dels alumnes. El material que els proporciona és en català (● PO. CEN. Ús del català). La conversa entre els alumnes és sempre en castellà a excepció de dos moments de la sessió en els que els alumnes practiquen d'una banda una conversa memoritzada que han treballat al curs d'anglès ("Si: do you like shopping? come with me/") i, d'una altra, una conversa espontània en francès amb la Francisca quan els hi diu que ella no sap anglès però sí francès ("Si: je m'appelle sergio"). A més, en un moment de la sessió, els alumnes mostren el seu repertori lingüístic traduint la paraula gitano a l'anglès ("Si: /gipsy/ [...] es en inglés), francès ("J: gitan") i italià ("Si: en italiano es:: zindi en italiano).

5.1.2.11. Descripció de la sessió 6 (S6P1)[8]

Sessió: 6. L'Estat espanyol	Data: 19 d'abril de 2018
Curs: Formació Instrumental 3 i GES 1	Assignatura: Ciències socials
Durada de la sessió: 8 min.	Alumnes (pseudònims): X: Xavi F: Fernando
Descripció de la sessió: Hi ha dos alumnes a la classe. Un alumne està assegut davant d'un ordinador i l'altre es situa en un altre punt que no reconeixem de la classe, ja que la càmera en aquest moment no l'enfoca. L'assignatura d'avui és ciències socials. Aquesta assignatura la porten dos mestres, la Sandra i el Roberto. Els alumnes segueixen un dossier amb preguntes sobre l'organització política de l'Estat. En aquesta classe s'ajunten el grup de FI 3 i el de GES 1. La classe es realitza al Mòdul Residencial 2 del centre penitenciari i no a l'Àrea Educativa.	

5.1.2.12. Anàlisi de la sessió 6 (S6P1)

En aquesta sessió el treball dels alumnes és individual (● PO. AGR. Individual) i consisteix a llegir una pàgina del llibre de text de ciències socials que tracta sobre l'organització política de l'Estat per, posteriorment, contestar una preguntes sobre el tema (● PO. ACT. Comp. lectora).

En relació amb els usos lingüístics, la docent usa la llengua catalana quan treballa aspectes acadèmics (● PO. CEN. Ús del català) i el castellà quan parla de temes personals amb l'alumne com

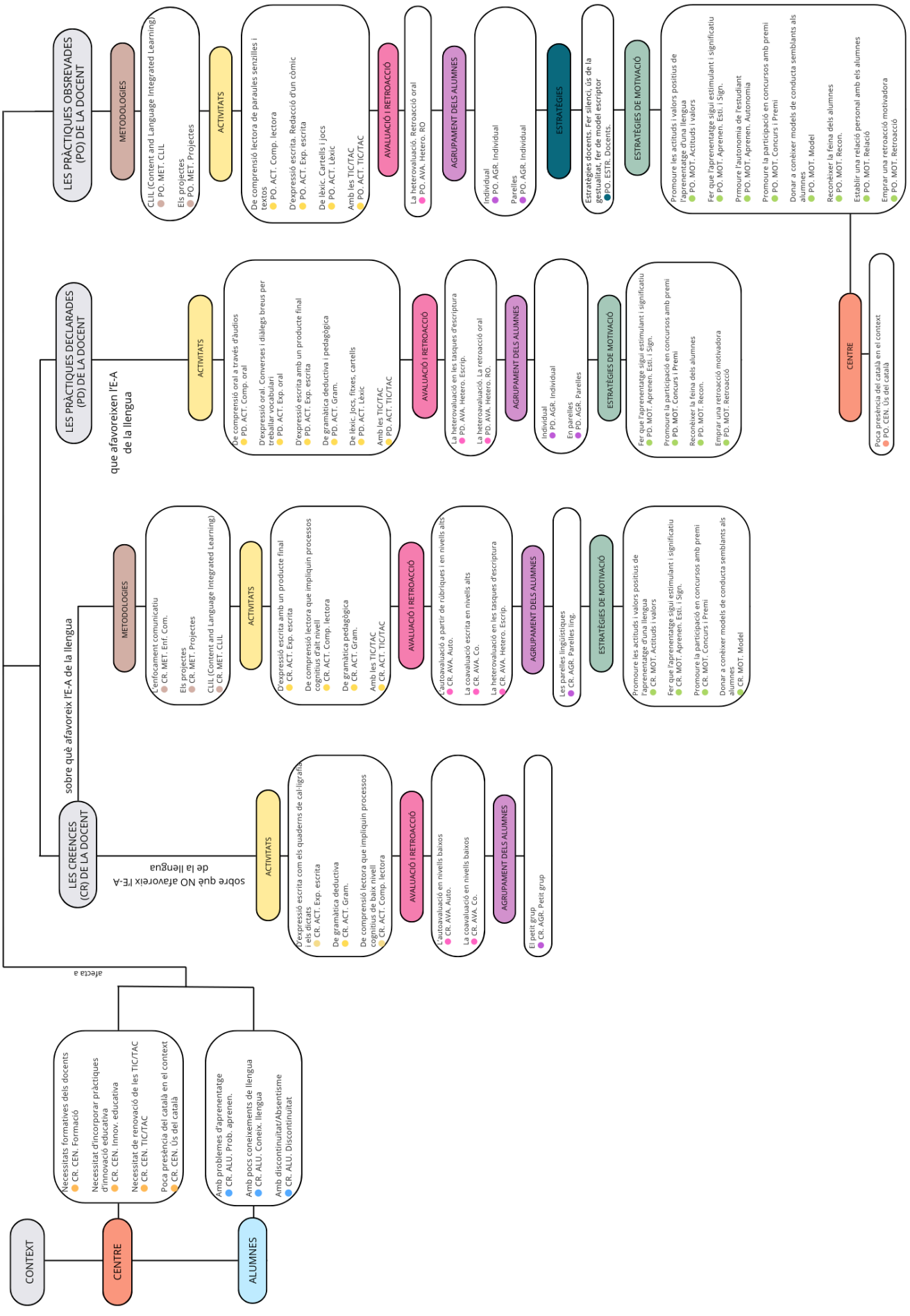
[8] Vegeu annex 14.

la seva assistència. L'alumne empra el castellà a excepció de quan llegeix algun enunciat del llibre, ja que el llibre de text està escrit en català.

6.2.3. Síntesi i relació de les creences, les pràctiques declarades i les pràctiques observades de la Sandra (P1)

El present apartat mostra l'anàlisi temàtica de l'entrevista semiestructurada i de les observacions d'aula de la Sandra a partir d'un mapa conceptual. L'Esquema 2 inclou les creences i les pràctiques declarades de la docent sobre el que considera que afavoreix o no l'aprenentatge de la llengua en el context en el que desenvolupa la seva tasca docent. A més, a l'esquema també es poden identificar les pràctiques observades en les sis sessions observades de la Sandra.

Esquema 2. Mapa conceptual sobre les creences (CR), les pràctiques declarades (PD) i les pràctiques observades (PO) de la Sandra (P1).



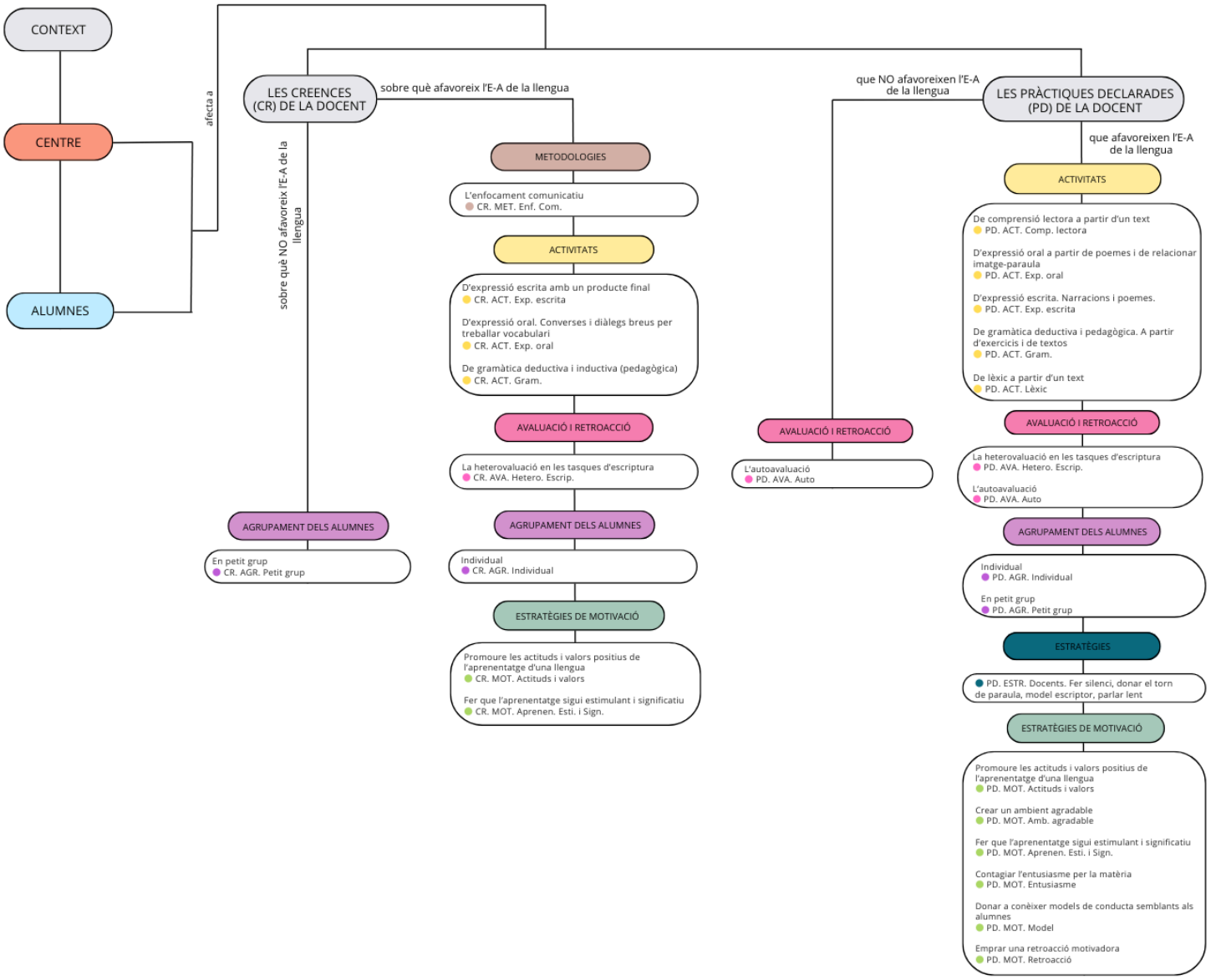
5.2. Estudi de cas 2: la Francisca (Participant 2; P2)

L'estudi de cas 2 correspon a l'anàlisi de l'entrevista semiestructurades i de les observacions d'aula de la Francisca (Vegeu la descripció completa del perfil de la participant al capítol 3. Metodologia).

5.2.1. Ànalisi de l'entrevista semiestructurada a la Francisca (E2P2)[9]: creences i pràctiques declarades

El present apartat mostra l'anàlisi temàtica de l'entrevista semiestructurada de la Francisca a partir d'un mapa conceptual. L'Esquema 3 inclou les creences i les pràctiques declarades de la docent sobre el que considera que afavoreixen o no l'aprenentatge de la llengua en el context en el que desenvolupa la seva tasca docent.

Esquema 3. Mapa conceptual sobre les creences (CR) i les pràctiques declarades (PD) de la Francisca (P1).



[9] La transcripció de l'entrevista i la codificació completa amb Atlas.Ti s'inclou a l'annex 15.

La Francisca inicia l'entrevista semiestructurada explicant quins ensenyaments imparteix. Descriu que el grup de Castellà 1 és un nivell bàsic en el que es treballa principalment l'expressió oral. Posteriorment, la Francisca indica que també té grups de GES 1, GES 2 i PPAS (Curs de preparació d'Accés a Cicles de Grau Superior).

Quan es pregunta a la Francisca què vol dir **ensenyar i aprendre una llengua**, la docent indica que per ella és "cuando tu hablas es decir dominas una lengua es cuando piensas en ese lengua entonces a partir de ahí ntx* digamos que ya son: ya son matices conceptos de gramática: etcétera pero en el momento en que tu ntx* asumes y piensas en esa lengua ya: ya: digamos que ya:: ya: sabes no?". A continuació, la docent complementa la resposta indicant que aquest nivell de llengua pel que fa referència no és el que correspon als alumnes del grup de Castellà 1. Més endavant, la docent se situa clarament en un **enfocament comunicatiu** quan associa el domini d'una llengua amb el fet de tenir un ventall de recursos per pensar i expressar-se en aquella llengua. A l'entrevista es refereix a tenir un coneixement ampli de vocabulari i a saber escollir les paraules i les expressions idònies quan una paraula no et surt. És a dir, tenir la capacitat i l'agilitat mental per buscar sinònims o reformular l'enunciat: "seria esto es decir hacer que tengan todo el vocabulario posible todos los conocimientos posibles para que puedan bueno pensar en esa lengua y que tengan recursos para que cuando ntx* no les sale una palabra una expresión puedan buscar pos: otra palabra otro idioma digo otro idioma otra: otra expresión". També relaciona l'aprenentatge d'una llengua amb el gust per la lectura: "también la parte de: de lectura que disfruten leyendo con esa lengua:".

En relació amb l'**ensenyament de l'expressió oral**, la Francisca indica que amb el grup de Castellà 1 treballa principalment l'expressió oral, ja que és com està dissenyat el curs i posa èmfasi en la importància de treballar l'expressió oral en els primers nivells d'aprenentatge de la llengua per comunicar-se amb l'entorn, fet que la sitúa novament en un **enfocament comunicatiu.** En aquest sentit, quan la docent fa referència al domini de la llengua es desprèn que es refereix més al domini de la competència oral més que l'escrita: "esta clase ya es así ya es el objetivo de esta clase:: [...] porque es gente que no domina el idioma y: y: para si ellos están aquí tienen que conocerlo primero por por porque tendrán que tienen que hablar con el juez tendrán que hablar con el abogado: que entiendan después en el mundo en el que se están moviendo y si salieran y se quedaran aquí por lo menos que sepan mínimamente manejarse en el: [...] hoy por hoy e un poco que que que sepan moverse en un entorno o por lo menos que entiendan lo que se les dice::". Finalment, la docent expressa que en aquests moments a GES està treballant literatura i que treballen l'anàlisi de poemes principalment des de l'oralitat. L'enfocament comunicatiu de la docent demostra com d'important és per ella incidir en l'aprenentatge de la llengua oral per donar sentit a diferents aprenentatges del currículum com és, en aquest cas, l'educació literària: "estoy en literatura y ahí hacemos mucho de de de oral

hacemos mucho de oral los poemas por ejemplo m:: los hacemos mucho oral ahí sí que toman nota::s bueno toman notas bueno lo de coger apuntes que es otra cosa que les digo yo:: no saben no pero [...] oral lo hacemos muchos porque para ellos es más fácil leer el poema y decir las cosas que escribirlas entonces ya para mi que ya sepan analizarlo aunque sea oral ya:: yo creo que prima más lo oral".

Pel que fa a les **estratègies docents** que empra la Francisca, la docent comença explicant pràctiques i estratègies docents que empra a l'aula del curs de Castellà 1 per afavorir l'ensenyament i aprenentatge de la llengua castellana. Les estratègies docents esmenta són: parlar lentament, utilitzar paraules senzilles o treballar a partir d'imatges que acompanyin el discurs per afavorir la comprensió: "yo a veces hablo como si ellos entendieran la lengua hablo muy lento:: [...] con conce- palabras cla::ras y: y sin utilizar pues eso ningún tipo de nombres que les puedan complicar e:: mucho con imágenes también [...] y a partir de imágenes pues ejercicios variados". La docent, més endavant, especifica com treballa l'expressió oral amb imatges. Indica que a partir d'un tema, un centre d'interès, presenta imatges i pregunta als alumnes diferents aspectes que apareixen a la imatge per tal de practicar el vocabulari treballat: "que cuenten que hay en la imá::ge::n sí pero con un tema central yo que sé una vez pues medios de transportes fotos de camione::s de no sé que y a partir de ahí pues qué es esto un camión cómo es? grande pequeño cuántas ruedas tiene? para qué se utiliza: dependiendo de cómo vea que reaccionen hago más preguntas o: o paso al siguiente: el segundo ropa alimentos pues animales y a partir de animales pues todo lo que de a:: el último que hice que tuvo mucho éxito fue de:: ntx* de:: personajes e:: conocidos pero a nivel mundial pues desde nelson mandela hasta kennedy hasta:: y a partir de ahí pues cada uno pues ntx* a parte que también aprovechaba para la descripción física". La docent busca temes que creu que interessen als alumnes i que fan que l'aprenentatge sigui estimulant i significatiu, ja que així afavoreix que els alumnes participin i treballin l'expressió oral: "es algo que les engancha mucho:: a veces bajo noticias principalmente de fútbol y de deportes que son las que más les gusta::n y entonces bueno todo esto les incita un poco a: a hablar [...] son cosas prácticas siempre y veo que eso son cosas que les gustan creo". Més endavant, la Francisca indica que a les classes de GES, una estratègia que utilitza quan els alumnes no saben per on començar una redacció és fer un modelatge: "a ver cuando no saben por donde empezar por ejemplo para hacer una redacción pues a lo mejor la hago yo en voz alta ntx* improviso". Finalment, la Francisca assenyala algunes estratègies que empra per gestionar l'aula. Per fer silenci i que els alumnes es concentrin i es motivin fent l'activitat la docent expressa: "si están hablando a:: yo intento lo típico callad tal si no:: lo consigo yo me callo me callo y me siento hasta que se dan cuenta de:: no nos riñes? no? sabes? como diciendo:: ellos reaccionan otras veces no es que:: es ta:n hay tantas variables/ a:: o haciéndoles razonar a ver vamos a trabajar por favor en silencio un día les puse una:: a los de pepas: que tenía que hace un: les puse música clásica de fondo así suavecita para que os concentréis bue:::no tuvimos unos veinte

minutos de concentración digamos que estábamos en el grupo élite de aquí no? en los grupos bajos eso es más difícil con cinco minutos ya me doy por contenta". Per tal que els alumnes participin de manera ordenada i per torns, la docent expressa que a Castellà 1 els ha de sensibilitzar: "esto lo trabajo mucho en la parte oral de castellano es decir vamos por orden y claro hay el que lo sabe y lo quiere decir y digo no: es decir no: primero porque no te toca y segundo no: no no quiero no le estás haciendo un favor a tu compañero porque tu compañero tiene que esforzarse en decirlo él no tú:: (..) en ésta clase lo estoy consiguiendo:" i als altres grups la docent demana la participació ordenada a l'aula i per torns verbalitzant els arguments següents: " si estoy hablando yo tienes que callarte tú primero por varios cosas porque no me escuchas o si estáis hablando vosotros no os escucho: yo a vosotros no sé si está bien o mal lo que me preguntas ni puedo saber lo que me preguntas pero estas reflexiones a lo mejor las entienden pero al día siguiente vuelve a pasar igual". Així doncs, les diferents estratègies que empra la docent per gestionar l'aula posen en evidència la dificultat present a les aules.

En relació amb l'**ensenyament i aprenentatge de la gramàtica**, la Francisca indica com a pràctica declarada que a Castellà 1 no fa referència a conceptes gramaticals. Tanmateix, unes línies més endavant reconeix haver expressat en una sessió els conceptes de sinònim i antònim i haver-ne treballat el seu significat a través d'exemples, però sense la intenció de que els alumnes n'aprenguin la definició: "sí lo que pasa que yo en oral no no les enseño conceptos gramaticales no hablo de sustantivos no hablo de verbos de hecho intento e:: no: no utilizar ésta:s estos conceptos estas palabras para nada como mucho decimos acciones m::: bueno de hecho el otro día estaba hablando estábamos trabajando un poco los antónimos y sinónimos y en un momento dado lo dije esta palabra pero bueno más que nada para que les sonara pero no me interesa que aprendan el concepto que es un antónimo o que es un sinónimo no? pero sí a partir de blanco negro o frío calor". En un nivell més avançat, concretament a GES 2, la Francisca indica que els alumnes han de saber les categories gramaticals: "al ser ges 2 que estamos hablando de la eso pues sí que tienen que tener unos conceptos gramaticales más o menos claros a nivel de lo que son los sustantivos los verbos y luego:: todas las categorías gramaticales". Més endavant, es pregunta a la Francisca com realitza les activitats de gramàtica i ella respon que ho fan a partir d'exercicis, encara que reconeix que no és el que més li agrada: "de hacer ejercicios y estar ahí haciendo ejercicios bueno que no es no es lo que más me gusta". A continuació, la docent justifica la realització d'exercicis indicant que creu que els exercicis permeten als alumnes concentrar-se: "pero a veces yo creo que es necesario porque ellos lo quieren y porque necesitan [...] también estar a veces también concentraos no?" Més endavant, la docent expressa que els exercicis del llibre que fan són de completar, però que no és el més comú perquè a ella no li agraden i creu que als alumnes tampoc: "los que vienen en el libro principalmente sí: de completar sí: pero son los que menos eh porque a mi no me gustan y a ellos bueno tampoco especialmente". Aquests fragments de l'entrevista indiquen que a la docent no li agraden els exercicis de gramàtica del

llibre i que no creu que siguin útils però sí que considera que funcionen i són útils pels seus alumnes. La docent també afegeix que treballen la gramàtica principalment des de la pràctica i s'allunya, novament, dels exercicis i de la teoría. Ens explica com: "pero principalmente ntx* e:: no es tanto de de: de: coger el libro y hacer ejercicios sino parte práctica [...] partimos de un texto y a partir del texto que estamos leyendo de repente pues surge una palabra y así puede:s surgir una explicación de un sustantivo y el adjetivo o:: yo que sé un hacha bueno pero si hacha es femenino por qué sale el artículo en ah/ pero esto es un artículo? es decir digamos que parto más de la práctica que de la:: que de ejercicios y /de la pura teoría:/". Quan es pregunta a la docent sobre quins tipus de textos ofereix, la docent expressa que intenta que els textos siguin interessants i, per tant, reconeix emprar una de les **estratègies de motivació** més rellevants que consisteix a fer que l'aprenentatge sigui estimulant. Més endavant, també indica utilitzar vídeos: "intento que [los textos] sean interesantes [...] incluso a veces de: de: de: a veces les pongo videos de algún:: de algo que yo crea que tiene relació::n". En un altre moment de l'entrevista, la docent també indica que l'aprenentatge es pot convertir en estimulant quan es presenten materials atractius als alumnes, encara que reconeix que no sempre és garantia d'èxit i que la motivació depèn de l'actitud dels alumnes: "la forma de presentar el trabajo es decir o bien o dar una fotocopia o hacer un un hacer algún algún tipo de power point o:: la pizarra digital esta el programa éste que tenemos presentarle bueno con fotos con vídeos bueno presentárselo atrac- atractivo para que ello::s pero no siempre hay éxito ni mucho menos o:: a- además hay veces que dices uy/ esto no sé yo: y y al final tiene mogollón de éxito el ejercicio y se implican y otras veces que tú lo has trabajado pues: termina::s:: pues: ntx* la motivación es que depende de de cómo estén ellos y:: pero bueno utilizas todos los recursos que tu tienes".

Unes altres estratègies de motivació que la docent esmenta que utilitza per motivar als alumnes a parlar i escriure bé estan relacionades amb les actituds i els valors lligats a l'aprenentatge d'una llengua. La docent intenta, a través del seu discurs, fer que els alumnes siguin conscients dels valors instrumentals associats al coneixement de la llengua. D'una banda, la docent expressa generar motivació inicial en els alumnes a partir de fer-los conscients de la importància de dominar la llengua per poder parlar amb el jutge, amb l'advocat, relacionar-se amb l'entorn, etc. Aquest fet, també demostra com la docent relaciona diferents situacions comunicatives en les que haurà de desenvolupar-se l'alumne amb els usos lingüístics del castellà: "esta clase [Castellà 1] ya es así ya es el objetivo de esta clase:: [...] porque es gente que no domina el idioma y: y: para si ellos están aquí tienen que conocerlo primero por por porque tendrán que tienen que hablar con el juez tendrán que hablar con el abogado: que entiendan después en el mundo en el que se están moviendo y si salieran y se quedaran aquí por lo menos que sepan mínimamente manejarse en el: [...] hoy por hoy e un poco que que que sepan moverse en un entorno o por lo menos que entiendan lo que se les dice::". D'altra banda, la docent intenta, a través del seu discurs, fer que els alumnes siguin conscients de que saber escriure bé els permetrà comunicar-se amb èxit, en el

moment que ho necessitin, en situacions comunicatives formals: “hay que utilizar bien el lenguaje y siempre les digo bu- ellos siempre me dicen que para qué porque dice::n de hecho me dijo uno mira pero tu ves cómo se escribe en el whatsapp? cómo se escribe? digo yo sí ya lo sé que en los whatsapp se escribe mal pero tú cuando tienes que hacer una instancia: que es algo que sí que suelen tener que hacer escribes así? pues ya está”. Més endavant, la Francisca relaciona el fet d’escriure bé amb la imatge personal que mostres “además que yo creo que la forma de escribir las faltas la redacción dice mucho de una persona esto es una lucha eh:: porque ellos no lo entienden pero bueno yo intento que lo entiendan”. Malgrat una altra estratègia de motivació és la participació dels alumnes en concursos en els que poden guanyar un premi, com és el cas dels Jocs Florals de Sant Jordi, la docent indica que per a ells no és una font de motivació: “sí mira ahora con el tema de sant jordi [...] tienen que presentar un escrito para luego e:: presentarlo al concurso pues bueno en todas mis clases en los el ges 1 y ges 2 en castellano no porque no saben escribir pues podía::n hacerlo podían [...] presentarlos a concurso pues aun así no todos lo hicieron”.

Més endavant, la docent esmenta que una estratègia de motivació que li funciona quan ensenya literatura és transmetre el seu entusiasme als alumnes: “por ejemplo cuando es literatura a mi me gusta la literatura es lo que más me gusta entonces digamos que mi mi mi les transmito un poco la pasión o el gusto por la literatura y a veces lo consigo otras veces no eh:: porque dicen este poema:: o tal sin embargo: bueno hay días que tengo éxito eh”. Una altra estratègia de motivació que utilitza la Francisca és donar a conèixer models de conducta semblants a ells. En aquest cas, la Francisca expressa que utilitza treballs d'exalumnes com a model per tal que els alumnes tinguin esperança d’èxit envers la tasca que se’ls planteja a l’aula: “el otro día les leí un texto de un compañero de hace unos años que había hecho un escrito por ejemplo dice ya pero yo no sé hacer eso/ ya no te pido que hagas esto sino que ésta es una idea para que tú:: por ejemplo::”. Seguidament, la docent indica que els alumnes necessiten que la docent proporcioni les estratègies adequades per dur a terme l’exercici, que s’impliqui en l’activitat de l’aula: “sí que necesitan mucha motivación y sí que necesita:n [...] y y sobretodo que tú esté::s que te impliques ntx* que te impliques en el ejercicio no?”

Finalment, la Francisca empra estratègies de motivació relacionades amb l’avaluació motivadora. La docent indica que en l’avaluació ella també té en compte l’esforç i la millora i no només els resultats, els nivells objectius d’aprofitament: “el esfuerzo que ha hecho yo también lo valoro a veces el que te presente algo [...] al final el simple hecho de que:: de que:: bueno hay uno que siempre dice es que al final siempre me terminas convenciendo me engañas y me terminas convenciendo y yo:: no:: no te termino convenciendo es que tu ves lo lo lo positivo de hacerlo que no es verdad pero bue::no: ntx* entonces yo ya el hecho de que hagan algo ya lo valoro a ver/ [...] depende del momento se lo digo en ese momento o después pues tu evolución es buena veo que

vas haciendo un esfuerzo:: fíjate en:: porque yo intento recoger lo que hacen en clase y hay algunos que no tengo nada que tengo la bolsita vacía/ y otros digo mira/ estás trabajando en clase te sale mejor o peor pero estás trabajando y esos sí que se valora con esta gente sí".

En relació amb l'**ensenyament i aprenentatge de l'escriptura**, la Francisca indica que els alumnes han d'escriure perquè fan faltes d'ortografia i reconeix donar-li importància a aquest aspecte perquè els alumnes no n'hi donen: "tienen que escribir porque las faltas de ortografía son horrorosas y para mi a ver no es:: imprescindible hacerlo todo perfecto y menos en el ambiente en el que nos movemos pero ntx* para ellos como no les dan ninguna importancia pues yo le doy mucha". Quan treballen les categories gramaticals, la Francisca reconeix treballar també l'escriptura correcta de paraules: "trabajamos los sustantivos de alguna manera estamos trabajando que sepan escribir la b la v un poco en esta línea eh:". Més endavant, quan es pregunta a la Francisca per què creu que l'escriptura és una eina d'aprenentatge, contextualitza la resposta tenint en compte les característiques dels alumnes "pero el problema de esta gente es que no se centran en lo que están haciendo: vale? si están escribiendo es algo automático no están no están digamos: están reproduciendo:: grafías no no no son conscientes de que están escribiendo pues un una oración que tiene un orden una estructura::" i assenyala que per a ella és important que els alumnes segueixin les convencions de l'escriptura així com els processos de planificació i revisió, encara que ells no li donin la mateixa importància que ella: "para mí sería importante que ellos fueran conscientes que que hay unas normas a la hora de escribir no lo son entonces aunque yo esté de acuerdo en que sí que es importante a:: es complicado ellos se limitan a copiar y a veces mal y a:: rápido y corriendo porque total pa' qué". Sobre el procés de planificació del text escrit, la Francisca indica que per a ella és important i que a les classes els recorda que han de pensar què volen comunicar o com estructuraran el text que escriuran: "para mi es importante pero a ver claro es que cuando hacemos una redacción por ejemplo o antes de explicar algo siempre les digo primero pensad lo que vais a decir y luego decidlo no? o estructurarlo es decir en una redacción a ver qué quiero contar y a partir de lo que quiero contar cómo lo voy a contar".

Per acabar l'entrevista, es pregunta a la Francisca com creu que es podria millorar l'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura al centre penitenciari. La docent indica aspectes com la pràctica, que porta a la idea de que s'aprèn a escriure escrivint, i assenyala el treball de processos implícits en l'escriptura com l'organització de les idees o la planificació del text escrit però reconeix que treballar l'expressió escrita com ella voldria és complicat. Es desprèn que les dificultats recauen en el context i en el perfil dels alumnes: "pues no lo sé porque es complicado a ver está claro que como mejoras la caligrafía es practicando es decir es es escribiendo pues ntx* haciendo ejercicios haciendo:: haciendo:: sobretodo redacciones porque ahí practicamos la escritura practicamos la estructura mental de lo que queremos decir tenemos una idea y la plasmamos en escr- por escrito

pero esto que es idílico y que es lo que a mi me gustaría hacer es: muy muy muy difícil no:: es complicado: bueno es la práctica la práctica entonces a partir de:: algo que les guste:".

En relació amb l'**avaluació**, la docent utilitza l'autoavaluació quan fa llegir als alumnes en veu alta les seves produccions escrites. La Francisca indica que d'aquesta manera, els alumnes són capaços de detectar que hi ha algun error, però que la majoria d'ells no són capaços de detectar l'error i reparar-lo: "al leerlo dices ay sí/ esta palabra la he dicho tres veces en una misma línea por ejemplo digo ya y ahora eres capaz de leer estas diez líneas donde no hay ni un punto ni una coma? [...] léelo entonces si lo leen en alto:: [...] aunque sean conscientes y detecten los fallos ellos solo:::s hay pocos que sean conscientes de:: ntx* algunos sí eh pero la mayoría no:: sé que está mal pero no no no sé cómo arreglarlo:".

Més endavant, quan es pregunta a la Francisca què té en compte positivament quan fa la correcció d'un text escrit, la docent indica que el primer que té en compte la presentació, ja que els alumnes és un aspecte al que no li donen rellevància: "bueno primero la presentación bueno el porcentaje:: pero para mi es importante porque es que primero si escribes muy pegadito aquí arriba la letra muy pequeña o muy grande e:: con tachones y tal eso es impresentable y de entrada la predisposición mía ya es es negativa: por lo tanto ya no vamos bien entonces y eso les cuesta eh/ ellos no saben presenta::r no saben no no le dan tampoco importancia o nunca se la han dado o nunca les han enseñado a darle importancia". A continuació, la docent afegeix que després de la presentació, té en compte els aspectes ortogràfics bàsics com la utilització de majúscules i l'ús correcte de la puntuació. Per la docent, el contingut del text escrit no és el més important a les classes de llengua: "partir de ahí bueno ntx* las reglas mínimas de ortografía empezar con mayúscula que pongan puntos y coma::s el contenido? m:: también ntx* pero::: m:: si estamos en clase de lengua:: a lo mejor me interesa más el otro aspecto que el contenido en sí de lo que están contando:".

Quan es pregunta a la docent per l'**agrupament de l'alumnat**, la Francisca indica que empra el petit grup però que l'agrupament funcioni o no depèn de l'exercici i de l'actitud dels alumnes en el moment que es proposa l'activitat: "el otro día en ges 2 estuvieron haciendo un poema entre tre:s [...] y lo estaban haciendo muy bien porque cada uno aportó ideas bueno ahí salió bien depende si están más alborotados no el trabajo en grupo no lo: no: porque:: es más individual entonces depende de:: ya te digo de el ejercicio y también de cómo esté la actitud de ellos". Malgrat això, la Francisca reconeix que predomina el treball individual, un tipus d'agrupament que permet als alumnes enfrontar-se en un primer moment sols a l'activitat d'aprenentatge que se'ls planteja, encara que després puguin tenir la seva ajuda o la dels companys. Així doncs, en aquest mateix fragment, la docent se situa en un rol docent de guia, acompanyant: "quizás más el individual porque claro el trabajo en grupo lo que pasa es lo que ha pasado siempre que trabajan dos y el

tercero no trabaja: [...] pero además otra cosa quiero que que:: ante: en el caso del poema que sepan reflexionar ellos solos que tengan: que se: que se enfrenten ellos al poema o al ejercicio que sea [...] que tengan como digo yo cinco minutos de enfrentaros vosotros solos al ejercicio que no te sale? no pasa nada aquí estoy yo y te ayudo o te ayuda el compañero:".

5.2.2. Anàlisi de l'observacions d'aula de la Francisca (O2P2)[10]: pràctiques observades

A continuació, en aquest apartat s'inclouen les taules amb les descripcions i l'anàlisi temàtica de cadascuna de les sessions observades de la Francisca. Les sessions es presenten ordenades cronològicament.

Per tal de facilitar la comprensió dels temes identificats i codificats amb Atlas.Ti, a continuació a la Taula 13 es detalla la nomenclatura de cadascuna de les pràctiques observades (PO) i es presenta un exemple.

Taula 13. Codis de l'Atlas.Ti que corresponen a les pràctiques observades (PO) de la Francisca (P2).

Pràctiques observades (PO)	
Nom del codi	Exemple
● PO. ACT. Comp. lectora Pràctiques observades. Activitats. Comprensió lectora	"vale entonces ahora vamos al final a ver como cuenta el final:: ((la mestra llegeix el fragment final del conte)) F: ya no tenia ganas de reconstruir la casa: por qué?"
● PO. ACT. Exp. escrita Pràctiques observades. Activitats. Expressió escrita	"bueno pues:: vale? pues ahora vamos a intentar escribir la historia:: dónde pone história titulo que habéis puesto el valor de la empatía dónde pone comentario ahí vamos a intentar escribir la história: sí? yo la escribiré ahí::"
● PO. ACT. Lèxic Pràctiques observades. Activitats. Lèxic	"ver entonces vocabulario palabras de la historia:"
● PO. ACT. Educació literària Pràctiques observades. Activitats. Educació literària	"métrica primero marcamos los versos y luego buscamos e:: algún tipo de recurso estilístico que pueda haber metáforas metonimias anáforas:: te acuerdas? que es una anáfora os acordáis?"
● PO. ACT. Gram. Pràctiques observades. Activitats. Gramàtica	"vuelvo a preguntar:: cuál es el verbo? diez personas sin hogar acampadas aceptaron: ser realojadas por los servicios sociales y municipales:"
● PO. ACT. Lectura Pràctiques observades. Activitats. Lectura en veu alta	"[lectura El cartero de Pablo Neruda] puedo pasar toda la mañana disfrutando de tu charla como se replicaria cuando usted recitaba el poema las palabras iban de allá pa acá como el mar pues eso es el ritmo me sentí raro

[10] La transcripció de les sessions i la codificació completa amb Atlas.Ti s'inclou a l'annex 16, 17, 18, 19, 20 i 21.

	porque con tanto movimiento me mareo te mareaste? claro yo iba como un barco temblando con sus palabras”
● PO. AGR. Gran grup Pràctiques observades. Agrupament. Gran grup	La sessió 4 “Análisis de una noticia” es desenvolupa en gran grup.
● PO. AGR. Individual Pràctiques observades. Agrupament. Individual	A la sessió 3 “El cartero de Pablo Neruda” els alumnes han de fer uns exercicis de comprensió lectora del llibre de text de manera individual.
● PO. AVA. Hetero. RO Pràctiques observades. Avaluació. Heteroavaluació. Retroacció oral	“A: mosquita F: mosquito mosca? A: mosca”
● PO. MET. Enf. Com. Pràctiques observades. Metodologia. Enfocament comunicatiu	Les sessions s’emmarquen en un enfocament comunicatiu, ja que es fa un treball de la llengua, principalment oral, a través del qual es dóna sentit als aprenentatges.
● PO. MOT. Aprenen. Esti. i Sign. Pràctiques observades. Motivació. Aprenentatge estimulant i significatiu	“un momento ahora viene otra parte os acordáis que había los grafiteros y ahora vienen los raperos A: éste se llama zatu F: zatu? cómo es? A: ése es el grupo F: zeta A: zeta a te u ((l’alumne diu les lletres que componen la paraula zatu)) ése es el grupo”
● PO. MOT. Retroacció Pràctiques observades. Motivació. Retroacció motivadora	“porque el otro día que lo hicisteis aportasteis cosas chulas comentarios buenos:: V: no cabe duda F: sigue siendo el mismo autor vale?”
● PO. MOT. Bastides Pràctiques observades. Motivació. Bastides	“os voy a dar un apunte que no lo sabéis y que os facilitará entender la poesia::”

5.2.2.1. Descripció de la sessió 1 (S1P2)

Sessió 1: Machado	Data: 12 d’abril de 2018
Curs: GES 2	Assignatura: Lengua castellana
Durada de la sessió: 6 min. 34 s.	Alumnes (pseudònims): V: Vicente A: Alberto J: Juan José M: Mohamed
Descripció de la sessió: Durant la sessió anterior, la mestra va treballar una poesia d’Antonio Machado. Avui, llegeixen i comenten un fragment de Campos de Castilla i treballen algunes figures retòriques de la poesia. El fragment transcrit correspon a una part de la sessió, ja que no es va poder enregistrar en la seva totalitat.	

5.2.2.2. Anàlisi de la sessió 1 (S1P2)[11]

La sessió titulada Machado correspon al curs de GES 2, a l'assignatura de llengua castellana. Aquests dies treballaran la poesia de Machado. Avui, concretament, treballen el poema "Allá en las tierras altas" de l'obra Campos de Castilla d'Antonio Machado.

La sessió inicia amb la Francisca recordant el poema de Machado que van treballar a la sessió anterior. Un alumne expressa que va ser molt interessant, fet que indica que el treball de la poesia de Machado és estimulant (● PO. MOT. Aprenen. Esti. i Sign.). Més endavant, la docent explicita que avui treballaran una altra poesia del mateix autor. Per treballar-la, la docent proposa als alumnes agrupar-se en parelles perquè en una altra sessió va donar molts bons resultats: "porque el otro día que lo hicisteis aportasteis cosas chulas comentarios buenos::". Malgrat això, avui els alumnes prefereixen treballar individualment i en gran grup (● PO. AGR. Individual, ● PO. AGR. Gran grup). Aquest mateix comentari pretén implicar als alumnes en la tasca i fer-los guanyar confiança en la seva capacitat d'analitzar poemes (● PO. MOT. Confiança i satisfacció).

L'activitat consisteix a llegir individualment el poema "Allá en las tierras altas" d'Antonio Machado i després buscar recursos estilístics (● PO. ACT. Educació literària). Quan han passat uns minuts i els alumnes ja han pogut fer una primera lectura al poema (● PO. ACT. Comp. lectora), la docent demana a un alumne que llegeixi el poema en veu alta. Un cop l'alumne ha llegit en veu alta, per tal que els alumnes entenguin el poema, la docent informa als alumnes de que Leonor era la dona d'Antonio Machado qui, en el moment d'escriure el poema, ja havia mort. Així doncs, la docent empra una de les estratègies de motivació que consisteixen en proporcionar les bastides adequades als alumnes per tal que tinguin els suports necessaris per tal que comprenguin el context del poema i puguin dur a terme el seu anàlisi amb èxit (●PO. MOT. Bastides).

5.2.2.3. Descripció de la sessió 2 (S2P2)

Sessió 2: El valor de la empatía	Data: 19 d'abril de 2018
Curs: Castellà 2	Assignatura: Castellà 2
Durada de la sessió: 41 min. 20 s.	Alumnes (pseudònims): A: Ahmad B: Bilal R: Rachid K: Kihal M: Mohamed H: Hans Z: Zahid D. Daniel

[11] Vegeu l'annex 16.

Descripció de la sessió: En aquesta sessió els alumnes han d'acabar una activitat que van començar a la sessió anterior. L'activitat consisteix en veure dos vídeos. Un vídeo és sobre els llocs emblemàtics de la ciutat de Barcelona i l'altre vídeo és un curt on apareix un noi que va a una botiga d'animals. Els alumnes, a mesura que van veient els vídeos han d'escriure a una fitxa sobre què tracten els vídeos, quins personatges apareixen, etc. (Vegeu part dels materials didàctics de la sessió a l'apartat 4.3.1.5. Materials didàctics del capítol 4. Metodologia).

5.2.2.4. Anàlisi de la sessió 2 (S2P2)[12]

La sessió 2 consisteix a veure el curtmetratge "El valor de la empatía" i completar una fitxa amb la informació del vídeo que es demana. Per fer-ho, visualitzen el vídeo projectat a la pantalla digital (● PO. ACT. TIC/TAC) i un cop visualitzat, la docent demana als alumnes que diguin elements rellevants que apareixen a la història per treballar vocabulari (● PO. ACT. Lèxic): "a ver entonces vocabulario palabras de la historia: a ver qué cuáles son los personajes que salen ahí?". A mesura que els alumnes van dient personatges que apareixen a la història, la docent els va apuntant a la pissarra mentre fa de model escriptor (● PO. ESTR. Docents) per tal que els alumnes ho escriguin en una fitxa (● PO. ACT. Exp. escrita). El lèxic que treballen és principalment el nom dels animals, ja que en el curtmetratge n'apareixen alguns: "A: pescado F: peces A:XXX ((en àrab)) F: en castellano patos patos? patos A: perros F: perros qué más? A: palomas F: peces como ha dicho él A: ojo M: conejo F: a:: vale conejos/ B: gatos F: hamsters bichos M: cerdos F: cerdos? en una tienda así no hay cerdos R: serpientes:".

Una altra estratègia (● PO. ESTR. Docents) que empra la docent per fer-se entendre és emprar la gestualitat: "F: tienen algo en común que hace que:: tienen algo en común que hace que:: ((fa un gest amb les mans que representa unió))".

A més, la Francisca, durant la conversa que es genera per treballar el vocabulari del vídeo aprofita per fer retroaccions correctives orals (● PO. AVA. Hetero. RO) per tal de millorar la competència lingüística dels alumnes: "A: una rata F: una rata:: bueno más que una rata:: podríamos llamar:: un:: un:: un r A: ratón F: ratón bueno rata:". En aquest fragment observem com la docent dóna pistes a l'alumne per tal que digui la forma correcta". Un altre exemple de retroacció correctiva oral el podríem trobar en l'exemple següent: "A: XXX ((repeteix la paraula en àrab)) F: sí en árabe en castellano una:: A: mosquita F: mosquito mosca? A: mosca".

En relació amb l'agrupament de l'alumnat, cada alumne té una fitxa individual (●PO. AGR. Individual) que ha d'anar omplint a partir del treball que es fa en gran grup (● PO. AGR. Gran grup).

[12] Vegeu annex 17.

5.2.2.5. Descripció de la sessió 3 (S3P2)

Sessió 3: El cartero de Pablo Neruda	Data: 19 d'abril de 2018
Curs: GES 2	Assignatura: Lengua castellana
Durada de la sessió: 24 min. 29 s.	Alumnes (pseudònims): V: Vicente C: Carlos G: Juan José M: Mohamed
Descripció de la sessió: Els alumnes treballen la poesia. Avui, veuran un fragment de la pel·lícula "El cartero". En aquest fragment es veu una conversa entre un dels protagonistes, el cartero, i Pablo Neruda. En aquesta sessió fan uns exercicis relacionats amb el vídeo que hi ha al llibre de text i parlen de recursos estilístics, de la rima, etc. El fragment transcrit correspon a una part de la sessió, ja que no es va poder enregistrar en la seva totalitat.	

5.2.2.6. Anàlisi de la sessió 3 (S3P2)[13]

La sessió inicia amb la docent intentant connectar l'ordinador al projector. Un dels alumnes l'ajuda i poden començar a veure un fragment de la pel·lícula "El cartero" del llibre de Pablo Neruda. La docent demana silenci per poder escoltar el vídeo (● PO. ESTR. Docents), però un dels alumnes, el Mohamed, intenta generar conflicte desafiant a la docent i dient-li que no el mani callar: "F: =sh: escuchad eh/ M: no se escucha/ F: sh:: M: cuántas veces te he dicho que no me mandes a callar?/ F: que /escuche::s/ M: /cuántas/ veces te he dicho que no me mandes a callar?/ F: escucha M: que no me mandes a callar que tu no eres nadie para mandarme callar/ F: arg/ sh: M: que no soy tu hijo para hacer así: F: escuha:/ M: eso tu perro se hace sh: yo soy mohamed zniber F: vale escucha por favor".

Quan acaba la projecció del vídeo, la docent planteja diferents preguntes als alumnes per incentivar la seva participació i aprofundir en la comprensió del fragment del vídeo a la vegada que coneixen la vida i obra de l'autor Pablo Neruda i elements estilístics de la poesia com la metàfora: (● PO. ACT. Educació literària): "explicar la poesía:: la poesía son sentimientos son palabras o frases o versos donde el poeta se expresa pero como dice el poeta no se puede explicar lo banal nosotros no lo vamos a explicar pero sí vamos a analizar vale? los diferentes poemas que os pasaré e::: lo que dice el fragmento que os he pasado es el recurso de la metáfora: cuando él dice estás ahí que pareces una lanza:: luego lo miraremos::".

Pel que fa a les estratègies de motivació, la docent fa l'aprenentatge estimulant i significatiu (● PO. MOT. Aprenen. Esti. i Sign.) quan relaciona la rima de la poesia amb la rima del rap i fa veure als alumnes que el rap és poesia: "hoy no pero mañana os pondré unas canciones de rap:: para que

[13] Vegeu l'annex 18.

veais que el rap también es poesía y rima::". Els alumnes responden prositivament a la seva estratègia i participen activament en el desenvolupament de l'activitat.

Posteriorment, la docent planteja la lectura en veu alta (● PO. ACT. Lectura) a un alumne d'un fragment del llibre "El cartero" que hi ha al llibre de text i a mesura que l'alumne llegeix, la docent va assenyalant aspectes que considera rellevants del text per tal d'assegurar-ne la comprensió. També para la lectura per preguntar el significat d'alguna paraula del text i fa retroaccions de les paraules que l'alumne no llegeix correctament. Posteriorment, la docent demana als alumnes que facin els exercicis del llibre de text relacionats amb la lectura (● PO. ACT. Comp. lectora). Es tracta d'activitats de comprensió lectora. Una d'elles consisteix a relacionar el personatge de la història amb les frases que corresponen a la seva descripció. Un altre exercici consisteix a trobar metàfores: "clavado como una lanza tranquilo como: quieto como una torre de ajedrez:: hay tres metáforas que hablan de estar quieto::" (● PO. ACT. Educació literària).

En un moment de la sessió, la docent empra la retroacció correctiva oral (● PO. AVA. Hetero. RO) quan un alumne llegeix de forma errònia una paraula (extranjerísimo en lloc de extranjerismo) que apareix en un dels exercicis: "M: extranjerísimo F: extranjerismo que utiliza una palabra que no es de su idioma:: M: pablo muy interesante". En aquest cas, l'alumne no repara l'error.

En relació amb els agrupaments, es pot observar com el plantejament inicial de la sessió és en gran grup (● PO. AGR. Gran grup) i, posteriorment, la realització dels exercicis de comprensió lectora són individuals (● PO. AGR. Individual).

Finalment, la classe acaba amb els alumnes fent els exercicis de manera individual (● PO. ACT. Exp. escrita) mentre mantenen converses distestes entre ells i la docent va resolent preguntes.

5.2.2.7. Descripció de la sessió 4 (S4P2)

Sessió 4: Análisis de una noticia	Data: 19 d'abril de 2018
Curs: GES 1	Assignatura: Lengua castellana
Durada de la sessió: 30 min. 05 s.	Alumnes (pseudònims): H: Habib S: Sebastián T: Thiago G: Gerardo R: Ricardo
Descripció de la sessió: Els alumnes fan una lectura conjunta en veu alta d'una notícia que ha sortit al diari i analitzen el seu contingut i significat a partir de la identificació dels verbs dels enunciats de la notícia. L'anàlisi és guiada per la docent. El fragment transcrit correspon a una	

part de la sessió, ja que no es va poder enregistrar en la seva totalitat (Vegeu els materials didàctics de la sessió a l'apartat 4.3.1.5. Materials didàctics del capítol 4. Metodologia).

5.2.2.8. Anàlisi de la sessió 4 (S4P2)[14]

La sessió consisteix en treballar la categoria gramatical dels verbs (● PO. ACT. Gram.) i comprensió lectora (● PO. ACT. Comp. lectora) a partir de la lectura en gran grup (● PO. AGR. Gran grup) d'una notícia sobre persones sense llar que dormen al centre de Barcelona, que ha sortit recentment al diari: "F: vuelvo a preguntar:: cuál es el verbo? diez personas sin hogar acampadas aceptaron: ser realojadas por los servicios sociales y municipales: H: son realojadas? F: no diez personas sin hogar acampadas que hicieron diez personas? S: aceptaron F: aceptaron las diez personas aceptaron ser realojadas el verbo es aceptaron sí? [...] F: si dice diez personas sin hogar aceptaron qué quiere decir aceptaron? S: o sea que los otros no F: exacto". En el fragment s'observa com la docent fa preguntes per aconseguir que sigui l'alumne qui identifiqui el verb, a la vegada que guia a l'alumne a interpretar el significat implícit que hi ha darrera la frase: "diez personas sin hogar aceptaron ser realojadas".

La docent empra la retroacció correctiva oral (● PO. AVA. Hetero. RO) quan un alumne llegeix de forma errònia una paraula (reconciliaron en lloc de reconocieron) que apareix a la notícia. Malgrat la retroacció de la docent, l'alumne no repara l'error i segueix llegint la notícia: "S:=se distribuyen algunas en centros de primera acogida para personas convalecientes y jóvenes sin embargo reconciliaron F: reconocieron S: que la calle duermen entre mil i mil cien personas en el último medio año".

Per acabar, podem indicar que la docent escull una notícia que és d'interès per a l'alumnat, ja que participen activament en el desenvolupament de l'activitat (● PO. MOT. Aprenen. Esti. i Sign.).

5.2.2.9. Descripció de la sessió 5 (S5P2)

Sessió 5: La poesía. Generación del 27	Data: 10 de maig de 2018
Curs: GES 2	Assignatura: Lengua castellana
Durada de la sessió: 21 min. 10 s.	Alumnes (pseudònims): D: Darío G: Germán T: Taufik H: Hernán A: Alberto P: Pablo

[14] Vegeu annex 19.

Descripció de la sessió: En aquesta sessió segueixen treballant la poesia. Concretament parlen de la Generación del 27. Parlen de poetes de l'època, veuen un vídeo relacionat amb la temàtica i relacionen la poesia amb el rap. El fragment transcrit correspon a una part de la sessió, ja que no es va poder enregistrar en la seva totalitat (Vegeu els materials didàctics de la sessió a l'apartat 4.3.1.5. Materials didàctics del capítol 4. Metodologia).

5.2.2.10. Anàlisi de la sessió 5 (S5P2)[15]

En gran grup (● PO. AGR. Gran grup), la docent projecta a la pantalla un vídeo sobre els poetes de la Generació del 27 (● PO. ACT. TIC/TAC). Se centren en Lorca (● PO. ACT. Educació literària) i en el seu recull de poemes "Poeta en Nueva York". També identifiquen que és un sonet: "F: vale un soneto vale? es una composición una forma de un poema un poema tiene una estructura entonces un soneto tiene esta estructura fija es decir son cuatro estrofas y cada estrofa tiene cuatro versos". A continuació, visualitzen un altre vídeo i relacionen la poesia amb el rap i parlen de músics d'aquest gènere que coneixen els alumnes, com per exemple Zatu, que han versionat poemes de la Generació del 27: "por lo tanto el rap y la poesía a parte de ser una canción que expresa sentimiento también tienen eso una rima vale? por lo tanto aquí tenemos un poema de vicente aleixandre [...] para que veáis que un poema como es este de la generación del veintisiete se puede hacer rap con él eh:: escuchad:: y escuchad que dice zatu". La relació explícita entre el rap, un gènere musical que els alumnes gaudeixen, i la poesia fa que els alumnes s'interessin pel que la docent explica i que els aprenentatges siguin estimulants i significatius (● PO. MOT. Aprenen. Esti. i Sign.).

5.2.2.11. Descripció de la sessió 6 (S6P2)

Sessió 6: Lectura del conte "Un hombre muy rico".	Data: 10 de maig de 2018
Curs: GES 1	Assignatura: Lengua castellana
Durada de la sessió: 24 min. 30 s.	Alumnes (pseudònims): H: Hamza D: Daniel T: Tomás S: Samir

Descripció de la sessió: Durant la sessió els alumnes fan una lectura silenciosa del conte "Un hombre muy rico" de Gianni Rodari, que permet reflexionar sobre els diners i l'avaricia. En la sessió, la docent fa preguntes sobre la lectura per assegurar-ne la comprensió. El fragment transcrit correspon a una part de la sessió, ja que no es va poder enregistrar en la seva totalitat (Vegeu els materials didàctics de la sessió a l'apartat 4.3.1.5. Materials didàctics del capítol 4.

[15] Vegeu annex 20.

Metodologia).

5.2.2.12. Anàlisi de la sessió 6 (S6P2)[16]

En aquesta sessió, la Francisca demana als alumnes que facin un lectura silenciosa del conte "Un hombre muy rico" de Gianni Rodari que ja van començar a treballar en una sessió anterior. El conte narra la història del senyor Puk, qui mana construir una casa de monedes d'or i bitllets enmig del desert. Un dia, el senyor Puk troba un bitllet fals i, enfurismat, decideix buscar tots els bitllets falsos de la casa. Així va ser com el senyor Puk va deconstruir tota la casa i es va quedar sol enmig del desert envoltat de bitllets i monedes falses. El conte acaba amb el senyor Puk convertit en una moneda d'or falsa que la gent desprecia perquè no és de veritat.

Així doncs, la Francisca els demana que llegeixin en silenci el conte i que marquin les paraules o frases que no entenguin de la lectura per després posar-les en comú. Als pocs minuts d'iniciar la lectura, un dels alumnes expressa no entendre el final del conte. La Francisca fa un resum del conte i, juntament amb els alumnes, inicia una conversa al voltant d'un dels temes del centrals del conte: els diners. La docent aprofita la conversa sobre els diners i el poder adquisitiu del senyor Puk per fer preguntes de comprensió lectora (● PO. ACT. Comp. lectora) que se sitúen en un nivell epistèmic. Per exemple: "como creéis vosotros que es este tipo de persona? [...] es buena la avaricia?". La docent també planteja preguntes inferencials: "por qué descubre que hay alguna moneda falsa?", "ya no tenía ganas de reconstruir la casa: por qué?". Al llarg de la conversa la Francisca també treballa el lèxic: " vosotros sabéis lo que es la avaricia?" (● PO. ACT. Lèxic).

Finalment, una altra estratègia de comprensió lectora que empra la Francisca és la relectura focalitzada. En aquesta sessió, la Francisa expressa la necessitat de tornar a llegir el final del conte per ajudar als alumnes a entendre com acaba i és ella mateixa qui fa de model lector: "vale entonces ahora vamos al final a ver como cuenta el final:: ((la mestra llegeix el fragment final del conte)) [...] fijaos luego dice:: ya no tenía ganas de reconstruir la casa o sea estaba:: dice pero tampoco le apetecía abandonar su dinero:".

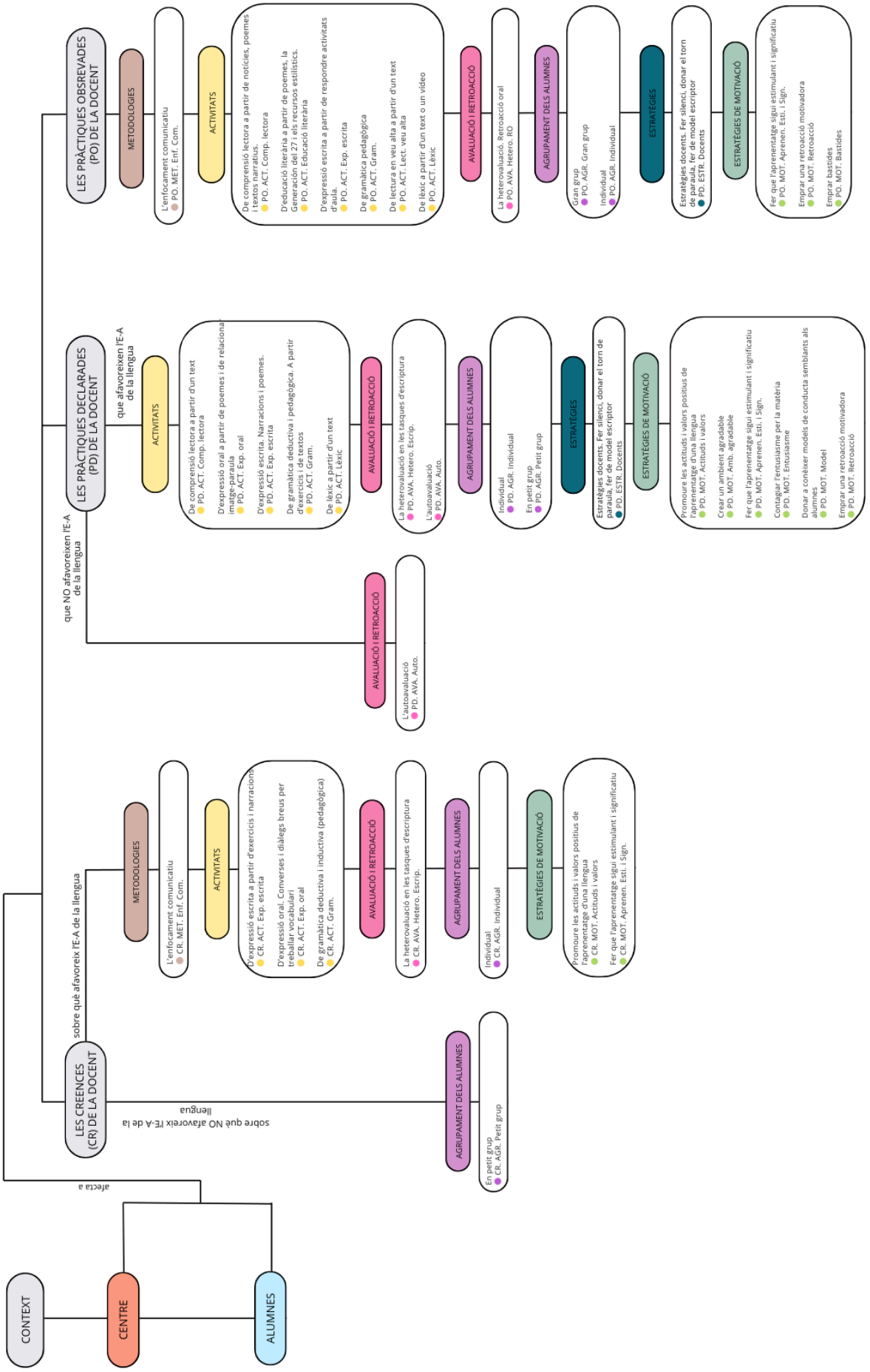
En relació amb l'agrupament de l'alumnat, la docent inicialment planteja una lectura individual silenciosa (● PO. AGR. Individual), però enseguida l'activitat passa a ser amb tot el grup classe (● PO. AGR. Gran grup) a causa de la dificultat dels alumnes per llegir de manera individual detingudament la lectura .

[16] Vegeu annex 21.

5.2.3. Síntesi i relació de les creences, les pràctiques declarades i les pràctiques observades de la Francisca (P2)

El present apartat mostra l'anàlisi temàtica de l'entrevista semiestructurada i de les observacions d'aula de la Francisca a partir d'un mapa conceptual. L'Esquema 4 inclou les creences i les pràctiques declarades de la docent sobre el que considera que afavoreix o no l'aprenentatge de la llengua en el context en el que desenvolupa la seva tasca docent. A més, a l'esquema també es poden identificar les pràctiques observades en les sis sessions observades de la Francisca.

Esquema 4. Mapa conceptual sobre les creences (CR), les pràctiques declarades (PD) i les pràctiques observades (PO) de la Francisca (P2).



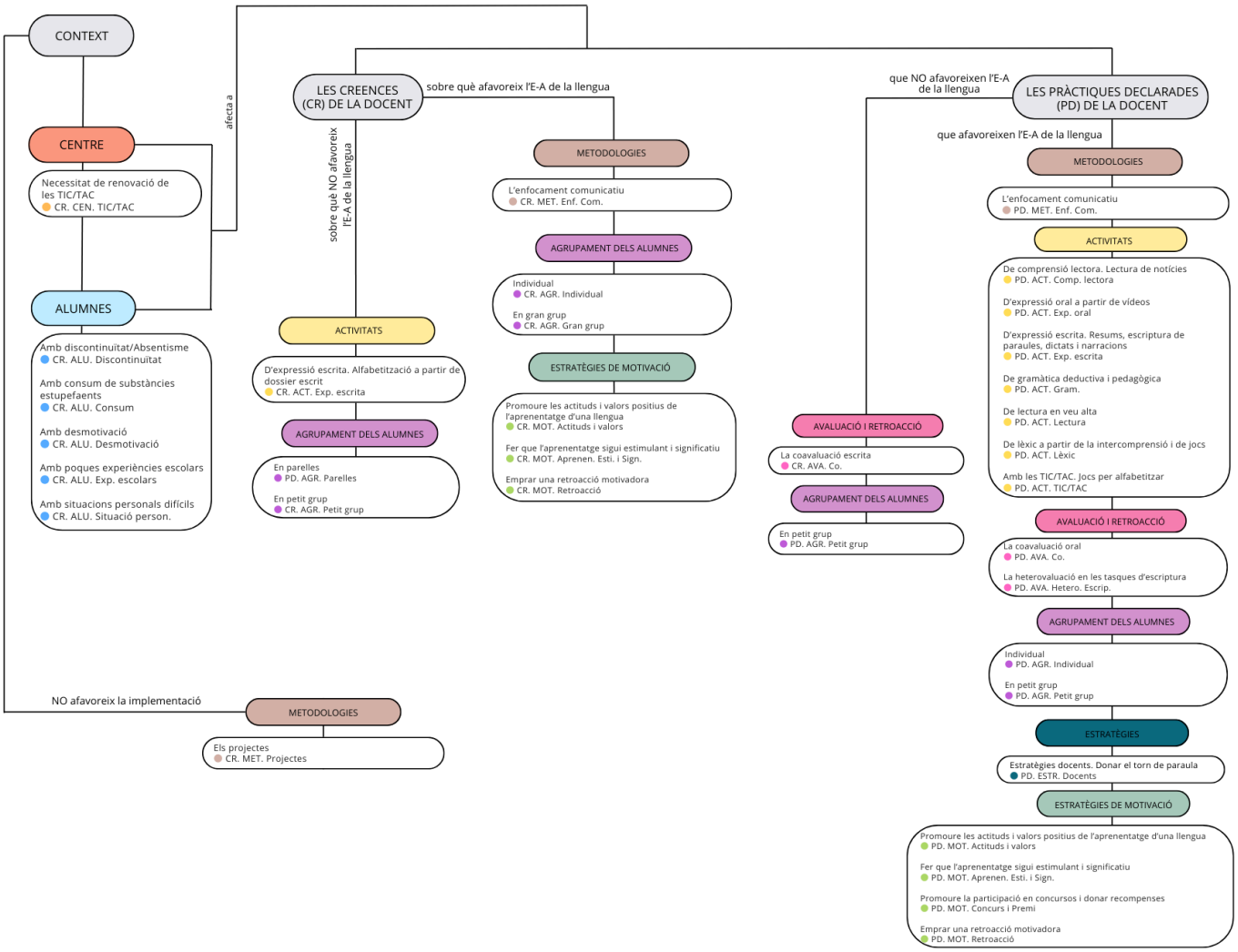
5.3. Estudi de cas 3: l'Anna (Participant 3; P3)

L'estudi de cas 3 correspon a l'Anna, la darrera docent participant en l'estudi (Vegeu la descripció completa del perfil de la participant al capítol 3. Metodologia).

5.3.1. Anàlisi de l'entrevista semiestructurada a l'Anna (E2P3)[17]: creences i pràctiques declarades

En aquest apartat es presenta l'Esquema 5, un mapa conceptual sobre les creences i les pràctiques declarades que l'Anna assenyala a la seva entrevista semiestructurada. L'esquema representa les creences i les pràctiques que la docent considera que afavoreixen o no l'aprenentatge de la llengua en el context en el que imparteix docència.

Esquema 5. Mapa conceptual sobre les creences (CR) i les pràctiques declarades (PD) de l'Anna (P3).



L'entrevista de l'Anna inicia amb la descripció dels grups que té. L'Anna imparteix classes en dos grups de Català 1 i un Català 2. Català 1 és un ensenyament que va dirigits principalment a

[17] La transcripció de l'entrevista i la codificació completa amb Atlas.Ti s'inclou a l'annex 22.

alumnat nouvingut que no té cap coneixement de llengua catalana. Els ensenyaments de Català 2 es cursen després del Català 1 i van dirigits a alumnes que ja tenen unes nocions bàsiques de la llengua. Malgrat els ensenyaments estan molt delimitats, la docent indica que per casuístiques del context penitenciari (permisos, sortides programades, feines o programes de tractament), els grups tenen alumnat amb diversos nivells de llengua: "hi ha mil i una casuístiques que fan que hagin de saltar d'un grup a un altre ja sigui per feina per un programa perquè surten de permís o pel que sigui: ntx* vull dir:: aleshores s'ha quedat: una mica un max mix de nivells a tots dos grups". La docent també imparteix català al grup de FI 3.

Pel que fa a l'**enfocament didàctic**, l'Anna se situa en un enfocament comunicatiu quan expressa: "jo penso que la meva funció com a mestra és: és més qu- ajudar-los a que t- tinguin una comprensió lectora una comprensió oral bona i que es puguin expressar una mica millor oralment que no pas:: a:: gramàtica: sintaxi:". Més endavant, la docent argumenta per què dóna importància a l'**ensenyament de l'expressió oral**, evidenciant que s'aproxima a l'enfocament comunicatiu partint principalment des del domini de l'oralitat: "l'oral és molt important perquè:: a l'hora de comunicar-te és el que necessitaràs: ...] jo per exemple no sóc una crack escrivint en anglès però puc anar a qualsevol lloc perquè:: parlo perfectament l'idioma a:: el que passa que no tinc cap titulació no tinc un first:: però m:: jo me'n vaig i recorro món i tinc aquesta habilitat de poder:: comunicar-me". Més endavant, la docent indica que abans d'escriure primer vol que els alumnes comprenguin missatges orals: "primer vull que entenguin el que els hi estic demanant vull que entenguin: un:: vídeo que estem veient". És quan es pregunta específicament a la docent què és per ella ensenyar i aprendre a escriure quan posa en valor el fet de comunicar oralment i per escrit un missatge a un destinatari: "no tant les faltes que hi facin sinó que sàpiguen expressar el que realment estan pensant amb amb seny que tingui sentit: = que sigui una frase estructurada que s'entengui: i que tots diem molt bé saps? ho entenc sé el que m'estàs dient: perquè moltes vegades és complexe incloure això i: oralment els hi passa el mateix". Aquest fragment ens permet identificar la importància que dona la docent a la coherència i la cohesió del text, tant escrit com oral quan els alumnes participen en situacions comunicatives habituals de la vida quotidiana o de la vida escolar com és expressar un pensament. En definitiva, la docent valora la comprensió del missatge.

Quan es pregunta a la docent si el treball per projectes funcionaria al centre la docent indica que en el context en el que es troba és complicat aplicar la metodologia perquè implica molta coordinació entre els docents i no tenen aquest temps i espai per fer-ho a causa de la burocràcia i de les tasques que implica ser docent en un centre penitenciari: "va intentar es va intentar treballar per projectes:: bueno la directora tenia molt d'interès en que es fés [...] però aquí és molt difícil treballar per projectes: primerament perquè no sé si t'has fixat però:: els mestres no coincidim (.) per treballar per projectes has d'estar molt unit has de reunir-te constantment has de posar en

comú: tot el dia:: tot el que esteu fent: si surt bé si no com va:: aquí és molt difícil jo potser:: a la francisca:: hi ha tres dies a la setmana que no la veig: a més nosaltres jo surto de classe a la una i tinc una reunió d'equip del mòdul u que sóc referent d'un mòdul en el qual passen tots els nanos que sortiran de permís:: que se'n van de tercer grau que tenen una sortida programada s'ha de votar que si votem a favor o en contra de a que surtin o no surtin:: e:: hem de fer informes diaris de cadascun dels nanos que ha de passar per junta:: agenda de tractament de cadascun dels nanos és a dir tu f- fas un informe als teus alumnes a final de curs com a mestra d'una escola aquí cada mes fas un informe de cadascun dels alumnes el pengen a una xarxa per a que tothom el vegi e:: control de llistes etcètera etcètera o sigui aquí a part de fer la feina de docent fas una feina burocràtica jurídica:: o sigui de justícia que: que ningú te la paga ni te la contempla ni et donen més hores per fer-la:: aleshores si tu a part de:: a part de: reunir-te per totes:: aquestes coses t'has de reunir pels projectes:: és complicat:: s'ha intentat eh/ ho vàrem intentar però no:::". Malgrat això, la docent comparteix a l'entrevista que a la classe de Català 2, han elaborat un recull de receptes del món, una pràctica que es pot emmarcar en el treball per projectes: "estem fent un receptari a:: de receptes del món: [...] i ara les estem tunejant així amb el canva les estem fent:: com si fossin d- de llibre de cuina i:: el que tenim pensat és enquadernar-ho i fer un llibre de receptes que s'hauria d'haver publicat per sant jordi però que al final:: el publicarem a final de curs (.) que els altres alumnes el puguin comprar per exemple::". Podria ser que la docent no identifiqués aquesta pràctica com un treball per projectes perquè entén els projectes com un treball interdisciplinari que involucra diferents àrees i docents. No associa el receptari amb els projectes de llengua.

Pel que fa al **context**, la docent creu que la discontinuïtat de les aules afecta a l'aprenentatge de la llengua: "potser tinc sort i ho recorden:: potser no ens en recordem de res i hem de tornar a començar [...] depèn de qui t'ha vingut:: de qui no t'ha vingut: de si aquest la setmana passada no hi era:: ara sí: aquest ha marxat de llibertat:: que és el que ntx* que: et portava i tirava el grup perquè era el líder:: vull dir aquí:: les casuístiques i d'allò:: és el que et trobis::=". A més, la docent també expressa els motius pels quals creu que els alumnes no recorden els aprenentatges de l'aula: el consum de substàncies estupefaents, la desmotivació i la manca d'interès dels alumnes, els pocs hàbits d'estudi juntament amb la manca d'experiències escolars prèvies positives i la poca funcionalitat que els alumnes atribueixen als aprenentatges. Diu: "en gran part perquè:: les dosis de:: droga que: prenen aquí dintre són bastant altes: l'interès és molt baix:: tenen zero hàbits d'estudi:: molts provenen d'altres països en els quals o no han estat escolaritzats:: o han estat escolaritzats fins els deu anys i de males maneres:: a república dominicana si tu:: f- fas un estudi dels nanos que tenim d'allà:: m:: n'hi ha molt molt pocs que destaquin en absolutament res:: d'escola ells:: t'expliquen com han viscut l'escola i:: ho entens no? /perquè/:: ntx* eren agredits pels mestres:: s'escapaven:: no hi anaven:: si els pares:: no els hi deien res doncs no passava res::: i la majoria als onze:: dotze anys eren al carrer: aleshores pots entendre no hi ha cap hàbit

de: d'estudi no hi ha cap tipus d'interès: els hi és absolutament igual què és un anàlisi sintàctic i per robar:: o:: per:: el que ells es dediquen això no els hi servirà absolutament de res". Finalment, en relació amb les característiques de l'alumnat, la docent també creu que altres aspectes com la situació penitenciaria de l'alumne (anys i tipus de condemna, judicis, entre d'altres) i la situació personal de l'alumne (problemes familiars i/o amb altres interns del centre penitenciari, sentiments de soledat i tristesa per la manca de llibertat, entre d'altres) poden afectar el seu procés d'aprenentatge.

Quan es pregunta a l'Anna sobre què creu que és per als alumnes aprendre una llengua, la docent expressa que els alumnes no es plantegen aprendre una llengua i expressa les **motivacions** que creu que porten als alumnes a venir a classe a aprendre català: "realment:: jo crec que ells:: no es plantegen aprendre una llengua es plantegen: venir a classe: per distreure's per sortir de la seva rutina de la dinàmica:: del pati del dia a dia per veure una persona diferent que els hi aporta:: com un canal de l'exterior i que els hi dóna informacions que: aquí no poden tenir i:: i:: bàsicament és això no: no es plantegen més enllà:: de:: això em servirà:: per el futur:: [...] el seu pensament d'aprendre llengua catalana es distreure's i passar el temps: no és:: funcional". Tal com es pot identificar al fragment anterior, l'Anna esmenta un conjunt de motivacions que no estan relacionades amb l'aprenentatge de la llengua però que sí que els fan assistir a classe. La docent indica que les principals motivacions dels alumnes per assistir a classe són distreure's i mantenir-se ocupat, relacionar-se amb persones de l'exterior, i passar menys temps al pati.

Una altra creença de la docent sobre la motivació, –en aquest cas desmotivació– dels alumnes per aprendre la llengua catalana està relacionada amb les atribucions que fan els aprenents sobre la llengua d'aprenentatge. Concretament, l'Anna indica que els alumnes castellanoparlants consideren que la llengua catalana és una llengua complexa: "en llengua catalana:: és: per ells és una llengua complexa:: sobretot als castellanoparlants els hi sembla difícil:: els hi semblen complicades les normes:: e:: els hi els hi costa memoritzar-ho que si els accents etcètera::". En aquest fragment, la docent fa referència als alumnes castellanoparlants i no als alumnes arabòfons o als parlants portuguesos, fet que pot assenyalar dificultats concretes amb aquests alumnes per aprendre la llengua.

Per revertir la desmotivació dels alumnes, la docent indica que intenta fer veure als alumnes la importància que té aprendre una llengua explicitant els valors instrumentals i integradors associats al coneixement de la llengua catalana: "jo:: intento fer-los entendre: la importància que té:: /sempre/ els hi dono la volta sempre els hi dic que: mai saps el que el destí et depara no? i si:: si realment un cop:: a:: hagis complert la meitat de la teva condemna realment vols tornar a marxar: al teu país o et vols quedar aquí i: i vols tenir oportunitats: aleshores jo intento apretar molt per aquí:: els apreto en el sentit de que:: de que si volen estar integrats en aquesta societat han de

conèixer la llengua s'han de s- saber defensar". Més endavant, la docent fa referència novament als valors instrumentals de l'aprenentatge d'una llengua quan indica que expressa als alumnes que parlar una llengua és útil per desenvolupar-te en una societat, establir relacions amb persones d'altres entorns i trobar feina: "jo això és el que sempre els hi dic que no cal: ser:: un escriptor ni un poeta no? per per poder bellugar-te pel món el que passa és que s'han de tenir uns mínims si tu no comprens el que se t'està dient si tu no ets capaç d'expressar què vols:: et serà molt complicat en aquesta vida [...] = els hi pot ser més útil al carrer a l'hora de trobar una feina: a l'hora de relacionar-se amb gent que no sigui d'aquest entorn tan xungo:: i penso que és una mica: pues una empenteta allà on podem::". Finalment, la docent també reconeix que, per motivar als alumnes a aprendre la llengua, posa en valor el fet de ser una persona plurilingüe i el paper rellevant que té saber la llengua per desenvolupar-se en el món laboral: "a més a més tens l'àrab i el francès hòstia tio és que tens quatre llengües és que pots anar a treballar a l'ajuntament és que pots fer de traductor és que tens moltes més opcions que q- que una persona que no el parli:: i aquí:: aquesta és una bona bassa per:: per apretar".

Continuant amb les estratègies de motivació, la docent també diu les pràctiques estimulants i amenes afavoreixen l'aprenentatge. En els ensenyaments de FI1, el curs d'alfabetització, la docent reconeix que oferia als alumnes treballar als ordinadors i que per un alumne de FI1, treballar als ordinador implica un exercici d'autoconfiança i d'autoconcepte important: "a més se sentien:: o sigui el fet de:: fel-s'hi fer:: cal·ligrafia no sé tant infantil:: inclús quan entrava un altre alumne a l'aula era com:: es tapaven no? era com vergonya de:: de ntx* de que jo estic fent una feina de: de primer de primària saps? i tu:: no:: i l'ordinador:: ntx* els hi donava aquest respecte aquest dir mira jo sóc com aquest que està fent batxillerat i puc fer el mateix". Per treballar vocabulari, utilitza jocs que els motiven i que no requereixen l'ús d'internet, ja que no hi tenen accés: "el joc és és un element que fem servir molt perquè:: els enganxa:: [...] tenim tants recursos de:: jocs:: de tal: de qual: de rol playing de no sé que:: perquè és que arriba un moment que e- el que a ells els hi motivaria:: que és el que fan els nanos al carrer:: (fer activitats a l'ordinador amb internet) no podem fer-ho/".

Una estratègia de motivació que empra la docent consisteix en incentivar als alumnes amb recompenses i comenta que és l'estratègia de motivació que més bons resultats dóna. Així, els alumnes s'impliquen en la tasca que es planteja a l'aula i participen. Les recompenses poden ser un berenar, deixar-los escoltar la música que els agrada, veure una pel·lícula o una sortida programada a l'exterior: "les he intentat totes:: però la que més funciona aquí:: premi/ pre::mi:: si hi ha premi hi ha interès aquí no hi ha res gratis com diuen ells tot és a canvi d'alguna cosa si:: jo vull:: que:: gravem un vídeo com aquests que té dit que he gravat amb els de català 2:: he de prometre a final de trimestre un berenar: o:: fer alguna coseta::: que ells vulguin o:: baixar-lis música i que un dia podem escoltar música: una pel·lícula::d- demandes d'aquestes perquè::

evidentment més no puc donar:: no? /però:/ sempre hi ha d'haver un incentiu/ un incentiu material d'alguna cosa: una programada:: que són les sortides que fem:: ells sempre demanen demanen alguna cosa: és la seva forma que tenen de relacionar-se entre ells també todo es a cambio de:: un paquete/ si tardas en devolvérmelo son dos paquetes:: doncs ntx* arribes a la conclusió que quan tu et posen en aquesta dinàmica de:: venga vale pues si feu això:: pues jo demà em comprometo a portar això: funciona i s'enganxen::". També és per aquest motiu que funciona la gamificació a les aules: "si hay premio recompensa directa anem bé si no hi ha premio recompensa directa no anem bé per això fem tanta història amb la gamificació i tot això perquè a través de donar punts i tal:: és quan aconseguim:: el pique entre ells::: el que tingui millor nota el que s'hi possi més el que acabi:: la feina i ben presentada tindrà més punts:: doncs algun em feia una presentació amb el seu nom i:: tal:: i el nom del tema que estàvem fent i acabàvem amb dos hores ara tu no dius res:: i:: no haurem contestat ni dos preguntes en dos hores::".

Una altra estratègia de motivació que la docent empra és la retroacció motivadora: "jo crec que ells se senten molt satisfets quan: quan fan una cosa bé i tu els hi valores sí sí que ho penso penso que:: que són nanos que: que han fet poques coses bé a la vida no? i que se'ls hi ha reconegut bastant poc també i:: i el dia que ho fan jo intento:: motivar-los i:: i aplaudir-los realment i fer-los/-hi:: un/= reforç molt positiu". En aquest sentit, com a pràctica declarada, l'Anna expressa que utilitza la retroacció motivadora, concretament els elogis, quan fan activitats de lectura en veu alta perquè així els anima a intentar-ho i afavoreix que els alumnes agafin seguretat: "per exemple tenen molta mania amb la lectura en veu alta: n- no estan acostumats a llegir:: i a mi m'agrada que llegim en veu alta perquè alhora jo també veig la pronunciació etcètera i:: i ntx* és com un bloqueo no no no no es que señorita es que yo me pongo muy ne- però va:: prova-ho/ si no passa res tots ho fem: més o menys igual:: uns llegeixen més fluid els altres un cop llegeixen: dius joder tio/ has llegit super bé per què estaves tan avergonyit? com és que no:: ntx* que no et llences a la piscina? què és el que t'impedeix:: fer-ho? si ho fas super bé ntx* i llavors ja:: veus que canvia el rol: i és veritat moltes vegades no ho fa malament/ és la seva inseguretat que els hi diu que no: que no: que no suen i tot/ que veus que els hi suen les mans:: que estan:: que alguns inclús no els hi demano".

En relació amb les activitats d'ensenyament i aprenentatge de l'**expressió escrita i la comprensió lectora,** la docent indica que a partir d'una notícia la llegeixen i en un full fan un resum. La docent assenyala que aquesta pràctica afavoreix l'aprenentatge perquè pot apreciar l'evolució dels alumnes pel que fa a la qualitat dels resums: "el diari nosaltres:: cada classe de català de fi 3 la comencem amb una lectura d'una notícia: en català/ ells poden triar la que volen/ i n'han de fer un petit resum una petita síntesi en la que ens preguntem què ha passat com ha passat com ha passat qui ha estat etcètera:: i: i ho portem fent des de principi de curs i es pot veure la:: l'evolució o sigui dels primers resums que era copio todo lo que está en la noticia::/ = lo

he hecho muy bien: a sintetitzar i dir no no només el més important això és repetit no cal". A més, en el fragment anterior es pot identificar com la docent integra les dues habilitats relacionades amb la llengua escrita i fa servir el gènere discursiu de la notícia per millorar l'expressió escrita, una activitat que es considera adequada per a persones adultes, a diferència de les activitats infantils de cal·ligrafia que comenta la docent en fragments anteriors. Més endavant, quan la docent torna a ser preguntada per les **activitats d'expressió escrita** la docent diu que per ella el que és important d'escriure és que els alumnes siguin capaços de compondre un text. L'Anna s'allunya d'entendre l'escriptura com una còpia de textos, sinó que l'entén com una activitat de composició quan diu: "a mi que sàpiguen escriure i copiar (.) i copiar i copiar i vomitar no em sembla que sapigue- vull dir que sigui important prefereixo que sigui seva la creació= escrita aleshores és quan jo ho valoro més positivament quan realment ho han fet ells/". En canvi, quan la docent expressa les seves pràctiques, indica que poc sovint treballen l'escriptura de textos i assenyala que sobretot els fa sintetitzar informació i una activitat d'escriptura amb la que els alumnes se senten a gust consisteix en escriuen el que ella diu oralment com si es tractés d'un dictat. En aquest sentit, l'Anna assenyala que els alumnes no són capaços de reelaborar o parafrasejar el que ella diu i que per això se senten més còmodes quan la docent els dicta el que han d'escriure. També indica que una activitat que fan menys sovint és l'escriptura creativa i ho justifica dient que és difícil per al seu nivell: "fem sobretot intento treballar molt el resum i la síntesi perquè és algo que no saben fer quan estem:: explicant ells de seguida: por favor profe vuelve a decir esto que has dicho cómo lo has dicho? no no no lo habías dicho así lo qui- quiero que me lo digas: vull dir:: ntx* són incapaços de ells mateixos crear la frase:: de i aleshores el que jo intento fer-lis és molta pregunta resposta intento que: facin això: que sintetitzin textos ntx* més que que ells creïn ells perquè això és: m:: com doble dificultat i:: sí que ho fem però no tant sovint". En un altre moment de l'entrevista, l'Anna expressa que copien paraules però que en els nivells de Català 1 i 2 no es treballa la cal·ligrafia: "/no::/ no cal·ligrafia no: no en fem a fi 1 sí que en fèiem perquè era bastant necessari: però a aquests nivells ja no en fem: [...] sí que copiem paraules [...] /sí/ que escrivim paraules a la pissarra ells moltes vegades encara que jo no els hi digui: de seguida s'ho copien i al costat es posen el que significa en castellà::". També en alguna ocasió la docent ha plantejat a l'aula escriptura col·laborativa, tot i que només va funcionar en un grup dels tres grups a qui els hi va plantejar i, tot i així, en el grup que va funcionar va ser perquè un alumne va escriure tot el text: "un una història d'aquestes que anaven passant:: un a un i anàvem afegint:: vam fer tres grups perquè tots junts no volien fer-ho:: vam s- separar la classe en tres grups i només va haver-hi un d'aquests tres grups que va elaborar un text que:: de fet me'l vaig guardar i:: casi l'emmarco perquè a més a més contenia humor:: hi havia molts barbarismes perquè era fet per gitanos:: però: van fer l'esforç d'escriure'l en català i a més posar-hi picardia: humor: etcètera etcètera però això és l'excepció que confirma la regla: [...] aquest text que eren cinc el va escriure el pere tot sencer". A més, en aquest fragment també es pot apreciar que la docent valora

positivament aspectes del text com l'humor i la picardia. Finalment, la docent també valora l'esforç dels alumnes a l'hora d'escriure el text.

Un altre exemple d'activitat d'escriptura que va plantejar l'Anna a l'aula era un escrit sobre els planetes. El producte final escrit no va ser el que la docent esperava: "els hi faig fer un escrit sobre:: sobre els planetes sobre què en pensen de la vida fuera de la tierra etcètera i bueno el tio em va escriure que anava a la lluna que tal que cual y que luego llegan los gitanos y le roban la nave pa chatarra y chimpún s'ha acabat la: el conte: ntx* saps què et vull dir?". El fragment anterior demostra la decepció de la docent a causa del desajustament dels alumnes pel que fa a l'adequació del text al gènere argumentatiu, gènere discursiu que ella demana.

Posteriorment, es pregunta a la docent com creu que s'ha d'alfabetitzar als alumnes de FI1, un grup en el que ella no imparteix ensenyaments però que ha tutoritzat en cursos anteriors. La docent creu que s'ha d'alfabetitzar als alumnes allunyant-se dels dossiers de vocabulari infantils en el que es treballa principalment l'escriptura de paraules encara que reconeix que a alguns alumnes els agrada: "a mi no m'agrada la forma que té ella [una docent que també fa els cursos de FI1] d'alfabetitzar als alumnes per tant: jo::: m:: vaig demanar-li que si a les meves hores podia fer coses diferents (..) ella:: segueix aquests dossier: i tant infantils: amb el tal:: i i aviam sí que és veritat que hi ha nanos que amb els nivells que tenen: i amb la poc- el poc hàbit d'estudi que tenen els hi agrada: el fet de tenir un dossier i anar completant: i sembla que sense això no:: no estiguin treballant:".

En relació amb l'**ús de les TIC/TAC**, la docent reconeix que amb el grup de FI3 utilitza molt els ordinadors: "sí els utilitzem molt a fi 3 sobretot al grup del matí /perquè/:: e:: és més buida:: ntx* l'aula d'informàtica només hi ha dos nois que fan proves d'accés i:: batxillerat i aleshores tenim accés a les tardes::". Amb els alumnes de FI1, l'Anna comparteix que va ser ella qui els va introduir els ordinadors i els jocs JClic. La docent reconeix que no va ser una tasca fàcil, ja que els alumnes tenien unes creences molt específiques sobre com havia de ser l'alfabetització que venien de com havien fet les classes fins aquell moment. Els alumnes estaven acostumats a fer servir un dossier, però poc a poc van considerar l'ús dels ordinadors i els jocs JClic recursos motivadors que afavorien el seu aprenentatge: "jo vaig començar a introduir:: activitats de joc:: vaig començar a introduir a:: els ordinadors: començava a picar a conèixer el que és un ordinador: a fer jocs de lletres clics etcètera [...] al principi eren super reticents els hi costava molt perquè estaven acostumats a dossier dossier dossier i cal·ligrafia i ahora toca la a::: i la e::: al final ho van veure com algo positiu els hi encantava baixar als ordinadors fer un dictat de colors per exemple a a l'ordinador ntx* vull dir e- era motivador/".

Pel que fa a les **activitats d'aprenentatge del lèxic**, la docent assenyala que aprofita el bagatge lingüístic i cultural dels alumnes dins de l'aula i que incorpora les llengües inicials a la pràctica d'aula per tal de visibilitzar-les i valorar-les. En aquest sentit, la docent assegura que les activitats d'intercomprensió afavoreixen l'aprenentatge de la llengua d'aprenentatge, el català: "moltes vegades el que fem és:: amb grups com el que teníem avui que tens gent de brasil que tens:: o:: grups com els de català 1 que és amb els que podràs venir:: a:: tu tens nanos que són romanesos tens nanos italians:: i el que fem és intentar treure sempre o sigui estem treballant un vocabulari: i el comparem també:: amb el vocabulari amb romanès el comparem amb el vocabulari amb italià vull dir perquè a l'hora veiem que són llengües romàniques que totes s'assemblen coincidim en molts aspectes:: portuguès i italià i:: i francès amb el català tenen un munt de similituds: i: i veig que és una manera de que els enganxa els enganxa aprendre la llengua comparant-la i veient altres idiomes:". Per treballar el lèxic la docent també reconeix que empra el joc: "el joc és és un element que fem servir molt perquè:: els enganxa:: i perquè:: és una manera de:: de que és això: jo encara que ells diguin trigo no blat no et dono targeta si no em dius blat: amb el:: catan per exemple:: ntx* doncs els hi encanta aquest joc i ells saben que si ells volen guanyar i tenen ambició doncs s'hi han de posar:: la setmana passada no l'altra vam provar:: de fer:: el pasapalabra no com es diu:: l'scrabble/". Malgrat això, més endavant la docent reconeix que no tots els jocs funcionen en tots els grups i mentre que a FI 1 el joc del penjat funciona molt bé, a català 2 no: "sobretot del grup que tinguis perquè:: ostres jo tinc:: nanos que fer:: el joc del penjat els hi encanta/ es tornen bojos jugant al penjat i ja em diràs tu/ amb els fi1= era un joc super habitual i: els hi encantava/ però és que era una fiesta jugar al penjat i surtien:: i col·laboraven i tot i que no sabien escriure alguns amb l'ajut del mestre anna como se escribe: saps? tu- cuántas letras hay:: ho comptaven:: ells mateixos ho feien i era una canya ara/ jo amb aquest català 2 els hi faig el penjat:: i em pengen a mi/". A més, del fragment anterior és destacable com la mestra acompanya als alumnes de FI 1 durant el joc del penjat. La docent assenyala que proporciona pistes als alumnes per tal que ells mateixos resolguin l'enigma que els planteja el joc fomentant així la seva autonomia a la vegada que la seva alfabetització. A més, l'Anna evidencia la participació activa dels alumnes i la seva predisposició per resoldre l'enigma del joc, en contraposició amb l'actitud mostrada pels alumnes de Català 2.

En relació amb l'**ensenyament i aprenentatge de la gramàtica**, la docent se situa en un ensenyament de la gramàtica deductiu i explicita dificultats per treballar alguns dels continguts com per exemple els adverbis, categoria gramatical que la docent treballa de forma recursiva durant el curs perquè els alumnes no integren el concepte: "aquest grup de català a:: ntx* la setmana passada vam treballar l'adverbi: i el vam treballar molt bé/ van integrar el concepte van entendre les diferències de cadascun /inclús/ vam extreure d'un text:: adverbis i locucions adverbials i les vam classificar i va sortir perfecte/ jo avui hi tornaré i tornaré a preguntar si ens en recordem: dels adverbis:: potser tinc sort i se'n en recorden:: potser no ens enrecordem de res i

hem de tornar a començar". Altres aspectes que la docent assenyala que no afavoreixen l'ensenyament i aprenentatge de la llengua són: l'absentisme que hi ha a les aules i les baixes dels alumnes que marxen en llibertat. La docent expressa: "depèn de qui t'ha vingut:: de qui no t'ha vingut: de si aquest la setmana passada no hi era:: ara sí: aquest ha marxat de llibertat:: que és el que ntx* que: et portava i tirava el grup perquè era el líder:: vull dir aquí:: les casuístiques i d'allò:: és el que et trobis::= [...] aquí:: podem fer un anàlisi sintàctic a:: expliquem què és l'article:: què és el nom: què és el verb:: què és l'adverbi:: i demà no:: ens en recordem de res".

Pel que fa a les **estratègies docents** de gestió de l'aula, l'Anna indica que intenta anirmar-los a que aixequin la mà i participin a l'aula. La docent assenyala que a vegades ha de donar els torns de paraula, però reconeix que no és el més freqüent: "sempre intento que sempre intento que aixequin la mà:: però si t'hi has fixat no es trepitgen gaire:: perquè:: no: no són molt parladors:: [...] no: no s'atropellen gaire eh aquest grup però sí que a vegades hem de dir: ei/ nois si us plau primer un després l'altre no ens podem trepitjar perquè no ens entenem: que esto parece sálvame delux saps? el plató:".

Pel que fa a l'**avaluació,** la docent expressa que empra la coavaluació i la heteroavaluació. Concretament, l'Anna assenyala que la coavaluació que duu a terme en veu alta i gran grup sí que funciona, mentre que la coavaluació de textos escrits de manera individual no. Ho expressa així: "un cop el tenen (el text escrit) el llegeixen en veu alta: i:: perquè a més moltes vegades han triat la mateixa notícia i així veiem que riuen ah:: yo esto no lo he puesto tal: mira tu:: te has alargao demasiado: i llegeixen en veu alta/ i: i comparem compartim què penseu que ha sigut massa escuet? que podria haver:: explicat on ha passat perquè ens hem quedat amb el dubte de tal (.) fem tot com molt comentari m:: conjunt perquè: per exemple a vegades que hem treballat el dictat:: fem un dictat i després intercanviem els dictats perquè es facin una autocorrecció entre ells: (.) m:: no hi ha manera:: no hi ha manera es se'm deixen coses per corregir:: no: li mostren cap tipus d'interès:: i després no mostren interès a la seva:: al seu:: text un cop corregit/". Més endavant, la docent expressa que també utilitza la heteroavaluació per fer la retroacció dels textos escrits: "si és dins d'un examen jo els hi recullo: reviso: faig la vista molt grossa amb:: tema de: d'accents per exemple:: amb:: cosetes d'aquestes perquè un nivell de fi 3 vulguis que no: arribem fins on t'arribem i:: ja et dic fan molta barreja:: amb prou feines puc aconseguir que m'escriguin un text en català completament en català". Sobre la retroacció escrita que fa dels textos, l'Anna detalla que no corregeix tots els errors a causa del nivell en el que es troben els alumnes i assenyala que una de les característiques dels textos dels alumnes d'aquest nivell és l'ús de paraules i estructures en català i castellà en un mateix text, un comportament que sovint s'associa als aprenents d'una llengua i als parlants bilingües.

Per acabar, en relació amb els **agrupaments**, la docent creu que als alumnes els agrada treballar de manera individual i que no els agrada treballar en parelles o grups: “els hi agrada més treballar individualment i de fet és el que m- m-millor resultats té ntx* individualment no els hi agrada gens treballar en parelles o grups”. Pel que fa a l’agrupament en petit grup, la docent expressa que no funciona perquè només treballa un dels components del grup: “queda palès qui és el que treballa i qui són els que s’arrepengen aquest text que eren cinc el va escriure el pere tot sencer {@vull dir} els altres sí que:: li donaven potser alguna idea ntx* però ni tan sols van: van escriure: /o sigui/ /o sigui::/ l’escriptura col·laborativa:: no”. Tanmateix, l’Anna posa en evidència un factor que influeix en la posada en pràctica del tipus d’agrupament individual o en grup: el nivell de competència lingüística dels alumnes. La docent reconeix que s’han obtingut resultats satisfactoris quan s’ha plantejat l’escriptura col·lectiva en els nivells més alts: “no: aquest any han fet això del conte col·lectiu::que jo crec que sí que els hi ha sortit i sobretot als nivells més alts:”.

5.3.2. Anàlisi de les observacions d’aula de l’Anna (O3P3)[18]: pràctiques observades

L’apartat que es desenvolupa a continuació, mostra les taules amb les descripcions i l’anàlisi temàtica de cadascuna de les sessions observades de l’Anna. Les sessions es presenten ordenades cronològicament.

Per tal de facilitar la comprensió dels temes identificats i codificats amb Atlas.Ti, a continuació a la Taula 14 es detalla la nomenclatura de cadascuna de les pràctiques observades (PO) i es presenta un exemple.

Taula 14. Codis de l’Atlas.Ti que corresponen a les pràctiques observades (PO) de l’Anna (P3).

Pràctiques observades (PO)	
Nom del codi	Exemple
● PO. ACT. Exp. escrita Pràctiques observades. Activitats. Expressió escrita	En tots els dossiers de vocabulari dels cursos de català, també es treballa l’escriptura de paraules i frases simples.
● PO. ACT. Exp. oral Pràctiques observades. Activitats. Expressió oral	A la sessió 1, es treballa l’expressió oral a partir del vídeoclip de rap “Los borbones son unos ladrones”.
● PO. ACT. Gram. Pràctiques observades. Activitats. Gramàtica	“A: plats:: sense la e perquè és masculí quan fem masculí no fem e essa ((l’alumne li ensenya una altra paraula escrita)) exacte:: amb e essa perquè és femenina la paraula:”
● PO. ACT. Lectura Pràctiques observades. Activitats. Expressió escrita	En tots els dossiers de vocabulari dels cursos de català, també es treballa la lectura de paraules i frases simples.

[18] La transcripció de les sessions i la codificació completa amb Atlas.Ti s’inclou a l’annex 23, 24, 25 i 26.

● PO. ACT. Lèxic Pràctiques observades. Activitats. Lèxic	"A: maquinista maquinista:: què serà maquinista? quan portes el tre::n és el maquinista:: no:: això és una manguera:: clar és que:: si no pense::s per això no et surt/ perquè fas les fletxes sense pensar/
● PO. AGR. Gran grup Pràctiques observades. Agrupament. Gran grup	A: què són? 2. C: qué son? 3. A: els oficis què creieu que seran els oficis? [dirigint-se a tot el grup classe]"
● PO. AGR. Individual Pràctiques observades. Agrupament. Individual	A la sessió 3, els alumnes fan treball individual. Concretament, el dossier comencem de llengua catalana.
● PO. AVA. Hetero. Escrip. Pràctiques observades. Avaluació. Heteroavaluació. Escriptura	"A: tovallon::s ((llegeix una paraula que ha escrit l'alumne)) et faltaria una ene: ((la mestra agafa el llapis i li corregeix))"
● PO. AVA. Hetero. RO Pràctiques observades. Avaluació. Heteroavaluació. Retroacció oral	"A: els oficis què creieu que seran els oficis? C: el fúster A: ah/ fuster? el fuster és fuster no hi ha cap accent C: fuster A: tots feu fúster @@@ és fuster no hi ha cap accent qué será? en catalán teniu els dibuixos al mi::g"
● PO. MET. Enf. Com. Pràctiques observades. Metodologia. Enfocament comunicatiu	A la sessió 1, es treballa l'expressió oral a partir d'un enfocament comunicatiu. Els alumnes han de comentar aspectes rellevants sobre el videoclip "Los borbones son unos ladrones".
● PO. MOT. Aprenen. Esti. i Sign. Pràctiques observades. Motivació. Aprenentatge estimulant i significatiu	"A: però has de trobar quina no si vols una pista (..) vols una pista? quieres una pista?"
● PO. MOT. Retroacció Pràctiques observades. Motivació. Retroacció motivadora	"molt bé/ molt bé/ super bien tarek/ ho veus?"
● PO. MOT. Bastides Pràctiques observades. Motivació. Bastides	"A: sempre ens hem d'enrecordar de quina començarà primer quina serà la primera paraula? T: el: pollastre ((llegeix)) A: pensa quina és majúscula? quina és lletra majúscula a la frase? T: el pollastre no? A: ((fa que no amb el cap)) lletra majúscula què vol dir lletra majúscula? T: eme A: molt bé/ perquè és gran què passa si la lletra és majúscula? T: sí:: A: que és la primera eh:: T: sísí A: molt bé/ pues ya tienes la primera::/ a veure si pots continuar"

5.3.2.1. Descripció de la sessió 1 (S1P3)

Sessió 1: Videoclip “Los borbones son unos ladrones”	Data: 26 d’abril de 2018
Curs: Català 2	Assignatura: Català 2
Durada de la sessió: 21 min. 03 s.	Alumnes (pseudònims): E: Eric P: Pablo J: Javier D: Denis K: Kevin
Descripció de la sessió: Durant la sessió, els alumnes treballen l’expressió oral a partir de la visualització del videoclip “Los borbones son unos ladrones”. L’Anna incentiva la conversa a partir de preguntes i a partir de temes d’actualitat que creu que poden interessar als alumnes (Vegeu els materials didàctics de la sessió a l’apartat 4.3.1.5. Materials didàctics del capítol 4. Metodologia).	

5.3.2.2. Anàlisi de la sessió 1 (S1P3)[19]

La sessió es desenvolupa en gran grup (● PO. AGR. Gran grup). La mestra prepara l’ordinador amb uns altaveus perquè veuran un videoclip que aquesta setmana ha tingut molt de ressò als mitjans de comunicació i després el comentaran (● PO. ACT. Exp. oral, ● PO. MET. Enf. Com). La cançó de rap “Los borbones son unos ladrones” està interpretada per 13 rapers que s'han unit per donar suport a Valtonyc, Hasél i La Insurgencia, artistes condemnats a penes de presó per les lletres de les seves cançons. A causa de la acústica de l’aula, la docent diu als alumnes que s’acostin per tal que vegin i escoltin bé el vídeo. L’Anna presenta el vídeo dient que és un rap cantat en català i en castellà i que al vídeo hi ha els subtítols. L’Anna considera que el videoclip interessa als alumnes perquè està d’actualitat i perquè el gènere musical rap els agrada (● PO. MOT. Aprenen. Est. i Sign.). Més endavant, l’Anna confirma a un alumne que la presó que surt al vídeo és La Model, l’antiga presó de l’eixample de Barcelona i i li comenta que ara és un museu. Un alumne, el Javier assenyala que coneix el recinte: “J: sí es el polideportivo; A: això és el poli? a l’aire lliure?; J: sales ahí y:::”. Seguidament, la mestra pregunta als alumnes si volen dir alguna cosa més i els anima a parlar en català. Al llarg de la conversa els alumnes participen majoritàriament en castellà tot i que ella manté el català. La mestra parla amb els alumnes sobre la situació del català a les escoles i sobre el català després de la dictadura i planteja preguntes als alumnes per tal que participin i practiquin l’expressió oral: “hi ha hagut gent que ha anat a presó per cremar fotografies del rei/ que passa amb això?”. La docent també pregunta si coneixen algun raper dels que surten al videoclip. La docent torna a posa el vídeo i després intenta afavorir la participació dels alumnes: “vale nois/

[19] Vegeu l’annex 23.

alguna coseta més que hagueu vist? i si pot ser en català::: si us animeu?". L'Anna pregunta sobre instal·lacions de la model perquè algun dels alumnes va estar allà. Més endavant, la docent posa en valor a un alumne perquè ha entès el missatge del videoclip: "A: es el que ens intenten explicar:: bueno que veig que ho veus no?". A continuació, la mestra introdueix un altre tema per tal que els alumnes segueixin participant en la conversa. Concretament, la docent parla de conceptes com adoctrinament i pregunta als alumnes què en pensen sobre la figura de la monarquia i del rei. També els proposa parlar dels últims escàndols i casos de corrupció de diferents membres de la família reial. Finalment, la classe acaba amb l'Anna recollint el material. Cal destacar que al llarg de la sessió, l'Anna empra estratègies per afavorir la participació dels alumnes en la conversa (● PO. ESTR. Docents). Per exemple: "A: K? tu què en penses?; us enrecordeu d'algunes de les que ha dit? [fent referència al contingut de la lletra del rap]; com com ho veieu?; no coneixeu cap raper dels que surten?; què en pensarieu d'això?".

5.3.2.3. Descripció de la sessió 2 (S2P3)

Sessió 2: Vocabulari en català I	Data: 14 de maig de 2018
Curs: Català 1A	Assignatura: Català 1
Durada de la sessió: 50 min. 10 s.	Alumnes (pseudònims): T: Tarek F: Fabio K: Kabir H: Hassan An: Andy M: Matheus B: Blas X: Xan
Descripció de la sessió: Durant la sessió, els alumnes treballen de manera individual. Cadascú té el seu dossier de vocabulari que correspon al nivell de Català 1 (Inicial). La sessió es desenvolupa amb normalitat, però un dels alumnes no vol treballar i influeix en el clima de l'aula (Vegeu els materials didàctics de la sessió a l'apartat 4.3.1.5. Materials didàctics del capítol 4. Metodologia).	

5.3.2.4. Anàlisi de la sessió 2 (S2P3)[20]

Cada alumne treballa, al seu ritme i de manera individual (● PO. AGR. Individual), amb el seu dossier de vocabulari en català (● PO. ACT. Lèxic, ● PO. ACT. Exp. escrita). Un alumne, el Tarek, sembla que no mostra predisposició per treballar i la docent remarca la importància de venir a classe i tenir una bona actitud per obtenir permisos. Més endavant, la docent convida a l'alumne a abandonar l'aula encara que l'alumne finalment es queda.

[20] Vegeu l'annex 24.

Pel que fa a les estratègies docents (● PO. ESTR. Docents), l'Anna empra esforços per tal de millorar el compromís dels alumnes amb la tasca: "fes el favor de fer la feina que toca (..) separa les frases i després si voleu quan acabeu jo us deixo pintar; faràs això o no ho faràs/ si no fas això t'en aniràs si?". Unes altres estratègies que la docent empra estan relacionades amb fer comprendre l'enunciat d'un exercici o amb proporcionar el significat d'algunes paraules del vocabulari a partir dels gestos: "en aquesta activitat has de separar vehicles, avions i elements XXX ((fa un moviment amb les mans per ajudar a la comprensió)) acciones tots els vehicles els has de col·locar aquí:; què és escombrar? ((fa un gest amb la mà simulant que escombra i l'alumne l'imita dient que sí amb el cap))". A més, en certs moments, l'Anna també empra la traducció català-castellà: "barrer eh:: F: barrer sí A: doncs un escombriaire què fa? a qué se dedica? F: a barrer A: els carrers/ molt bé/". En el fragment anterior s'identifica com la docent empra el castellà per compartir el significat de l'acció que duu a terme un escombriaire. Malgrat l'alumne no incorpora la paraula en català, sí que relaciona la paraula en català que hi ha al dossier amb el seu significat. Quan l'alumne incorpora el significat, la docent empra l'elogi "molt bé", proporcionant així una retroacció motivadora (● PO. MOT. Retroacció). També empra la retroacció motivadora quan el Tarek finalment decideix posar-se a treballar i realitza un exercici: "molt bé/ molt bé/ super bien tarek/ ho veus?". Altres exemples de retroacció motivadora són: "A: a l'ast molt bé/ fantàstic/; molt bé/ el xai és el cordero/ ja ho tens/; super bé/ Xan/".

Una altra estratègia de motivació que la docent empra en la sessió està lligada a les actituds i els valors positius relacionats amb el procés d'aprenentatge de les llengües (● PO. MOT. Actituds i valors). La docent mostra interès per saber com es diu en la L1 de l'alumne brasiler la paraula fuster, un dels oficis que treballen amb la fitxa de vocabulari: "com li dieu en portuguès? F: madereiro A: ah/ madereiro ja pensava que s'assemblava més a madera en castellà que a:: català/ fuster de fusta/". En un altre moment de la sessió, la docent valora positivament els coneixements d'italià del Fabio, un alumne brasiler: "F: las playas ragazza molto bene A: fabio saps més italià que català eh:: molt bé:".

A més, al llarg de la sessió l'Anna empra bastides i proporciona els ajuts necessaris per tal de fer créixer l'esperança d'èxit dels alumnes i que puguin assolir l'objectiu de l'activitat (● PO. MOT. Bastides). Per exemple, en el fragment que es presenta a continuació, la docent comparteix amb els alumnes l'estratègia de buscar la paraula que conté la primera lletra majúscula per tal de començar a ordenar les paraules d'una frase: "A: sempre ens hem d'enrecordar de quina començarà primer quina serà la primera paraula? T: el: pollastre ((llegeix)) A: pensa quina és majúscula? quina és lletra majúscula a la frase? T: el pollastre no? A: ((fa que no amb el cap)) lletra majúscula què vol dir lletra majúscula? T:eme A: molt bé/ perquè és gran què passa si la lletra és majúscula? T: sí:: . A: que és la primera eh:: T: sísí A: molt bé/ pues ya tienes la primera::/ a veure si pots continuar". Un altre tipus de bastida que proporciona la docent per resoldre un

exercici amb èxit és recórrer als coneixements que tenim d'una altra llengua i usar la intercomprensió: "tu saps francès? hi ha un color que s'assembla molt com serà? s'assembla molt al francès quin és el color XXX An: XXX A: doncs bleu bla::u s'assembla eh?".

En relació amb l'avaluació i la retroacció, la docent empra la retroacció oral (● PO. AVA. Hetero. RO). Per exemple: "K: taronga A: taronja? pensa en el taronja quin pot ser? quin serà? quin serà el taronja?". En aquest fragment s'identifica com la docent diu la forma correcta després de que l'alumne faci un error de pronunciació de la paraula "taronja". La docent diu la forma correcta emprant una entonació ascendent, però no dona lloc a que l'alumne reformuli la paraula i incorpori la pronuncia correcta. Un altre tipus de retroacció oral que empra la docent és la traducció: "sí mireu/ en català és jardine::r casi casi casi eh::". Així doncs, en el fragment anterior, la docent proporciona una traducció en la llengua meta.

5.3.2.4. Descripció de la sessió 3 (S3P3)

Sessió 3: Vocabulari en català II	Data: 14 de maig de 2018
Curs: Català 1B	Assignatura: Català 1
Durada de la sessió: 37 min.	Alumnes (pseudònims): Z: Zamic L: Luís C: Carlos M: Marcos G: Gómez R: Raúl H: Hernán
Descripció de la sessió: Durant la sessió, els alumnes treballen de manera individual i en gran grup el dossier Comencem. Cadascú té el seu dossier de vocabulari que correspon al nivell de Català 1 (Inicial). Vegeu els materials didàctics de la sessió a l'apartat 4.3.1.5. Materials didàctics del capítol 4. Metodologia.	

5.3.2.5. Anàlisi de la sessió 3 (S3P3)[21]

En aquesta sessió, cada alumne treballa al seu ritme i de manera individual (● PO. AGR. Individual) amb el seu dossier de vocabulari en català (● PO. ACT. Lèxic, ● PO. ACT. Exp. escrita). És el dossier Comencem amb algunes fitxes elaborades per un altre CFA. L'objectiu de la classe és treballar el vocabulari dels oficis. En alguns moments de la sessió, també treballen el vocabulari en gran grup (● PO. AGR. Individual). L'enregistrament inicia amb la docent preguntant què són els oficis: "A: els oficis què creieu que seran els oficis?". Un dels alumnes contesta en veu alta amb el nom d'un ofici: "C: el fúster". La docent, davant l'error de pronúncia de l'alumne, qui posa en el primer cop de

[21] Vegeu l'annex 25.

veu la síl·laba tònica, empra la reformulació immediata i dóna una explicació sobre la forma correcta a l'alumne indicant que la paraula no porta accent (● PO. AVA. Hetero. RO): "A: ah/ fuster? el fuster és fuster no hi ha cap accent; tots feu fúster @@@ és fuster no hi ha cap accent qué será? ". Finalment, en aquesta interacció, l'alumne incorpora la forma correcta: "C: fuster". Per tal que els alumnes adquireixin el significat de la paraula futer, la docent els proposa que mirin els dibuixos del dossiern (● PO. ESTR. Docents, ● PO. MOT. Bastides): "en catalán teniu els dibuixos al mi::g". Una altra estratègia que empra la docent per tal que els alumnes comprenguin el missatge en català és l'ús de la gestualitat: "l'estoig ha d'anar passant ((fa moviments amb el braç per assegurar la comprensió))".

Per tal que els alumnes puguin resoldre l'activitat de relacionar la paraula de l'ofici amb la seva imatge, la docent proporciona estratègies (● PO. MOT. Bastides) que poden permetre als alumnes resoldre amb èxit l'activitat. Les estratègies són: la intercomprensió i resoldre primer les relacions imatge-significat que se saben per després entomar les que no: "A: tú mira bien: n'hi ha moltes que són exactament iguals que en castellà quan les tinguis allavors busca les que no sa::ps (..)".

A continuació, els alumnes passen a treballar de manera individual (● PO. AGR. Individual) amb el seu dossier. Uns alumnes que dies anteriors estaven treballant els colors en català, segueixen amb els exercicis que estaven fent del dossier: "així en diem als colors en català d'acord? ((referint-se a una fitxa sobre aquest tema)) a veure si sabeu encertar quin és quin d'acord? n'hi ha que són exactament iguals que en castellà i n'hi ha alguns que varien d'acord? aquí teniu al costat=". Novament, la docent comparteix amb els alumnes l'ús de l'estratègia de la interocmprensió (català-castellà) per resoldre els exercicis (● PO. ESTR. Docents).

Quan els alumnes ja comencen a treballar de manera individual, un alumne pregunta en veu alta el significat de la paraula "data". A continuació, la docent empra la traducció (● PO. ESTR. Docents) per compartir amb els alumnes el significat de data. La docent indica que data és "fecha": "G: qué es data? A: mana? la data és la fecha la fecha del día de hoy (.) per cert/ quin dia és avui? no ens hem enrecordat de posar-la M: profe:: hoy qué::. La docent també empra la traducció com a retroacció correctiva oral (● PO. AVA. Hetero. RO): "qué día es A: quin dia és?". Quan l'Anna demana als alumnes quin dia és, els alumnes contesten en castellà. La conversa que es genera és la següent: "M: catorze de:: ma:yo A: i de la setmana? ((la mestra es dirigeix a la pissarra per apuntar-ho)) M: lunes A: a:: però jo vull en català/ jo en castellà també me les sé:: R: dilluns/ A: dillu::ns què més? R: catorze/ A: molt bé/ de quin mes? R: de:: ma::ig A: de? R: de maig A: mo::lt bé/". En el fragment anterior, s'identifica com els alumnes produeixen la forma correcta en català i com la docent empra la retroacció motivadora quan diu "A: molt bé/" (● PO. MOT. Retroacció). En un altre moment de la sessió, la docent empra la retroacció escrita (●PO. AVA. Hetero. Escrip.) quan un alumne escriu de forma errònia les paraules "tovallons" i "plats": "tovallon::s ((llegeix una paraula

que ha escrit l'alumne)) et faltaria una ene: ((la mestra agafa el llapis i li corregeix)) plats:: sense la e perquè és masculí quan fem masculí no fem e essa ((l'alumne li ensenya una altra paraula escrita)) exacte:: amb e essa perquè és femenina la paraula:". En aquest fragment s'identifica com l'alumne no ha escrit la n de la paraula "tovallons" i com la docent empra la reflexió metalingüística quan l'alumne escriu "plates" enlloc de "plats" perquè pensa que és una paraula femenina i ha emprat la norma gramatical per crear plurals femenins de manera desacertada. Així doncs, la docent, a partir de la correcció, introdueix continguts gramaticals deductius que apareixen en les activitats de vocabulari del dossier (● PO. ACT. Gram.).

En un moment de la sessió, la docent empra el castellà per cridar l'atenció als alumnes i gestionar l'aula (● PO. ESTR. Docents): "((la mestra fa soroll amb els dits de les mans perquè dos alumnes 61. callin)) xiquets/ xiquets/ no me distorsiones eh::".

5.3.2.6. Descripció de la sessió 4 (S4P3)

Sessió 4: Vocabulari en català III	Data: 16 de maig de 2018
Curs: Català 1B	Assignatura: Català 1
Durada de la sessió: 35 min. 55 s.	Alumnes (pseudònims): K: Kabir P: Pedro Alumne XX: Samir
Descripció de la sessió: Els alumnes del grup de Català 1B treballen de manera individual i el dossier Comencem. Cadascú té el seu dossier de vocabulari que correspon al nivell de Català 1 (Inicial). Vegeu els materials didàctics de la sessió a l'apartat 4.3.1.5. Materials didàctics del capítol 4. Metodologia.	

5.3.2.7. Anàlisi de la sessió 4 (S4P3)[22]

En aquesta sessió, cada alumne treballa al seu ritme i de manera individual (● PO. AGR. Individual) amb el seu dossier de vocabulari en català (● PO. ACT. Lèxic, ● PO. ACT. Exp. escrita). És el dossier Jocs LIC. L'objectiu de la classe és treballar el vocabulari. El Kabir i el Pedro treballen els números i després les ciutats i el Samir treballa les parts del cos i els adjectius. L'enregistrament inicia amb la classe ja començada: "A: els oficis què creieu que seran els oficis?". Un dels alumnes contesta en veu alta amb el nom d'un ofici: "C: el fúster". La docent, davant l'error de pronúncia de l'alumne, qui posa en el primer cop de veu la síl·laba tònica, empra la reformulació immediata i dóna una explicació sobre la forma correcta a l'alumne indicant que la paraula no porta accent (● PO. AVA. Hetero. RO): "A: ah/ fuster? el fuster és fuster no hi ha cap accent; tots feu fúster @@@ és fuster no hi ha cap accent qué será? ". Finalment, en aquesta interacció, l'alumne incorpora la

[22] Vegeu l'annex 26.

forma correcta: “C: fuster”. Per tal que els alumnes adquireixin el significat de la paraula fuster, la docent els proposa que mirin els dibuixos del dossier (● PO. ESTR. Docents, ● PO. MOT. Bastides): “en catalán teniu els dibuixos al mi::g”. Una altra estratègia que empra la docent per tal que els alumnes comprenguin el missatge en català és l’ús de la gestualitat: “l’estoig ha d’anar passant ((fa moviments amb el braç per assegurar la comprensió))”.

En relació amb les estratègies de motivació, la docent empra la retroacció motivadora (● PO. MOT. Retroacció) en alguns moments de la sessió amb expressions com: “molt bé”. A més, l’Anna també empra estratègies fer l’aprenentatge estimulant i significatiu (● PO. MOT. Aprenen. Esti. i Sign.). En aquesta sessió, l’Anna intenta fer l’aprenentatge estimulant proposant un joc senzill de pistes per tal que l’alumne resolgui amb èxit l’activitat: “A: acabo de veure un tres vols una pista?; però has de trobar quina no si vols una pista (..) vols una pista? quieres una pista? ara quina és?”. A més, la docent intenta promoure l’esperit competitiu com a element ludificador entre els alumnes per tal que es motivin amb la tasca (● PO. MOT. Concurs i Premi): “A: a:: a veure si veig el nou Alumne XX: XXX A: ah acabo de veure el nou @@@ ja tinc dos XXX ah: [...] ala mira aquí han trobat el tres pedro P: qué? A: ell també ha trobat el tres és que el pedro no ha trobat el tres i tu sí P: què? que dice A: no que li dic que tu no has trobat el tres però el kabir sí P: que dices A: ah: ja l’ha trobat ja no tens avantatge sobre el pedro XXX P: qué dices? A: ya no tiene ventaja sobre ti”.

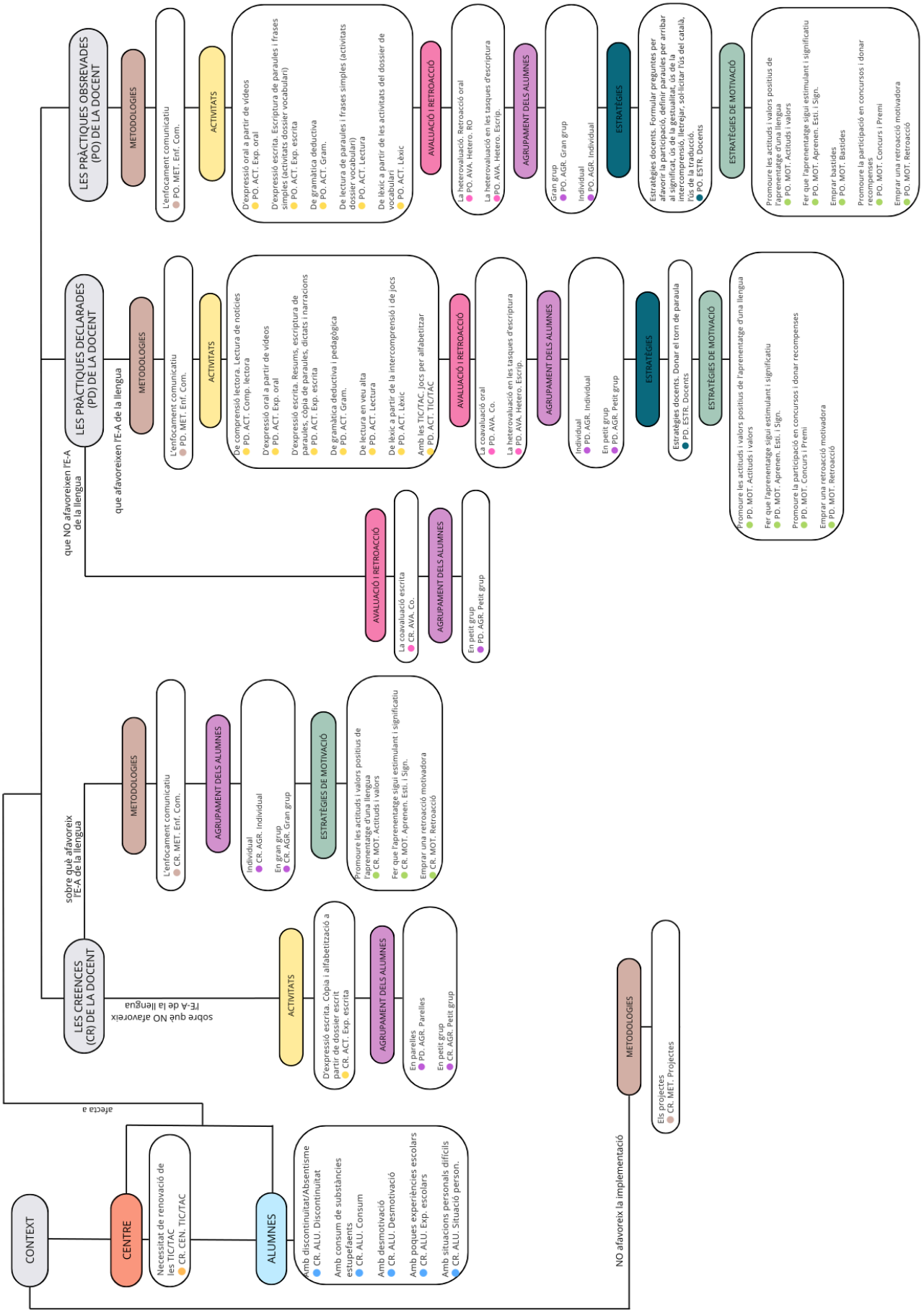
Pel que fa a les estratègies docents (● PO. ESTR. Docents), l’Anna empra el lletreig del so de les lletres que componen una paraula i la traducció català-castellà: “A: noranta noventa noranta n-o-r-a-n-t-a on és el noranta?; lleig fea feo; A: quines (..) ciutats qué ciudades (..) conoces”.

En relació amb la retroacció correctiva oral (● PO. AVA. Hetero. RO), la docent fa una traducció de la paraula “ochenta” produida pel Pedro. L’alumne riu i la docent li torna a repetir la paraula “vuitanta”: “P: ochenta A: vuitanta P: @@@ A: XXX vuitanta”. En aquest cas, l’alumne no incorpora la forma correcta de la paraula.

5.2.3. Síntesi i relació de les creences, les pràctiques declarades i les pràctiques observades de l’Anna (P3)

A continuació, es mostra l’anàlisi temàtica de l’entrevista semiestructurada i de les observacions d’aula de l’Anna a partir d’un mapa conceptual. El mapa conceptual (Esquema 6) inclou les creences i les pràctiques declarades de la docent sobre el que considera que afavoreix o no l’aprenentatge de la llengua en el context en el que desenvolupa la seva tasca pedagògica. A més, en el mapa també es poden identificar les pràctiques observades en les cinc sessions observades de l’Anna.

Esquema 6. Mapa conceptual sobre les creences (CR), les pràctiques declarades (PD) i les pràctiques observades (PO) de l'Anna (P3).



CAPÍTOL 6. RESULTATS I DISCUSSIÓ

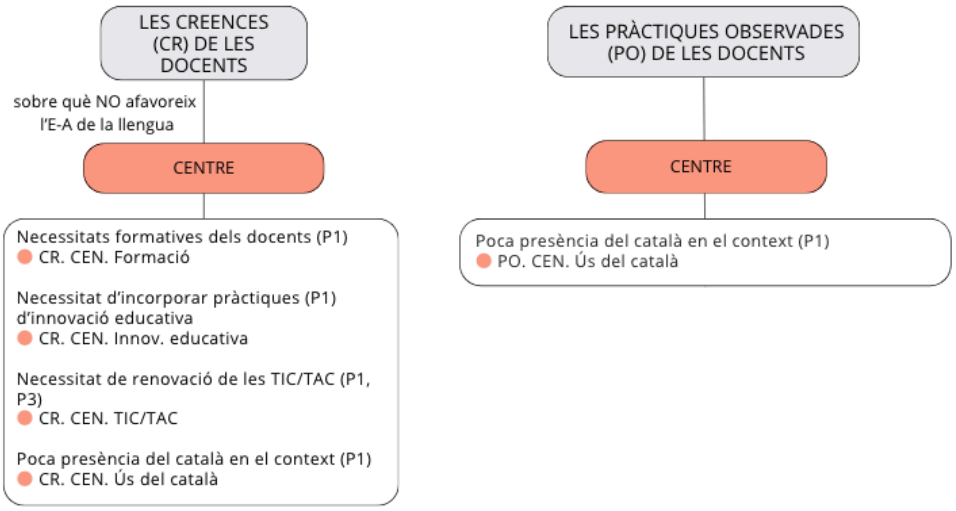
El capítol que es presenta a continuació correspon a la discussió dels resultats de les tres participants de l'estudi. Concretament, la discussió dels casos de la Sandra (P1), la Francisca (P2) i l'Anna (P3). La discussió del capítol s'articula per categories temàtiques, tenint en compte l'anàlisi de dades i la revisió de la literatura que s'inclou en el capítol 1. Marc teòric. El capítol 6. Resultats i discussió té com a finalitat donar resposta a l'objectiu general de l'investigació: indagar en el conjunt de creences i pràctiques (declarades i observades) de les docents d'un centre de formació de persones adultes en seu penitenciària en relació amb l'ensenyament i aprenentatge de la llengua.

6.1. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades sobre el context

La literatura assenyala que hi ha evidències de com els factors contextuals influeixen la relació entre les creences declarades dels professors i les seves pràctiques (Basturkmen, 2012). Fang (1996), Borg (2003) i Lee (2008) destaquen la influència dels factors contextuals en les creences i les pràctiques dels professors. A continuació, es discuteixen els resultats obtinguts pel que fa a les creences i les pràctiques observades sobre el context, atès que no s'han identificat pràctiques declarades per aquesta categoria temàtica. Els resultats obtinguts es discuteixen a partir de dos grans temes emergits de l'anàlisi de dades: el centre i els alumnes.

A continuació, es mostra l'Esquema 7 que reflecteix les creences (CR) i pràctiques observades (PO) de la Sandra (P1) i l'Anna (P3) en relació amb el centre educatiu i el centre penitenciari. L'esquema X mostra com només dues de les tres docents reporten creences sobre les necessitats del centre (P1, P3) i com només una d'elles (P1) ha establert continuïtats entre creença i pràctica. Les creences que han emergit de l'anàlisi de dades estan estratament relacionades amb les necessitats que les docents identifiquen en el centre per afavorir l'ensenyament i aprenentatge de la llengua. Les pràctiques observades reforcen parcialment la creença de la Sandra (P1) sobre la poca presència del català en el context escolar i penitenciari.

Esquema 7. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades de la Sandra (P1) i l'Anna (P3) en relació amb el centre.



Mentre que la Francisca (E2P2) no expressa creences relacionades amb el centre, la Sandra (E1P1) assenyala necessitats formatives dels docents sobre recursos i metodologies relacionades amb l'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura en nivells baixos d'alfabetització: "jo crec que em ntx* em falta:: també potser perquè els nivells són molt baixos: ntx* em falta potser molts ntx* recursos o maneres de fer: m:: de fer el pas aquest de:: com aconseguir que escriguin perquè els hi costa molt formular coses més enllà d'una frase:". També expressa que sent necessitats formatives en relació amb la didàctica de l'anglès i relaciona les dificultats que té per ensenyar-lo amb les dificultats cognitives dels alumnes: "amb l'anglès:: em costa molt busc- trobar la: ntx* la manera com correcta per ensenyar perquè e:: [...] l'anglès és com que els hi costa molt els hi costa molt i a part és com una barrera perquè:: e:: ntx* no entenen les coses els hi costa molt:: i per exemple el mateix verb to be els hi costa m- molt entendre i no l'entenen n- ni com a tal". A més, la Sandra (E1P1) també comenta que necessiten recursos tecnològics adaptats als temps actuals: "tenim alguns recursos que estan molt obsolets i:: jo crec que seria necessari una renovació [...] hi ha aules que no tens pissarra digital [...] els ordinadors: en la gran majoria part dels portàtils [...] són de l'any de: de la maria castanya", encara que és conscient de les diferències que hi ha en aquest aspecte entre els centres educatius del carrer i els centres educatius en seu penitenciària: "a una escola tens un ordinador connectat a internet sempre [...] a una escola pots tenir internet pots tenir aules amb ordinadors on tots estiguin treballant amb això:: aquí no ho trobes". En relació amb la necessitat de renovació de les TIC/TAC, l'Anna (E3P3) indica que tenen molts materials i jocs físics perquè les activitats innovadores amb l'ús de les TIC/TAC no es poden fer en el context penitenciari: "/clar per això/ tenim tants recursos de:: jocs:: de tal: de qual: de rol playing de no sé que:: perquè és que arriba un moment que e- el que a ells els hi motivaria:: que és el que fan els nanos al carrer:: no podem fer-ho/ [...=més recursos a:: tic ja t'ho

/dic/= a mi em manca: poder entrar:: en activitats d'xtec: per exemple i que online ells estiguin responent un qüestionari per exemple que hi ha super xulos que es diuen endevina a:: sobre l'alimentació aca- acabem d'acabar hem fet el tema de l'alimentació: [...] els ordinadors que tinc són per picar el word i són de l'any:: noranta?". La necessitat de renovar els recursos TIC/TAC del centre s'ha evidenciat al llarg de les observacions d'aula quan els ordinadors de l'aula d'informàtica tardaven a obrir-se, es penjaven, la pantalla del projector no funcionava i el so dels altaveus no tenia prou volum. Les dificultats amb les TIC/TAC no han estat codificades com a pràctica observada perquè no corresponen a una pràctica pedagògica pròpia de la docent, però han quedat recollides a les transcripcions de les sessions en forma d'aclariment per tal d'entrendre en tot moment què passa a l'aula i com.

Pel que fa a un altre tema emergent, la poca presència del català, la Sandra (E1P1) indica que per millorar l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua s'ha d'afavorir contextos d'ús fora de les aules en la llengua principal d'aprenentatge del centre educatiu, el català. En aquest sentit, la docent pensa que cal que hi hagi més presència de la llengua catalana al centre penitenciari: "jo penso que:: com? utòpicament? que es fomentés més l'ús del català en general a tot el centre". Malgrat això, les pràctiques observades de la Sandra (O1P1) mostren l'ús de la llengua castellana per comunicar-se amb els alumnes i, en una de les sessions, el material didàctic que els proporciona és en castellà. Concretament, en la sessió 3 (S3P1), la docent proporciona una sopa de lletres amb vocabulari de la prehistòria. En aquest cas, la docent no se situa en un enfocament CLIL en català, la principal llengua d'aprenentatge de l'escola, sinó que se situa en l'enfocament CLIL des del castellà. A més, al llarg de la sessió 3 (S3P1), s'observa com els alumnes van dient els noms dels aliments en llengua castellana i com la docent, tot i que les sessions de ciències naturals són en català, empra durant la sessió la llengua castellana per gestionar l'activitat: "S: no porque ahora os daré más cosas que te- que tenemos que recortar (..) quién tiene tijeras? V: toma S: mira:: recorta el agua:: As: XXX ((parlen entre ells en àrab)) S: quién más tiene tijeras? vale cómo vamos a hacer esto que os voy a dar ahora? así: ((la mestra talla un full)) y esto lo engancharemos para poner el cuadro al día: així:: que quede así:: todos iguales". Només esporàdicament, la docent llegeix en llengua catalana els títols dels grups dels aliments i dels productes per tal que l'alumne relacioni allò que ella diu amb el títol escrit: "S: sí abajo/ ((la mestra mira la piràmide perquè el brahim ja ha enganxat el que tenia de pa cereals arròs i pasta)) vale/ oli ((la mestra li dóna un altre cartell on hi ha escrit oli)) B: aquí? L: dónde? S: al lado del agua ((l'alumne ho enganxa)) ui/ espera/ ((la mestra ho desenganxa i ho torna a enganxar recte)) L: oli oli ((l'alumne llegeix el cartell i busca a on l'ha d'enganxar)) S: oli:: aquí: L: aquí ((l'alumne agafa un pega))". La literatura aporta dades rellevants pel que fa a l'escassa presència del català en el context penitenciari. Bretxa i Torner (2005), Barrionuevo, Cutillas i Torner (2009), Sans Bertran (2018), Birello, Pérez Ventayol i Casadellà Matamoros (2017) i Sans Bertran i Birello (2021) assenyalen que en el context penitenciari el castellà és la llengua que s'utilitza de manera més

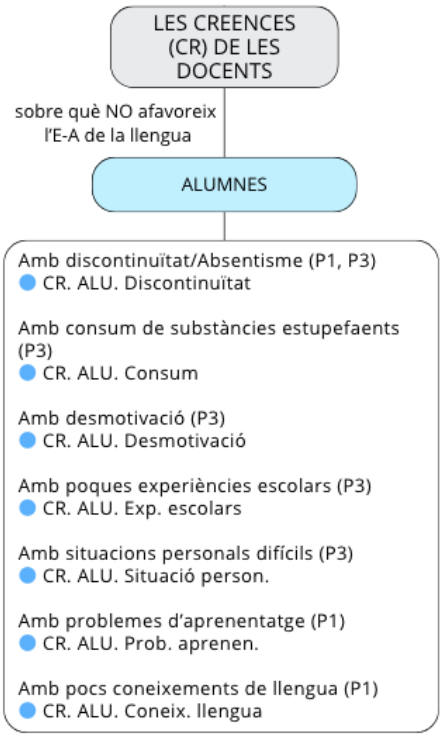
freqüent i que aquest fet també es constata a les aules. Sans Bertran i Birello (2021) indiquen que en les aules del centre penitenciari hi ha un ús molt elevat de la llengua castellana que s'esperaria que els alumnes utilitzessin el català perquè tenen els coneixements necessaris per fer-ho. Finalment, Bretxa i Torner (2005) conclouen que hi ha grans mancances quant a l'ús del català en l'àmbit penitenciari i que cal afavorir els usos lingüístics en l'Administració de la Generalitat. Això implica no només fer un treball de reflexió i de sensibilització en l'àmbit de la justícia sinó que també cal que altres departaments com el d'Educació facin un esforç al respecte. Pel que fa a les actuacions que es poden dur a terme des de l'àmbit escolar penitenciari, els autors assenyalen que els centres educatius han de vetllar per la comprensió i l'expressió del català de tots els interns emfasitzant que l'objectiu ha de ser inclòs amb la resta d'objectius d'aprenentatge de l'ensenyament reglat. A més, Bretxa i Torner (2005) proposen que la voluntat per eradicar l'analfabetisme en català rebi la mateixa consideració que la voluntat d'eradicar l'analfabetisme en castellà. En aquest sentit, els autors conclouen la necessitat de dur a terme l'alfabetització en català. Finalment, és especialment rellevant l'aportació que fan els autors sobre la necessitat d'establir continuïtats entre la tasca duta a terme al centre educatiu i la resta de professionals del medi penitenciari (equips de tractament, directius, sanitaris, funcionaris de presons, etc). En definitiva, els autors assenyalen la importància de protegir els drets dels interns sota els principis de la rehabilitació i del tractament penitenciari, a la vegada que es facilita la normalització lingüística del país i la integració social de les persones nouvingudes.

A més, la Sandra (E1P1) assenyala la necessitat d'implementar pràctiques d'innovació educativa per millorar l'ensenyament i aprenentatge de la llengua com són les xerrades, els intercanvis de mestres, la presència d'alumnes de pràctiques de la universitat o les parelles lingüístiques i la mentoria entre alumnes del centre: "que més alumnes poguessin fer més xerrades:: intercanvis o- també intercanvis de:: mestres: com a alumnes de mestre: que vinguessin alumnes de més nivell amb alumnes de baix nivell a ajudar-los a escriure:: a llegir::". Alguns d'aquests resultats se situen en la línia dels resultats de Song i Looi (2012). Els autors demostren en un estudi de cas de dos professors amb creences molt diferents sobre l'aprenentatge dels estudiants. A partir d'entrevistes i de l'enregistrament de les sessions, els autors conclouen que els docents amb creences orientades a la innovació implementen patrons d'investigació-acció que donen suport a l'aprenentatge significatiu dels estudiants. A més, Rubie-Davies (2008) indica que els mestres d'expectatives altes (mestres que creuen que tots els seus estudiants poden aprendre més enllà dels seus nivells d'assoliment actuals) cerquen activitats creatives i innovadores per motivar i implicar als estudiants reticents.

En relació amb el perfil dels alumnes, a les entrevistes s'expliciten creences relacionades amb la discontinuïtat i/o l'absentisme dels alumnes a les classes (E1P1 i E3P3), el consum de substàncies estupefaents (E3P3), la desmotivació (E3P3), les poques experiències escolars

prèvies (E3P3), les situacions personals difícils que han viscut o viuen els alumnes (E3P3), les dificultats d'aprenentatge (E1P1) i els pocs coneixements de llengua dels alumnes (E1P1). Es detallen a continuació (Esquema 8).

Esquema 8. Creences de la Sandra (P1) i l'Anna (P3) en relació amb el perfil dels alumnes.



L'Anna (P3) creu que la discontinuïtat de les aules afecta a l'aprenentatge de la llengua: "potser tinc sort i ho recorden:: potser no ens en recordem de res i hem de tornar a començar [...] depèn de qui t'ha vingut:: de qui no t'ha vingut: de si aquest la setmana passada no hi era:: ara sí: aquest ha marxat de llibertat:: que és el que ntx* que: et portava i tirava el grup perquè era el líder:: vull dir aquí:: les casuístiques i d'allò:: és el que et trobis::=". En aquest sentit, la Sandra (E1P1) assenyala que la discontinuïtat a les aules fa que l'aprenentatge sigui lent "jo crec que aquí la motivació no ve de si fer tasques d'expressió escrita o no és: ~ és més aviat de venir a classe o no en el moment que et venen a classe saps que t'ho faran". A més, l'Anna (E3P3) també expressa els motius pels quals creu que els alumnes no recorden els aprenentatges de l'aula: el consum de substàncies estupefaents, la desmotivació i la manca d'interès dels alumnes, els pocs hàbits d'estudi juntament amb la manca d'experiències escolars prèvies positives i la poca funcionalitat que els alumnes atribueixen als aprenentatges. Diu: "en gran part perquè:: les dosis de:: droga que: prenen aquí dintre són bastant altes: l'interès és molt baix:: tenen zero hàbits d'estudi:: molts provenen d'altres països en els quals o no han estat escolaritzats:: o han estat escolaritzats fins els deu anys i de males maneres:: a república dominicana si tu:: f- fas un estudi dels nanos que tenim d'allà:: m:: n'hi ha molt molt pocs que destaquin en absolutament res:: d'escola ells:: t'expliquen com han viscut l'escola i:: ho entens no? /perquè/:: ntx* eren agredits pels mestres::

s'escapaven:: no hi anaven:: si els pares:: no els hi deien res doncs no passava res::: i la majoria als onze:: dotze anys eren al carrer: aleshores pots entendre no hi ha cap hàbit de: d'estudi no hi ha cap tipus d'interès: els hi és absolutament igual què és un anàlisi sintàctic i per robar:: o:: per:: el que ells es dediquen això no els hi servirà absolutament de res". Finalment, en relació amb les característiques de l'alumnat, la docent també creu que altres aspectes com la situació penitenciaria de l'alumne (anys i tipus de condemna, judicis, entre d'altres) i la situació personal de l'alumne (problemes familiars i/o amb altres interns del centre penitenciari, sentiments de soledat i tristesa per la manca de llibertat, entre d'altres) poden afectar el seu procés d'aprenentatge. A més, la Sandra (E1P1) creu que la majoria dels alumnes tenen problemes d'aprenentatge no diagnosticats: "penso que:: ntx* són la gran majoria d'alumnes que estan en aquests nivells inicials [...] la gran majoria m:: ntx* deuen tenir bueno algun tipo de: de: de problema d'aprenentatge:", que són alumnes amb pocs coneixements de llengua, sobretot del registre formal "al parlar amb un registre tant tant tant col·loquial ntx* també fa que tinguin una manera d'escriure també col·loquial jo crec".

Finalment, només la Sandra (P1) assenyala a l'entrevista semiestructurada (E1P1) la relació entre l'ensenyament de la llengua amb un factor contextual com són les polítiques educatives que marquen aspectes curriculars (Cincotta-Segi, 2011; de Jong, 2008; Tan, 2011): "és diferent en un ges que estàs seguint un curriculum més marcat i que:: bueno que a dintre del currículum hi ha:: et demanen que han d'aprendre tal han d'arribar a tal lloc que un fi2 que bueno ntx*si que hi ha un currículum però:: o un anglès ntx* que bueno que es ntx* que òbviament està marcat dintre el currículum:: [...] ~però: ntx* no hi ha tanta pressió i menys ntx* en uns:: grups: com aquests que són tan canviants (.) i que potser el grup que tenies: (.) al cap de tres mesos ha desaparegut i és un completament diferent". En el fragment, la docent expressa que en els nivells alts com el GES hi ha un currículum i el segueix i, en canvi, en nivells més baixos com FI 2 o als cursos d'anglès indica que hi ha un currículum però que no sent pressió per seguir-lo a causa de la discontinuïtat en l'assistència dels alumnes que configuren aquests grups. En aquest sentit, diversos autors assenyalen que les polítiques educatives i els estàndards curriculars poden presentar reptes als docents per dur a terme pràctiques alineades amb les seves creences (Cincotta-Segi, 2011; Buehl i Beck, 2014; de Jong, 2008; Tan, 2011). L'estudi de Sinprajakpol (2004) amb tres professors d'anglès com a llengua estrangera assenyala que els professors declaren que la necessitat de cobrir el currículum prescrit causa conflictes entre les seves creences i pràctiques. A més, Buehl i Beck (2014) indiquen que el currículum crea pressió en els docents pel fet que els demana cobrir certs continguts o sabers acadèmics (Greene, Musser, Casbon, Caskey, Smaek, i Olson, 2008). Aquesta pressió és declarada per la docent a l'entrevista. Concretament, la Sandra fa referència als diferents nivells de pressió que sent per seguir el currículum segons el nivell en el que imparteixi les classes: "dintre del currículum [de GES] hi ha:: et demanen que han d'aprendre tal han d'arribar a tal lloc que un fi2 que bueno ntx*si que hi ha un currículum però:: o un anglès ntx*

que bueno que es ntx* que òbviament està marcat dintre el currículum:: [...] ~però: ntx* no hi ha tanta pressió". Seguidament, es pregunta a la docent pels continguts curriculars que ensenya segons els grups que té. La docent expressa que al grup d'Anglès 1 ensenya "coneixements lingüístics molt bàsics" com realitzar frases simples i a Anglès 2 "continguts lingüístics [...] molt més complexes::" com realitzar un petit escrit.

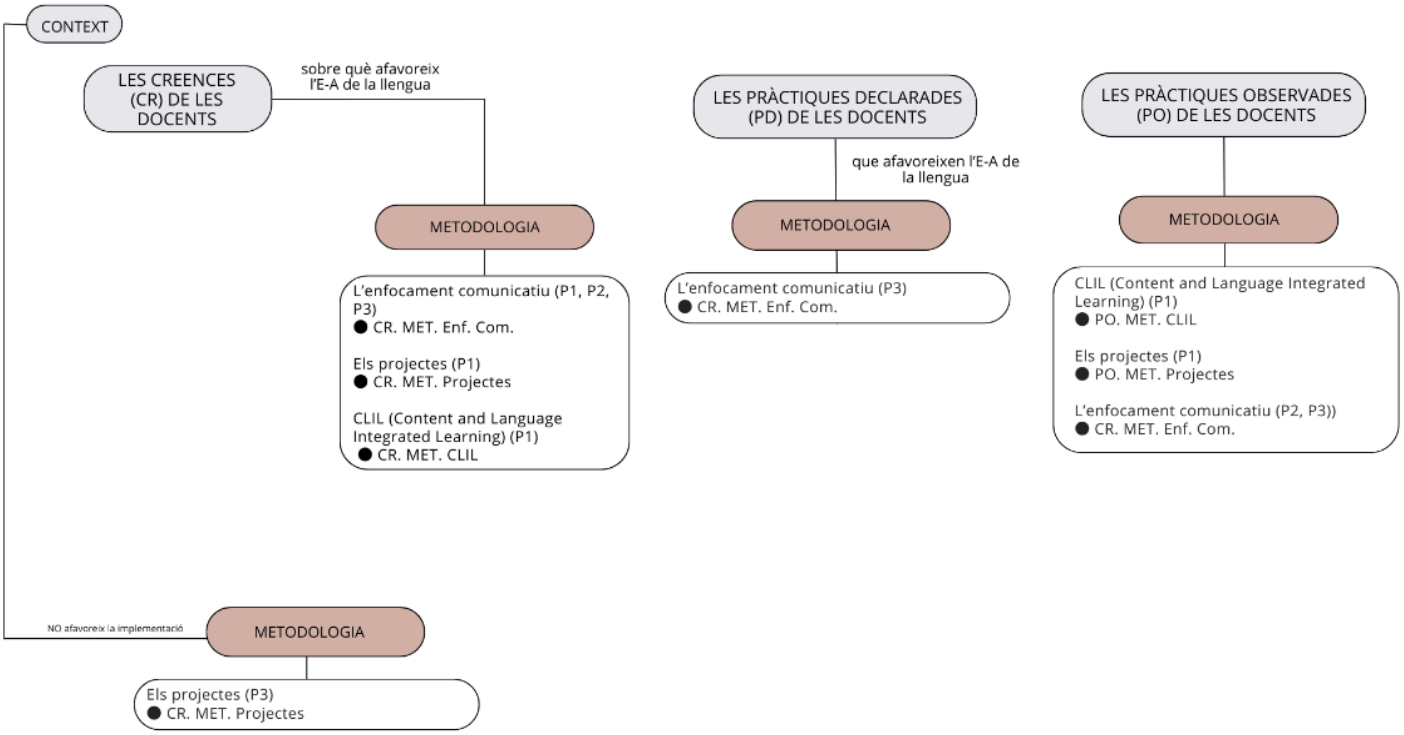
Així doncs, totes le creences sobre el context (alumnes i centre) afecten les les pràctiques declarades i observades de les docents (P1, P3) sobre l'ensenyament i aprenentatge de la llengua al CFA del centre penitenciari. Cal destacar que al llarg de les entrevistes les docents (P1, P2, P3) contextualitzen sovint les respostes de les preguntes i les justifiquen assenyalant factors contextuals com el perfil dels alumnes i el curs en el que imparteixen docència. Els factors no són expressats en forma de creença i per tant, s'han interpretat com a descripció del context i no han estat codificats.

6.2. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades de les docents sobre l'ensenyament i aprenentatge de la llengua amb alumnes joves adults

6.2.1. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades sobre les metodologies d'ensenyament i aprenentatge de la llengua

A les entrevistes semiestructurades, les docents s'aproximen a les metodologies segons si consideren que afavoreixen l'aprenentatge de la llengua o no. Malgrat en la majoria dels casos la metodologia que consideren que afavoreix l'aprenentatge de la llengua és observada al llarg de les sessions, no sempre és així. A continuació, es mostren els resultats que relacionen creences, pràctiques declarades i pràctiques observades de les docents en relació amb les metodologies d'ensenyament i aprenentatge de la llengua. Concretament, l'apartat inclou l'enfocament comunicatiu, el CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) i els projectes (Esquema 10).

Esquema 10. Creences (CR), pràctiques declarades (PD) i pràctiques observades (PO) de les docents sobre la metodologia.



D'una banda, la Sandra (E1P1) se situa dins de l'enfocament comunicatiu quan se li pregunta sobre què és aprendre i ensenyar una llengua. La docent indica que depèn del grup i afegeix que per a ella és que els alumnes siguin capaços de desenvoluparse o capaços d'adquirir competències comunicatives en la llengua que s'ensenya, fet que l'emmarca en una metodologia concreta, com és l'enfocament comunicatiu. Concretament la docent diu: "fer que els nois siguin capaços de:: (.) de desenvolupar-se o de:: d'adquirir competències comunicatives en la llengua que estàs ensenyant". Sobre aprendre una llengua, la docent assenyala que per a ella és "poder adquirir habilitats per poder-te comunicar amb ella", creença que novament la sitúa en una metodologia i un enfocament comunicatiu. Més endavant, la docent se sitúa en un enfocament comunicatiu –pensant en les habilitats orals– quan expressa: "per el seu dia a dia a fora els hi pot ser molt més fructífer tenir més capacitats comunicatives competències comunicatives que no:: d'escriptura [...] i penso que és molt més bueno que és molt millor fomentar: que tinguin un bon discurs que aprenguin sobretot a raonar: a pensar a extreure idees que no pas:: fomentar una escriptura que ntx* possiblement a- de cara fora al mercat laboral no els hi serà::". La Francisca (E2P2) també se situa clarament en un enfocament comunicatiu quan associa el domini d'una llengua amb el fet de tenir un ventall de recursos per pensar i expressar-se en aquella llengua. A l'entrevista es refereix a tenir un coneixement ampli de vocabulari i a saber escollir les paraules i les expressions idònies quan una paraula no et surt. És a dir, tenir la capacitat i l'agilitat mental per buscar sinònims o reformular l'enunciat: "seria esto es decir hacer que tengan todo el vocabulario posible todos los conocimientos posibles para que puedan bueno pensar en esa lengua y que

tengan recursos para que cuando ntx* no les sale una palabra una expresión puedan buscar pos: otra palabra otro idioma digo otro idioma otra: otra expresión". També relaciona l'aprenentatge d'una llengua amb el gust per la lectura: "también la parte de: de lectura que disfruten leyendo con esa lengua:". L'Anna (E3P3) també se situa en un enfocament comunicatiu quan expressa: "jo penso que la meva funció com a mestra és: és més qu- ajudar-los a que t- tinguin una comprensió lectora una comprensió oral bona i que es puguin expressar una mica millor oralment que no pas:: a:: gramàtica: sintaxi:". Més endavant, la docent (E3P3) argumenta per què dóna importància a l'ensenyament de l'expressió oral, evidenciant que s'aproxima a l'enfocament comunicatiu partint principalment des del domini de l'oralitat: "l'oral és molt important perquè:: a l'hora de comunicar-te és el que necessitaràs: ...] jo per exemple no sóc una crack escrivint en anglès però puc anar a qualsevol lloc perquè:: parlo perfectament l'idioma a:: el que passa que no tinc cap titulació no tinc un first:: però m:: jo me'n vaig i recorro món i tinc aquesta habilitat de poder:: comunicar-me". Quan es pregunta a la docent (E3P3) què és per ella ensenyar i aprendre a escriure, l'Anna (E3P3) posa en valor el fet de comunicar oralment i per escrit un missatge a un destinatari: "no tant les faltes que hi facin sinó que sàpiguen expressar el que realment estan pensant amb amb seny que tingui sentit: = que sigui una frase estructurada que s'entengui: i que tots diem molt bé saps? ho entenc sé el que m'estàs dient: perquè moltes vegades és complexe incloure això i: oralment els hi passa el mateix". Aquest fragment ens permet identificar la importància que dona la docent a la coherència i la cohesió del text, tant escrit com oral quan els alumnes participen en situacions comunicatives habituals de la vida quotidiana o de la vida escolar com és expressar un pensament. En definitiva, la docent (E3P3) valora la comprensió del missatge. Malgrat l'enfocament comunicatiu es posa en valor a les entrevistes semiestructurades, l'enfocament no s'ha pogut identificar en totes les docents ni en totes les sessions. Aquest resultat s'alinea amb l'estudi de Feryok (2004). La investigació demostra que, tot i que els professors que mostren més creences positives sobre l'enfocament comunicatiu implementen pràctiques comunicatives més sovint, només el 5% de la variabilitat autodeclarada de les pràctiques pot atribuir-se a les seves creences. D'una banda, l'enfocament comunicatiu s'ha observat en les sessions de la Francisca (O2P2) i de l'Anna (O3P3). La Francisca (P2) se situa en un enfocament comunicatiu, ja que en totes les sessions es fa un treball de la llengua, principalment oral, a través del qual es dona sentit als aprenentatges d'educació lingüística i literària (S1P1, S2P2, S3P2, S3P2, S4P2, S5P2, S6P2). De l'altra, l'Anna (P3) se situa en l'enfocament comunicatiu durant la primera sessió (S1P3), quan a través de la conversa sobre el videoclip "Los borbones son unos ladrones" treballa l'expressió oral fent que els alumnes comparteixin reflexions, opinions i coneixements previs sobre els temes que es tracten en el videoclip. Malgrat el tema del videoclip és controvertit i dona peu a la participació, la docent ha de demanar amb freqüència la intervenció dels alumnes. Per fer-ho, la docent formula preguntes obertes: "vale nois/ alguna coseta més que hagueu vist? i si pot ser en català::: si us animeu? [...] A: tu creus que és innecessari?". Pel que fa a les preguntes obertes, l'estudi de Cundale (2001) conclou que la tendència dels professors a utilitzar preguntes obertes i

referencials per afavorir la participació dels alumnes –en contraposició a l'ús de preguntes tancades i de demostració– evidencia les seves creences sobre l'enfocament comunicatiu. A diferència de la investigació de Malony-Berman (2004) sobre les creences i pràctiques relacionades amb les interaccions a l'aula que evidencia una correspondència entre la participació activa de l'alumnat i la intenció del professor per intentar constantment afavorir la interacció de l'alumnat i disminuir la seva, els resultats de l'Anna (P3) mostren com les seves pràctiques per afavorir la participació dels alumnes assoleixen el seu objectiu. Un altre aspecte rellevant de la sessió 1 de l'Anna (S1P3) sobre la participació, és la llengua emprada pels alumnes. Els estudiants empren la llengua castellana en una classe de Català 2 quan l'objectiu de la sessió és fomentar l'expressió oral dels alumnes en català. En aquesta direcció, Bretxa i Torner (2005), Barrionuevo, Cutillas i Torner (2009), Sans Bertran (2018), Birello, Pérez Ventayol i Casadellà Matamoros (2017) i Sans Bertran i Birello (2021) assenyalen que en el context penitenciari el castellà és la llengua que s'utilitza de manera més freqüent i que això s'evidencia a les aules. A més, Sans Bertran i Birello (2021) indiquen que en les aules del centre penitenciari hi ha un ús molt elevat de la llengua castellana quan s'esperaria que els alumnes utilitzessin el català perquè tenen els coneixements necessaris per fer-ho. Una explicació a l'elevada presència de castellà durant la sessió (S1P3) és assenyalada per l'Anna (P3) a l'entrevista semiestructurada (E3P3): "¿yo para qué? si ara me'n aniré a madrid o:: d'aquí me'n vaig directe a brasil atra vegada o: perú:: bf:: jo he arribat:: i la meitat han arribat al prat i estan aquí directos de brasil aeropuerto del prat cárcel dos anys i se'n tornen al seu país:: com els hi venc jo l'idioma? doncs això:: els hi venc pos com a una millora:: que el saber no ocupa lugar que serà millor per després aprendre altres llengües::".

D'altra banda, la Sandra (P1) també emmarca la seva docència en la metodologia CLIL, ja que entén l'aprenentatge de la llengua de manera transversal. És a dir, la Sandra concep que l'aprenentatge de la llengua també es duu a terme en les àrees no lingüístiques. Concretament, la Sandra (P1) expressa a l'entrevista semiestructurada (E1P1): "S: /per exemple/ a fi2: clar és que jo entenc també l'aprenentatge d'una llengua com algo molt transversal~E: mhm S: per mi estic fent socials i estic ensenyant llengua o sobretot amb els grups més baixos e:: estic fent socials natural ntx* i:: e:: estic fent llengua". L'observació a l'aula de la sessió 3 (O3P3), evidencia el treball del lèxic específic de la prehistòria amb els alumnes de FI 2, lèxic que correspon a l'àrea de ciències socials.

Finalment, pel que fa a la metodologia dels projectes, les docents s'aproximen a la metodologia de manera diferent. Mentre la Sandra (P1) i l'Anna (P3) fan referència al treball per projectes, la Francisca (P2) només s'emmerca en l'enfocament comunicatiu. La Sandra (P1) a l'entrevista semiestructura (E1P1) assenyala el següent: "jo crec que a partir de:: de redaccions de crear projectes (.) de:: donar una temàtica jo que sé doncs:: de crear un viatge d'anar d'aquí a grècia a

on vulgueu del món i a partir d'aquí fer una guia de viatge i que ells l'hagin de redactar de dalt a baix:: bueno projectes qu- i que possiblement pugui ser tran- b- p- bueno transversal que toqui totes les assignatur-". Malgrat situar-se en el nivell de les creences, la Sandra (P1) no expressa cap pràctica declarada relacionada amb el treball per projectes. En canvi, sí que es pot identificar el treball per projectes en les observacions d'aula (O4P1, O5P1). La Sandra (p1) empra el treball per projectes a la sessió 2 "Els aliments" de FI 2 i a les sessions 4 i 5 del treball de síntesi sobre el barri de GES (S4P1, S5P1). Totes les sessions corresponen a projectes interdisciplinars. D'una banda, la sessió 2 correspon a una sessió del projecte interdisciplinar que combina, des d'un enfocament CLIL, l'àrea de ciències naturals i l'àrea de llengua catalana. De l'altra, les sessions 4 i 5 corresponen a les classes del crèdit de síntesi "El meu barri", un projecte transversal que fan els alumnes de GES 1 que engloba llengua, ciències naturals i socials i matemàtiques.

Així doncs, pel que fa a la implementació de la metodologia del treball per projectes, hi ha una correlació positiva entre el que la Sandra pensa i fa. En aquest sentit, Basturkmen (2012) i Mansour (2009) argumenten que la correspodència entre creenes i pràctiques es basa en una relació recíproca però complexa. És a dir, que les creences i les pràctiques s'influeixen mútuament (Richardson, 1996; Thompson, 1992) i la força d'aquesta relació pot variar segons els individus i els contextos tenint en compte que no existeix una correspondència perfecta entre creences i pràctiques ni una manca total de relació (Buehl i Beck, 2014). A més, Phipps i Borg (2009) donen sentit a la correspondència entre creences i pràctiques. Els autors assenyalen que les creences fonamentals es reflecteixen en les pràctiques mentre que les creences perifèriques no. El resultat de la Sandra que evidencia la correspondència entre les creences i les pràctiques pel que fa a la metodologia per projectes, se situa en la línia dels resultats de Johnson (1992). L'autor, en el seu estudi sobre les orientacions teòriques dels docents de lectura d'anglès com a segona llengua, conclou que els docents s'alinean clarament a determinats enfocaments metodològics i que la programació didàctica que desenvolupaven era coherent amb els enfocaments.

El cas de l'Anna (P3) és diferent. La docent assenyala que el context no afavoreix la implementació del treball per projectes. Concretament, a l'entrevista semiestructurada (E3P3) indica que en el context en el que es troba és complicat aplicar la metodologia perquè implica molta coordinació entre els docents i no tenen aquest temps i espai per fer-ho a causa de la burocràcia i de les tasques que implica ser docent en un centre penitenciari: "va intentar es va intentar treballar per projectes:: bueno la directora tenia molt d'interès en que es fés [...] però aquí és molt difícil treballar per projectes: primerament perquè no sé si t'has fixat però:: els mestres no coincidim (.) per treballar per projectes has d'estar molt unit has de reunir-te constantment has de posar en comú: tot el dia:: tot el que esteu fent: si surt bé si no com va:: aquí és molt difícil jo potser:: a la francisca:: hi ha tres dies a la setmana que no la veig: a més nosaltres jo surto de classe a la una i tinc una reunió d'equip del mòdul u que sóc referent d'un mòdul en el qual passen

tots els nanos que sortiran de permís:: que se'n van de tercer grau que tenen una sortida programada s'ha de votar que si votem a favor o en contra de a que surtin o no surtin:: e:: hem de fer informes diaris de cadascun dels nanos que ha de passar per junta:: agenda de tractament de cadascun dels nanos és a dir tu f- fas un informe als teus alumnes a final de curs com a mestra d'una escola aquí cada mes fas un informe de cadascun dels alumnes el pengen a una xarxa per a que tothom el vegi e:: control de llistes etcètera etcètera o sigui aquí a part de fer la feina de docent fas una feina burocràtica jurídica:: o sigui de justícia que: que ningú te la paga ni te la contempla ni et donen més hores per fer-la:: aleshores si tu a part de:: a part de: reunir-te per totes:: aquestes coses t'has de reunir pels projectes:: és complicat:: s'ha intentat eh/ ho vàrem intentar però no:::". En aquest sentit, Buehl i Beck (2014) assenyalen factors del context escolar que poden presentar reptes als docents en la posada en pràctica de les seves creences. Malgrat les autores fan referència a factors contextuals relacionats amb l'administració, el suport de les famílies, els companys i els recursos disponibles en una escola, l'Anna (P3) indica que la dificultat per implementar el treball per projectes recau en aspectes relacionats amb l'administració, els companys i els recursos disponibles del centre escolar i del centre penitenciari. A més, pel que fa als recursos, Bullock (2010) conclou en el seu estudi que quan els docents no tenen els recursos necessaris per sentir-se exitosos les seves pràctiques no reflecteixen amb precisió les seves creences. Aquest fet, podria estar relacionat amb la pràctica que l'Anna comparteix a l'entrevista (E3P3). La docent explicita que a la classe de Català 2 han elaborat un recull de receptes del món, una pràctica que es pot emmarcar en el treball per projectes: "estem fent un receptari a:: de receptes del món: [...] i ara les estem tunejant així amb el canva les estem fent:: com si fossin d- de llibre de cuina i:: el que tenim pensat és enquadernar-ho i fer un llibre de receptes que s'hauria d'haver publicat per sant jordi però que al final:: el publicarem a final de curs (.) que els altres alumnes el puguin comprar per exemple::". En aquest sentit, també podria ser que la docent (P3) no identifiqués aquesta pràctica com un treball per projectes perquè entén els projectes com un treball interdisciplinari que involucra diferents àrees i docents, ja que a l'entrevista (E3P3) assenyala: "per treballar per projectes has d'estar molt unit has de reunir-te constantment has de posar en comú: tot el dia:: tot el que esteu fent: si surt bé si no com va:: aquí és molt difícil". Així doncs, podria ser que la docent no associés l'elaboració d'un receptari amb els projectes de llengua. Pel que fa a les observacions d'aula de l'Anna (O3P3), no s'identifica el treball per projectes en cap de les sessions.

L'observació de les sessions de l'Anna (O3P3) evidencia que la docent empra l'enfocament comunicatiu (S1P3) i l'enfocament tradicional (S2P3, S3P3, S4P3) basat en la realització de dossier i fitxes per aprendre vocabulari en català. Així doncs, les pràctiques observades (O1P3) l'enmarcarien en un model d'ensenyament i aprenentatge centrat en l'estudiant que reflecteix visions constructivistes de l'ensenyament (l'enfocament comunicatiu) i un model d'ensenyament i aprenentatge centrat en el mestre basat en un enfocament transmissor (Fives, Lacatena i Gerard,

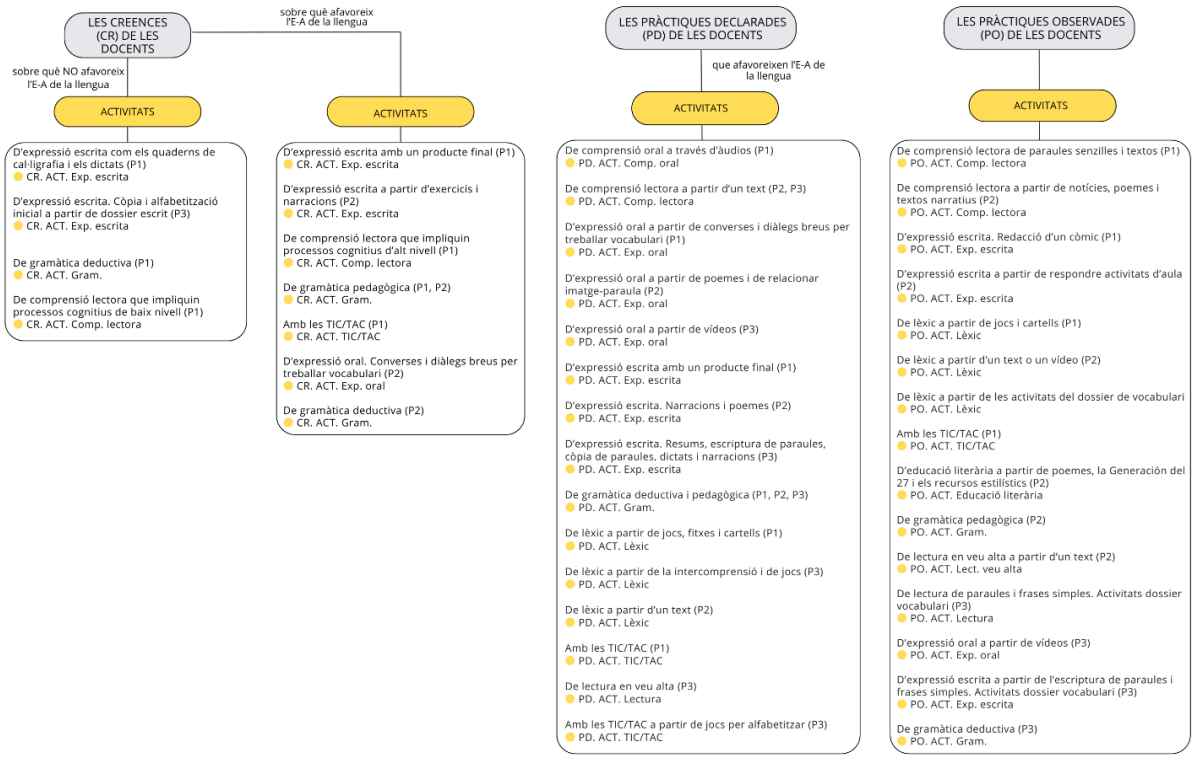
2014). Pel que fa a l'enfocament transmissor, Borg (2019) assenyala que si un docent té creences transmissives o constructivistes sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües, això influeix en les seves pràctiques i en la importància que el docent atribueix al desenvolupament de les habilitats comunicatives i les competències lingüístiques dels alumnes durant les seves classes.

6.2.2. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades sobre les activitats d'ensenyament i aprenentatge de la llengua

En relació amb l'ensenyament i aprenentatge de la llengua, les creences i les pràctiques (declarades i observades) es poden classificar segons l'ensenyament de diferents dimensions o blocs lingüístics: l'ensenyament de l'escriptura, l'ensenyament de la comunicació oral, l'ensenyament de la gramàtica, l'ensenyament de la lectura, l'ensenyament del lèxic i l'ensenyament de l'educació literària. En aquest sentit, les tres docents (P1, P2, P3) assenyalen a les entrevistes semiestructurades creences i pràctiques declarades sobre les activitats d'ensenyament i aprenentatge que afavoreixen l'aprenentatge de la llengua. Algunes de les creences i pràctiques s'alineen amb les pràctiques observades mentre que altres presenten tensions o desajustaments. Finalment, cal destacar que mentre totes les docents (P1, P2, P3) assenyalen activitats que afavoreixen l'ensenyament i aprenentatge de la llengua, només la Sandra (P1) i l'Anna (P3) indiquen activitats que no l'afavoreixen.

A continuació, es mostra l'Esquema 11 que reflecteix les creences (CR), pràctiques declarades (PD) i pràctiques observades (PO) de la Sandra (P1), la Francisca (P2) i l'Anna (P3) en relació amb les diferents activitats d'ensenyament i aprenentatge segons si afavoreixen o no l'ensenyament de la llengua.

Esquema 11. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades de la Sandra (P1), la Francisca (P2) i l'Anna (P3) en relació amb les activitats d'ensenyament i aprenentatge de la llengua.



6.2.2.1. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades sobre l'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura

Pel que fa a les activitats que afavoreixen l'aprenentatge de l'escriptura, la Sandra (P1) assenyala (E1P1) des de la creença la importància de dur a terme activitats d'expressió escrita que tinguin per objectiu elaborar un producte final escrit. A més, la Sandra (P1) indica exemples de tasques d'escriptura que es poden plantejar a l'aula: redactar un resum sobre la història del país d'origen, escriure una carta de presentació, fer un mural per penjar a la paret, escriure una guia de viatges o redactar les intruccions sobre com reparar una bicicleta. En aquest sentit, la Sandra (P1) expressa: "demanar un treball de:: m:: busca informació sobre:: doncs del que estàvem fent avui no? del teu país i redacta un resum e:: sobre:: jo que sé:: e:: la història del teu país els últims vints anys [...] una bona eina podria ser (.) e:: m:: que escriguin una:: bueno que es presentin no? una carta de presentació [...] o fem u- un un mural per la paret i que cadascú ompli [...] fer una guia de viatge i que ells l'hagin de redactar de dalt a baix:: [...] després d'haver explicat un tema doncs: ara ntx* anem a realitzar jo que sé un escrit sobre:: si has explicat com reparar una bicicleta doncs:: fer un full d'instruccions de com arreglar la bicicleta per explicar-li al veí m'ho estic inventant no?". Així doncs, la Sandra (P1) considera que les tasques d'escriptura que permeten aprendre a escriure, tant a FI 2 com en nivells més avançats, són les emmarcades en situacions d'aprenentatge globalitzades, contextualitzades i significatives que són d'interès per l'alumnat i que fan que l'aprenentatge sigui estimulant. Pel que fa a les pràctiques declarades, la Sandra (P1)

assenyala que amb el grup d'Anglès 1 escriuen frases simples i en el nivell d'Anglès 2 escriuen un petit text; "per exemple un anglès 1 seria realitzar frases simples i un anglès 2 seria ja poder realitzar un petit escrit". També expressa com a pràctica declarada l'escriptura de còmics i de narracions: "jo per exemple amb els de:: per fer el còmic ~ [...] als de ges1 els hi agrada molt escriure contes:: és un grup que els agrada molt escriure c- històries:". Les observacions d'aula de la Sandra (O1P1) demostren que les creences, les pràctiques declarades i les pràctiques observades s'alineen i són coherents en la sessió en la que els alumnes escriuen el còmic que presentaran als Jocs Florals de Sant Jordi (S1P1).

En el cas de la Francisca (P2), la docent comparteix la creença de que les activitats que afavoreixen l'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura són les que impliquen la realització d'exercicis mecànics i narracions: "pues no lo sé porque es complicado a ver está claro que como mejoras la caligrafía es practicando es decir es es escribiendo pues ntx* haciendo ejercicios haciendo:: haciendo:: sobretodo redacciones porque ahí practicamos la escritura practicamos la estructura mental de lo que queremos decir tenemos una idea y la plasmamos en escr- por escrito pero esto que es idílico y que es lo que a mi me gustaría hacer es: muy muy muy difícil no:: es complicado: es el día a día es no::" La creença s'alinea parcialment amb les pràctiques declarades de la docent (P2), qui reconeix dur a terme activitats a l'aula que consisteixen en escriure narracions i poemes: "cuando hacemos una redacción por ejemplo o antes de explicar algo siempre les digo primero pensad lo que vais a decir y luego decidlo no? o estructurarlo es decir en una redacción a ver qué quiero contar y a partir de lo qué quiero contar cómo lo voy a contar [...] el otro día en ges 2 estuvieron haciendo un poema entre tre:s [...] con el tema de sant jordi des de el departamento de lenguas estamos haciendo digamos que de forma obligatoria entre cometes tienen que presentar un escrito para luego e:: presentarlo al concurso pues bueno en todas mis clases en los el ges 1 y ges 2". A les observacions d'aula, la docent (P2) duu a terme activitats d'expressió escrita que consisteixen en respondre fitxes o activitats del llibre (S2P2, S3P2) que s'ajusten amb les creences de la docent. De manera més general, la docent (P2) assenyala altres aspectes relacionats amb l'ensenyament i aprenentatge de l'escritpura. La Francisca (P2) posa èmfasi en la necessitat d'escriure dels alumnes perquè fan faltes d'ortografia. La docent (P2) reconeix donar-li importància a aquest aspecte perquè els alumnes no n'hi donen: "tienen que escribir porque las faltas de ortografía son horrorosas y para mi a ver no es:: imprescindible hacerlo todo perfecto y menos en el ambiente en el que nos movemos pero ntx* para ellos como no les dan ninguna importancia pues yo le doy mucha". A més, la Francisca (P2) reconeix treballar també l'escriptura correcta de paraules quan està fent exercicis de gramàtica: "trabajamos los sustantivos de alguna manera estamos trabajando que sepan escribir la b la v un poco en esta línea eh:". Més endavant, quan es pregunta a la Francisca (P2) per què creu que l'escriptura és una eina d'aprenentatge, contextualitza la resposta tenint en compte les característiques dels alumnes "pero el problema de esta gente es que no se centran en lo que

están haciendo: vale? si están escribiendo es algo automático no están no están digamos: están reproduciendo:: grafías no no no son conscientes de que están escribiendo pues un una oración que tiene un orden una estructura::" i assenyala que per a ella és important que els alumnes segueixin les convencions de l'escriptura així com els processos de planificació i revisió, encara que ells no li donin la mateixa importància que ella: "para mí sería importante que ellos fueran conscientes que que hay unas normas a la hora de escribir no lo son entonces aunque yo esté de acuerdo en que sí que es importante a:: es complicado ellos se limitan a copiar y a veces mal y a:: rápido y corriendo porque total pa' qué". Sobre el procés de planificació del text escrit, la Francisca indica que per a ella és important i que a les classes els recorda que han de pensar què volen comunicar o com estructuraran el text que escriuran: "para mi es importante pero a ver claro es que cuando hacemos una redacción por ejemplo o antes de explicar algo siempre les digo primero pensad lo que vais a decir y luego decidlo no? o estructurarlo es decir en una redacción a ver qué quiero contar y a partir de lo que quiero contar cómo lo voy a contar".

En el cas de l'Anna (P3), la docent expressa creences sobre què valora de l'escriptura. La docent assenyala que el que és important del procés d'escriptura és que els alumnes siguin capaços de compondre un text. L'Anna s'allunya d'entendre l'escriptura com una còpia de textos, sinó que l'entén com una activitat de composició quan diu: "a mi que sàpiguen escriure i copiar (.) i copiar i copiar i vomitar no em sembla que sapigue- vull dir que sigui important prefereixo que sigui seva la creació= escrita aleshores és quan jo ho valoro més positivament quan realment ho han fet ells/". Tanmateix, no totes les pràctiques declarades de la docent van en aquesta línia. La docent reconeix a partir de la pràctica declarada dur a terme activitats d'expressió escrita com els resums, l'escriptura de paraules, els dictats i les narracions. Quan la docent expressa les seves pràctiques, indica que poc sovint treballen l'escriptura de textos i assenyala que sobretot els fa sintetitzar informació. A l'entrevista semiestructurada la docent (P3) explica a través de la pràctica declarada com resumir una noticia afavoreix l'aprenentatge perquè ella pot apreciar l'evolució dels alumnes pel que fa a la qualitat dels resums: "el diari nosaltres:: cada classe de català de fi 3 la comencem amb una lectura d'una notícia: en català/ ells poden triar la que volen/ i n'han de fer un petit resum una petita síntesi en la que ens preguntem què ha passat com ha passat com ha passat qui ha estat etcètera:: i: i ho portem fent des de principi de curs i es pot veure la:: l'evolució o sigui dels primers resums que era copio todo lo que está en la noticia::/ = lo he hecho muy bien: a sintetitzar i dir no no només el més important això és repetit no cal". A més, la docent (P3) assenyala que una activitat d'escriptura amb la que els alumnes se senten a gust consisteix en escriuen el que ella diu oralment com si es tractés d'un dictat, fet que entra en tensió amb la creença de la docent sobre el procés de composició de textos escrits. Sobre els dictats l'Anna (P3) assenyala que els alumnes no són capaços de reelaborar o parafrasejar el que ella diu i que per això se senten més còmodes quan la docent els dicta el que han d'escriure. També indica que una activitat que fan menys sovint és l'escriptura creativa i justifica la tensió amb la seva creença explicitant la dificultat

que rau en dur a terme aquest tipus d'activitats: "fem sobretot intento treballar molt el resum i la síntesi perquè és algo que no saben fer quan estem:: explicant ells de seguida: por favor profe vuelve a decir esto que has dicho cómo lo has dicho? no no no lo habías dicho así lo qui- quiero que me lo digas: vull dir:: ntx* són incapaços de ells mateixos crear la frase:: de i aleshores el que jo intento fer-lis és molta pregunta resposta intento que: facin això: que sintetitzin textos ntx* més que que ells creïn ells perquè això és: m:: com doble dificultat i:: sí que ho fem però no tant sovint". En un altre moment de l'entrevista, l'Anna (P3) expressa que amb els grups de Català 1 i 2 copien paraules, fet que entra en contradicció amb les seves creences: "sí que copiem paraules [...] /sí/ que escrivim paraules a la pissarra ells moltes vegades encara que jo no els hi digui: de seguida s'ho copien i al costat es posen el que significa en castellà::". També en alguna ocasió la docent expressa haver plantejat a l'aula escriptura col·laborativa, tot i que comenta que només va funcionar en un grup dels tres grups que hi van participar. Tot i així, en el grup que va funcionar va ser perquè un alumne va escriure tot el text: "un una història d'aquestes que anaven passant:: un a un i anàvem afegint:: vam fer tres grups perquè tots junts no volien fer-ho:: vam s- separar la classe en tres grups i només va haver-hi un d'aquests tres grups que va elaborar un text que:: de fet me'l vaig guardar i:: casi l'emmarco perquè a més a més contenia humor:: hi havia molts barbarismes perquè era fet per gitanos:: però: van fer l'esforç d'escriure'l en català i a més posar-hi picardia: humor: etcètera etcètera però això és l'excepció que confirma la regla: [...] aquest text que eren cinc el va escriure el pere tot sencer". A més, en aquest fragment també es pot apreciar que la docent valora positivament aspectes del text com l'humor i la picardia. Finalment, la docent també valora l'esforç dels alumnes a l'hora d'escriure el text. Una altra activitat d'expressió escrita que la docent comparteix és l'escrit que va elaborar un grup d'alumnes de FI 3 sobre els planetes, encara que el producte final escrit no va ser el que la docent esperava: "els hi faig fer un escrit sobre:: sobre els planetes sobre què en pensen de la vida fuera de la tierra etcètera i bueno el tio em va escriure que anava a la lluna que tal que cual y que luego llegan los gitanos y le roban la nave pa chatarra y chimpún s'ha acabat la: el conte: ntx* saps què et vull dir?". El fragment anterior demostra la decepció de la docent a causa del desajustament dels alumnes pel que fa a l'adequació del text al gènere argumentatiu, gènere discursiu que ella demana. Pel que fa a les observacions d'aula, les activitats d'expressió escrita que es poden identificar són d'escriptura de paraules i frases simples a partir d'uns dossiers de vocabulari en català (S2P3, S3P3, S4P3). En cap de les sessions es pot observar la composició de textos escrits. Les pràctiques observades van en la línia d'algunes de les pràctiques declarades (escriptura de paraules). Malgrat això, les pràctiques declarades i les pràctiques observades presenten tensions amb les creences de la docent sobre l'alfabetització, ja que expressa que a ella no li agrada alfabetitzar a partir de dossiers de vocabulari infantils en el que es treballa principalment l'escriptura de paraules: "a mi no m'agrada la forma que té ella [una docent que també fa els cursos de FI1] d'alfabetitzar als alumnes per tant: jo::: m:: vaig demanar-li que si a les meves hores podia fer coses diferents (..) ella:: segueix aquests dossier: i tant infantils: amb el tal::

i i aviam sí que és veritat que hi ha nanos que amb els nivells que tenen: i amb la poc- el poc hàbit d'estudi que tenen els hi agrada: el fet de tenir un dossier i anar completant: i sembla que sense això no:: no estiguin treballant:".

Pel que fa a les activitats que no afavoreixen l'aprenentatge de l'escriptura, la Sandra (P1) s'allunya d'activitats i pràctiques d'aula tradicionals per ensenyar i aprendre a escriure com són els dictats, els quals considera una activitat sense sentit que consisteix en copiar un discurs oral: "jo crec que a partir d'activitats que siguin d'interès per ells és a dir que els hi cridin l'atenció i que si:: ho escriuen e:: els hi vegin un significat o els hi motivin: no:: una simple còpia::: m:: jo crec que:: m:: els dictats/ no: no li trobo el sentit als dictats:~perquè ntx* penso que focalitzen molt (..) en l'ortografia però: s- no: es basen bàsicament en una còpia de d'una cosa que tu estàs dient en veu alta i no donen ni un peu a la creativitat". Pel que fa a com ensenyar l'escriptura en nivells d'alfabetització inicial, la Sandra (P1) manifesta dificultats per respondre la pregunta però assenyala que les activitats que no afavoreixen l'aprenentatge de l'escriptura són les que s'emmarquen dins d'un tipus d'ensenyament tradicional com són els quaderns de cal·ligrafia: "no ho he fet mai [...] jo penso que:: possiblement e:: (...) no ho sé però possiblement: ua/ és una pregunta que jo crec que no sé respondre [...] el que sé que no funciona són els cuadernillos buena letra". Malgrat no hi ha evidències de les pràctiques d'alfabetització de la Sandra (P1) perquè la docent no imparteix classes en aquest nivell, el relat de la Sandra mostra inseguretat pel que fa a la pròpia capacitat d'ensenyar a escriure en nivells inicials d'alfabetització quan diu: "no ho sé però possiblement: ua/ és una pregunta que jo crec que no sé respondre". En aquest sentit, Buehl i Beck (2014) reconeixen que les creences dels docents sobre la pròpia capacitat i autoeficàcia poden explicar les incongruències entre les seves creences i pràctiques. Les autores afegeixen que els docents tenen més probabilitats d'actuar segons les seves creences si creuen en la seva pròpia capacitat per fer-ho. A més, el mateix fragment de la Sandra (P1) també evidencia que la docent creu que no té els coneixements necessaris. En aquest sentit, Buehl i Beck (2014) assenyalen que hi ha estudis que demostren que els docents en exercici no actuen segons les seves creences a causa de la manca de coneixement i domini del contingut de l'àrea o la matèria que imparteixen. L'Anna (P3), a diferència de la Sandra (P1) qui indica que els quaderns de cal·ligrafia no afavoreixen l'aprenentatge de l'escriptura en nivells inicials d'alfabetització, assenyala la necessitat de fer activitats de cal·ligrafia amb els alumnes de FI 1 (alfabetització inicial): "a fi 1 sí que en fèiem [de cal·ligrafia] perquè era bastant necessari:". Posteriorment, l'Anna (P3) indica pràctiques que creu que no afavoreixen l'alfabetització. La docent (P3) creu que s'ha d'alfabetitzar als alumnes allunyant-se dels dossiers de vocabulari infantils en el que es treballa principalment l'escriptura de paraules encara que reconeix que a alguns alumnes els agrada: "a mi no m'agrada la forma que té ella [una docent que també fa els cursos de FI 1] d'alfabetitzar als alumnes per tant: jo::: m:: vaig demanar-li que si a les meves hores podia fer coses diferents (..) ella:: segueix aquests dossier: i tant infantils: amb el tal:: i i

aviam sí que és veritat que hi ha nanos que amb els nivells que tenen: i amb la poc- el poc hàbit d'estudi que tenen els hi agrada: el fet de tenir un dossier i anar completant: i sembla que sense això no:: no estiguin treballant:". Malgrat la Sandra (P1) i l'Anna (P3) expressen creences sobre l'alfabetització inicial, cap d'elles està impartint en el moment de la recollida de dades ensenyaments en aquest nivell d'instrucció. Per tant, no s'ha pogut observar les seves pràctiques (O1P1 i O3P3).

6.2.2.2. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades sobre l'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica

Sobre l'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica, la Sandra (P1) expressa que l'ensenyament de la gramàtica la fa entrar en contradicció amb altres creences que té sobre l'ensenyament de la llengua, fet que es demostra al llarg de l'entrevista quan en certs moments expressa pràctiques declarades relacionades amb l'ensenyament mecànic i/o contextualitzat de la gramàtica: "sé que és una contradicció en mi mateixa no? [...] quan estem fent gramàtica [...] sí que és veritat que les coses mecàniques els hi entren molt més (..) i a partir d'aquesta gramàtica [...] després l'intentem contextualitzar amb un text amb el que sigui amb un listening amb un reading~ [...] per exemple els adjectius sí que els vam treballar en una redacció:: però és més bueno sí veus que són adjectius i que en una redacció hi ha d'haver-hi adjectius". Més endavant afegeix: "algun dia a castellà a- alguna sessió sí que hem fet què és un verbo que són accions [...] però quan treballem per exemple el verb e:: [...] els hi poso:: a la pissarra una foto i els hi pregunto que què estan fent aquesta gent i ells m'ho expliquen (..) [...] i els hi faig una mini introducció de què és un verb que:: que: són verbs que són accions". En altres moments de l'entrevista, la docent expressa no ensenyar gramàtica, tot i que després completa la resposta assenyalant que està modificant les seves pràctiques per tal que vagin alineades amb les seves creences: "{(P) jo no faig gramàtica} [...] algun cop sí que hem fet sobretot al principi de curs ho feia més però ara estic intentant canviar la dinàmica perquè crec que no és tant important". A continuació, la docent justifica el seu criteri pedagògic posant èmfasi en les competències comunicatives i de raonament crític dels seus alumnes: "al principi vaig començar però vaig p- pensar que no era: important que sabessin què és un verb quan no sabien parlar o [...] no sabien ni raonar: [...] vaig trobar que era bastant més important que aprenguessin a raonar [...] que:: per què:: per què:: el verbo es un verbo". Així doncs, en el relat de la Sandra, s'evidencia la complexitat del pensament sobre com ensenyar gramàtica i com afloren certes tensions sobre l'ús o no del metallenguatge. Les tensions podrien ser part d'un intent de canvi de dinàmica per part de la docent en el camp de la didàctica de la gramàtica, la qual se situaria en un procés de transició que aniria de la gramàtica deductiva a la gramàtica inductiva. Pel que fa a les seves observacions d'aula (O1P1), no s'identifiquen pràctiques sobre l'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica.

En el cas de la Francisca, sí que s'observen pràctiques de gramàtica pedagògica. Tanmateix, a l'entrevista semiestructurada la docent assenyala que treballa la gramàtic a partir d'exercicis deducatiu: ho fan a partir d'exercicis, encara que reconeix que no és el que més li agrada: "de hacer ejercicios y estar ahí haciendo ejercicios bueno que no es no es lo que más me gusta". A continuació, la docent justifica la realització d'exercicis indicant que creu que els exercicis permeten als alumnes concentrar-se: "pero a veces yo creo que es necesario porque ellos lo quieren y porque necesitan [...] también estar a veces también concentraos no?" Més endavant, la docent expressa que els exercicis del llibre que fan són de completar, però que no és el més comú perquè a ella no li agraden i creu que als alumnes tampoc: "los que vienen en el libro principalmente sí: de completar sí: pero son los que menos eh porque a mi no me gustan y a ellos bueno tampoco especialmente". Aquests fragments de l'entrevista indiquen que a la docent no li agraden els exercicis de gramàtica del llibre i que no creu que siguin útils però sí que considera que funcionen i són útils pels seus alumnes. Aquests resultats van en la direcció de les aportacions de Kang (2008). L'autor assenyala que les actituds, els comportaments i les preferències dels estudiants per a l'ensenyament tradicional fa que els professors constructivistes no implementen l'aprenentatge basat en recerca a causa de la reticència dels estudiants a participar en reflexions de nivell superior i Savasci i Berlin (2012) conclouen en el seu estudi que els estudiants prefereixen fitxes tradicionals enlloc de l'aprenentatge basat en recerca per evitar així pensar en profunditat. A més, La docent també afegeix que treballen la gramàtica principalment des de la pràctica i s'allunya, novament, dels exercicis i de la teoría. Ens explica com: "pero principalmente ntx* e:: no es tanto de de: de: coger el libro y hacer ejercicios sino parte práctica [...] partimos de un texto y a partir del texto que estamos leyendo de repente pues surge una palabra y así puede:s surgir una explicación de un sustantivo y el adjetivo o:: yo que sé un hacha bueno pero si hacha es femenino por qué sale el artículo en ah/ pero esto es un artículo? es decir digamos que parto más de la práctica que de la:: que de ejercicios y /de la pura teoría:/".

Pel que fa a l'Anna (P3), la docent se situa en un ensenyament de la gramàtica deductiu i explicita dificultats per treballar alguns dels continguts com per exemple els adverbis, categoria gramatical que la docent treballa de forma recursiva durant el curs perquè els alumnes no integren el concepte: "aquest grup de català a:: ntx* la setmana passada vam treballar l'adverbi: i el vam treballar molt bé/ van integrar el concepte van entendre les diferències de cadascun /inclús/ vam extreure d'un text:: adverbis i locucions adverbials i les vam classificar i va sortir perfecte/ jo avui hi tornaré i tornaré a preguntar si ens en recordem: dels adverbis:: potser tinc sort i se'n en recorden:: potser no ens enrecordem de res i hem de tornar a començar". Altres aspectes que la docent assenyala que no afavoreixen l'ensenyament i aprenentatge de la llengua són: l'absentisme que hi ha a les aules i les baixes dels alumnes que marxen en llibertat. La docent expressa: "depèn de qui t'ha vingut:: de qui no t'ha vingut: de si aquest la setmana passada no hi era:: ara sí: aquest ha marxat de llibertat:: que és el que ntx* que: et portava i tirava el grup perquè

era el líder:: vull dir aquí:: les casuístiques i d'allò:: és el que et trobis::= [...] aquí:: podem fer un anàlisi sintàctic a:: expliquem què és l'article:: què és el nom: què és el verb:: què és l'adverbi:: i demà no:: ens en recordem de res". Les observacions d'aula de l'Anna (O3P3)mostren activitats focalitzades en el treball de l'expressió oral i en el lèxic, i no sobre la gramàtica.

6.2.3. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades sobre l'avaluació i la retroacció

L'avaluació és una altra àrea on les creences dels mestres poden influir en les seves pràctiques d'aula. Sanmartí (2020) assenyala que l'avaluació a les aules té dues finalitats. Per una banda, l'avaluació és un mitjà per regular els aprenentatges i, per una altra banda, l'avaluació és el mitjà que ens permet comprovar què s'ha après. Tenint en compte que les docents només reporten pràctiques avaluatives formadores i formatives i que no s'han observat pràctiques avaluatives quantificadores, el present apartat se centra en l'avaluació com a mitjà per regular els aprenentatges. En aquest sentit, Brown (2009) evidencia que els docents creuen que l'avaluació pot ser utilitzada per millorar l'aprenentatge de l'estudiant. Així, amb l'objectiu d'encoratjar un aprenentatge profund, els docents empren processos informals i pràctiques d'avaluació formativa. Malgrat les creences, pràctiques declarades i pràctiques observades de la Sandra (P1), la Francisca (P2) i l'Anna (P3) se situen en les pràctiques d'avaluació formativa i formadora, les docents es refereixen a elles segons si afavoreixen o no l'ensenyament i aprenentatge de la llengua. A diferència de l'estudi de Brown (2009), les docents no assenyalen creences ni pràctiques sobre les avaluacions formals i estandarditzades, avaluacions que només proporcionen informació sobre el nivell superficial d'aprenentatge de l'estudiant. Considerant que les tres docents (P1, P2, P3) utilitzen l'avaluació principalment amb finalitats formatives, el perfil docent de la Sandra (P1), la Francisca (P2) i l'Anna (P3) correspon al de mestres d'expectatives altes (Rubie-Davies, 2008). Segons l'autora, els mestres d'expectatives altes creuen que tots els seus estudiants poden aprendre més enllà dels seus nivells d'assoliment actuals i utilitzen l'avaluació formativa amb la finalitat de proporcionar als estudiants retroalimentació sobre el seu procés d'aprenentatge. A continuació, tenint en compte les aportacions de la literatura, es discuteixen els resultats de les creences, pràctiques declarades i pràctiques observades de les tres docents participants (P1, P2, P3) en l'estudi.

En relació amb les creences, pràctiques declarades i pràctiques observades de les docents sobre l'avaluació i retroacció, la Sandra (P1) diferencia el seu relat segons el nivell d'instrucció dels alumnes. En aquest sentit, els estudis de Weinstein (1993, 2002) diferencien els mestres segons com valoren les seves pràctiques avaluatives. Els estudis demostren que els mestres amb alta diferenciació (mestres que creuen que els estudiants amb alt i baix nivell han de ser tractats de manera diferent) consideren que el progrés dels estudiants és a causa de l'acompanyament i de la retroalimentació del mestre així com del suport adequat que ofereixen tant el mestre com els altres estudiants. A més, els mestres amb alta diferenciació valoren les capacitats dels estudiants, però

també els seus hàbits de treball i la seva personalitat (Weinstein, 2002). Pel que fa als nivells baixos d'instrucció, la Sandra (P1) creu que l'autoavaluació i la coavaluació no afavoreixen l'ensenyament i aprenentatge de la llengua perquè els alumnes no poden identificar els seus propis errors: "revisió:: poca al FI 2 impossible canviar el full l'un amb l'altre lo típic de:: sí que és veritat que a vegades:: e- bue- clar ells ells mateixos veure's els errors és impossible". En canvi, en els nivells alts d'instrucció la docent (P1) sí que pensa que aquests tipus d'avaluació afavoreix l'aprenentatge de la llengua. Pel que fa l'autoavaluació en nivells d'instrucció alts, la Sandra (P1) fa referència a les rúbriques d'autoavaluació del text escrit. Una altre tipus d'avaluació que la docent creu que afavoreix l'aprenentatge de la llengua és la heteroavaluació en els textos escrits. En els nivells baixos d'instrucció, la docent assenyala aspectes com la competència discursiva, la correcció lingüística i la presentació. Concretament, la docent fa referència a la coherència, la cohesió, l'adequació del text – inclosa la seva originalitat– les faltes molt greus, la puntuació i la presentació: "depèn del grup [...] /del nivell/ a un FI2 no li valoraré les faltes molt greus també que s'entengui que estigui polit que tingui sentit la puntuació perquè:: hi ha molts que escriuen sense ni punts ni comes la originalitat (.) que tingui a veure:: amb el tema que se'ls hi ha donat per escriure:: /la/ {(P) coherència la cohesió}". En els nivells alts d'instrucció, la docent afirma parar també atenció en l'adequació del text, el registre: "potser com més alts pujes amb ells ntx* el registre no que sigui formal". Des de la pràctica declarada, la docent esmenta emprar la heteroavaluació dels textos escrits en els nivells baixos i alts d'instrucció, mentre que la retroacció correctiva oral la situa en els nivells baixos d'instrucció. Així doncs, pel que fa a les creences i a les pràctiques declarades de la Sandra (P1) es fa evident una certa tensió sobre l'ús de dos tipus d'avaluació: l'autoavaluació i la coavaluació. La docent (P1) comparteix que el tipus d'avaluació que afavoreix l'ensenyament i aprenentatge de la llengua és l'autoavaluació i la coavaluació. Malgrat això, la docent expressa, en forma de creença i de pràctica declarada, a l'entrevista semiestructurada (E1P1) que, tot i que està molt d'acord amb que s'ha d'ensenyar estratègies als alumnes per autoregular el seu procés d'escriptura perquè fa que els alumnes siguin més conscients dels seus errors i encerts al llarg de tot el procés d'aprenentatge, com per exemple fent servir rúbriques per autoavaluar-se, ella no les utilitza: E: al qüestionari també destaques que estàs molt d'acord amb que s'ha d'ensenyar estratègies als alumnes per autoregular el seu procés d'escriptura: a quines estratègies et refereixes o en quines estratègies penses? S: (..) doncs per exemple:: e:: una rúbrica es podria fer a partir de rúbriques en els quals en les quals: si hi ha una rúbrica que et diu:: en un text ha de tenir:: això això això i això: doncs si ells veuen que el seu text ho té:: doncs que vegin que està bé:: perquè no està bé:: que li falta:: que no li falta:: E: mhm i ho utilitzeu? utilitzes rúbriques? *S: {(P)jo no faig servir rúbriques}".* La no utilització de rúbriques ni d'instruments d'autoavaluació es pot observar al llarg de les sessions observades de la docent (O1P1) i podria explicar-se a partir de les dificultats expressades per la docent amb anterioritat pel que fa a l'ensenyament a les aules del centre penitenciari. Pel que fa a la divergència entre creences i pràctiques, la literatura indica que hi ha evidències científiques que demostren que el

professorat expressa creences que després no es veuen reflectides en les seves pràctiques. De la mateixa manera que es duen a terme pràctiques que no es recolzen en forma de creença (Lee, 2009 i Liu, 2011). Els factors que influencien les tensions entre creences i pràctiques poden variar al llarg del desenvolupament professional docent, les experiències, la formació rebuda, el context social i el context professional del moment. Tanmateix, no existeix una correspondència perfecta entre creences i pràctiques ni una manca total de relació (Buehl i Beck, 2014). Així doncs, les creences i les pràctiques poden influenciar-se mútuament i la força d'aquesta relació pot variar segons els individus i els contextos (Richardson, 1996; Thompson, 1992). Pel que fa a les observacions d'aula (O1P1) sí que s'ha pogut identificar l'ús de la retroacció correctiva oral per part de la docent (P1). Concretament, a la sessió 1. El còmic (S1P1) i a la sessió 5. Crèdit de Síntesi: La Mina (S5P1). Pel que fa a la correcció de les produccions orals dels alumnes, la docent (P1) reconeix que amb els nivells més baixos, al treballar molt la competència oral, empra molt la retroacció correctiva oral: " S: tot és molt de diàleg i:: e:: em baso molt en la correcció del que ells diuen" i que utilitza diferents tipus de retroacció. La Sandra (P1) expressa emprar la reformulació i la traducció i ajudar-se d'estratègies per facilitar la comprensió com són l'ús de la gestualitat o la repetició de l'enunciat de manera més lenta: "dir-li d'una altra manera bàsicament i intentar sinó amb signes:: faig servir signes:: [...] o:: sí o- dir-li d'una altra manera més pausat (.) amb signes o sinó pues li canvio l'idioma". Així doncs, durant l'observació de les interaccions que tenen lloc a l'aula (O1P1), és freqüent que es produeixin errors en els enunciats dels alumnes i que la docent decideixi quins errors cal corregir i quina retroacció correctiva oral cal oferir. Concretament, s'identifiquen pràctiques observades sobre la retroacció oral en dos de les sis sessions de la Sandra (S1P1 i S5P1). En aquest sentit, les retroaccions orals identificades de la Sandra són reformulacions, traduccions i pistes metalingüístiques (Fu i Nassaji, 2016; Sans Bertran i Birello, 2021 i Birello i Sans Bertran, 2023). En la sessió 5 (S5P1), la Sandra empra la reformulació immediata (Fu i Nassaji, 2016 i Sans Bertran i Birello, 2021) quan l'alumne comet un error de pronúncia d'una paraula que diu en anglès: "ésta semana:: aprenderemos a deci::r you a::r very beitiful S: @@@ beautiful ((la mestra li corregeix la pronuncia)) Si: la semana que viene ya sandra". Malgrat la docent proporciona retroacció correctiva oral, l'alumne no incorpora la reparació de l'error (Fu i Nassaji, 2016; Sans Bertran i Birello, 2021 i Birello i Sans Bertran, 2023). En la sessió 1 (S1P1), la Sandra (P1) torna a emprar la reformulació immediata per reparar l'error de pronúncia de l'alumne i incorpora la reformulació de la paraula posant èmfasi en les síl·labes: "B: sandra/ si us plau/ maquineto S: maquineta maquineto? B: maquine- como dices? S: maquineta ma qui ne ta B: gràcies". En aquesta mateixa sessió (S1P1), la docent empra la traducció seguida de la pista metalingüística quan l'alumne diu arbre en castellà. Malgrat s'esperaria que l'alumne després de la correcció reparés l'error, en aquest cas l'error és reparat per un altre alumne de la classe que participa en la conversa: "B: árbol S: arbre l'arbre no: la arbre: sinó en català poses una ele i un pal ((fa un gest amb la mà per escriure a l'aire la ela apòstrof)) arbre D: arbre S: i és per noi i per noia". Sobre la retroacció correctiva oral, Sans Bertran i Birello

(2021) i Birello i Sans Bertran (2023) assenyalen, en el seu estudi sobre la retroacció oral amb alumnes joves de FI 3 d'un centre penitenciari, que la traducció no és gaire efectiva en el sentit que no porta els alumnes a reparar l'error. Pel que fa a les reformulacions, l'estudi assenyala que és el tipus de retroacció correctiva oral més emprat per la docent (Sans Bertran i Birello, 2021). En aquest sentit, els resultats de l'anàlisi de les observacions d'aula de la Sandra (O1P1) mostren una tendència similar a Sans Bertran i Birello (2021).

La Francisca (P2), que imparteix classes en nivells alts (GES) i baixos (Castellà 1) d'instrucció, quan és preguntada per les creences i pràctiques sobre l'avaluació i la retroacció, respon únicament com a docent dels nivells alts d'instrucció (GES). La docent expressa en forma de creença que l'heteroavaluació en les tasques d'escriptura afavoreix l'aprenentatge de la llengua. Aquesta creença està alineada amb una de les pràctiques declarades de la docent (P2), ja que la Francisca defineix a l'entrevista semiestructurada l'ús de l'heteroavaluació en les tasques d'escriptura com una pràctica que afavoreix l'aprenentatge de la llengua. En relació amb les pràctiques declarades sobre l'heteroavaluació en les tasques d'escriptura, la Francisca (P2) indica que quan fa la correcció d'un text escrit té en compte positivament la presentació del text escrit, ja que els alumnes és un aspecte al que no li donen rellevància: "bueno primero la presentación bueno el porcentaje:: pero para mi es importante porque es que primero si escribes muy pegadito aquí arriba la letra muy pequeña o muy grande e:: con tachones y tal eso es impresentable y de entrada la predisposición mía ya es es negativa: por lo tanto ya no vamos bien entonces y eso les cuesta eh/ ellos no saben presenta::r no saben no no le dan tampoco importancia o nunca se la han dado o nunca les han enseñado a darle importancia". Després de la presentació, la Francisca (P2) té en compte els aspectes ortogràfics bàsics com la utilització de majúscules i l'ús correcte de la puntuació. Pel que fa al contingut del text escrit, per la docent (P2) no és el més important: "partir de ahí bueno ntx* las reglas mínimas de ortografía empezar con mayúscula que pongan puntos y coma::s el contenido? m:: también ntx* pero::: m:: si estamos en clase de lengua:: a lo mejor me interesa más el otro aspecto que el contenido en sí de lo que están contando:". Una altra pràctica assenyalada per la docent és l'ús de l'autoavaluació. En aquest cas, però, la docent posa en evidencia tensions en les pràctiques declarades, ja que s'aproxima a l'autoavaluació des de les pràctiques que afavoreixen l'aprenentatge de la llengua i des de les que no. Concretament, la Francisca (P2) declara que empra l'autoavaluació quan fa llegir els alumnes en veu alta les seves produccions escrites. D'aquesta manera, la docent expressa que els alumnes són capaços de detectar que hi ha algun error, però que la majoria d'ells no són capaços de detectar l'error i reparar-lo: "al leerlo dices ay sí/ esta palabra la he dicho tres veces en una misma línea por ejemplo digo ya y ahora eres capaz de leer estas diez líneas donde no hay ni un punto ni una coma? [...] léelo entonces si lo leen en alto:: [...] aunque sean conscientes y detecten los fallos ellos solo:::s hay pocos que sean conscientes de:: ntx* algunos sí eh pero la mayoría no:: sé que está mal pero no no no sé cómo arreglarlo:". En relació amb les pràctiques observades (O2P2),

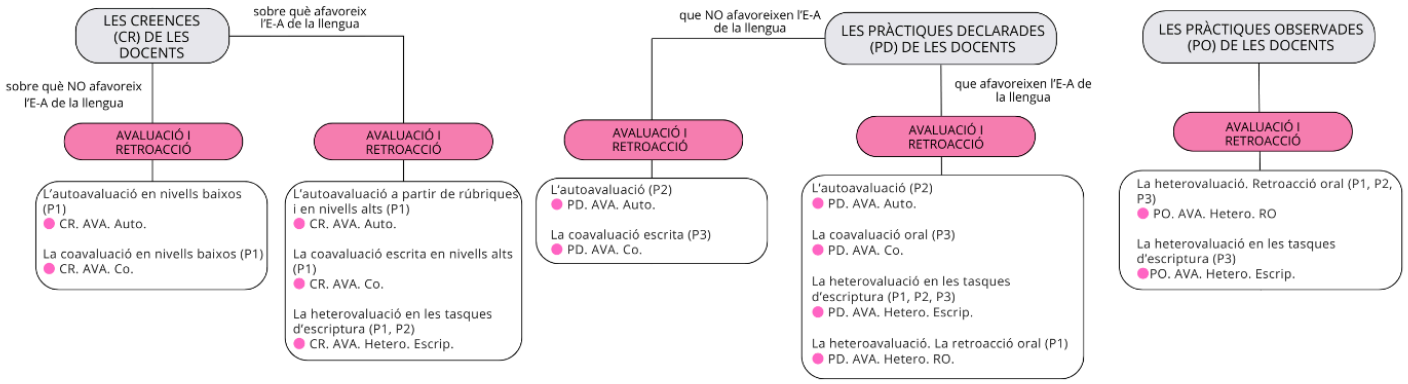
s'identifica l'ús de la retroacció correctiva oral per part de la docent en la sessió 2 (S2P2), la sessió 3 (S3P2) i la sessió 4 (S4P2). Concretament, la docent empra les reformulacions i l'elicitació. La reformulació immediata és identificada en les sessions 2, 3 i 4 (S2P2, S3P2, S4P2): "M: extranjerísimo F: extranjerismo que utiliza una palabra que no es de su idioma:: M: pablo muy interesante". L'elicitació, que consisteix en estimular la correcció de l'error és emprada a la sessió 2 de la Francisca (S2P2): "A: una rata F: una rata:: bueno más que una rata:: podríamos llamar:: un:: un:: un r A: ratón F: ratón bueno rata:". Els resultats, com en el cas de la Sandra (P1), assenyalen l'ús de les reformulacions com el tipus de retroacció correctiva oral més emprat per la docent. Per acabar, l'ús d'altres tipus d'avaluació com la heteroavaluació de les tasques d'escriptura, l'autoavaluació o la coavaluació no s'identifiquen en les sessions observades de la Francisca (O2P2).

Finalment, els resultats del cas de l'Anna (P3) posen de manifest que la docent no s'aproxima a l'avaluació i la retroacció des de les creences. L'Anna (P3) assenyala des de les pràctiques declarades com duu a terme la coavaluació i la heteroavaluació de les tasques d'escriptura. Al igual que la Francisca (P2), l'Anna diferencia entre les pràctiques d'avaluació que afavoreixen l'ensenyament i aprenentatge de les que no. És especialment rellevant, com s'aproxima l'Anna (P3) a la coavaluació. D'una banda, les pràctiques de coavaluació que no afavoreixen l'ensenyament i aprenentatge de la llengua que la docent comparteix són de coavaluació escrita. En canvi, les pràctiques de coavaluació que sí que funcionen i que són valorades positivament per la docent són de coavaluació oral. Concretament, l'Anna (P3) assenyala que la coavaluació que duu a terme en veu alta i gran grup sí que funciona, mentre que la coavaluació de textos escrits de manera individual no. La docent (P3) ho expressa això a l'entrevista semiestructurada (E1P3): "un cop el tenen (el text escrit) el llegeixen en veu alta: i:: perquè a més moltes vegades han triat la mateixa notícia i així veiem que riuen ah:: yo esto no lo he puesto tal: mira tu:: te has alargao demasiado: i llegeixen en veu alta/ i: i comparem compartim què penseu que ha sigut massa escuet? que podria haver:: explicat on ha passat perquè ens hem quedat amb el dubte de tal (.) fem tot com molt comentari m:: conjunt perquè: per exemple a vegades que hem treballat el dictat:: fem un dictat i després intercanviem els dictats perquè es facin una autocorrecció entre ells: (.) m:: no hi ha manera:: no hi ha manera es se'm deixen coses per corregir:: no: li mostren cap tipus d'interès:: i després no mostren interès a la seva:: al seu:: text un cop corregit/". Pel que fa a la heteroavaluació de les tasques d'escriptura, la docent comparteix que utilitza la heteroavaluació per fer la retroacció dels textos escrits: "si és dins d'un examen jo els hi recullo: reviso: faig la vista molt grossa amb:: tema de: d'accents per exemple:: amb:: cosetes d'aquestes perquè un nivell de fi 3 vulguis que no: arribem fins on t'arribem i:: ja et dic fan molta barreja:: amb prou feines puc aconseguir que m'escriguin un text en català completament en català". Sobre la retroacció escrita que fa dels textos, l'Anna (P3) detalla que no corregeix tots els errors a causa del nivell en el que es troben els alumnes i assenyala que una de les característiques dels textos

dels alumnes d'aquest nivell és l'ús de paraules i estructures en català i castellà en un mateix text, un comportament que sovint s'associa als aprenents d'una llengua i als parlants bilingües. Finalment, les pràctiques observades de l'Anna (O3P3) evidencien l'ús de la heteroavaluació en les tasques d'escriptura (S3P3): ""tovallon::s ((llegeix una paraula que ha escrit l'alumne)) et faltaria una ene: ((la mestra agafa el llapis i li corregeix)) plats:: sense la e perquè és masculí quan fem masculí no fem e essa ((l'alumne li ensenya una altra paraula escrita)) exacte:: amb e essa perquè és femenina la paraula:" i l'ús de la retroacció oral (S2P3, S3P3 i S4P3), concretament de la reformulació: "A: què són? C: qué son? A: els oficis què creieu que seran els oficis? C: el fúster A: ah/ fuster? el fuster és fuster no hi ha cap accent C: fuster A: tots feu fúster @@@ és fuster no hi ha cap accent".

Per tancar l'apartat, a continuació es mostra l'Esquema 12 que reflecteix les creences (CR), pràctiques declarades (PD) i pràctiques observades (PO) de la Sandra (P1), la Francisca (P2) i l'Anna (P3) en relació amb l'avaluació i la retroacció.

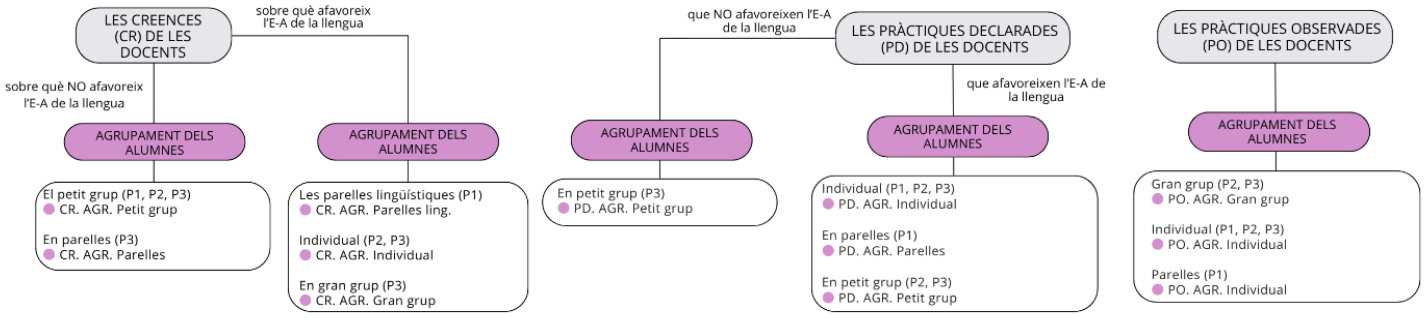
Esquema 12. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades de la Sandra (P1), la Francisca (P2) i l'Anna (P3) en relació amb l'avaluació i la retroacció.



6.2.4. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades sobre l'agrupament dels alumnes

Un altre tema identificat a les entrevistes semiestructurades (E1P1, E2P2, E3P3) i a les observacions d'aula (O1P1, O2P2, O3P3) de les docents és l'agrupament dels alumnes. La Sandra (P1), la Francisca (P2) i l'Anna (P3) aborden aquest tema des de les creences, les pràctiques declarades i les pràctiques observades. A continuació, es mostra l'Esquema 13 que reflecteix les creences (CR), pràctiques declarades (PD) i pràctiques observades (PO) de la Sandra (P1), la Francisca (P2) i l'Anna (P3) en relació amb l'agrupament dels alumnes.

Esquema 13. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades de la Sandra (P1), la Francisca (P2) i l'Anna (P3) en relació amb l'agrupament dels alumnes.



Des d'una perspectiva global, l'Esquema 13 mostra les relacions entre les creences, les pràctiques declarades i les pràctiques observades de les tres docents. A més, l'esquema també reflecteix com es relacionen els diferents elements per cadascuna de les docents. Pel que fa a les creences de les docents sobre el tipus d'agrupament dels alumnes que no afavoreix l'ensenyament i aprenentatge de la llengua, les tres docents pensen en el treball en petit grup. És rellevant parar atenció en el treball en petit grup atès que també és assenyalat per l'Anna (P3) des de la pràctica declarada com un tipus d'agrupament que no afavoreix l'ensenyament i aprenentatge de la llengua. Continuant amb les creences sobre el tipus d'agrupament que no afavoreix l'ensenyament i aprenentatge de la llengua, només l'Anna (P3) assenyala el treball en parelles. En canvi, la Sandra (P1) creu que les parelles lingüístiques sí que afavoreixen l'ensenyament i aprenentatge de la llengua. Malgrat la Sandra (P1) només assenyala les parelles lingüístiques, el gran grup és considerat per l'Anna (P3) i l'agrupament individual per l'Anna (P2) i la Francisca (P3). En relació amb les pràctiques declarades que afavoreixen l'ensenyament i aprenentatge de la llengua, les tres docents (P1, P2, P3) esmenten el treball individual. El treball en parelles (P1) i el treball en petit grup (P2, P3) també són esmentats des de la vessant positiva de la didàctica de la llengua. Finalment, les pràctiques observades demostren la implementació del treball en gran grup per part de dues docents (P2, P3), el treball individual per part de les tres docents (P1, P2, P3) i el treball en parelles per part d'una docent (P1).

Des d'una perspectiva més micro de les creences i les pràctiques de cadascuna de les docents, la Sandra (P1) assenyala que el treball en petit grup no afavoreix l'ensenyament i aprenentatge de la llengua en el context en el que treballa, però que de manera global sí que considera rellevant que els alumnes treballin en petits grups per aprendre els uns dels altres. En aquest sentit, la docent (P1) creu que el petit grup afavoreix l'aprenentatge de la llengua. La docent (P1) expressa a l'investigadora: " E. d'acord amb que els alumnes necessiten treballar en petits grups per aprendre els uns dels altres:: S: =/sí ho penso/" i segueix la frase contextualitzant la resposta i posant de manifest que per factors contextuals els alumnes treballen de manera individual i en parelles a causa de les dificultats existents per treballar en grup, dificultats que provenen de la individualitat dels alumnes i dels problemes personals que hi ha entre ells: "però aquí:: [...] /individual/aquí costa

molt treballar en grup [...]". En canvi, sí que creu que les parelles lingüístiques són un bon agrupament per aprendre llengua: "/com/ a molt hi ha grups sí que pots treballar en parelles però aquí costa molt treballar en grup [...] perquè tenen els seus problemes que {@ tu desconeixes} [...] i són molt individualistes::". En aquest sentit, les pràctiques declarades de la Sandra (P1) també demostren que l'agrupament en parelles funciona en el context i amb el perfil d'alumnes. La docent també expressa dur a terme l'agrupament individual. Pel que fa a les pràctiques observades (O1P1), els resultats de l'anàlisi posen de manifest que la docent empra el treball individual (S1P1, S2P1, S3P1, S4P1 i S5P1) i en parelles (S5P1). Així doncs, sembla ser que les creences, pràctiques observades i pràctiques declarades de la docent estan alineades i que no presenten tensions entre elles. Tanmateix, sí que existeix certa tensió entre les creences de la Sandra en relació amb l'agrupament en petit grup quan pensa que afavoreix l'aprenentatge però no en aquest context. En relació amb les dificultats per treballar en grup, Dörnyei (2008) indica que pot ser complicat introduir el treball en grup entre alumnes que no hi han treballat abans. L'escassa presència de treball en grup es pot apreciar al llarg de les sessions analitzades, ja que només en la sessió 5 (S5P1) els alumnes treballen en parella davant l'ordinador. En la resta de sessions (S1P1, S2P1, S3P1, S4P1, S6P1) els alumnes treballen de manera individual i encara que en la sessió 3 (S3P1) el plantejament inicial de la docent és treballar en gran grup, finalment la dinàmica de la sessió porta els alumnes a treballar de manera individual. Cal destacar que malgrat la docent es posiciona en les creences i pràctiques sobre l'agrupament dels alumnes, la docent no fa referència als beneficis que aporta un tipus d'agrupament o altre. En aquest sentit, caldria aprofundir en les creences i pràctiques de la docent entorn als beneficis pedagògics dels diferents tipus d'agrupament dels alumnes. La literatura ens indica que els mestres constructivistes creuen que els debats entre els estudiants durant les activitats grupals són beneficioses i porten a un major aprenentatge i que l'agrupament col·laboratiu entre estudiants és una tècnica d'ensenyament valuosa que permet als estudiants a aprendre a treballar junts (Pederson i Liu, 2003).

En el cas de la Francisca (P2), la docent assenyala que empra el petit grup però que l'èxit de l'agrupament depèn de l'exercici i de l'actitud dels alumnes en el moment en que es proposa l'activitat: "el otro día en ges 2 estuvieron haciendo un poema entre tre:s [...] y lo estaban haciendo muy bien porque cada uno aportó ideas bueno ahí salió bien depende si están más alborotados no el trabajo en grupo no lo: no: porque:: es más individual entonces depende de:: ya te digo de el ejercicio y también de cómo esté la actitud de ellos". En aquest sentit, la literatura assenyala que un factor extern que afecta la posada en pràctica de les creences són els problemes de gestió de l'aula. Teague et al. (2012) indiquen en el seu estudi que el professorat de secundària assenyala que la dificultat per gestionar l'aula recau en el mal comportament dels estudiants i que això és una barrera per dur a terme pràctiques alineades amb les creences. Savasci i Berlin (2012) posen en evidència com els professors de secundària mostren reticència a implementar treballs en grup

a causa del mal comportament dels estudiants. A més, tal com s'ha indicat anteriorment, Dörnyei (2008) indica que pot ser complicat introduir el treball en grup entre alumnes que no hi han treballat abans. Tenint en compte les dificultats esmentades per la docent en relació amb el treball en petit grup, la Francisca reconeix que predomina el treball individual, un tipus d'agrupament que permet als alumnes enfrontar-se en un primer moment sols a l'activitat d'aprenentatge que se'ls planteja. Això sí, la docent afegeix que el fet que els alumnes treballin de manera individual, no vol dir que no disposin de la seva ajuda o la dels companys: "quizás más el individual porque claro el trabajo en grupo lo que pasa es lo que ha pasado siempre que trabajan dos y el tercero no trabaja: [...] pero además otra cosa quiero que que:: ante: en el caso del poema que sepan reflexionar ellos solos que tengan: que se: que se enfrenten ellos al poema o al ejercicio que sea [...] que tengan como digo yo cinco minutos de enfrentaros vosotros solos al ejercicio que no te sale? no pasa nada aquí estoy yo y te ayudo o te ayuda el compañero:". El fet que la Francisca (P3) posi èmfasi en el seu rol de guia i en l'ajuda entre companys la situa entre els mestres amb alta diferenciació (Weinstein, 2002), ja que aquest perfil docent creu que el progrés dels estudiants és a causa de l'acompanyament i de la retroalimentació del mestre així com del suport adequat que ofereixen tant el mestre com els altres estudiants. Quant a les observacions d'aula de la Francisca, la docent empra el treball en quatre de les sis sessions (S1P2, S2P2, S3P2, S6P2). En canvi, el treball en gran grup s'identifica en totes les sessions en major o menor grau (S1P2, S2P2, S3P2, S4P2, S5P2, S6P2).

En el cas de l'Anna (P3), les creences i pràctiques declarades sobre el tipus d'agrupament que no afavoreix l'ensenyament i aprenentatge de la llengua convergeixen en el treball en petit grup: "no els hi agrada gens treballar en parelles o grups". Mentre que les creences i les pràctiques declarades sobre el petit grup estan alineades, no passa el mateix amb el treball en parelles, agrupament que només és referenciat des de les creences sobre allò que no afavoreix l'ensenyament i aprenentatge de la llengua. En aquest sentit, ni el treball en petit grup ni el treball en parelles s'ha pogut identificar en les sessions observades de l'Anna (O3P3). En canvi, sí que s'ha pogut observar el treball individual (S2P3, S3P3, S4P4) i en gran grup (S1P3). Pel que fa al treball en petit grup, és especialment rellevant com la docent es posiciona davant aquest tipus d'agrupament durant l'entrevista semiestructurada. D'una banda, la docent expressa des de la pràctica declarada que el treball en petit grup no funciona perquè només treballa un dels components del grup: "queda palès qui és el que treballa i qui són els que s'arrepengen aquest text que eren cinc el va escriure el pere tot sencer {@vull dir} els altres sí que:: li donaven potser alguna idea ntx* però ni tan sols van: van escriure: /o sigui/ /o sigui::/ l'escriptura col·laborativa:: no". No obstant això, la docent reconeix que s'han obtingut resultats satisfactoris quan s'ha plantejat l'escriptura col·lectiva en els nivells més alts: "no: aquest any han fet això del conte col·lectiu::que jo crec que sí que els hi ha sortit i sobretot als nivells més alts:". Aquesta darrera pràctica declarada de l'Anna (P3) posa en evidència un factor que influeix en la posada en pràctica

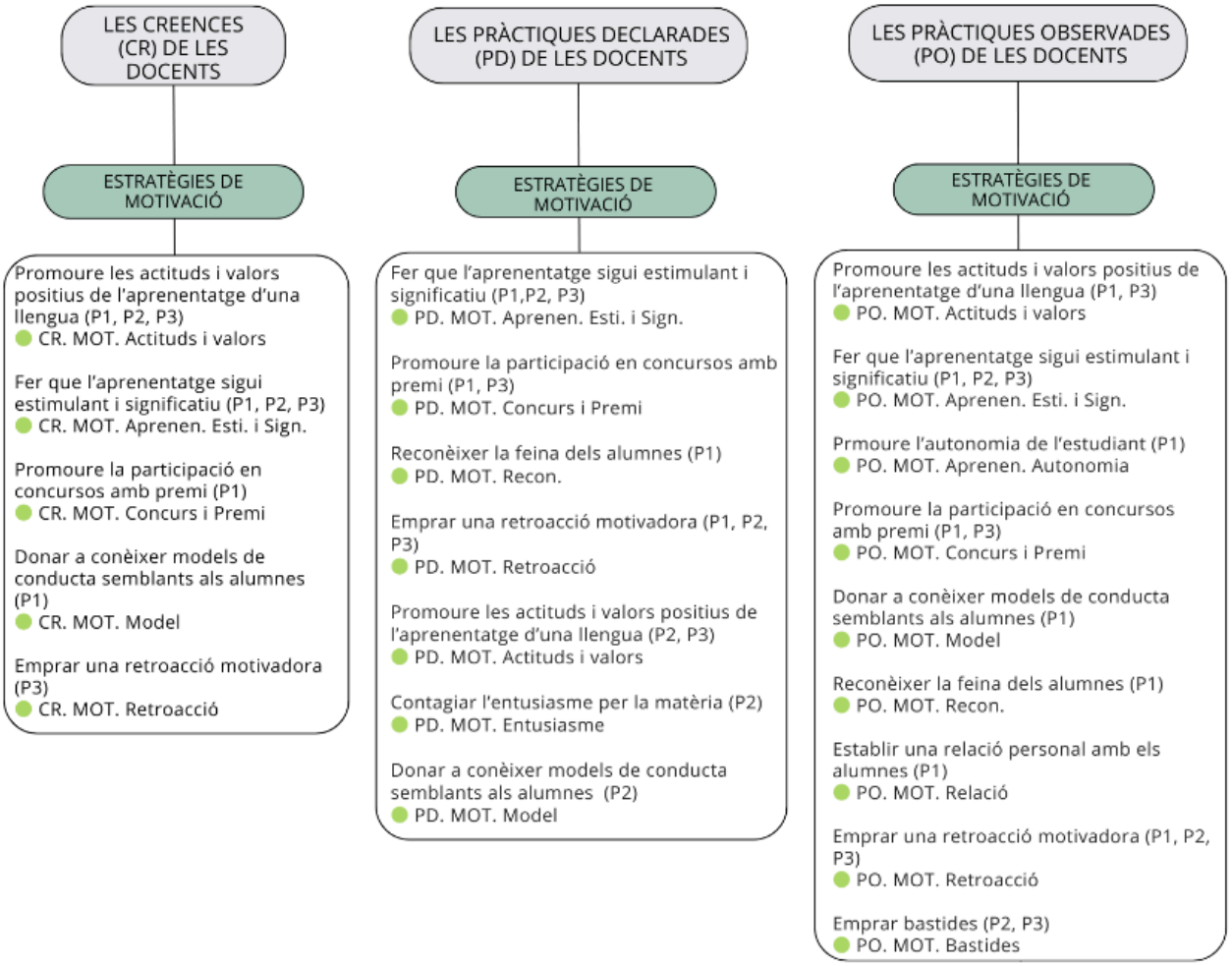
del treball en grup: el nivell dels alumnes. Pel que fa a l'agrupament individual la docent reconeix que als alumnes els agrada treballar sols i que no els agrada treballar en parelles o grups: "els hi agrada més treballar individualment i de fet és el que m- m-millor resultats té ntx* individualment".

Finalment, pel que fa a les creences (P1, P2, P3) i pràctiques declarades (P3) que assenyalen que el treball en petit grup no afavoreix l'ensenyament i aprenentatge de la llengua, Dörnyei (2008) exposa que és important fomentar la cooperació entre els alumnes i que això implica desenvolupar un conjunt de pràctiques motivacionals com propiciar la cohesió de grup i alimentar l'autonomia de l'estudiant. A més, l'autor indica que per a que els grups cooperatius funcionin cal que els alumnes treballin plegats en grups petits de 3 a 6 persones, cal que l'activitat permeti que els integrants del grup siguin "interdependents en positiu" i que confïin els uns en els altres per poder realitzar l'activitat amb èxit. A més, també cal que els alumnes hagin rebut una formació en competències de grup (escoltar-se, ajudar-se entre ells, coordinar-se, repartir-se tasques, etc). En definitiva, cal tenir en compte tots aquests aspectes perquè podrien explicar l'individualisme dels alumnes, la seva preferència per treballar sols i la no predisposició a l'hora de treballar en grup.

6.2.5. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades sobre la motivació dels alumnes

El present apartat inclou la discussió dels resultats de cada estratègia de motivació referida o emprada per les docents a partir de la selecció dels fragments més representatius. L'Esquema 14 mostra els temes indentificats dins de la categoria Motivació per cadascuna de les docents segons si s'han expressat com a creença, com a pràctica declarada o com a pràctica observada.

Esquema 14. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades de la Sandra (P1), la Francisca (P2) i l'Anna (P3) en relació amb la motivació.



En un nivell macro, les docents s'aproximen a les estratègies de motivació sempre des de la vessant positiva. Els resultats de l'anàlisi de les tres docents (P1, P2, P3) evidencien que les docents són conscients de com les estratègies de motivació afavoreixen l'aprenentatge de la llengua. A més, la diversitat d'estratègies de motivació indentificades a les entrevistes semiestructurades (E1P1, E2P2, E3P3) i a les observacions d'aula (O1P1, O2P2, O3P3) demostren la desmotivació dels alumnes envers les classes. Pel que fa a les creences, les tres docents (P1, P2, P3) coincideixen en què es pot motivar als alumnes fomentant actituds i valors positius relacionats amb el procés d'aprenentatge de la llengua i fent que l'aprenentatge sigui estimulant i significatiu. Aquesta darrera estratègia també és assenyalada per les tres docents (P1, P2, P3) com una pràctica declarada i ha estat identificada com una pràctica observada en les sessions de la Sandra (P1), la Francisca (P2) i l'Anna (P3). Pel que fa al foment d'actituds i valors positius relacionats amb el procés d'aprenentatge de la llengua, la Francisca (P2) i l'Anna (P2) tenen en compte l'estratègia durant l'entrevista semiestructurada i la reporten des de la pràctica declarada. Les pràctiques observades demostren la posada en pràctica de l'estratègia per part de la Sandra (P1) i l'Anna (P3). En relació amb l'estratègia de motivació que consisteix a promoure la

participació de l'alumnat en concursos on es donen premis, només la Sandra (P1) l'expressa en forma de creença. Com a pràctica declarada, l'estratègia és indicada per la Sandra (P1) i l'Anna (P3). En aquesta línia, les sessions observades corresponen també a la Sandra i l'Anna (P1, P2). Cal destacar que només en el cas de la Sandra (P1) es pot identificar una coherència total entre les creences, pràctiques declarades i pràctiques observades. En el cas de l'Anna (P3), la coherències s'estableix entre les pràctiques declarades i les pràctiques observades. En canvi, en el cas de la Francisca (P2) no es reporten creences, pràctiques declarades o pràctiques observades en relació amb els concursos i els premis. El mateix passa amb l'estratègia de motivació que consisteix en donar a conèixer models de conducta semblants als alumnes. L'Anna (P3) no reporta dades al respecte. No obstant això, en el cas de la Sandra, s'identifiquen congruències entre les creences i pràctiques observades mentre que en el cas de la Francisca (P2) només s'identifiquen pràctiques declarades. Respecte a l'ús de la retroacció motivadora, tant la Sandra (P1) com la Francisca (P2) i l'Anna (P3) assenyalen l'estratègia en l'entrevista semiestructurada (E1P1, E1P2, E1P3). Mentre que la Sandra (P1) ho fa des de la creença i la pràctica declarada, les altres dues docents ho fan des de la pràctica declarada. Tenint en compte que l'estratègia és identificada també en les pràctiques observades de la Sandra (O1P1), només en el seu cas s'identifiquen congruències entre creences, pràctiques declarades i pràctiques observades. No obstant això, existeixen congruències entre les pràctiques declarades i les pràctiques observades de la Francisca (P2) i l'Anna (P3). Quant a l'estratègia de motivació que contempla el reconeixement de la feina dels alumnes, la Sandra (P1) és la única docent que reporta informació al respecte. Concretament, la docent fa referència a l'ús de l'estratègia com a pràctica declarada, pràctica que també ha pogut ser observada en una de les seves sessions (O1P1). Sobre l'estratègia de motivació que consisteix en crear un ambient agradable, només la Francisca (P2) l'assenyala com a pràctica declarada durant la seva entrevista (E2P2). El mateix passa amb l'estratègia de motivació relacionada amb el fet de contagiar l'entusiasme per la matèria. Pel que fa a promoure l'autonomia de l'estudiant, l'estratègia només s'observa en les sessions de la Sandra (O1P1). Finalment, quant a l'ús de bastides per afavorir la motivació dels alumnes, l'estratègia s'identifica en les sessions observades de la Francisca (O2P2) i l'Anna (O3P3).

A continuació, per tal de compartir una mirada micro dels resultats de la recerca sobre les estratègies de motivació, es presenta una discussió acurada dels resultats de cadascuna de les docents fent èmfasi en les diferents estratègies de motivació reportades i observades.

6.2.5.1. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades sobre l'aprenentatge estimulant i significatiu

Per a conservar i protegir la motivació cal que l'aprenentatge sigui estimulant i significatiu. Dörnyei (2008) assenyala que un dels factors més desmotivadors que hi ha per als alumnes és haver

d'aprendre una cosa que no els hi és d'utilitat, d'interès i a la qual no li veuen cap finalitat perquè no té a veure amb les seves vides. En aquest sentit, Chambers (1997) indica que per motivar als alumnes cal que totes les activitats estiguin marcades per la rellevància. L'autor assenyala que si els alumnes no poden relacionar l'activitat amb el món en el que viuen i no veuen sentit ni funcionalitat a l'aprenentatge, el docent tindrà un repte difícil de resoldre.

En relació amb aquest tipus de motivació, la docent (P1) expressa la seva creença sobre la rellevància d'oferir als alumnes activitats d'escriptura que siguin significatives, els siguin d'interès i els cridin l'atenció i que donin resposta a unes necessitats lingüístiques del alumnes. Així doncs, la Sandra (P1) s'allunya de les activitats mecàniques i repetitives com poden ser els dictats: " jo crec que a partir d'activitats que siguin d'interès per ells és a dir que els hi cridin l'atenció i que si:: ho escriuen e:: els hi vegin un significat o els hi motivin: no:: una simple còpia::: m:: jo crec que:: m:: els dictats/ no: no li trobo el sentit als dictats: ~ E: mhm S: ~ perquè ntx* penso que focalitzen molt (..) en l'ortografia però: s- no: es basen bàsicament en una còpia de d'una cosa que tu estàs . dient en veu alta i no donen ni un peu a la creativitat". A més, la Sandra (P1) també creu que és important oferir situacions d'aprenentatge que simulin, dins del context penitenciari, situacions reals de la vida quotidiana com poden ser presentar-se un mateix: "una bona eina podria ser (.) e:: m:: que escriguin una:: bueno que es presentin no? una carta de presentació primer fas una activitat on:: llegim una carta de presentació d'una persona inventada i a partir d'aquesta carta els hi diem pues ara ens presentem nosaltres o fem u- un un mural per la paret i que cadascú ompli o:: no ho sé [...] /és/ que aquí també tenim els recursos que tenim però:: algo contextualitzat que a ells els hi pugui motivar" o organitzar un viatge "doncs jo crec que a patir de:: de redaccions de crear projectes (.) de:: donar una temàtica jo que sé doncs:: de crear un viatge d'anar d'aquí a grècia a on vulgueu del món i a partir d'aquí fer una guia de viatge i que ells l'hagin de redactar de dalt a baix:: bueno projectes". Així doncs, sobre l'estratègia de motivació referida a l'aprenentatge estimulant i significatiu podem identificar com les creences de la Sandra en relació amb l'adaptació dels materials docents per tal que els siguin rellevants van en la línia de les aportacions de Chambers (1997) i Dörnyei (2008) els quals assenyalen que l'aprenentatge ha d'estar relacionat amb temàtiques d'experiències i contextos quotidians per a l'alumnat. Rubie-Davies (2008) demostra com els mestres creuen que la motivació i implicació dels estudiants pot millorar-se incorporant els interessos dels estudiants a les seves experiències d'aprenentatge, fent així l'aprenentatge estimulant i significatiu. Dörnyei (2008) assenyala que un dels factors més desmotivadors que hi ha per als alumnes és haver d'aprendre una cosa que no els és d'utilitat, d'interès i a la qual no li veuen cap finalitat perquè no té a veure amb les seves vides. En aquest sentit, Chambers (1997) indica que per motivar els alumnes cal que totes les activitats estiguin marcades per la significativitat i la funcionalitat. Per tal d'assolir l'objectiu, Dörnyei (2008) indica que és imprescindible conèixer els interessos, aficions, experiències i necessitats dels alumnes. Per conèixer els alumnes, l'autor indica que es poden fer entrevistes i xarrades particulars, debats

en grup i pluges d'idees, treballs escrits o qüestionaris amb respostes obertes. També, l'autor indica que es pot fer participar els alumnes en el disseny i la gestió de l'assignatura. En aquest sentit, la Sandra (P1) assenyala a l'entrevista semiestructurada que deixa a elecció dels alumnes el país on volen viatjar i en el qual volen emmarcar el projecte d'organitzar un viatge. En aquest sentit, altres autors com Muñoz i Ramirez (2015) assenyalen com els mestres dels centres de llengües universitaris colombians reconeixen en les entrevistes semiestructurades el valor motivacional de donar als aprenents opcions i introduir tasques lingüístiques significatives. A més, Dörnyei (2008) indica que un augment de la implicació dels alumnes en l'organització de l'aprenentatge fomenta la seva autonomia. Tal com identifiquen Muñoz i Ramirez (2015), la implicació dels alumnes en l'organització de l'aprenentatge es pot aconseguir alimentant la capacitat de tria dels estudiants donant-los opcions sobre les activitats, els materials docents, els temes, les dates de lliurament, el ritme d'aprenentatge, etc. En aquest sentit, també és rellevant l'aportació de Soodak i Podell (1998). Els autors conclouen que els mestres amb alta eficàcia tenen més probabilitats d'oferir als estudiants opcions en les seves activitats d'aprenentatge. Pel que fa a les pràctiques observades (O1P1) en algunes de les sessions de la Sandra demostren que la docent ofereix el Crèdit de Síntesi "El meu barri", un projecte que té per objectiu relacionar coneixements de diferents matèries amb contextos quotidians i experiències viscudes per l'alumnat al seu barri. Les sessions que corresponen al Crèdit de Síntesi "El meu barri" són la quatre i la cinc (S4P1, S5P1). Concretament, a la sessió 5 (S5P1) observem com durant la sessió els alumnes, juntament amb la docent, busquen informació sobre el seu barri, la Mina "si estem fent un crèdit de síntesi de:: de el meu barri i:: ells ho estan fent de la mina: estamos buscando:: a vera qué tocava fer ara? els equipaments:: i marcar-los en un ma:pa: (.) vale pues això és la mina ((dirigint-se als dos alumnes que estan amb ella fent el treball)) quan es carregui anirem a marcar els equipaments [...] dels alumnes mira l'estoig de la mestra i l'altre omple el formulari de drets d'imatge de la investigadora)) es esto? la mina?".

En el cas de la Francisca (P2), la docent expressa que intenta que els textos siguin interessants i, per tant, reconeix emprar una de les estratègies de motivació més rellevants que consisteix a fer que l'aprenentatge sigui estimulant. Més endavant, també indica utilitzar vídeos: "intento que [los textos] sean interesantes [...] incluso a veces de: de: de: a veces les pongo videos de algún:: de algo que yo crea que tiene relació::n". En un altre moment de l'entrevista, la docent també indica que l'aprenentatge es pot convertir en estimulant quan es presenten materials atractius als alumnes, encara que reconeix que no sempre és garantia d'èxit i que la motivació depèn de l'actitud dels alumnes: "la forma de presentar el trabajo es decir o bien o dar una fotocopia o hacer un un hacer algún algún tipo de power point o:: la pizarra digital esta el programa éste que tenemos presentarle bueno con fotos con vídeos bueno presentárselo atrac- atractivo para que ello::s pero no siempre hay éxito ni mucho menos o:: a- además hay veces que dices uy/ esto no sé yo: y y al final tiene mogollón de éxito el ejercicio y se implican y otras veces que tú lo has

trabajado pues: termina::s:: pues: ntx* la motivación es que depende de de cómo estén ellos y:: pero bueno utilizas todos los recursos que tu tienes".

En el cas de l'Anna (P3), la docent també diu les pràctiques estimulants i amenes afavoreixen l'aprenentatge. En els ensenyaments de FI1, el curs d'alfabetització, la docent reconeix que oferia als alumnes treballar als ordinadors i que per un alumne de FI1, treballar als ordinador implica un exercici d'autoconfiança i d'autoconcepte important: "a més se sentien:: o sigui el fet de:: fel-s'hi fer:: cal·ligrafia no sé tant infantil:: inclús quan entrava un altre alumne a l'aula era com:: es tapaven no? era com vergonya de:: de ntx* de que jo estic fent una feina de: de primer de primària saps? i tu:: no:: i l'ordinador:: ntx* els hi donava aquest respecte aquest dir mira jo sóc com aquest que està fent batxillerat i puc fer el mateix". Per treballar vocabulari, utilitza jocs que els motiven i que no requereixen l'ús d'internet, ja que no hi tenen accés: "el joc és és un element que fem servir molt perquè:: els enganxa:: [...] tenim tants recursos de:: jocs:: de tal: de qual: de rol playing de no sé que:: perquè és que arriba un moment que e- el que a ells els hi motivaria:: que és el que fan els nanos al carrer:: (fer activitats a l'ordinador amb internet) no podem fer-ho/".

En relació amb les estratègies de motivació relacionades amb els concursos i els premis, Dörnyei (2008) assenyala que gran part dels docents consideren que és positiu recompensar els esforços dels seus alumnes. L'autor afegeix que les recompenses poden ser variades i poden ser des de guardons a privilegis especials o recompenses materials i premis. Quan es pregunta a la Sandra (P1) com motiva els alumnes per realitzar tasques d'escriptura, la docent expressa en forma de creença que els concursos literaris com els Jocs Florals de Sant Jordi són una font de motivació: "com motivo als alumnes? [...] aquí:: dif- jo crec que aquí la motivació no ve de si fer tasques d'expressió escrita o no és: ~ [...] és més aviat de venir a classe o no en el moment que et venen a classe saps que t'ho faran i:: e:: jo crec que *per exemple aquí:: com lo de sant jordi el fet de:: fer la:: ntx* el:: ntx* el pr- bueno el concurs literari de sant jordi ja motives als alumnes* a fer tasques de: d'expressió escrita i:: ntx* jo crec que fent activitats així:: es es potencia i es fomenta l'expressió escrita". A més, en aquest mateix exemple, la docent (P1) relaciona el fet d'estar motivat amb el fet de venir a classe i dur a terme la tasca plantejada. Més endavant, a l'entrevista semiestructurada, la Sandra (P1) expressa la seva creença sobre la influència positiva que tenen les recompenses materials, els premis, en la motivació dels seus alumnes a l'hora de participar als Jocs Florals de Sant Jordi: "E: creus que:: el fet que aquesta:: aquesta ntx* activitat de sant jordi sigui com:: hi hagi uns premis: creus que això motiva=; S: i tant [...] /aquí tot es mou per premis/". A més, la docent assenyala que els alumnes estan motivats perquè pensen que el premi dels Jocs Florals és un discman: "sí l'unic que no saben que el premi {@no serà un discman però sí}". Una altra mostra de com la docent empra com a estratègia de motivació participar en el concurs dels Jocs Florals de Sant Jordi s'identifica a la sessió 1 (S1P1). En aquesta sessió la docent, que es va movent per l'aula per observar com els alumnes acaben els còmics que presentaran al concurs,

pregunta al Dan, un alumne de FI 2, si vol guanyar el concurs, amb la intenció de plantejar-li la tasca com un repte: “D: ya está pintado S: ja està? a veure la casa: vinc a veure la casa: vale:: tu què? no vols que guanyi? S: tu no vols guanyar? te da igual B: ya está sandra/”. Per acabar, en relació amb les recompenses materials, Dörnyei (2008) indica que les recompenses materials poden funcionar en situacions en què l’alumne no es capfica amb la recompensa i en les què l’alumne inicia una activitat motivat per una recompensa però posteriorment desenvolupa una afinitat personal amb l’activitat presentada i especifica que les recompenses que generen motivació són les que recompensen la participació en activitats que capten la motivació dels alumnes perquè requereixen una conducta creativa enfocada en els objectius i els ofereixin noves experiències i encerts constants. Malgrat les recompenses materials poden esdevenir eines motivacionals contundents, Dörnyei (2008) també indica que el camp de la psicologia esmenta tres perills potencials en l’ús de les recompenses. Per una banda, si es comencen a oferir recompenses per coses que els alumnes ja feien pels seus propis motius, la recompensa malmet la motivació existent (Deci i Ryan, 1985). Per una altra banda, quan les persones se centren en la recompensa enlloc de l’activitat passen per alt el valor real de l’aprenentatge que ofereix l’activitat. I, finalment, quan s’ofereixen recompenses destacades, es pot caure en el “principi mini-max”, terme descrit per Coington i Teel (1996) que consisteix en maximitzar les recompenses minimitzant l’esforç. Pel que fa als privilegis especials, a l’observació (O1P1) de la sessió 5 de la Sandra (S5P1) s’aprecia com una recompensa que ofereix la docent als alumnes per iniciar i acabar correctament el Crèdit de Síntesi sobre el seu barri, la Mina, és superar el curs d’anglès al que estan apuntats. No és un recompensa material ni un guardó, però sí que és un privilegi especial que pot generar interès en els alumnes per realitzar la tasca plantejada. Així doncs, a partir del privilegi especial que els proposa la docent com és superar el curs d’anglès, els alumnes desenvolupen una afinitat personal amb l'activitat plantejada a l’aula que fa que hi estiguin motivats. Tal com indica Dörnyei (2008), la recompensa proposada per la docent genera motivació en els alumnes perquè recompensa la seva participació en la tasca i els fa adoptar una conducta creativa enfocada en els objectius i en les noves experiències d’aprenentatge: “S: depende (..) penseu també otra cosa: a ver voy a mirar:: no tengo la lista:: pensad que este trabajo depende de como lo:: enfoquemos podemos intentar salva::r J: inglé? ((la mestra fa cara de possibilitat)) salva inglé? S: e:: o:: no:: però:: J: en qué quedamos sandra? S: pero intentar hacerlo de alguna manera que si os lo currais puede que sí::”.

L’Anna (P3) durant l’entrevista semiestructurada (E3P3) també expressa que incentiva els alumnes amb recompenses i comenta que és l’estratègia de motivació que més bons resultats dóna. Així, els alumnes s’impliquen en la tasca que es planteja a l’aula i participen. Les recompenses poden ser un berenar, deixar-los escoltar la música que els agrada, veure una pel·lícula o una sortida programada a l’exterior: “les he intentat totes:: però la que més funciona aquí:: premi/ pre::mi:: si hi ha premi hi ha interès aquí no hi ha res gratis com diuen ells tot és a

canvi d'alguna cosa si:: jo vull:: que:: gravem un vídeo com aquests que té dit que he gravat amb els de català 2:: he de prometre a final de trimestre un berenar: o:: fer alguna coseta::: que ells vulguin o:: baixar-lis música i que un dia podem escoltar música: una pel·lícula::d- demandes d'aquestes perquè:: evidentment més no puc donar:: no? /però:/ sempre hi ha d'haver un incentiu/ un incentiu material d'alguna cosa: una programada:: que són les sortides que fem:: ells sempre demanen demanen alguna cosa: és la seva forma que tenen de relacionar-se entre ells també todo es a cambio de:: un paquete/ si tardas en devolvérmelo son dos paquetes:: doncs ntx* arribes a la conclusió que quan tu et posen en aquesta dinàmica de:: venga vale pues si feu això:: pues jo demà em comprometo a portar això: funciona i s'enganxen::". També és per aquest motiu que funciona la gamificació a les aules: "si hay premio recompensa directa anem bé si no hi ha premio recompensa directa no anem bé per això fem tanta història amb la gamificació i tot això perquè a través de donar punts i tal:: és quan aconseguim:: el pique entre ells::: el que tingui millor nota el que s'hi possi més el que acabi:: la feina i ben presentada tindrà més punts:: doncs algun em feia una presentació amb el seu nom i:: tal:: i el nom del tema que estàvem fent i acabàvem amb dos hores ara tu no dius res:: i:: no haurem contestat ni dos preguntes en dos hores::".

A tall de conclusió, cal assenyalar que Teo et al. (2008) relacionen l'ús de les recompenses explícites amb creences tradicionals dels mestres. Els autors assenyalen que els mestres que comparteixen creences tradicionals pensen que l'ús de recompenses extrínseques afavoreixen l'aprenentatge dels estudiants. En aquest sentit, l'estudi de Weinstein (2002) indica que els mestres amb alta diferenciació (mestres que creuen que els estudiants amb alt i baix nivell han de ser tractats de manera diferent) creuen que els estudiants han d'estar motivats externament amb recompenses per l'assoliment i el rendiment. En canvi, els mestres amb baixa diferenciació (mestres que creuen que tots els estudiants han de ser tractats per igual) consideren que la motivació intrínseca és més important i estableixen objectius d'aprenentatge amb els estudiants. Altres aportacions de la literatura al respecte, són els resultats de Hufton, et al. (2010). Els autors evidencien que els mestres reconeixen que tant les recompenses simbòliques com les recompenses materials poden motivar els estudiants. Això sí, els autors indiquen que els docents creuen que els estudiants normalment tendeixen a valorar més les recompenses simbòliques que les materials a mesura que maduren. A més, els mestres prefereixen recompenses simbòliques a materials, ja que consideren que faciliten la transició cap a l'automotivació de l'estudiant. Aquest fet no es pot constatar a partir de les creences i pràctiques de les docents participants en l'estudi.

6.2.5.2. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades sobre el reconeixement de les tasques

En relació amb l'estratègia de motivació relacionada amb el reconeixement, penjar els productes finals elaborats pels alumnes a l'aula és una eina a la qual recorre la Sandra (P1) per a reconèixer la feina dels seus alumnes. En aquest sentit, Dörnyei (2008) indica que una estratègia de

motivació per fer més interessants les activitats que es plantegen a l'aula és la d'obtenir resultats tangibles. Els exercicis que demanen que l'alumne lliuri algun producte final com a resultat, com per exemple un cartell o un mural, tenen la capacitat de fer que els alumnes s'hi impliquin com mai abans ho han fet. Aquest és un aspecte que la docent té en compte quan planifica les seves classes. A l'entrevista (E1P1) ho expressa en forma de pràctica declarada quan diu: "S: el que sí que ntx* *el que faig* a vegades és que l'activitat d'expressió escrita és la que estarà penjada a la classe i d'aquesta manera també es motiven". A més, a la sessió 2 (S3P1) s'identifica com una pràctica observada quan la Sandra planteja, amb la intenció de fomentar la implicació dels alumnes en la realització de la tasca, l'elaboració del mural del projecte "Els aliments" com un producte final tangible que estarà visible a l'aula. Cal assenyalar que el fet de posar en valor el treball dels alumnes és una recompensa simbòlica que afavoreix la motivació dels alumnes (Hufton, et., 2010). Els autors assenyalen en el seu estudi sobre les creences de 108 mestres que els docents reconeixen que les recompenses simbòliques també poden motivar als estudiants. Malgrat no tenim evidència que recolzin els resultats de Hufton, et. (2010) que indiquen que els docents creuen que els estudiants normalment tendeixen a valorar més les recompenses simbòliques que les materials a mesura que maduren i que els mestres prefereixen recompenses simbòliques a materials perquè consideren que faciliten la transició cap a l'automotivació de l'estudiant, es creu rellevant tenir-ho en compte en futures recerques.

6.2.5.3. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades sobre les relacions personals a les aules de llengua

Una altra estratègia de motivació, és establir una relació personal amb els alumnes. Dörnyei (2008) argumenta que per motivar cal que la docent mantingui una relació positiva personal i acadèmica amb el seu alumnat. També cal que el professorat es guanyi la confiança i el respecte dels seus alumnes. Per tal que s'estableixi aquesta relació positiva el professorat ha d'acceptar els seus estudiants, tenir capacitat d'escoltar-los i tenir-los en consideració així com mostrar accessibilitat i disponibilitat mental i física per al contacte personal (Dörnyei, 2008). Skinner i Belmont (1993) estableixen una forta relació entre el comportament dels mestres i el compromís dels estudiants. Actuacions com mostrar i comunicar afecte als estudiants tenen efectes positius en la manera com els estudiants experimenten les interaccions amb els mestres i, en general, milloren els nivells d'implicació dels mestres amb els estudiants i dels propis estudiants. Al llarg de les observacions de la Sandra (O1P1) podem identificar que entre les converses de caire acadèmic es generen converses de caràcter personal que li permeten "connectar" amb els alumnes i que es generi un clima agradable a l'aula. La Sandra (P1), en els fragments extrets de les sessions enregistrades (S1P1, S3P1, S4P1, S5P1) que es presenten a continuació, demostra capacitat d'escoltar i parar atenció als alumnes. Més concretament, la docent mostra interès per la seva vida fora de l'entorn acadèmic i de l'entorn penitenciari. En el fragment següent, la docent es fixa en l'aspecte físic del Brahim, qui fa mala cara, i s'interessa per com va anar la sortida que va

fer amb les educadores a Granollers: “S: i aquesta cara? que no va anar bé la programada ((sortida que fan alguns interns amb els mestres o educadors. En aquest cas amb les educadores)) B: XXX S: XXX a granollers? què veu fer a granollers? B: un passeig S: un passeig? B: estava plovent S: estava plovent? B: sí::” A més, la Sandra també s’interessa pel permís de tres dies que gaudirà el mateix alumne quan ell expressa que marxa: “B: marxo S: on marxes? que vas de permís brahim? B: sí:: tres dies S: sí? amb el pare marcos? ((fent referència al lloc on es queden a dormir 204. els interns quan tenen permís)) B: sí:: S: i on està el pare marcos? està a barcelona el pare marcos? B: sí:: S: i com és la casa del pare marcos? t’agrada? B: sí:: S: i què feu allà? B: XXX S: a les onze us fan tornar? B: sí:: S: però t’agrada? però visites barcelona o no? de dia? i a quina hora et fan 215. marxar? B: XXX normal:: a les siete::”. En aquesta mateixa sessió (S1P1), la docent s’interessa per l’experiència escolar prèvia del Dan al seu país d’origen, el Pakistan, quan li pregunta pels seus coneixements d’anglès i quan s’interessa per la seva arribada a Catalunya: “S: aquest blau: blue en anglès: tu has estudiat anglès dan? D: sí: S: sí? D: XXX S: però:: al pakistan? no vas anar al col·legi? D: no:: en la calle: con la gente:: en la tele:: S: però:: aquí o:: al pakistan? D: aquí:: S: quants anys tenies quan vas arribar aquí? D: a:: catorce:: S: catorze:?”. A més, la docent també s’interessa per les aficions dels alumnes, fet que també crear les condicions bàsiques per a que es pugui generar motivació en els estudiants. Concretament, en la sessió 1 (S1P1) quan la docent s’interessa pel grup de música que té el Santos amb el seu germà: “S. ara cómo es? o cómo eres? però vull que m’ho escriguis:: va:: cómo tienes el pelo? Sa: yo y mi hermano lo tenemos igual:: S: ya:: pero yo creo que lo describas que digas algo me da igual lo que:: com es diu? So montana? montana és amb t ((el dan xiula i no s’escolta la conversa)) también canta? rapea? Sa: trap S: tu y tu hermano? en youtube? Sa: sí S: muy bien no? Sa: y en instagram S: tenéis muchos likes muy bien yo y mi hermano:: venga:: vamos:”. En relació amb el que implica establir una relació personal en la motivació dels alumnes, la revisió de la literatura assenyala que els mestres creuen que els estudiants treballen més quan els agrada i/o respecten el mestre i quan pensen que el mestre els aprecia com a persona, els reconeix i valora els seus esforços i respecta les seves aspiracions i emocions (Hufton et al., 2010). En definitiva, els resultats de Hufton et al. (2010) evidencien que els mestres pensen que a les classes on s’estableixen relaciones sanes, la motivació és més alta. A més a més, Rubie-Davies i Peterson (2011) conclouen que les interaccions dels mestres amb els estudiants tenen a veure amb el clima socioemocional d'una aula i que les normes, valors, objectius i interaccions dels mestres, tots ells derivats de les seves creences, donen forma a les relacions que els mestres tenen amb els estudiants. Wang, Selman, Dishion i Stormshak (2010) mostren en el seu estudi com les relacions positives entre estudiants i mestres s'associen amb menys problemes de comportament. Quan els mestres tenen menys implicació amb els estudiants, els alumnes viuen una relació distant amb el mestre i expressen més presencia de comportaments coercitius per part dels mestres. Per tant, la qualitat de les relacions que els mestres construeixen a les aules contribueix substancialment al clima socioemocional i al clima de l’aula.

Una altra estratègia de motivació per aprendre una L2 és aplaudir els valors de l'aprenentatge lingüístic donant a conèixer models de conducta semblants als alumnes. Segons Dörnyei (2008) els models propers d'igual a igual que són admirats i respectats són més fàcils d'imitar i per tant, són models que la resta d'alumnes poden seguir. Si els docents troben models de conducta semblants a la resta d'alumnes i els poden presentar (en persona o en vídeo), aquests poden causar un efecte motivador durador (Dörnyei, 2008). En aquest sentit, a la sessió 5 (S5P1) la Sandra (P1) elogia la producció incial en anglès de l'alumne, el Sergio, i li proposa que sigui el lema de l'escola l'any següent. Més endavant, la docent li proposa que protagonitzi el vídeo promocional del curs d'anglès per tal que la resta d'alumnes del centre s'animin a apuntar-se a les classes en cursos posteriors: "Si: hello my name is sergio I am gypsy and warrior I like money come on baby S: no/ do you like shopping? Si: do you like shopping? come with me/ S: @@@ yo quiero que e::l e::l lema de la escuela de el año que viene sea el tuyo Si: para qué? S: para apuntarse a inglés/ pondremo::s F: es verdad S: pondremos un vídeo contigo Si: diciendo::= S: claro Si: = hello my name is sergio". En la sessió 5 (S5P1) s'observa com la docent pensa en el Sergio com un model que pot motivar a la resta d'alumnat a apuntar-se a les classes d'anglès per diversos motius. D'una banda, és un alumne que ha adquirit certa competència lingüística al llarg del curs. De l'altra, és una persona propera a la resta d'alumnes que té una escala social i molta influència al centre penitenciari, tant dins com fora de les aules. Unes altres estratègies que la docent podria emprar podrien ser convidar alumnes que ja han superat el curs a parlar de les seves experiències positives: "S: i també potser fomentant més concursos del tipo de sant jordi d' escriure:: de:: que més alumnes poguessin fer més xarrades:: intercanvis o- també intercanvis de:: mestres: com a alumnes de mestre". De l'entrevista semiestructurada (E1P1) també emergeixen creences relacionades amb la mentoria on un alumne amb més nivell ajuda a un alumne d'un nivell més baix a millorar les seva competència lectora i escrita: "que vinguessin alumnes de més nivell amb alumnes de baix nivell a ajudar-los a escriure:: a llegir::". Les estratègies anteriorment esmentades també s'inclouen al document L'orientació educativa a l'educació d'adults: l'acollida, el seguiment i l'acció tutorial (2017), on s'indica que cal fomentar la xarxa de suport entre iguals a partir d'accions com les tutories entre iguals o la figura de l'alumne mediador, ja que a més de ser elements motivadors, són elements integradors i de cohesió.

Aquesta mateix estratègia és indicada per la Francisca (P2). En el seu cas, la Francisca expressa que utilitza treballs d'exalumnes com a model per tal que els alumnes tinguin esperança d'èxit envers la tasca que se'ls planteja a l'aula: "el otro día les leí un texto de un compañero de hace unos años que había hecho un escrito por ejemplo dice ya pero yo no sé hacer eso/ ya no te pido que hagas esto sino que ésta es una idea para que tú:: por ejemplo::". Seguidament, la docent indica que els alumnes necessiten que la docent proporcioni les estratègies adequades per dur a terme l'exercici, que s'impliqui en l'activitat de l'aula: "sí que necesitan mucha motivación y sí que

necesita:n [...] y y sobretodo que tú esté::s que te impliques ntx* que te impliques en el ejercicio no?"

En relació amb les estratègies de motivació per fomentar l'**autonomia** dels alumnes, Dörnyei (2008) assenyala que hi ha estudis que demostren que els estudiants que aprenen de manera independent assoleixen un domini més gran de l'assignatura. Una manera de fomentar l'autonomia dels alumnes és augmentar la seva implicació en l'organització de l'aprenentatge (Dörnyei, 2008). Així, la implicació dels alumnes en l'organització de l'aprenentatge es pot aconseguir alimentant la capacitat de tria dels estudiants donant-los opcions sobre les activitats, els materials docents, els temes, les dates de lliurament o el ritme d'aprenentatge (Dörnyei, 2008). En aquest sentit, ja hem vist anteriorment com la Sandra té la creença que és rellevant donar llibertat d'elecció en les situacions d'aprenentatge que es plantegen a l'aula, com per exemple organitzar un viatge a un destí que interessi a l'alumne (E1P1). També hem pogut observar (O1P1) com la docent enmarca el Crèdit de Síntesi en el barri dels alumnes per tal d'augmentar el compromís i la motivació dels alumnes amb el treball (S4P1, S5P1). Una altra mostra de com la docent alimenta la capacitat de tria dels estudiants és com a la sessió 4 (S4P1) permet a l'alumne escollir si fa el Crèdit de Síntesi sobre el seu barri de Catalunya o del seu país d'origen, Perú: "P: y tiene que ser de aquí no? S: com d'aquí? P: de aquí de españa S: no pot ser el teu barri del teu país: P: sí? S: sí així també serà una mica diferent (.) com es diu el teu ba:rri? (5s) com es diu el teu barri?". A més, la docent per tal d'augmentar la implicació dels alumnes en l'organització de l'aprenentatge inicia el Crèdit de Síntesi "El meu barri" demanant als alumnes una calenderització del treball. A la sessió 4 (S4P1) la docent explica a l'alumne què vol dir calendaritzar i per a què serveix. En aquest cas, ella concretament expressa a l'alumne que calendaritzar li permetrà acabar el treball i li proposa fer un punt del treball cada dia: "S: això és la calendarització vale? has treballat mai sota calenderització? saps el que és calenderització? P: no ((l'alumne també fa el moviment amb el cap i la mestra imprimeix el document que veuen a la pantalla)) (5s) vale ui:: que malament es veu/ calendarització és:: tu tens aquí:: com un calenda::ri:: P: ya:: S: avui estem a dia tres de maig demà estem a quatre de maig dilluns dimarts dimecres i jo et proposo: dia tres de maig treballes amb el punt u dia quatre de maig treballes amb el punt dos:: tu després t'ho pots muntar de la teva manera però això és una proposta:: perquè ho treballis d'aquesta manera i puguis acabar el treball P:ya::S: sí? avui hauries de fer el punt u que és el del clima quin és el clima del teu ba::rri:". Segons Dörnyei (2008) assignar responsabilitats als alumnes com calendaritzar i organitzar el seu propi procés d'aprenentatge fa que cada vegada siguin aprenents més funcionals. Una altra estratègia docent per fomentar l'autonomia dels alumnes és atorgar-los més responsabilitat. Per exemple fent que siguin mentors d'altres estudiants (vegeu apartat sobre els models de conducta), encoratjant-los a fer treballs conjunts (vegeu apartat sobre l'agrupament dels alumnes) i/o proporcionant-los eines d'autoavaluació (vegeu apartat sobre l'avaluació i la retroacció). A més, l'estil del docent també és un factor que

influeix en l'autonomia dels alumnes (Dörnyei, 2008). L'autor assenyala que per augmentar la independència dels alumnes cal que el docent se situï en un *estil facilitador* i no tradicional. L'estil facilitador considera el docent un guia pels alumnes que els ajuda a descobrir i crear significats sobre el món. Al llarg de les sessions (O1P1) podem observar com la docent s'emmarca dins de l'*estil facilitador*, concretament en la *modalitat cooperativa* (Dörnyei, 2008), ja que comparteix l'autoritat i les responsabilitats amb el grup, animant els seus alumnes a assumir un paper més rellevant en el seu aprenentatge. A la sessió 5 (S5P1) s'observa com la docent empra el modelatge davant l'ordinador per tal que els alumnes aprenguin a utilitzar-lo i siguin més competents en l'ús de les TIC: "S: vale:: com es fa? us ho ensenyo per fer-ho perquè ho pu- Si: mira/ aquí quedábamos nosotros". Així doncs, s'observa com la docent explicita als alumnes que els hi ensenya a fer servir una eina de l'aplicació del Google Maps per tal que puguin fer-ho ells mateixos de manera autònoma, sense la seva ajuda. En aquest sentit, el grup de treball d'orientació de l'educació d'adults coordinat pel Servei d'Ordenació Curricular de l'Educació d'Adults en el seu document L'orientació educativa a l'educació d'adults: l'acollida, el seguiment i l'acció tutorial (2017), seguint l'article 20 de la Llei 12/2009, del 10 de juliol d'educació, indica que cal facilitar l'èxit acadèmic i l'autonomia dels alumnes en els seus aprenentatges incorporant activitats que potenciïn el desenvolupament de la competència curricular d'aprendre a aprendre com per exemple la promoció de l'ús de les TIC i les TAC. Finalment, Dörnyei (2008) indica que pot ser complicat introduir dinàmiques a l'aula que augmentin l'autonomia de l'alumnat perquè es poden crear conflictes entre els alumnes i els professors. Malgrat això, es creu que els grups han de passar per aquests conflictes per assolir la maduresa i que els conflictes formen part del procés d'aprenentatge autònom.

6.2.5.4. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades sobre les actituds i els valors positius d'aprendre una llengua

Pel que fa a la manera de causar impacte en la motivació dels alumnes d'L2, Dörnyei (2008) posa en valor al fet de fomentar actituds i valors positius relacionats amb el procés d'aprenentatge de la llengua objecte d'estudi (valors intrínsecs). A més, l'autor també assenyala que és rellevant parar atenció en els valors dels seus parlants (valor integrador) així com en les conseqüències i els avantatges d'aprendre la llengua (valor instrumental).

En el cas de la Sandra (P1), els resultats de l'anàlisi evidencien que la docent se centra en el valor instrumental d'aprendre una llengua. Els valors intrumentals estan relacionats amb els avantatges pràctics i pragmàtics que el domini de la llengua que s'aprén (L2) pot aportar a l'alumne. Dörnyei (2008) n'indica algunes: guanyar més diners, aconseguir un ascens o millorar l'estàtus social. La Sandra (P1), però, creu que una font de motivació per al seu alumnat és relacionar l'aprenentatge de la llengua amb l'àmbit laboral i la cerca activa de feina: "E: vale la última quin benefici creus que aporta als alumnes el fet de:: millorar la seva:: expressió escrita? S: (..) jo crec que: t'aporta::

millorar l'escriptura també t'aporta molt beneficis a part que si millores l'escriptura et dona molts beneficis en en l'àmbit laboral perquè escriuràs millor per tant una carta a un amic com una carta: a una feina a:: un curriculum:: com qualsevol altre tipus d'escrit a part que:: que et dona moltes altres:: coneixements i capacitats cognitives que no et pot donar una altra cosa:: E: i com els hi transmets tu aquesta:: aquests beneficis als alumnes? S: bueno amb ells jo crec que els hi tiro molt cap a la feina no? de dir:: bueno és que si no aprenem a escriure en el moment en que ens dem- donin un formulari per omplir: no el podrem omplir i:: o:: el dia que vulguem fer un curriculum no el podrem fer i:: o:: ntx* el dia que li vulguem escriure a la mare no li podrem escriure i és una manera que els hi arriba més::". En aquest sentit, la docent expressa la creença que l'estratègia que més pot motivar al seu alumnat a aprendre la llengua és explicitar el benefici que els pot aportar en l'àmbit laboral. En la cerca activa de feina fora del centre penitenciari els alumnes hauran de tenir les competències necessàries per escriure una carta de presentació o un currículum. En aquest mateix fragment, la Sandra (P1) també indica que uns altres beneficis que transmet als alumnes és que aprendre la llengua els permet per exemple escriure una carta a un amic, escriure a la mare o omplir un formulari. A partir de l'exemple mostrat, s'identifica com la docent transmet als alumnes que el domini satisfactori de la llengua (L2) és fonamental per aconseguir fites en el món actual i com recalca la utilitat potencial que tindrà per a ells l'aprenentatge de la llengua. A més, també els transmet l'oportunitat de treballar a l'aula amb activitats que els permeten aplicar els coneixements de la L2 en contextos i situacions de la vida real un cop surtin en llibertat. Segons Dörnyei (2008), les estratègies instrumentals permeten abordar la motivació en el sentit que permeten vincular la realització satisfactòria d'una activitat amb les conseqüències que els estudiants consideren valuoses. Com més directa sigui la vinculació entre les activitats d'aula i les conseqüències, més efectiva serà l'estratègia.

La Francisca (P2) reconeix utilitzar estratègies de motivació relacionades amb les actituds i els valors lligats a l'aprenentatge d'una llengua. La docent, per motivar els alumnes a parlar i escriure bé intenta, a través del seu discurs, fer que els alumnes siguin conscients dels valors instrumentals associats al coneixement de la llengua. D'una banda, la docent expressa a l'entrevista semiestructurada (E2P2) generar motivació inicial en els alumnes a partir de fer-los conscients de la importància de dominar la llengua per poder parlar amb el jutge, amb l'advocat, relacionar-se amb l'entorn, etc. Aquest fet, també demostra com la docent relaciona diferents situacions comunicatives en les que haurà de desenvolupar-se l'alumne amb els usos lingüístics del castellà: "esta clase [Castellà 1] ya es así ya es el objetivo de esta clase:: [...] porque es gente que no domina el idioma y: y: para si ellos están aquí tienen que conocerlo primero por por porque tendrán que tienen que hablar con el juez tendrán que hablar con el abogado: que entiendan después en el mundo en el que se están moviendo y si salieran y se quedaran aquí por lo menos que sepan mínimamente manejarse en el: [...] hoy por hoy e un poco que que que sepan moverse en un entorno o por lo menos que entiendan lo que se les dice::". D'altra banda, la docent intenta,

a través del seu discurs, fer que els alumnes siguin conscients de que saber escriure bé els permetrà comunicar-se amb èxit, en el moment que ho necessitin, en situacions comunicatives formals: “hay que utilizar bien el lenguaje y siempre les digo bu- ellos siempre me dicen que para qué porque dice::n de hecho me dijo uno mira pero tu ves cómo se escribe en el whatsapp? cómo se escribe? digo yo sí ya lo sé que en los whatsapp se escribe mal pero tú cuando tienes que hacer una instancia: que es algo que sí que suelen tener que hacer escribes así? pues ya está”. Més endavant, la Francisca relaciona el fet d’escriure bé amb la imatge personal que mostren “además que yo creo que la forma de escribir las faltas la redacción dice mucho de una persona esto es una lucha eh:: porque ellos no lo entienden pero bueno yo intento que lo entiendan”. Malgrat una altra estratègia de motivació és la participació dels alumnes en concursos en els que poden guanyar un premi, com és el cas dels Jocs Florals de Sant Jordi, la docent indica que per a ells no és una font de motivació: “sí mira ahora con el tema de sant jordi [...] tienen que presentar un escrito para luego e:: presentarlo al concurso pues bueno en todas mis clases en los el ges 1 y ges 2 en castellano no porque no saben escribir pues podía::n hacerlo podían [...] presentarlos a concurso pues aun así no todos lo hicieron”.

L’Anna (P3), per revertir la desmotivació dels alumnes, intenta fer veure als alumnes la importància que té aprendre una llengua explicitant els valors instrumentals i integradors associats al coneixement de la llengua catalana: “jo:: intento fer-los entendre: la importància que té:: /sempre/ els hi dono la volta sempre els hi dic que: mai saps el que el destí et depara no? i si:: si realment un cop:: a:: hagis complert la meitat de la teva condemna realment vols tornar a marxar: al teu país o et vols quedar aquí i: i vols tenir oportunitats: aleshores jo intento apretar molt per aquí:: els apreto en el sentit de que:: de que si volen estar integrats en aquesta societat han de conèixer la llengua s’han de s- saber defensar”. Més endavant, la docent fa referència novament als valors instrumentals de l’aprenentatge d’una llengua quan indica que expressa als alumnes que parlar una llengua és útil per desenvolupar-se en una societat, establir relacions amb persones d’altres entorns i trobar feina: “jo això és el que sempre els hi dic que no cal: ser:: un escriptor ni un poeta no? per per poder bellugar-te pel món el que passa és que s’han de tenir uns mínims si tu no comprens el que se t’està dient si tu no ets capaç d’expressar què vols:: et serà molt complicat en aquesta vida [...] = els hi pot ser més útil al carrer a l’hora de trobar una feina: a l’hora de relacionar-se amb gent que no sigui d’aquest entorn tan xungo:: i penso que és una mica: pues una empenteta allà on podem::”. Finalment, la docent també reconeix que, per motivar als alumnes a aprendre la llengua, posa en valor el fet de ser una persona plurilingüe i el paper rellevant que té saber la llengua per desenvolupar-se en el món laboral: “a més a més tens l’àrab i el francès hòstia tio és que tens quatre llengües és que pots anar a treballar a l’ajuntament és que pots fer de traductor és que tens moltes més opcions que q- que una persona que no el parli:: i aquí:: aquesta és una bona bassa per:: per apretar”.

6.2.5.5. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades sobre la retroacció motivadora

Quant a la retroacció motivadora, amb elogis pot augmentar la satisfacció dels alumnes i donar-los ànims en el procés d'aprenentatge (Dörnyei, 2008). En aquest sentit, l'estudi de Hufton et al. (2010) mostra com els docents consideren els elogis una recompensa simbòlica important per als estudiants joves i amb resultats més baixos. A més, Dörnyei (2008) assenyala que la retroacció positiva pot fomentar la concepció positiva d'un mateix i la confiança de l'aprenent. A més, Sanmartí (2020) assenyala que una bona retroacció no es pot centrar en identificar errors sinó que, en primer lloc, ha de reconèixer el que ja es fa prou bé o es creu que es fa prou bé (i, per tant, no s'ha d'oblidar). En segon lloc, la retroacció ha d'ajudar a comprendre la idoneïtat de la lògica aplicada en la realització de l'activitat i suggerir possibles camins per millorar. Així doncs, controlar i reconèixer els encerts dels alumnes és rellevant per a mantenir la motivació. En aquest sentit, les observacions d'aula de la Sandra (O1P1) evidencien com la docent empra la retroacció motivadora (S1P1, S2P1 i S3P1). Concretament, a la sessió 3 (S3P1) s'identifica la retroacció motivadora quan la docent anima a un dels alumnes a trobar totes les paraules d'una sopa de lletres sobre la prehistòria expressant la confiança que té en les capacitats de l'alumne: " S: què quantes? ((dirigint-se al Samir. La mestra a continuació s'apropa i mira el nombre de paraules que l'alumne ha trobat)) només quatre? Si: sí S: va/ que tu pots/ fer-ho buscar-les totes (11s) va/ hombre va/ queda una/". Pel que fa a la retroacció motivadora i les pràctiques declarades de la Sandra (P1), la docent reconeix que utilitza el reforç positiu mentre els alumnes escriuen però que també els indica aspectes a millorar: "E: tu els hi dius a ells: valores oralment els seus intents o esforços o:: no sé si m'estic explicant:: no no? S: /ah/ in situ dius tu?/ E: /quan un alumne està escrivint:/ S: in situ vols dir? sí del pal molt bé molt bé segueix així o millora la lletra però: sí reforç positiu sí sí E: ho utilitzes? S: sí". Així, la retroacció és portada a la pràctica per la docent com una eina per augmentar la satisfacció dels alumnes però també per identificar les possibles àrees de millora. En aquesta línia, Raffini (1993) citat a Dörnyei (2008) assenyala que la retroacció transmet confiança i dona ànims a la vegada que permet reflexionar constructivament sobre les àrees de possible millora i augmentar l'eficàcia de l'aprenentatge. És l'anomenada "realimentació d'informació positiva" (Raffini, 1993 citat a Dörnyei, 2008). Donar una "realimentació d'informació positiva" pot consistir en reconèixer les aportacions positives de l'alumne o fer-li comentaris sobre com progressa o quins són els aspectes en què pot millorar. A la sessió 1 (S1P1), la Sandra elogia el dibuix del còmic de l'alumne i li explicita què li falta per acabar el dibuix i presentar-lo al concurs: "B: sandra:/ S: diga'm B: cómo está? ((parlant del còmic)) S: molt bonic faltarà pintar l'arbre aquest les arrels els peixos la persona i el ratolí:".

L'anàlisi del segon cas, la Francisca (P2) mostra evidències de com la docent empra estratègies de motivació relacionades amb l'avaluació motivadora. La docent indica que en l'avaluació ella també té en compte l'esforç i la millora i no només els resultats, els nivells objectius d'aprofitament: "el esfuerzo que ha hecho yo también lo valoro a veces el que te presente algo [...]

al final el simple hecho de que:: de que:: bueno hay uno que siempre dice es que al final siempre me terminas convenciendo me engañas y me terminas convenciendo y yo:: no:: no te termino convenciendo es que tu ves lo lo lo positivo de hacerlo que no es verdad pero bue::no: ntx* entonces yo ya el hecho de que hagan algo ya lo valoro a ver/ [...] depende del momento se lo digo en ese momento o después pues tu evolución es buena veo que vas haciendo un esfuerzo:: fíjate en:: porque yo intento recoger lo que hacen en clase y hay algunos que no tengo nada que tengo la bolsita vacía/ y otros digo mira/ estás trabajando en clase te sale mejor o peor pero estás trabajando y esos sí que se valora con esta gente sí".

L'anàlisi de l'Anna (P3) també demostra creences i pràctiques declarades (E3P3) sobre la retroacció motivadora: "jo crec que ells se senten molt satisfets quan: quan fan una cosa bé i tu els hi valores sí sí que ho penso penso que:: que són nanos que: que han fet poques coses bé a la vida no? i que se'ls hi ha reconegut bastant poc també i:: i el dia que ho fan jo intento:: motivar-los i:: i aplaudir-los realment i fer-los/-hi:: un/= reforç molt positiu". En aquest sentit, com a pràctica declarada, l'Anna expressa que utilitza la retroacció motivadora, concretament els elogis, quan fan activitats de lectura en veu alta perquè així els anima a intentar-ho i afavoreix que els alumnes agafin seguretat: "per exemple tenen molta mania amb la lectura en veu alta: n- no estan acostumats a llegir:: i a mi m'agrada que llegim en veu alta perquè alhora jo també veig la pronunciació etcètera i:: i ntx* és com un bloqueo no no no no es que señorita es que yo me pongo muy ne- però va:: prova-ho/ si no passa res tots ho fem: més o menys igual:: uns llegeixen més fluid els altres un cop llegeixen: dius joder tio/ has llegit super bé per què estaves tan avergonyit? com és que no:: ntx* que no et llences a la piscina? què és el que t'impedeix:: fer-ho? si ho fas super bé ntx* i llavors ja:: veus que canvia el rol: i és veritat moltes vegades no ho fa malament/ és la seva inseguretat que els hi diu que no: que no: que no suen i tot/ que veus que els hi suen les mans:: que estan:: que alguns inclús no els hi demano".

A tall de conclusió, la retroacció per mitjà d'elogis, pot tenir una funció molt gratificant i pot augmentar la satisfacció de l'alumnat. L'estratègia té un paper important en l'autoestima i la confiança dels alumnes i és cabdal a l'hora de reforçar la seva imatge personal. Encoratjar a l'alumne li permet ser conscient que és capaç d'assolir un objectiu concret, saber quins són els seus punts forts i febles i saber quines són les seves destresses i habilitats (Dörnyei, 2008). A més, la retroacció constructiva i motivadora, s'associa als mestres amb alt domini "*high mastery teachers*" els quals veuen l'aprenentatge com un procés interactiu que requereix la participació dels estudiants i es caracteritzen per un bon clima socioemocional (Anderman, Patrick, Hruda i Linnenbrink, 2002).

6.2.5.6. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades sobre l'entusiasme per la matèria

Mostrar entusiasme per la matèria és una altra estratègia de motivació assenyalada per Dörnyei (2008) per millorar la motivació dels alumnes a l'hora d'aprendre una llengua. Només la Francisca (P2) reporta l'ús d'aquesta estratègia (E2P2). La docent esmenta que quan ensenya literatura li funciona transmetre el seu entusiasme als alumnes: "por ejemplo cuando es literatura a mi me gusta la literatura es lo que más me gusta entonces digamos que mi mi mi les transmito un poco la pasión o el gusto por la literatura y a veces lo consigo otras veces no eh:: porque dicen este poema:: o tal sin embargo: bueno hay días que tengo éxito eh". A més, l'estratègia de motivació és identificada en les sessions observades de la Francisca (O2P2).

6.2.5.7. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades sobre l'ús de bastides

L'ús de bastides és rellevant perquè afavoreixen l'èxit dels alumnes quan realitzen una tasca. Hufton et al. (2010) assenyalen que l'èxit es veu com una recompensa en si mateixa i molts mestres pensen que és important organitzar les tasques de manera que els estudiants puguin experimentar l'èxit. Pel que fa a l'ús de bastides, Dörnyei (2008) indica que cal garantir que els alumnes reben la informació i l'ajut necessaris per tal de fer créixer les seves esperances d'èxit.

L'ús de bastides s'identifica en les pràctiques observades de la Francisca (P2) i l'Anna (P3). En el cas de la Francisca (P2), s'observa a les sessió (S1P2) quan la docent diua als alumnes: ""os voy a dar un apunte que no lo sabéis y que os facilitará entender la poesia::". Pel que fa a les observacions d'aula de l'Anna (O3P3), en el fragment que es presenta a continuació, la docent comparteix amb els alumnes l'estratègia de buscar la paraula que conté la primera lletra majúscula per tal de començar a ordenar les paraules d'una frase (S2P3): "A: sempre ens hem d'enrecordar de quina començarà primer quina serà la primera paraula? T: el: pollastre ((llegeix)) A: pensa quina és majúscula? quina és lletra majúscula a la frase? T: el pollastre no? A: ((fa que no amb el cap)) lletra majúscula què vol dir lletra majúscula? T:eme A: molt bé/ perquè és gran què passa si la lletra és majúscula? T: sí:: . A: que és la primera eh:: T: sísí A: molt bé/ pues ya tienes la primera::/ a veure si pots continuar". Un altre tipus de bastida que proporciona la docent per resoldre un exercici amb èxit és recórrer als coneixements que tenim d'una altra llengua i usar la intercomprensió: "tu saps francès? hi ha un color que s'assembla molt com serà? s'assembla molt al francès quin és el color XXX An: XXX A: doncs bleu bla::u s'assembla eh?" (S2P3).

6.2.5.7. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades sobre la desmotivació dels alumnes

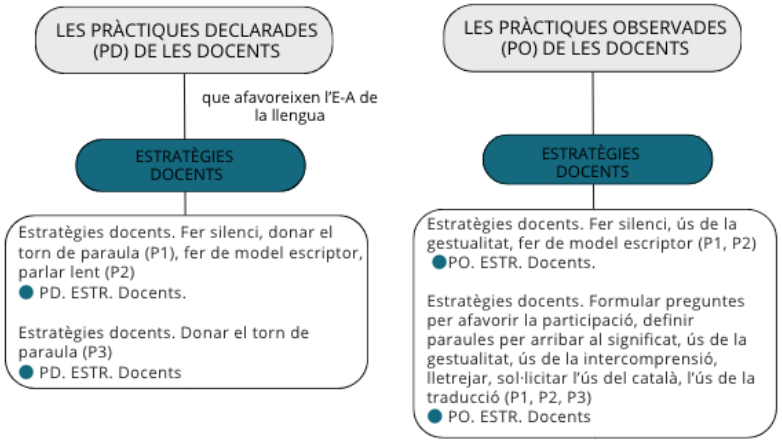
Finalment, tenint en compte els resultats de l'anàlisi, és necessari cloure l'apartat sobre les estratègies de motivació amb les creences de les docents sobre la desmotivació dels alumnes, encara que només una docent aporta dades al respecte. Concretament, l'Anna assenyala a

l'entrevista semiestructurada (E3P3) que els alumnes no es plantegen aprendre una llengua i expressa les motivacions que creu que porten els alumnes a venir a classe a aprendre català: "realment:: jo crec que ells:: no es plantegen aprendre una llengua es plantegen: venir a classe: per distreure's per sortir de la seva rutina de la dinàmica:: del pati del dia a dia per veure una persona diferent que els hi aporta:: com un canal de l'exterior i que els hi dóna informacions que: aquí no poden tenir i:: i:: bàsicament és això no: no es plantegen més enllà:: de:: això em servirà:: per el futur:: [...] el seu pensament d'aprendre llengua catalana es distreure's i passar el temps: no és:: funcional". Tal com es pot identificar al fragment anterior, l'Anna esmenta un conjunt de motivacions que no estan relacionades amb l'aprenentatge de la llengua però que sí que els fan assistir a classe. La docent indica que les principals motivacions dels alumnes per assistir a classe són distreure's i mantenir-se ocupat, relacionar-se amb persones de l'exterior, i passar menys temps al pati. Una altra creença de la docent sobre la motivació, –en aquest cas desmotivació– dels alumnes per aprendre la llengua catalana està relacionada amb les atribucions que fan els aprenents sobre la llengua d'aprenentatge. Concretament, l'Anna indica que els alumnes castellanoparlants consideren que la llengua catalana és una llengua complexa: "en llengua catalana:: és: per ells és una llengua complexa:: sobretot als castellanoparlants els hi sembla difícil:: els hi semblen complicades les normes:: e:: els hi els hi costa memoritzar-ho que si els accents etcètera::". En aquest fragment, la docent fa referència als alumnes castellanoparlants i no als alumnes arabòfons o als parlants portuguesos, fet que pot assenyalar dificultats concretes amb aquests alumnes per aprendre la llengua.

6.2.6. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades sobre les estratègies docents

Pel que fa a les creences, pràctiques declarades i pràctiques observades sobre les estratègies docents, no s'han identificat creences. Pel que fa a les pràctiques declarades, tant la Sandra (P1) com la Fransica (P2) i l'Anna (P1) assenyalen el seu ús. A més, les observacions d'aula mostren com la Sandra (O1P1), la Francisca (O2P2) i l'Anna (O3P3) implementen algunes estratègies (Esquema 15).

Esquema 15. Creences, pràctiques declarades i pràctiques observades de la Sandra (P1), la Francisca (P2) i l'Anna (P3) en relació amb les estratègies docents.



Sobre les estratègies docents, Fons (1999) indica les estratègies que els docents poden utilitzar a l'aula per a que els alumnes realitzin tasques lingüístiques. L'autora afirma que les estratègies estan molt relacionades amb el clima que es crea a l'aula, amb l'actitud del mestre i dels alumnes i amb la conversa que es crea dins l'aula ordinària entorn a la tasca.

A l'entrevista semiestructurada la Francisca (P2) assenyala estratègies per afavorir la comprensió del missatge a les aules de Castellà 1. Les estratègies que indica la docent són parlar lentament: "yo a veces hablo como si ellos entendieran la lengua hablo muy lento:: [...] con conce- palabras cla::ras y: y sin utilizar pues eso ningún tipo de nombres que les puedan complicar e:: mucho con imágenes también [...] y a partir de imágenes pues ejercicios variados". Més endavant, la Francisca indica que a les classes de GES, una estratègia que utilitza quan els alumnes no saben per on començar una redacció és fer un modelatge: "a ver cuando no saben por donde empezar por ejemplo para hacer una redacción pues a lo mejor la hago yo en voz alta ntx* improviso". Finalment, la Francisca assenyala algunes estratègies que empra per gestionar l'aula. Per fer silenci i que els alumnes es concentrin i es motivin fent l'activitat la docent expressa: "si están hablando a:: yo intento lo típico callad tal si no:: lo consigo yo me callo me callo y me siento hasta que se dan cuenta de:: no nos riñes? no? sabes? como diciendo:: ellos reaccionan otras veces no es que:: es ta:n hay tantas variables/ a:: o haciéndoles razonar a ver vamos a trabajar por favor en silencio un día les puse una:: a los de pepas: que tenía que hace un: les puse música clásica de fondo así suavecita para que os concentréis bue:::no tuvimos unos veinte minutos de concentración digamos que estábamos en el grupo élite de aquí no? en los grupos bajos eso es más difícil con cinco minutos ya me doy por contenta". Per tal que els alumnes participin de manera ordenada i per torns, la docent expressa que a Castellà 1 els ha de sensibilitzar: "esto lo trabajo mucho en la parte oral de castellano es decir vamos por orden y claro hay el que lo sabe y lo quiere decir y digo no: es decir no: primero porque no te toca y segundo no: no no quiero no le estás haciendo un favor a tu compañero porque tu compañero tiene que esforzarse en decirlo él no tú:: (..) en ésta clase lo estoy consiguiendo:" i als altres grups la docent demana la participació ordenada a l'aula i per torns verbalitzant els arguments següents: " si estoy hablando yo tienes que callarte tú primero por varios cosas porque no me escuchas o si estáis hablando vosotros no os escucho: yo a vosotros no sé si está bien o mal lo que me preguntas ni puedo saber lo que me preguntas pero estas reflexiones a lo mejor las entienden pero al día siguiente vuelve a pasar igual". Així doncs, les diferents estratègies que empra la docent per gestionar l'aula posen en evidència la dificultat present a les aules.

Pel que fa a les estratègies docents sobre la gestió de l'aula, l'Anna (P1) assenyala que intenta anirmar-los a que aixequin la mà i participin a l'aula. La docent assenyala que a vegades ha de donar els torns de paraula, però reconeix que no és el més freqüent: "sempre intento que sempre intento que aixequin la mà:: però si t'hi has fixat no es trepitgen gaire:: perquè:: no: no són molt

parladors:: [...] no: no s'atropellen gaire eh aquest grup però sí que a vegades hem de dir: ei/ nois si us plau primer un després l'altre no ens podem trepitjar perquè no ens entenem: que esto parece sálvame delux saps? el plató:".

CAPÍTOL 7. CONCLUSIONS

El present capítol té per objectiu exposar de manera clara i concisa les principals conclusions de l'estudi. Per tal de detallar-les, es recuperen els objectius de la recerca i es respon a les preguntes d'investigació. El capítol clou amb un apartat de reflexions finals on s'expliciten les principals implicacions pedagògiques de la tesi.

7.1. Conclusions

L'objectiu general que ha guiat la recerca és indagar en el conjunt de creences i pràctiques de tres docents d'un centre de formació de persones adultes en seu penitenciària en relació amb l'ensenyament i aprenentatge de la llengua. A partir de l'objectiu general, la recerca ha pretès respondre les següents preguntes d'investigació: Quines són les creences de les docents sobre l'ensenyament i aprenentatge de la llengua amb alumnes joves adults? Quines són les pràctiques declarades i observades de les docents quan ensenyen llengua? Quina relació existeix entre les creences de les docents i les seves pràctiques declarades i observades a les aules?

7.1.1. Primera pregunta de recerca

Quines són les creences de les docents sobre l'ensenyament i aprenentatge de la llengua amb alumnes joves adults?

- Les creences de les docents es poden diferenciar segons si afavoreixen o no l'ensenyament i aprenentatge de la llengua.

- Les creences sobre les metodologies d'ensenyament i aprenentatge de la llengua que afavoreixen l'ensenyament i aprenentatge de la llengua s'han identificat en les tres docents. Mentre que l'enfocament comunicatiu ha estat identificat per les tres docents com un model constructivista que afavoreix l'ensenyament i aprenentatge de la llengua, la metodologia relativa al treball per projectes ha estat assenyalada únicament per una docent. Una altra docent considera que el context no afavoreix l'ensenyament i aprenentatge de la llengua a través d'aquesta metodologia. Finalment, la metodologia CLIL ha estat assenyalada per la única docent que no imparteix només ensenyaments lingüístics sinó que també imparteix altres matèries com les ciències naturals i socials.

- Les creences sobre les activitats d'ensenyament i aprenentatge de la llengua són variades. Malgrat totes les docents assenyalen creences sobre l'expressió escrita no totes les docents es posiciones des de les mateixes creences. En aquest sentit, s'han reportat creences sobre activitats d'expressió escrita que no afavoreixen l'ensenyament i aprenentatge de la llengua com els quaderns de cal·ligrafia i els dictats, les activitats de

còpia i els dossier d'alfabetització inicial. Les activitats que han estat reportades de manera positiva han estat les tasques d'escriptura que presenten un producte final, els exercicis mecànics i l'escriptura de narracions. Pel que fa a les creences sobre gramàtica, una docent assenyala la gramàtica deductiva com una activitat que no afavoreix l'ensenyament i aprenentatge de la llengua. Aquesta mateixa creença ha estat reportada de manera positiva com una activitat que sí que afavoreix l'aprenentatge de la llengua. En aquest mateix sentit, les creences sobre la gramàtica pedagògica han estat explicitades per part de dues de les docents. En relació amb les activitats de comprensió lectora, s'han diferenciat per part d'una docent segons si impliquen processos cognitius de baix o alt nivell. Les activitats de comprensió lectores de baix nivell són considerades negativament pel que fa a l'aprenentatge de la llengua. En canvi, les d'alt nivell són considerades positivament. Quant a les activitats d'expressió oral, una de les docent expressa que afavoreixen l'aprenentatge de la llengua quan es tracta de converses i diàlegs breus per treballar el vocabulari.

- Les creences sobre l'agrupament dels alumnes també són assenyalades en funció de si afavoreixen o no l'ensenyament i aprenentatge. Les tres docents creuen que el petit grup no afavoreix l'ensenyament i aprenentatge de la llengua. Una docent també creu que l'agrupament per parelles no funciona. Altres tipus d'agrupament com les parelles lingüístiques, el treball individual o el gran grup sí que són considerats de manera positiva.

- Les creences de les docents sobre l'avaluació i la retroacció evidencien que la coavaluació i l'autoavaluació en nivells baixos no funciona, mentre que l'autoavaluació a partir de rúbriques en els nivells alts, la coavaluació escrita en nivells alts i la heteroavaluació en les tasques d'escriptura sí.

- Les creences de les docents sobre les estratègies d'avaluació posen de manifest que són considerades estratègies que afavoreixen l'ensenyament i aprenentatge de la llengua. Les tres docents expressen creences relacionades amb promoure les actituds i valors positius de l'aprenentatge d'una llengua i fer que l'aprenentatge sigui estimulant i significatiu. Només una de les docents reporta creences pel que fa a promoure la participació a partir de concursos i premis, donar a conèixer models de conducta semblants als alumnes i emprar una retroacció motivadora.

- Quant a les creences sobre el context, les docents assenyalen creences relacionades amb el centre escolar i penitenciari i amb el perfil dels alumnes. Les creences sobre el centre escolar i el centre penitenciari evidencien necessitats formatives dels docents, necessitats per incorporar pràctiques d'innovació educativa, necessitats de renovació de les TIC/TAC i

necessitats de millora de la presència del català en el context. Malgrat només dues de les docents han assenyalat les necessitats que creuen que hi ha al context, cal considerar-les per millorar l'ensenyament i aprenentatge de la llengua. Pel que fa a les necessitats de millora de la presencia del català en el context penitenciari, és imprescindible assenyalar que els esforços que fa el centre educatiu per millorar l'ensenyament i aprenentatge de la llengua i, en aquest sentit, la competència lingüística dels alumnes, han d'estar acompanyats per altres agents implicats en la rehabilitació i la reinserció dels alumnes interns (direcció del centre penitenciari, funcionaris de presons, equips multidisciplinaris de tractament, etc.). En aquest sentit, és imprescindible que es vetlli per la normalització lingüística i per la cohesió social.

- Les creences sobre el perfil dels alumnes són reportades per dos de les docents. En general, les docents expressen creences pel que fa a la discontinuïtat/absentisme a les aules, el consum de drogues, els problemes d'aprenentatge, la desmotivació dels alumnes, les poques experiències escolars prèvies, els pocs coneixements lingüístics i les situacions personals difícils conformen el clima escolar i afecten l'ensenyament i aprenentatge de la llengua.

7.1.2. Segona pregunta de recerca

Quines són les pràctiques declarades i observades de les docents quan ensenyen llengua?

- Les pràctiques declarades i observades posen en evidència el que les docents expressen que fan i el que realment fan. En aquest sentit, els resultats demostren que les pràctiques declarades i observades no sempre estan alineades. La relació entre les pràctiques declarades i observades es poden discutir segons si presenten correspondències totals, parcials o inexistents.

- Les docents, al igual que en el cas de les creences, es posicionen sobre les pràctiques declarades tenint en compte si la pràctica reportada afavoreix o no l'ensenyament i aprenentatge de la llengua. No passa el mateix, en el cas de les pràctiques observades, ja que tal com s'ha dissenyat la recerca no serien elles les que construirien la diferenciació.

- En relació amb les pràctiques declarades i observades de les docents sobre la metodologia, no s'ha pogut constatar relacions entre les pràctiques declarades i observades en relació amb la metodologia CLIL i el treball per projectes. Sí que s'ha pogut establir relacions de coherència en una de les docents pel que fa a l'enfocament comunicatiu.

- En relació amb les activitats d'ensenyament i aprenentatge de la llengua, existeixen correspondències parcials entre el que les docents diuen que fan i el que fan. Les relacions de no continuïtat entre les pràctiques declarades i observades rauen en els temes que s'indiquen a continuació. Pel que fa a la comprensió oral, no existeix relació entre les pràctiques declarades i observades perquè no s'han pogut identificar activitats que tinguéssin per objectiu millorar l'habilitat. En relació amb l'expressió oral no s'identifiquen relacions entre pràctiques declarades i observades pel que fa a les activitats de relacionar imatge-paraula. Tampoc s'observen pràctiques amb les TIC/TAC per alfabetitzar ni d'escriptura de textos com resums, narracions o poemes. La resta de categories temàtiques presenten relacions en major o menor grau de coherència entre una docent o entre les docents. No existeixen correspondències entre pràctiques declarades i observades pel que fa a l'educació literària a partir de poemes, una pràctica identificada a partir de les observacions d'aula, encara que la mateixa docent assenyala activitats que posen el focus en l'expressió oral a partir de poemes i en l'expressió escrita a partir de narracions i poemes. En aquest sentit, es pot identificar una correspondència parcial entre pràctiques declarades i observades, ja que malgrat l'objectiu principal expressat per la docent no és l'educació literària, sí que es treballen continguts propis de l'àrea de coneixement relacionats amb l'educació literària.

- Quant a les pràctiques declarades i observades sobre l'agrupament dels alumnes, existeix una correspondència total sobre l'agrupament individual. El treball en petit grup és reportat per una docent com un agrupament que afavoreix l'aprenentatge de la llengua però que a la vegada el dificulta. En aquest sentit, no s'ha observat treball en petit grup en cap de les sessions analitzades. Sí que s'ha observat el treball en gran grup encara que no és indicat per cap de les docent des de la pràctica declarada. Finalment, existeix una correspondència total en el treball per parelles, encara que només és reportat i observat en una de les docents.

- Pel que fa a les pràctiques declarades i observades sobre l'avaluació i la retroacció oral, no existeix coherència entre elles en l'autoavaluació i la coavaluació, tipus d'avaluació que ha estat reportada per alguna de les docents com a pràctiques que no afavoreixen l'ensenyament i aprenentatge de la llengua. No obstant això, s'identifica una correspondència parcial pel que fa a l'heteroavaluació en les tasques d'escriptura i la retroacció oral. Mentre que les tres docents reporten com a pràctica declarada l'ús de la heteroavaluació en les tasques d'escriptura, és una pràctica que només s'ha observat en una d'elles. Pel que fa a la retroacció oral, és declarada com a pràctica per una docent, però ha estat identificada com una pràctica observada en les sessions de les tres docents participants.

- En relació amb les estratègies de motivació, existeix una correspondència total entre les pràctiques declarades i les pràctiques observades de les tres docents. El mateix passa amb l'ús de la retroacció motivadora. Correspondències parcials existeixen en altres categories com promoure la participació en concursos amb premi, promoure les actituds i valors positius de l'aprenentatge d'una llengua i donar a conèixer models de conducta. El fet que no siguin les mateixes docents les que reporten l'ús de l'estratègia i les que l'implementen en les sessions observades fa que no es pugui demostrar una coherència entre les pràctiques declarades i observades d'aquestes estratègies de motivació. Pel que fa a reconèixer la feina dels alumnes, existeix una correspondència total en una de les docents. No s'ha pogut identificar una correspondència entre l'estratègia de motivació que consisteix en contagiar l'entusiasme per la matèria (pràctica declarada però no observada) ni amb l'ús de bastides (pràctica observada però no declarada).

- Finalment, quant a les pràctiques declarades i observades de les docents en relació a les estratègies docents, existeixen correspondències parcials. Mentre que algunes pràctiques declarades per una docent, són observades per altres, algunes pràctiques observades són també declarades per altres docents. Així, s'esbleixen correspondències parcials pel que fa a les estratègies docents per fer silenci, donar el torn de paraula i fer de model escriptor. No existeixen correspondències entre pràctiques observades i declarades pel que fa a l'ús de la gestualitat, el fet de formular preguntes per afavorir la participació, definir paraules per arribar al significat, l'ús de la intercomprensió, l'ús del lletreig, sol·licitar l'ús del català, l'ús de la traducció. Totes aquestes estratègies han estat identificades per a pràctiques observades però no com a pràctiques declarades.

7.1.3. Tercera pregunta de recerca

Quina relació existeix entre les creences de les docents i les seves pràctiques declarades i observades a les aules?

- Els resultats de l'estudi evidencien que en el cas que hi hagi correspondència entre les creences, pràctiques declarades i pràctiques observades, les relacions són recíproques. En cas que no hi hagi correspondències, es pot dir que existeixen "tensions" que poden ser parcials o totals.

- Les creences i les pràctiques declarades i observades presenten tensions en la meteodologia basada en el treball per projectes. Mentre que una de les docents assenyala la metodologia des de la creença i la pràctica observada com una metodologia que afavoreix l'ensenyament i aprenentatge de la llengua, una altra docent considera que els factors contextuals no permeten la implementació de la metodologia. Pel que fa a

l'enfocament comunicatiu, existeix una correspondència parcial però sòlida quan és reportat de manera positiva com a creença per les tres docents, és declarat per una docent i és observat en les sessions de dues de les docents. Pel que fa al CLIL, la correspondència entre creences, pràctiques declarades i pràctiques observades també és parcial però sòlida, ja que la mateixa docent fa referència a l'enfocament des de les creences que afavoreixen l'aprenentatge de la llengua i empra l'enfocament en dues de les seves sessions. Encara que les sessions en les que implementa l'enfocament CLIL haurien de desenvolupar-se en català, la llengua vehicular del centre, factors contextuals fan que la posada en pràctica de la creença no sigui totalment en català, sinó que hi hagi gran presència del castellà. De la mateixa manera, malgrat les sessions s'analitzen des de l'enfocament CLIL, els resultats mostren que no sempre és evident (explícit) el treball lingüístic en les àrees no lingüístiques.

- En relació amb les activitats d'ensenyament i aprenentatge de la llengua, només en el cas de les creences les docents assenyalen activitats que no afavoreixen l'ensenyament i aprenentatge de la llengua. Malgrat cada activitat només és assenyalada per una docent de manera que mai coincideixen en les creences sobre les activitats que no afavoreixen l'ensenyament i aprenentatge de la llengua, és rellevant assenyalar-les. Són les activitats d'expressió escrita com els quaderns de cal·ligrafia i els dictats, les activitats repetitives de còpia, l'alfabetització inicial a partir de dossier, les activitats de gramàtica deductiva i les activitats de comprensió lectora que impliquen processos cognitius de baix nivell. No obstant això, la docent que expressa creences negatives en relació amb l'ús de dossier d'activitats en l'etapa d'alfabetització inicial, empra el dossier durant les seves classes de català inicial. Aquest fet, podria evidenciar certa tensió entre les creences i les pràctiques. Pel que fa a les activitats d'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica existeixen correspondències parcials entre el que les docents creuen, diuen que fan i fan. Tot i que les activitats de gramàtica pedagògica han estat identificades com a creença, pràctica declarada i pràctica observada, només dues docents les expressen des de les creences, mentre que les tres docents sí que les assenyalen com a pràctica declarada. Les observacions d'aula demostren que només una docent empra activitats de gramàtica pedagògica. La gramàtica deductiva, també s'identifica com a creença, pràctica declarada i pràctica observada per mestres diferents. Només existeix correspondència entre les pràctiques declarades i observades d'una de les docents. Altres categories temàtiques com les activitats de lèxic, la lectura en veu alta i la comprensió oral i lectora no són assenyalades des de les creences i per tant, les seves conclusions no s'inclouen en aquest apartat. En relació amb les activitats d'expressió oral, existeixen correspondències entre creences i pràctiques declarades en relació amb el plantejament de converses i diàlegs breus per treballar vocabulari. Quant a les activitats d'expressió escrita que sí que

afavoreixen l'ensenyament i aprenentatge de la llengua, existeix una correspondència sòlida entre les creences, les pràctiques declarades i observades d'una de les docent sobre la producció de textos escrits que es contemplin com un producte final. En el cas d'una de les docents, aquesta correspondència és parcial. En relació amb les activitats d'expressió escrita que comporten l'ús de paraules i frases senzilles existeix una relació sòlida per part d'una docent entre les seves pràctiques declarades i observades, però les seves creences en aquest sentit no han estat identificades. Finalment, pel que fa a l'ús de les TIC/TAC per afavorir l'aprenentatge de la llengua, una docent en fa referència a través de les creences i mentre que una altra docent ho expressa com a pràctica declarada i ho implementa en una de les seves sessions. En aquest sentit, sembla no existir una relació sòlida entre creences, pràctiques declarades i pràctiques observades pel que fa a l'ús de les TIC/TAC. En aquest sentit, els resultats evidencien la necessitat de renovació de l'ús de les TIC/TAC a les aules del centre penitenciari, un factor contextual que influeix en la relació recíproca que s'estableix entre les creences i les pràctiques.

- Sobre les relacions entre creences i pràctiques declarades i observades identificades sobre les estratègies de motivació, els resultats de l'estudi evidencien que existeix una correspondència sòlida entre les creences, pràctiques declarades i pràctiques observades de les tres docents pel que fa a fer que l'aprenentatge sigui estimulant i significatiu. Una correspondència menys sòlida s'identifica en l'estratègia de motivació que consisteix a promoure les actituds i valors positius de l'aprenentatge d'una llengua. Les correspondències parcials s'indentifiquen en els temes següents: promoure la participació en concursos amb premis, reconèixer la feina dels alumnes, emprar una retroacció motivadora, promoure les actituds i valors positius de l'aprenentatge d'una llengua, contagiar l'entusiasme per la matèria i donar a conèixer models de conducta semblants als alumnes. Cal assenyalar que les correspondències parcials impliquen que no totes les docents reporten creences o declaren i implementen pràctiques relacionades amb la mateixa estratègia i que, en algunes ocasions, sí que existeixen relacions entre pràctiques declarades i observades. De la mateixa manera, existeixen pràctiques observades que no han estat reportades com a creences i/o pràctiques declarades. A més, no s'ha identificat correspondències entre creences i pràctica sobre emprar bastides i establir una relació personal amb els alumnes. Finalment, els resultats evidencien la necessitat de posar el focus en els alumnes. L'elevat nombre d'estratègies de motivació identificades al llarg de l'estudi, així com les creences sobre els alumnes, permeten percebre un clima socioemocional a les aules caracteritzat per la demostivació que s'ha de revertir per tal d'afavorir els processos d'ensenyament i aprenentatge dels alumnes.

- Per acabar, de la mateixa manera que succeeix en la categoria centre i alumnes, no s'identifiquen relacions entre creences i pràctiques declarades i observades sobre les estratègies docents.

7.2. Reflexions finals

La tesi doctoral és un estudi de casos que té per objectiu indagar en el conjunt de creences i pràctiques de les docents d'un centre de formació de persones adultes en seu penitenciària en relació amb l'ensenyament i aprenentatge de la llengua. El fet que la recerca se situï en l'estudi de casos pot comportar algunes limitacions. D'una banda, la impossibilitat de generalitzar els resultats obtinguts en la investigació. L'estudi s'ha realitzat amb poques participants, fet que ha permès aprofundir en els casos de les tres docents. Caldria ampliar considerablement el nombre de les participants per tal de poder arribar a una "generalització analítica" on la teoria generada pogués ser emprada com a patró amb el qual comparar els resultats d'altres estudis sobre el tema. A més, les participants han estat observades en algunes sessions. En aquest sentit, es considera rellevant dur a terme més observacions d'aula en el marc d'un estudi longitudinal per tal de poder generalitzar. És important apuntar que l'estudi de casos dut a terme correspon a un moment determinat del desenvolupament personal i professional de les docents. La literatura suggereix motius pels quals les creences i les pràctiques no estan alineades. D'una banda, els factors contextuals dificulten la posada en pràctica de les creences de les docents. De l'altra, les creences i les pràctiques poden no correspondre perquè el docent està experimentant un procés de canvi que afecta les seves creences. Això, però, en la tesi doctoral que es presenta no es pot constatar, encara que és especialment rellevant i ens planteja nous interrogants que desperten el nostre interès investigador. En aquest sentit, l'estudi de caràcter longitudinal permetria veure l'evolució de les creences i les pràctiques de les docents al llarg del temps, fet que permetria identificar els factors interns i externs que intervenen en els canvis de les creences i de les pràctiques o que, al contrari, intervenen en la seva fossilització. A més, l'estudi que casos que es presenta correspon a un centre de formació de persones adultes en seu penitenciària on només hi ha estudiants adults joves. En aquest sentit, en cas de portar a cap la recerca en altres centres penitenciaris, s'hauria de valorar la variable de l'edat dels alumnes per conèixer si les creences, pràctiques declarades i pràctiques observades dels docents difereixen o convergeixen segons l'edat dels alumnes. A més, caldria dissenyar noves recerques tenint en compte que les creences i les pràctiques de les docents evidencien la necessitat urgent de posar el focus en els alumnes pel que fa a la motivació –i desmotivació– a l'hora d'aprendre una llengua.

Les implicacions pedagògiques que poden emergir dels resultats de la tesi doctoral són propostes formatives dissenyades tenint en compte les necessitats i les característiques del context. Si s'ofereix l'oportunitat a les docents de discutir les tensions entre les seves creences, pràctiques declarades i pràctiques observades, les inconsistències poden posar-se de manifest i poden ser

transformades. En aquest sentit, la reflexió personal i compartida entre les docents és imprescindible per a alinear creences i pràctiques i configurar un sistema de creences més sòlid. A més, la reflexió compartida a nivell de claustre ha de permetre a les docents reflexionar sobre la línia pedagògica del centre i incorporar actuacions específiques pel que fa a la didàctica de la llengua en el seu projecte educatiu de centre i en el seu projecte lingüístic. A la vegada, els espais de reflexió cal que contemplin la presa de decisions pedagògiques compartides sobre les actuacions prioritàries que es volen incloure en la programació general anual, així com d'altres documents de centre que es considerin oportuns. A més, també es considera útil dissenyar propostes formatives, emmarcades en l'enfocament constructivista, que permetin a les docents reflexionar a partir d'evidències científiques sobre diferents formes d'ensenyar i aprendre llengua en un context d'ensenyament i aprenentatge del català com a llengua addicional. Finalment, els espais de reflexió també poden generar-se en xarxes d'innovació educativa conformades per docents de centres de formació de persones adultes en seu penitenciària.

CHAPTER 7. CONCLUSIONS

The aim of this chapter is to present clearly and concisely the main conclusions of the study. In order to detail them, the research objectives are recovered and the research questions are answered. The chapter concludes with a section of final reflections where the main pedagogical implications of the thesis are explained.

7.1. Conclusions

The main objective that has guided the research is to investigate the set of beliefs and practices of three teachers of an adult training center in their prison in relation to the teaching and learning of the language. Based on the general objective, the research has sought to answer the following research questions: What are teachers' beliefs about language teaching and learning with young adult students? What are the declared and observed practices of teachers when they teach language? What is the relationship between the beliefs of teachers and their practices declared and observed in classrooms?

7.1.1. First research question

What are teachers' beliefs about language teaching and learning with young adult students?

- The beliefs of teachers can be differentiated according to whether or not they favor the teaching and learning of the language.

- Beliefs about language teaching and learning methodologies that favour language teaching and learning have been identified in the three teachers. While the communicative approach has been identified by the three teachers as a constructivist model that favors the teaching and learning of the language, the methodology related to project work has been pointed out only by a teacher. Another teacher considers that the context does not favor the teaching and learning of the language through this methodology. Finally, the CLIL methodology has been pointed out by the only teacher who does not only teach language teaching but also teaches other subjects such as natural and social sciences.

- Beliefs about language teaching and learning activities are varied. Despite all teachers point out beliefs about written expression, not all teachers take positions from the same beliefs. In this sense, beliefs have been reported on written expression activities that do not favor the teaching and learning of the language such as calligraphy notebooks and dictates, copying activities and initial literacy dossiers. The activities that have been reported positively have been the writing tasks that present a final product, the mechanical exercises

and the writing of narratives. Regarding beliefs about grammar, a teacher points to deductive grammar as an activity that does not favor the teaching and learning of the language. This same belief has been positively reported as an activity that does favor language learning. In this same sense, the beliefs about pedagogical grammar have been made explicit by two of the teachers. In relation to reading comprehension activities, they have been differentiated by a teacher depending on whether they involve low or high level cognitive processes. Low-level reading comprehension activities are considered negatively in terms of language learning. On the other hand, high-level ones are considered positive. As for oral expression activities, one of the teachers expresses that they favor language learning when it comes to short conversations and dialogues to work on vocabulary.

- Beliefs about student grouping are also pointed out depending on whether or not they favour teaching and learning. The three teachers believe that the small group does not favor the teaching and learning of the language. A teacher also believes that grouping in pairs does not work. Other types of grouping such as language couples, individual work or large group are considered positively.

- The beliefs of teachers about evaluation and feedback show that co-evaluation and self-evaluation at low levels does not work, while self-evaluation from rubrics at high levels, co-evaluation written at high levels and heteroevaluation in writing tasks does.

- The beliefs of teachers about evaluation strategies show that they are considered strategies that favor the teaching and learning of the language. The three teachers express beliefs related to promoting the positive attitudes and values of language learning and making learning stimulating and meaningful. Only one of the teachers reports beliefs in promoting participation from contests and awards, publicizing similar behavior models to students and employing motivating feedback.

- Regarding beliefs about the context, teachers point to beliefs related to the school and prison and the profile of the students. The beliefs about the school and the prison show the training needs of teachers, needs to incorporate educational innovation practices, needs to renew ICT/TAC and needs to improve the presence of Catalan in the context. Although only two of the teachers have pointed out the needs that they believe are in the context, they must be considered to improve the teaching and learning of the language. Regarding the needs to improve the presence of Catalan in the prison context, it is essential to note that the efforts made by the educational center to improve the teaching and learning of the language and, in this sense, the linguistic competence of the students, must be accompanied by other agents involved in the rehabilitation and reintegration of internal

students (direction of the prison center, prison officials, multidisciplinary treatment teams, etc.). In this sense, it is essential to ensure linguistic normalisation and social cohesion.

- The beliefs about the profile of the students are reported by two of the teachers. In general, teachers express beliefs regarding discontinuity/absentism in classrooms, drug use, learning problems, student demotivation, the few previous school experiences, the few linguistic knowledge and difficult personal situations make up the school climate and affect language teaching and learning.

7.1.2. Second research question

What are the declared and observed practices of teachers when they teach language?

- The declared and observed practices highlight what teachers express what they do and what they really do. In this sense, the results show that declared and observed practices are not always aligned. The relationship between declared and observed practices can be discussed according to whether they present total, partial or non-existent correspondences.

- Teachers, as in the case of beliefs, position themselves on declared practices taking into account whether or not the reported practice favors the teaching and learning of the language. The same does not happen, in the case of the observed practices, since as the research has been designed it would not be they who would build differentiation.

- In relation to the stated and observed practices of the teachers on the methodology, it has not been possible to verify relations between the practices declared and observed in relation to the CLIL methodology and the work by projects. It has been possible to establish coherent relationships in one of the teachers in terms of the communicative approach.

- In relation to language teaching and learning activities, there are partial correspondences between what teachers say they do and what they do. The non-continuity relations between the declared and observed practices are based on the topics indicated below. In terms of oral comprehension, there is no relationship between the practices declared and observed because it has not been possible to identify activities that aimed to improve skills. In relation to oral expression, there is no identification between declared and observed practices in relation to image-word. Practices with ICT/TAC are not observed either to literacy or to write texts such as summaries, narratives or poems. The rest of the thematic categories present relationships to a greater or lesser degree of consistency between a teacher or between teachers. There are no correspondences between declared and observed practices with regard to literary education based on poems, a practice identified from classroom observations, although the teacher herself points out activities that focus on oral expression

based on poems and on written expression based on narratives and poems. In this sense, a partial correspondence can be identified between declared and observed practices, since despite the main objective expressed by the teacher is not literary education, contents of the area of knowledge related to literary education are worked on.

- Regarding the practices declared and observed on the grouping of students, there is a total correspondence about the individual grouping. Small group work is reported by a teacher as a grouping that favors language learning but at the same time makes it difficult. In this sense, no small group work has been observed in any of the sessions analyzed. The large group work has been observed although it is not indicated by any of the teachers since the declared practice. Finally, there is total correspondence in the work of couples, although it is only reported and observed in one of the teachers.

- Regarding the declared and observed practices on evaluation and oral feedback, there is no consistency between them in self-evaluation and co-evaluation, type of evaluation that has been reported by some of the teachers as practices that do not favor the teaching and learning of the language. However, a partial correspondence is identified regarding hetero-evaluation in writing tasks and oral feedback. While the three teachers report as a declared practice the use of hetero-evaluation in writing tasks, it is a practice that has only been observed in one of them. Regarding oral feedback, it is declared as a practice by a teacher, but has been identified as a practice observed in the sessions of the three participating teachers.

- In relation to motivation strategies, there is a total correspondence between the declared practices and the observed practices of the three teachers. The same applies to the use of motivating feedback. Partial correspondences exist in other categories such as promoting participation in prize contests, promoting positive attitudes and values of language learning and publicizing behavioral models. The fact that it is not the same teachers who report the use of the strategy and those who implement it in the observed sessions means that it is not possible to demonstrate a coherence between the declared and observed practices of these motivation strategies. In terms of recognising the work of students, there is a total correspondence in one of the teachers. It has not been possible to identify a correspondence between the strategy of motivation that consists of contagion of enthusiasm for matter (practice declared but not observed) or with the use of scaffolding (practice observed but not declared).

- Finally, regarding the declared and observed practices of teachers in relation to teaching strategies, there are partial correspondences. While some practices declared by a teacher

are observed by others, some observed practices are also declared by other teachers. Thus, partial correspondences are revealed with regard to teaching strategies to have silence, give speaking time and act as a writer model. There are no correspondences between practices observed and declared with regard to the use of gesturality, the question of asking questions to favour participation, defining words to reach meaning, the use of intercomprehension, the use of spelling, requesting the use of Catalan and the use of translation. All these strategies have been identified for observed practices but not as declared practices.

7.1.3. Third research question

What is the relationship between the beliefs of teachers and their practices declared and observed in classrooms?

- The results of the study show that in the event of correspondence between beliefs, declared practices and observed practices, relationships are reciprocal. In the event that there are no correspondences, it can be said that there are “tensions” that can be partial or total.

- Stated and observed beliefs and practices present tensions in project-based methodology. While one of the teachers points out the methodology from the belief and practice observed as a methodology that favors the teaching and learning of the language, another teacher considers that the contextual factors do not allow the implementation of the methodology. Regarding the communicative approach, there is partial but solid correspondence when it is reported positively as a belief by the three teachers, it is declared by a teacher and is observed in the sessions of two of the teachers. Regarding CLIL, the correspondence between beliefs, declared practices and observed practices is also partial but solid, since the same teacher refers to the approach from beliefs that favor the learning of the language and uses the approach in two of its sessions. Although the sessions in which the CLIL approach is implemented should be developed in Catalan, the vehicular language of the centre, contextual factors mean that the implementation of the belief is not entirely in Catalan, but that there is a great presence of Spanish. Likewise, despite the sessions being analyzed from the CLIL approach, the results show that linguistic work in non-linguistic areas is not always evident (explicit).

- In relation to language teaching and learning activities, only in the case of beliefs do teachers indicate activities that do not favor the teaching and learning of the language. Despite each activity, it is only pointed out by a teacher so that they never coincide in beliefs about activities that do not favor the teaching and learning of the language, it is relevant to point them out. These are written expression activities such as calligraphy

notebooks and dictates, repetitive copying activities, initial literacy from dossier, deductive grammar activities and reading comprehension activities involving low-level cognitive processes. However, the teacher who expresses negative beliefs in relation to the use of dossiers of activities in the initial literacy stage, uses the dossier during her initial Catalan classes. This fact could show some tension between beliefs and practices. In terms of teaching and learning activities of grammar, there are partial correspondences between what teachers believe, say they do and do. Although pedagogical grammar activities have been identified as belief, declared practice and observed practice, only two teachers express them from beliefs, while the three teachers do point them out as declared practice. Classroom observations show that only one teacher uses pedagogical grammar activities. Deductive grammar is also identified as a belief, declared practice and practice observed by different teachers. There is only correspondence between the declared and observed practices of one of the teachers. Other thematic categories such as lexicon activities, loud reading and oral and reading comprehension are not marked from beliefs and therefore their conclusions are not included in this section. In relation to oral expression activities, there are correspondences between beliefs and practices declared in relation to the approach of short conversations and dialogues to work vocabulary. As for written expression activities that do favor the teaching and learning of the language, there is a solid correspondence between the beliefs, the declared and observed practices of one of the teachers on the production of written texts that are considered as a final product. In the case of one of the teachers, this correspondence is partial. In relation to written expression activities involving the use of simple words and phrases, there is a solid relationship on the part of a teacher between their declared and observed practices, but their beliefs in this regard have not been identified. Finally, with regard to the use of ICT/TAC to promote language learning, a teacher refers to it through beliefs and while another teacher expresses it as a declared practice and implements it in one of their sessions. In this sense, there seems to be no solid relationship between beliefs, declared practices and practices observed regarding the use of ICT/TAC. In this sense, the results show the need to renew the use of ICT/TAC in the prison classrooms, a contextual factor that influences the reciprocal relationship established between beliefs and practices.

- On the relationships between declared and observed beliefs and practices identified on motivation strategies, the results of the study show that there is a solid correspondence between the beliefs, declared practices and practices observed by the three teachers in terms of making learning stimulating and meaningful. Less solid correspondence is identified in the motivational strategy of promoting positive attitudes and values in language learning. Partial correspondences are identified in the following topics: promoting participation in contests with awards, recognising the work of students, employing

motivating feedback, promoting positive attitudes and values of language learning, contagion of enthusiasm for the subject and making known similar behaviour models to students. It should be noted that partial correspondences imply that not all teachers report beliefs or declare and implement practices related to the same strategy and that, on some occasions, there are relationships between declared and observed practices. Similarly, there are observed practices that have not been reported as declared beliefs and/or practices. In addition, no correspondences have been identified between beliefs and practice about using scaffolding and establishing a personal relationship with students. Finally, the results show the need to focus on students. The high number of motivation strategies –and demotivation – identified throughout the study, as well as the beliefs about students, allow us to perceive a socio-emotional climate in the classrooms that must be reversed in order to favor the teaching and learning processes of the students.

- Finally, in the same way that happens in the center and students category, no relationships are identified between declared and observed beliefs and practices on teaching strategies.

7.2. Final considerations

The doctoral thesis is a case study aiming to explore the set of beliefs and practices of teachers in an adult education center located in a prison regarding language teaching and learning. The fact that the research is situated within a case study may entail some limitations. On one hand, it prevents the generalization of the results obtained in the investigation. The study involved few participants, which allowed for an in-depth examination of the cases of the three teachers. It would be necessary to significantly increase the number of participants to achieve "analytical generalization" where the generated theory could serve as a standard against which to compare the results of other studies on the topic. Furthermore, the participants were observed during a few sessions. In this sense, conducting more classroom observations as part of a longitudinal study is deemed relevant to achieve generalizability. It is important to note that the case study conducted corresponds to a specific moment in the personal and professional development of the teachers. The literature suggests reasons why beliefs and practices may not align. On one hand, contextual factors hinder the implementation of teachers' beliefs. On the other hand, beliefs and practices may not correspond because the teacher is undergoing a change process that affects their beliefs. However, this cannot be confirmed in the presented doctoral thesis, although it is particularly relevant and raises new questions that spark our research interest. In this sense, a longitudinal study would allow us to observe the evolution of teachers' beliefs and practices over time, enabling us to identify internal and external factors that influence changes in beliefs and practices or, conversely, contribute to their fossilization. Moreover, the case study presented pertains to an adult education center within a correctional facility that exclusively serves young adult students. In this sense, should the research be conducted in other correctional facilities, the variable of students'

age would need to be considered to understand whether teachers' beliefs, stated practices, and observed practices differ or converge according to students' age. Moreover, new research should be designed considering that teachers' beliefs and practices highlight the urgent need to focus on students concerning motivation—and demotivation—in language learning.

The pedagogical implications emerging from the results of the doctoral thesis include training proposals designed to account for the needs and characteristics of the context. Providing teachers with opportunities to discuss the tensions between their beliefs, stated practices, and observed practices can reveal inconsistencies and lead to their transformation. In this sense, personal and shared reflection among teachers is essential for aligning beliefs and practices and establishing a stronger belief system. Additionally, shared reflection at the staff level should enable teachers to reflect on the pedagogical approach of the center and incorporate specific actions related to language didactics into their center's educational project and language project. Furthermore, reflection spaces should allow for shared pedagogical decision-making regarding priority actions to be included in the annual general programming, as well as other center documents deemed appropriate. Additionally, it is considered useful to design training proposals within a constructivist framework, enabling teachers to reflect on different ways of teaching and learning language in a context of teaching and learning Catalan as an additional language based on scientific evidence. Finally, reflection spaces can also be fostered within educational innovation networks formed by teachers from adult education centers in correctional facilities.

BIBLIOGRAFIA

Adell, P. (2006). *La situació de l'e/a de la composició escrita a les aules de llengua de secundària: Anàlisi del que diuen que fan els docents d'una mostra de dotze centres*. Llicència d'estudis EDC/2603/2005. Barcelona. Generalitat de Catalunya.

Alberich, N., & García, B. (2020). *El diario de campo*. Fundació Universitat Oberta de Catalunya.

Álvarez, C., & San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en la investigación cualitativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1).

Anderman, L. H., Patrick, H., Hruda, L. Z., & Linnenbrink, E. A. (2002). Observing classroom goal structures to clarify and expand goal theory. Dins C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 243–294). Lawrence Erlbaum.

Arias Valencia, M. (2000). La triangulación metodológica: Sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, 18, 13-26.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Basturkmen, H., Loewen, S., & Ellis, R. (2004). Teachers' Stated Beliefs about Incidental Focus on Form and Their Classroom Practices. *Applied Linguistics*, 25, 243-272. https://doi.org/10.1093/applin/25.2.243

Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 40 (2), 282–295. doi: 10.1016/j.system.2012.05.001

Birello, M., Pérez Ventayol, M. & Casadellà, M. (2017). Los repertorios lingüísticos en los centros penitenciarios en Cataluña. A Benucci, A. & Grosso, G. (coord.), *Buone pratiche e repertori linguistici in carcere*. Aracne.

Birello, M., & Sans Bertran, M. T. (2023). Oral Corrective Feedback with LESLLA Students. *LESLLA Symposium Proceedings*, *17*(1), 147–160. https://doi.org/10.5281/zenodo.8075546

Borg, S. (1998). Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study. *TESOL Quarterly*, 32 (1), 9−38.

Borg, S. (1999). Teachers' theories in grammar teaching, *ELT Journal*, 53 (3),157–167. https://doi.org/10.1093/eltj/53.3.157

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36 (2), 81-109.

Borg, S. (2005). Experience, knowledge about language and classroom practice in teaching

grammar. Dins N. Bartels (Ed.), *Applied Linguistics and Language Teacher Education* (pp.325-340). Springer.

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice.* Continuum.

Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on Language teachers' beliefs, *System*, 39: 370-380.

Borg, S. (2019). Language Teacher Cognition: Perspectives and Debates. Dins X. Gao (Ed.), *Second Handbook of English Language Teaching* (pp. 1149–1170). Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58542-0_59-1t

Borg. S., & Sánchez, H. (2020). Cognition and good language teachers. Dins C. Griffiths i Z. Tajeddin (eds.). *Lessons from good language teacher*s (pp. 16-27). Cambridge University Press.

Braun, V., i Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3. 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa.

Bray, W. S. (2011). A collective case study of the influence of teachers' beliefs and knowledge on error- handling practices during class discussion of mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 42 (1), 2–38.

Breen, M. P., Hird, B., Milton, M., Thwaite, A., & Oliver, R. (2001). Making Sense of Language Teaching: Teachers' Principles and Classroom Practices. https://doi.org/10.1093/applin/22.4.470

Brown, S., & McIntyre, D. (1986). *An Investigation of Teachers' Professional Craft Knowledge*.

Bretxa, V., & Torner, R. (2005). El Català ocult: el potencial d'ús de la llengua catalana a la presó Model de Barcelona. *Llengua i ús*, 32, 58-69.

Brousseau, B., Book, C., & Byers, J. (1988). "Teacher beliefs and the cultures of teaching." Journal of Teacher Education, 39(6), 33-39.

Brown, G. T. L., Harris, L. R., & Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 28 (7), 968–978. doi:10.1016/j.tate.2012.05.003

Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2014). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. Dins *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66-84). Routledge.

Bullock, D. (2010). Learner self-assessment: An investigation into teachers' beliefs. *ELT Journal*, 65 (2), 114–125. https://doi: 10.1093/elt/cccq041

Burns, A. (1996). Starting all over again: From teaching adults to teaching beginners. Dins D. Freeman i J. C. Richards (eds.), *Teacher Learning in Language Teaching* (pp. 154−77). Cambridge University Press.

Busquets, J. (2005). *La correcció dels errors al batxillerat. Una interacció escrita*. [Tesi doctoral. Universitat de Barcelona].

Calderhead, J. (1988). The contribution of field experiences to student primary teachers' professional learning. *Research in Education*, *40*(1), 33–49. https://doi.org/10.1177/003452378804000104

Calderhead, J. (1991). The Nature and Growth of Knowledge in Pre-Service Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7, 531-535. http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(91)90047-S

Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of Teaching: Student Teachers Early Conceptions of Classroom Practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1-8. http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(91)90053-R

Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. (1 ed.) Ariel lingüística.

Cambra, M. (2000). El pensament del professor. Formació per a la pràctica reflexiva. Dins A. Camps, M. Cambra i I. Ríos, (Eds.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, 161-172. Graó.

Camps, A. (2003). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Graó.

Casadellà, M. (2017). *La formació continuada del professorat de llengua en una comunitat d'aprenentatge. Estudi de cas sobre les concepcions dels docents amb relació a l'ensenyament de la composició escrita.* [Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Recuperat de: http://hdl.handle.net/10803/402266

Carter, K., & Doyle, W. (1987). *Teachers' knowledge structures and comprehension processes.* Dins J. Calderhead (ed.). Exploring teachers' thinking (pp. 147-160). Cassell.

Chambers, R. (1997). *Whose Reality Counts? Putting the First Last*. Intermediate Technology Publications.

Chan, K. W. (2011). Preservice teacher education students' epistemological beliefs and conceptions about learning. *Instructional Science*, 39, 87–108. doi:10.1007/s11251-009-9101-1

Cincotta-Segi, A. R. (2011). Signaling L2 centrality, maintaining L1 dominance: Teacher language choice in an ethnic minority primary classroom in the Lao PDR. *Language and Education*, 25 (1), 19–31. doi: 10.1080/09500782.2010.511232

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planers: Narratives of experience*. Teachers College Press.

Consell d'Europa (2010). Draft of the conference on Pathways to inclusion – Strengthening European cooperation in Prison Education and Training. Recuperat de http://archivio.transnazionalita.isfol.it/file/EC_Budapest_EuropePrisonEducCon f-Summary.pdf

Crawley, F. E., & Salyer, B. A. (1995). Origins of life science teachers' beliefs underlying curriculum reform in Texas. *Science Education*, *79*(6), 611–635. https://doi.org/10.1002/sce.3730790604

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks. Sage.

Crookes, G., & Arakaki, L. (1999). Teaching Idea Sources and Work Conditions in an ESL Program. *TESOL Journal*, 8, 15-19.

Cross, D. (2009). Alignment, cohesion and change: Examining mathematics teachers' belief structure and its influence on instructional practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12 (5), 325–346.

Cundale, N. (2001). What we preach? Stated Beliefs about Communicative Language Teaching and Classroom Questioning Strategies. *The Language Teacher*.

da Silva, C. P. (2003). Landscape perception and coastal management: A methodology to encourage public participation. *Journal of coastal research*, 930–934. http://www.jstor.org/stable/25741713

de Jong, E. J. (2008). Contextualizing policy appropriation: Teachers' perspectives, local responses, and English-only ballot initiatives. *Urban Review*, 40 (4), 350–370. doi: 10.1007/s11256–008–0085-y

de Pietro, J.F. (1995). Vivre et apprendre autrement les langues à l'école. *Babylonia*, 2 (95), 32-36.

del Pozo, J. (1996). *Aprendices y Maestros*. Alianza Editorial.

Derewianka, B., & Jones, P. (2010). From traditional to grammar to functional grammar: bridging the divide. *NALDIC Quarterly*, 8.1. 6–15.

Dirkx, J. M., & Spurgin, M. E. (1992). Implicit theories of adult basic education teachers: How their beliefs about students shape classroom practice. *Adult Basic Education*, *2*(1), 20–41. https://eric.ed.gov/?id=EJ460774

Dooley, C. M., & Assaf, L. C. (2009). Contexts matter: Two teachers' language arts instruction in this highstakes era. *Journal of Literacy Research*, 41 (3), 354–391. doi: 10.1080/10862960903133743

Dorio, I., Sabariego, M., & Massot, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. Dins R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 267-284). La Muralla, 6ª edición.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press.

Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Editorial Uoc.

Dornyei, Z., & Ushioda, E. (2011) *Teaching and Researching Motivation*. 2nd Edition, Pearson.

Eisenhardt, K. M., & Graebner, M. E. (2007). Theory building from cases: Opportunities and challenges. *Academy of Management Journal*, 50 (1), 25 32. https://doi.org/10.5465/AMJ.2007.24160888

Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum inquiry*, 11(1), 43. https://doi.org/10.2307/1179510

Farrell, T., & Tan Kiat Kun, S. (2008). Language Policy, Language Teachers' Beliefs, and Classroom Practices. *Applied Linguistics,* 29 (3), 381-403. doi:10.1093/applin/amm050

Farrell, T., & Lim, P.C.P. (2005). Conceptions of grammar teaching: a case study of teachers' beliefs and classroom practices. *TESL-EJ,* 9(2), pp. 1-13.

Feryok, A. (2004). *Personal practice theories: Exploring the role of language teacher experiences and beliefs in the integration of theory and practice.* [PhD thesis. University of Auckland].

Fives, H., & Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? Dins K. R. Harris, S. Graham, i T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook*: *Volume 2 Individual differences and Cultural and Contextual Factors* (p. 471–499). American Psychological Association. doi:10.1037/13274–000

Fives, H., Lacatena, N., & Gerard, L. (2014). Teachers' beliefs about teaching (And learning). Dins *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 249-265). Taylor and Francis. https://doi.org/10.4324/9780203108437-23

Fons, M. (1999). *Llegir i escriure per viure.* La Galera

Ford, M. I. (1994). Teachers' beliefs about mathematical problem solving in the elementary school. *School Science and Mathematics*, *94*(6), 314–322. https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1994.tb15683.

Flores, B. B. (2001). Bilingual education teachers' beliefs and their relation to selfreported practices. *Bilingual Research Journal,* 25(3), 275–299.

Freeman, D., & Richards, J. C. (1993). Conceptions of teaching and the education of second language teachers. *TESOL quarterly*, *27*(2), 193. https://doi.org/10.2307/3587143

Fu, T., & Nassaji, H. (2016). Corrective feedback, learner uptake, and feedback perception in a Chinese as a foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(1), 159-181. https://doi.org/10.14746/ssllt.2016.6.1.8

Fung, T. C., & Chow, S. K. (2002). Solving non‐linear problems by complex time step methods. *Communications in Numerical Methods in Engineering*, 18(4), 287–303. https://doi.org/10.1002/cnm.493

Gatbonton, E. (1999). Investigating experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *Modern Language Journal*, *83*(1), 35–50. https://doi.org/10.1111/0026-7902.00004

Gill, M. G., & Hoffman, B. (2009). Shared planning time: A novel context for studying teachers' beliefs. *Teachers*. College Record, 111, 1242–1273.

Golombek, P. R. (1998). A study of language teachers' personal practical knowledge. *TESOL quarterly*, *32*(3), 447. https://doi.org/10.2307/3588117

Guasch, O., & Ribas, T. (2014). La entrevista en la investigación cualitativa sobre la didáctica de la lengua. *Cultura y Educación: Culture and Education.* 25. 483-488. https://doi.org/10.1174/113564013808906852.

Guskey, T. R. (1986). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63–69.

Green, T.F. (1971). The activities of teaching. The critical incident technique in service research. *Journal of Service Research*, 7 (1), 65–89. https://doi:10.1177/1094670504266138

Greene, J. A., Azevedo, R., & Torney-Purta, J. (2008). Modelling epistemic and ontological cognition: Philosophical perspectives and methodological directions. *Educational Psychologist*, 43, 142–160. doi:10.1080/00461520802178458

Halkes, R., & Deijkers, R. (1984) Teachers' teaching criteria, a Halkers, R. i Ülson, J. K. (Eds.), o.e.

Hamel, J., Dufour, S., & Fortin, D. (1993). *Case study methods*. SAGE Publications, Inc., https://doi.org/10.4135/9781412983587

Handal, G., & Lauvas P. (1987). Promoting reflective teaching Supervision in practice. Milton Keynes Open University Education Enterprises, 9-19. - References - Scientific Research

Publishing. (s/f). Scirp.org. Recuperat el 5 de mayo de 2024, de https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=537523

Hancock, E., & Gallard, A. (2004). Preservice science teachers' beliefs about teaching and learning: The influence of K-12 field experiences. *Journal of Science Teacher Education*, 15 (4), 281–291.

Hardre, P.L., Chen, C.H. Huang, S.H., Chiang, C.T., Jen, F.L., & Warden, L. (2006). Factors aecting high school students' academic motivation in Taiwan. *Asia Pasic Journal of Education*, 26(2), 189-207.

Harste, J. C., & Burke, C. L. (1977). A new hypothesis for reading teacher research: Both the teaching and learning of reading is theoretically based. Dins P. D. Pearson (Ed.), *Reading: Theory, research and practice* (pp. 32-40). National Reading Conference.

Hewson, P. W., Kerby, H. W., & Cook, P. A. (1995). Determining the conceptions of teaching science held by experienced high school science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, *32*(5), 503–520. https://doi.org/10.1002/tea.3660320507

Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American Educational Research Journal*, 29(2), 325-49.

Hoy, A. W., Davis, H., & Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. Dins P. A. Alex ander, i P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd Edition, pp. 715-737). Lawrence Erlbaum.

Hufton, N. R., Elliott, J. G., & Illushin, L. (2003). Teachers' beliefs about student motivation: similarities and differences across cultures. *Comparative Education*, *39*(3), 367–389. https://doi.org/10.1080/0305006032000134427

Hyland, K. (2013). Student perceptions of hidden messages in teacher written feedback. *Studies in Educational Evaluation*, 39 (3). 180-187.

Hyland, K. (2016). *Methods and methodologies in Second language writing research*. University of Hong Kong. http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2016.05.002

Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., & Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development*, 80, 1514–1530. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01348.x

Jiménez Jiménez, B., & Tejada, J. (2007). Procesos y métodos de investigación. Dins J. Tejada i V. Giménez (Coords.), *Formación de formadores. Escenario Institucional.* ITES-Paraninfo.

Johnson, M. H., & Morton, J. (1994). *Biology and cognitive development: the case of face recognition*. Blackwell .

Kagan, S. (1990). The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*. https://www.semanticscholar.org/paper/e83cf3b19cc85c9ef1bbbc8d2967dc46d0579b56

Kagan, D.M. (1992) Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6

Kang, N. (2008). Learning to teach science: Personal epistemologies, teaching goals, and practices of teaching. *Teaching and Teacher Education,* 24 (2), 478–498. doi: 10.1016/j.tate.2007.01.002

Labov, W. (1984). Field Methods of the Project on Linguistic Change and Variation. En J. Baugh i J. Sherzer (eds), *Language in Use: Readings in Sociolinguistics*. Prentice Hall, 28-66.

Kim, T.E. (2006). Writing instruction for English language learners: teacher beliefs, writing tasks and methods. [PhD thesis. University of Illinois at Urbana-Champaign].

Lamb, M. (2017). Response to 'The motivational dimension of language teaching'. *Language Teaching*, 53 (2), 233-236. doi:10.1017/S0261444819000508

Lee, I. (2008). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT Journal*, 63(1), 13–22. https://doi.org/10.1093/elt/ccn010

Leinhardt, G. (1988). Getting to know: Tracing students' mathematical knowledge from intuition to competence. *Educational Psychologist, 23*(2), 119–144. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2302_4

Liu, S. H. (2011). Factors related to pedagogical beliefs of teachers and technology integration. *Computers & Education*, 56(4), 1012–1022.

Lim, C. P., & Chai, C. S. (2008). Teachers' pedagogical beliefs and their planning an conduct of computermediated classroom lessons. *British Journal of Educational Technology*, 39 (5), 807–828. doi: 10.1111/j.1467-8535.2007.00774x

Ling, L. Y. (2003). What makes a good kindergarten teacher? A pilot interview study in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 173 (1), 19–31. doi:10.1080/0300443022000022396

Llei 12/2009. Art 69. 10 de juliol, d'educació.

Llisterri, J. (1997). *Transcripción, etiquetado y codificación de corpus orales. Seminario de Industrias de la Lengua, Curso Etiquetado y extracción de información de grandes corpus textuales*. Fundación Duques de Soria.

Lumpe, A., Czerniak, C., Haney, J., & Beltyukova, S. (2012). Beliefs about teaching science: The relationship between elementary teachers' participation in professional development and student achievement. *International Journal of Science Education*, 34 (2), 153–166. doi: 10.1080/09500693.2010.551222

Maikland, C. (2001). The beliefs and practices of Thai English language teachers. [PhD thesis. University of Exeter].

Malony-Berman, C.A. (2004). One teacher, many students: beliefs about teaching and learning English as a second language. [PhD thesis. State University of New York at Buffalo].

Mansour, N. (2009). Science teachers' beliefs and practices: Issues, implications, and research agenda. *International Journal of Environmental and Science Education*, 4, 25–48.

Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de caso en la investigación educativa. *Revista Investigación en la Escuela*, 6, 41-50.

McIntyre (Ed.), Teachers' Professional Craft Knowledge: Stirling Educational Monographs, No 16: University of Stirling.

Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D. (1999). Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 13, 59-84.

Midgley, C., Anderman, E., & Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *The Journal of Early Adolescence*, 15, 90–113.

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*, second edition. Sage.

Milian, M. (2011). La composició escrita. Com ensenyem a escriure, com n'aprenen els alumnes?. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 54, 104-113.

Montero, I., & León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2, 503-508.

Muis, K. R. (2004). Personal epistemology and mathematics: A critical review and synthesis of research. *Review of Educational Research*, 74 (3), 317–377. DOI: 10.1007/s10648–006–9003–6

Muñoz, A., & Ramírez, M. (2015). Teachers' conceptions of motivation and motivating practices in second-language learning: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 13.2, 198–220.

Myhill, D., Jones, S., Watson, A., & Linde, H. (2013). Playful explicitness with grammar: a pedagogy for writing. *Literacy* 47 (2).

Ng, J., & Farrell, T.S.C. (2003). Do teachers' beliefs of grammar teaching match their classroom practices? A Singapore case study. Dins Derling, D., Brown, AQ., Low, E.L. (Eds.), *English in Singapore: Research on Grammar Teaching* (pp. 128-137). McGraw Hill.

Ogan-Bekiroglu, F., & Akkoc, H. (2009). Pre-service teachers' instructional beliefs and examination of consistency between beliefs and practices. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7 (6), 1173–1199. https://doi: 10.1007/s10763-009-9157-z

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct", *Review of Educational Research,* 62, 307-332.

Pajares, F. (1993). Preservice teachers' beliefs: A focus for teacher education. *Action in Teacher Education*, *15*(2), 45–54. https://doi.org/10.1080/01626620.1993.10734409

Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage Publications.

Payrató, L. (1995). Transcripción del discurso coloquial. Dins Cortés, Luis (ed.). El español coloquial. Actas del I Simposio sobre Análisis del Discurso Oral, Universitat d'Almeria, Almeria, pàg. 45-70.

Pederson, S., & Liu, M. (2003). Teachers' beliefs about issues in the implementation of a student-centered learning environment. *Educational Technology, Research and Development*, 51 (2), 57–76. https://doi:10.1007/BF02504526

Pérez, M., & Fons, M. (2015). Beliefs and Tensions of Kindergarten Pre Service Students: a Three Case Longitudinal Study. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences.* 2(1), p. 63-77.

Phipps, S., & Borg, S. (2008). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37, 380–390. https://doi:10.1016/j.system.2009.03.002

Piaget, J. (1981). Intelligence and affectivity: Their relationship during child development. A T. A. Brown i C. E. Kaegi (Eds.), *Annual Reviews Monographs*. *Annual Reviews.*

Polit, F., & Beck, C. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. *International Journal of Nursing Studies*, 47(11), 1451-1458.

Ragin, C., & Becker, H. (1992). *What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*. Cambridge University Press.

Richards, J. C., P. Tung & P. Ng (1992). The culture of the English language teacher: a Hong Kong example. *RELC Journal*, 23(1), 81−102.

Richards, J. C., & Gipe, J. P. (1994). Metaphor analysis: An alternative approach for identifying preservice teachers' orientation. *Research in the Schools*, 1(2), 53–60.

Richards, J. C., B. Li & A. Tang (1998). Exploring pedagogical reasoning skills. Dins J. C. Richards (ed.), *Beyond Training* (pp. 86−102). CUP.

Richards, J. C. (1996). Teachers' maxims in language teaching. *TESOL quarterly*, *30*(2), 281. https://doi.org/10.2307/3588144

Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal, 28*(3), 559–586. https://doi.org/10.2307/1163149

Roehler, L. R., Duffy, G. G., Herrmann, B. A., Conley, M. & Johnson, J. (1988). Knowledge structures as evidence of the "personal": Bridging the gap from thought to practice. *Journal of Curriculum Studies* 20: 159–165.

Rovira, M. (2008). Com corregim els textos escrits: La correcció com a matèria de reflexió. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 45, p. 77-90.

Rubie-Davies, C. M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high and low expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 289–306. doi:10.1348/000709906X101601

Rubie-Davies, C. M. (2008). Teacher beliefs and expectations: Relationships with student learning. Dins C. M. Rubie-Davies i C. Rawlinson (Eds.), *Challenging thinking about teaching and learning* (pp. 25–39). Nova.

Rubie-Davies, C. M., & Peterson, E. R. (2011). Teacher expectations and beliefs: Influences on the socioemotional environment of the classroom. Dins C. M. Rubie-Davies (Ed.), *Educational psychology: Concepts, research and challenges* (pp. 134–149). Routledge.

Rule, P., & John, V. M. (2015). A Necessary Dialogue: Theory in Case Study Research. *International Journal of Qualitative Methods*, *14* (4). https://doi.org/10.1177/1609406915611575

Sanders, D. P., & McCutcheon, G. (1986). The development of practical theories of teaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, *2*(1), 50–67. https://eric.ed.gov/?id=EJ341169

Sans Bertran, M. T., & Birello, M. (2021). La retroacció correctiva oral amb estudiants adults poc escolaritzats. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 4 (2), 49-62. https://doi.org/10.5565/rev/clil.69

Savasci, F., & Berlin, D. F. (2012). Science teacher beliefs and classroom practice related to constructivism in different school settings. *Journal of Science Teacher Education*, 23 (1), 65–86. https://doi: 10.1007/s10972–011–9262-z

Schon, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.

Sendan, F., & J. Roberts (1998). Orhan: a case study in the development of a student teachers' personal theories. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 4, 229–44.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.

Sinprajakpol, S. (2004). *Teachers' beliefs about language learning and teaching: the relationship between beliefs and practices* [PhD thesis. State University of New York at Buffalo].

Snider, V. E., & Roehl, R. (2007). Teachers' beliefs about pedagogy and related issues. *Psychology in the Schools*, 44 (8), 873–886. doi:10.1002/pits.20272

Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1998). Teacher efficacy and the vulnerability of the difficult to teach student. A J. E. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching: Expectations in the classroom* (Vol. 7, pp. 75–109). JAI Press.

Solomon, D., Battistich, V., & Hom, A. (1996). Teacher beliefs and practices in schools serving communities that differ in socioeconomic level. *Journal of Experimental Education*, 64, 327–347.

Song, Y., & Looi, C. (2012). Linking teacher beliefs, practices and student inquiry-based learning in a CSCL environment: A tale of two teachers. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 7 (1), 129–159. doi: 10.1007/211412-011-9133-9

Southerland, S., Gallard, A, & Callihan, L. (2011). Examining teachers' hurdles to "Science for All." *International Journal of Science Education*, 33 (16), 2183–2213. doi: 10.1080/09500693.2010.530698

Spada, N., & M. Massey (1992). The role of prior pedagogical knowledge in determining the practice of novice ESL teachers. A J. Flowerdew, M. Brock i S. Hsia (eds.), *Perspectives on Second Language Teacher Education*.

Stake, R. (1998). *Investigar con estudios de caso*. Morata.

Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos.* Quinta edición. Morata.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: A conception of teacher knowledge. *American Educator*, *10*(1). https://eric.ed.gov/?id=EJ333816

Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behaviour and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–581.

Swain, K. D., Nordness, P. D., & Leader-Janssen, E. M. (2012). Changes in preservice teacher attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*, 56 (2), 75–81. https://doi: 10.1080/1045988X.2011.565386

Tabachnick, B. R. & Zeichner, K. M. (1985). Individual and contextual influences on the relationships between teacher beliefs and classroom behaviors: Case studies of two beginning teachers in the U.S. Paper presented at ISATT'S conference, Tilburg.

Tan, M. (2011). Mathematics and science teachers' beliefs and practices regarding the teaching of language in content learning. *Language Teaching Research*, 15 (3), 325–342. https://doi: 10.1177/1362168811401153

Taylor, G. W., & Ussher, J. M. (2001). Making Sense of S&M: A Discourse Analytic Account. *Sexualities*, 4(3), 293-314. https://doi.org/10.1177/136346001004003002

Teague, G. M., Anfara, V. R., Wilson, N. L., Gaines, C. B., & Beavers, J. L. (2012). Instructional practices in the middle grades: A mixed methods case study. *NASSP Bulletin*, 96 (3), 203–227. https://doi: 10.1177/019263651245845

Teo, T., Chai, C. S., Hung, D., & Lee, C. B. (2008). Beliefs about teaching and uses of technology among pre-service teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35 (2), 163–174. https://doi:10.1080/13598660801971641

Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. Dins D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (Vol. 771, pp. 127–146). Macmillan Publishing Co, Inc, xi.

Tobin, K., i Lamaster, S. U. (1995). Relationships between metaphors, beliefs, and actions in a context of science curriculum change. *Journal of Research in Science Teaching*, *32*(3), 225–242. https://doi.org/10.1002/tea.3660320304

Tolchinsky, L., Bigas, M., & Barragán, C. (2010). Pedagogical practices in the teaching of early literacy in Spain: Voices From the classroom and from the official curricula, *Research Papers in Education* (1). *1-22.*

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education,* 17, 783–805. doi:10.1016/S0742–051X(01)00036-1

Uzuntiryaki, E., Boz, Y., & Kirbulut, D. (2010). Do pre-service chemistry teachers refl ect their beliefs about constructivism in their teaching practices? *Research in Science Education*, 40 (3), 403–424. doi: 10.1007/s11165-009-9127-z

Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., & Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6(5),100-110. https://doi.org/10.5430/jnep.v6n5p100.

Vaismoradi, M., Snelgrove, S. (2019). Theme in Qualitative Content Analysis and Thematic Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3). https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3376

Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. Longman.

Vibulpol, J. (2004). *Beliefs about language learning and teaching approaches of pre-service EFL teachers in Thailand* [PhD thesis. Oklahoma State University].

Wang, M.T., Selman, R. L., Dishion, T. J., & Stormshak, E. A. (2010). A tobit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school climate and behavioral problems. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 274–286. https://doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00648.x

Warford, M. K., & Reeves, J. (2003). Falling into it: Novice TESOL teacher thinking. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 9*(1), 47-65. http://dx.doi.org/10.1080/1354060032000049904.

Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Harvard University Press.

Wilson, S.M., Shulman, L.S. & Richert, A.E. (1987). '150 different ways' of knowing: Representations of knowledge in teaching. Dins J. Calderhead (Ed.), *Exploring Teacher Thinking* (pp. 104-124). Cassell.

Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge University Press.

Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación. Universidad del CEMA, *CEMA Working Papers: Serie Documentos de Trabajo.* 1.

Yin, R. K. (1989). *Case Study Research. Design and Methods, Applied Social Research Methods Series*, Vol. 5, Sage Publications.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Sage. https://doi.org/10.33524/cjar.v14i1.73

Zeichner, K., Tabachnick, B., & Densmore, K. [1987] Individual, institutional, and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. Dins J. Calderhead (Ed.), *Exploring Teachers' thinking* (pp.21-59). Casse

ANNEXOS

Annex 1. Cessió de drets

UAB

CESSIÓ DE DRETS PER A LA REALITZACIÓ DE LA TESI DOCTORAL "ESTRATÈGIES DOCENTS PER A L'ENSENYAMENT I APRENENTATGE DE LES LLENGÜES A UN CENTRE PENITENCIARI"

Jo, _____ amb DNI_____, docent del CP Joves, autoritzo a usar les dades que vaig proporcionar en el marc de la tesi doctoral "Estratègies docents per a l'ensenyament i aprenentatge de llengües a un centre penitenciari" únicament amb finalitats pedagògiques i de recerca universitària.

Les dades que autoritzo són:

- X o Entrevistes
- X o Enregistrament sessions
- X o Qüestionari
- X o Material didàctic

La Roca del Vallès, 28 de març de 2019

Signatura mestra **Signatura interessada. Estudiant doctoral UAB**

Scanned with CamScanner

Annex 2. Cessió drets II

Generalitat de Catalunya
Departament de Justícia
Centre Penitenciari de Joves

CESSIÓ DE DRETS D'IMATGE PER A CFA SANTIAGO RUSIÑOL

En , intern del C.P Joves, quedo assabentat que la meva imatge personal pot ser captada, donant la meva autorització per a l'ús universitari i només a nivell EXTERN, que el CFA SANTIAGO RUSIÑOL consideri, prèvia autorització de la direcció del centre penitenciari.

La Roca del Vallès, 10 de MAIG de 2018

Signatura de l'alumne **Signatura del docent**

Carretera del Massou a Granollers, km 13,425
Apt. Correus, 158
08430 La Roca del Vallès
Tel. 93 693 41 20

Scanned with CamScanner

Annex 3. Qüestionari

Qüestionari per als docents

Benvolguts i benvolgudes docents,

Aquest és un qüestionari que formarà part de la meva Tesi doctoral sobre les creences dels mestres d'un centre penitenciari sobre l'ensenyament de la composició escrita. Per aquest motiu, estaria molt agraïda si contesteu les següents preguntes, tant si sou mestres de llengües com si no.

També m'agradaria comentar-vos que el tractament de les dades serà totalment anònim, encara que al qüestionari es demanin algunes dades personals.

Moltes gràcies per la vostra col·laboració! Ens veiem aviat!

Petons,

Teresa Sans

Universitat Autònoma de Barcelona

1. DADES PERSONALS

1.1. Nom i cognom *

Sandra

1.2. Sexe *

- (●) Femení
- ( ) Masculí

1.3. Edat *

29

1.4. Anys d'experiència docent *

3

1.5. Anys d'experiència docent al lloc de treball actual *

3 (a priori vaig estar un mes i poc a una escola escola concertada de mestra d'anglès i fent classes extraescolars a d'anglès a escoles durant 3 anys)

1.6. Tipologia de centres d'ensenyament on he treballat *

- [ ] Educació primària PRIVAT
- [x] Educació primària CONCERTAT
- [x] Educació primària PÚBLIC
- [ ] Educació secundària i Batxillerat PRIVAT
- [ ] Educació secundària i Batxillerat CONCERTAT
- [ ] Educació secundària i Batxillerat PÚBLIC
- [ ] Universitat
- [x] Escola d'adults PÚBLICA (GES, CFI, etc.)
- [x] Acadèmia de llengües
- [ ] Acadèmia de repàs
- [ ] Aula hospitalària
- [x] Altres: Educació Primària públic fenr extraescolars

1.7. Nom de l'escola on treballo actualment *

CFA Santiago Rusiñol

1.8. Assignatures que imparteixo i anys que porto impartint-les. Especifiqueu si és una escola que treballa per projectes *

Anglès 1 (3 cursos), anglès 2 (3 cursos), FI2 (medi natural i social, castellà2 cursos), FI3 (totes, 1 curs) GES1 (suport a totes, principalment anglès 1 curs) (FI3 i GES 1 totes les assignatures)

1.9. Curs o nivell on imparteixes les assignatures

Anglès 1, anglès 2, FI2 (medi natural, social i castellà), FI3 (català, castellà, medi social i natural, mates) GES1 (tots els crèdits -suport- principalment anglès)

1.10. Títols acadèmics. Esfecifiqueu el nom del títol a l'opció ALTRES *

- [x] Formació professional
- [x] Diplomatura, llicenciatura i/o grau
- [ ] Màster
- [ ] Doctorat
- [x] Altres: Cursos específics de mestre

1.9. Curs o nivell on imparteixes les assignatures

Anglès 1, anglès 2, FI2 (medi natural, social i castellà), FI3 (català, castellà, medi social i natural, mates) GES1 (tots els crèdits -suport- principalment anglès)

1.10. Títols acadèmics. Esfecifiqueu el nom del títol a l'opció ALTRES *

- [x] Formació professional
- [x] Diplomatura, llicenciatura i/o grau
- [ ] Màster
- [ ] Doctorat
- [x] Altres: Cursos específics de mestre

1.11. Coneixements de llengües. Nivells A1-C2 segons el Common European Framework of Reference for Languages *

- [x] Català llengua materna/primera
- [ ] Castellà llengua materna/primera
- [x] Bilingüe Català-Castellà
- [ ] Anglès llengua materna/primera
- [ ] Francès llengua materna/primera
- [ ] Anglès A2
- [ ] Anglès B1
- [x] Anglès B2
- [x] Anglès C1
- [ ] Anglès C2
- [ ] Català C1
- [ ] Català C2
- [ ] Francès A1
- [ ] Francès A2
- [ ] Francès B1
- [ ] Francès B2
- [ ] Francès C1
- [ ] Francès C2
- [ ] Castellà C1
- [ ] Castellà C2
- [ ] Altres:

Altres:

1.12. Formació específica sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura? *

- [ ] No tinc formació específica
- [x] L' obtinguda a la universitat
- [ ] L' obtinguda en un curs de formació sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura
- [ ] L' obtinguda en conferències sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura
- [x] L' obtinguda llegint articles sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura
- [ ] Altres:

2. L' ENSENYAMENT I APRENENTATGE DE LES LLENGÜES

EN CAS QUE NO SIGUEU DOCENT DE LLENGÜES, ANEU A LA PREGUNTA 2.7

2.1. Quant temps dediques aprox. setmanalment a fer activitats d'expressió escrita amb els alumnes?

1-2 sessió

2.2. Aprendre una llengua per a mi és: (Indica les respostes de l'1 al 5 segons la seva importància tenint en compte que 1 és gens, 2 és poc, 3 és suficient, 4 és bastant i 5 és molt)

	1	2	3	4	5
Adquirir habilitats i destreses per a la convivència	○	○	○	○	◉
Comunicar-se i entendre's amb altres persones	○	○	○	○	◉
Descodificar i aprendre el codi de la llengua	○	○	○	○	◉

2.3. Preparació teòrica que tinc com a docent sobre els temes següents: (Indica les respostes de l'1 al 5 tenint en compte que l'opció 1 és cap preparació, la 2 és poca, la 3 és suficient, la 4 és bastanta i la 5 és molta)

	1	2	3	4	5
Escriptura	○	○	◉	○	○
Lectura	○	○	◉	○	○
Matemàtiques	○	○	○	◉	○
Ciències	○	○	○	◉	○
Ciències socials	○	○	○	◉	○

2.4. Els meus objectius quan ensenyo llengua són que els meus alumnes: (Indica les respostes de l'1 al 5 segons la seva importància tenint en compte que l'opció 1 és gens important, 2 és poc, la 3 és suficientment important, la 4 és bastant i la 5 és molt important)

	1	2	3	4	5
Aprenguin gramàtica	○	○	◉	○	○
Millorin l'expressió oral	○	○	○	○	◉
Millorin l'expressió escrita	○	○	○	◉	○
Millorin la comprensió oral	○	○	○	○	◉
Millorin la comprensió escrita	○	○	○	◉	○

2.5 Mètode d'ensenyament i d'aprenentatge de les llengües on em situo: (Marca una de les opcions)

- [x] Mètode tradicional (Llegint textos, traduint-los)
- [ ] Mètode directe (Expressió oral per sobre de l'escrita)
- [ ] Mètode CLIL (Content and language integrated learning. L' aprenentatge de la llengua relacionada amb l'aprenentatge d'un altre contingut)
- [ ] Mètode comunicatiu (enfocament per tasques, projectes, etc. Per comunicar-se. Usant la llengua)
- [ ] Altres: .....

2.6. Indica el teu grau d'acord amb els ítems següents: (Indica les respostes de l'1 al 5 tenint en compte que 1 és gens d'acord, 2 poc d'acord, 3 a vegades d'acord, 4 bastant d'acord i 5 molt d'acord)

	1	2	3	4	5
Poder separar les paraules segons la seva funció gramatical (per exemple: nom, verb, etc.) ajuda als alumnes a millorar l'escriptura	○	◉	○	○	○
S'ha de recordar als alumnes que utilitzin bé la llengua abans d'escriure un text	○	○	◉	○	○
És important pels alumnes aprendre paraules de memòria per tal que aprenguin la seva ortografia	◉	○	○	○	○
Una bona forma de començar una tasca d'escriptura és donar als alumnes bons models de la mateixa tipologia de text	○	○	○	◉	○
Donar consignes clares sobre l'escriptura és necessari per a que els alumnes desenvolupin totes les habilitats necessàries per l'escriptura	○	○	◉	○	○
És necessari ensenyar als alumnes estratègies per planificar i revisar els textos escrits	○	○	○	○	◉
Ensenyar només gramàtica és millor que ensenyar gramàtica quan hi ha una necessitat específica que	◉	○	○	○	○

emergeix de l'escriptura dels alumnes					
A partir de pràctiques d'escriptura, l'alumne pot aprendre gradualment les convencions de l'escriptura dels adults	○	○	○	○	◉
Els alumnes necessiten treballar en petits grups per aprendre els uns dels altres sobre escriptura	○	○	○	◉	○
L 'acció d'escriure és més important que el treball escrit que els alumnes produeixen	○	◉	○	○	○
La figura del docent com a model escriptor afavoreix els intents d'escriptura dels alumnes	○	○	◉	○	○
L' escriptura és una eina d'aprenentatge	○	○	○	○	◉
El procés d'escriptura ajuda als alumnes a entendre com funciona la llengua	○	○	○	◉	○
Ensenyo als alumnes estratègies per auto-regular el seu procés d'escriptura	○	○	○	◉	○
En els nivells inicials és més important treballar l'expressió oral que l'escrita	○	○	○	◉	○
Les activitats d'alfabetització han de començar ensenyant lletres i paraules	○	◉	○	○	○
S'ha d'ensenyar a escriure a partir del treball per tasques tenint en	○	○	○	◉	○

compte l'objectiu comunicatiu					
Ensenyo als alumnes a escriure tenint en compte una situació comunicativa (que inclou un destinatari)	○	○	○	○	◉

2.7 a) Quins continguts lingüístics treballes a classe? (Indica les respostes de l'1 al 5 segons la freqüència amb la que treballes les habilitats tenint en compte que 1 és mai, 2 és poc, 3 és habitualment, 4 molt sovint i 5 sempre) *

	1	2	3	4	5
Gramàtica	○	○	○	◉	○
Vocabulari	○	○	○	◉	○
Ortografia i puntuació	○	◉	○	○	○
Característiques del tipus de text	○	○	◉	○	○
Adequació i cohesió	○	◉	○	○	○
Expressió oral utilitzant estratègies conversacionals	○	◉	○	○	○
Expressió escrita d'idees, emocions, opinions, coneixements	○	◉	○	○	○

2.7 b) Quines habilitats lingüístiques treballes a classe? (Indica les respostes de l'1 al 5 segons la freqüència amb la que treballes les habilitats tenint en compte que 1 és mai, 2 és poc, 3 és habitualment, 4 molt sovint i 5 sempre) *

	1	2	3	4	5
Expressió oral	○	○	◉	○	○
Expressió escrita	○	◉	○	○	○
Comprensió oral	○	○	○	◉	○
Comprensió escrita	○	○	○	◉	○

2.7 c) Quan planifico les sessions on hi ha activitats d'expressió escrita tinc en compte els procediments següents: (Marca les opcions que consideris) *

- [ ] La planificació que faran els alumnes del text escrit
- [x] La redacció/textualització del text escrit que faran els alumnes
- [ ] La revisió del text escrit per part dels alumnes
- [ ] No realitzo tasques d'escriptura
- [ ] Realitzo tasques d'escriptura però no tinc en compte aquests procediments
- [ ] Altres: .....

2.8. Quins tipus d'activitats d'expressió escrita realitzes amb els alumnes? (Marca les opcions que consideris) *

- [x] Escriptura de frases i oracions simples
- [ ] Escriptura de paraules
- [ ] Cal·ligrafia
- [ ] Resums, esquemes
- [x] Emplenar formularis i qüestionaris
- [ ] Escriptura d'artícles per a revistes, diaris, butlletins, etc.
- [x] Cartells
- [ ] Redactar informes, memòries, etc.
- [ ] Prendre apunts
- [ ] Prendre dictats
- [x] Escriure textos de creació
- [ ] Escriure cartes personals
- [x] Jocs (Penjat, scrabble, etc.)
- [ ] Altres: .....

2.9. Quines són les principals dificultats que tens per a l'ensenyament? (Valora amb números les respostes de l'1 al 5 tenint en compte que la 5 és la dificultat principal)

	1	2	3	4	5
Manca de concentració dels alumnes	○	○	○	◉	○
Manca de motivació dels alumnes	○	○	○	◉	○
Un nivell de llengua dels alumnes poc adequat al curs	○	○	◉	○	○
La diversitat de nivells dels alumnes a l'aula	○	○	○	◉	○
Escàs material adaptat a les necessitats dels alumnes	○	○	◉	○	○
Manca d'hàbits d'estudi	○	○	○	◉	○
La discontinuïtat d'assistència dels alumnes a classe	○	○	○	◉	○
Problemes conductuals dels alumnes	○	○	◉	○	○
Els escassos coneixements escolars bàsics	○	○	◉	○	○
Altres	○	○	◉	○	○

Si a la pregunta anterior has marcat altres, quines dificultats són?

Manca de recursos

2.10. Quins beneficis creus que aporta als alumnes l'aprenentatge de l'assignatura que imparteixes? (Indica amb números de l'1 al 5 les respostes tenint en compte que 1 és gens, 2 és poc, 3 és ocasionalment, 4 és bastant i 5 és molt)

	1	2	3	4	5
Els ajudarà en la reinserció social	○	○	○	◉	○
Tindran més oportunitats de trobar feina	○	○	○	◉	○
Satisfacció personal	○	○	◉	○	○
Cultura general	○	○	○	◉	○
Millorar la comunicació entre els alumnes	○	○	◉	○	○
Altres	○	○	○	◉	○

Si a la pregunta anterior has marcat altres, quins beneficis són?

Adquirir hàbits d'estudi i una rutina.

2.11. Quins d'aquests recursos utilitzes per fer-te entendre durant les classes quan els alumnes no les segueixen? (Indica amb números de l'1 al 5 les respostes tenint en compte que 1 és mai, 2 és poc, 3 és habitualment, 4 molt sovint i 5 sempre) *

	1	2	3	4	5
Uso imatges	○	○	○	○	◉
Torno a explicar l'activitat	○	○	○	○	◉
Utilitzo la seva llengua	○	○	○	◉	○
Uso material manipulatiu	○	○	◉	○	○
Canvio completament d'activitat	○	◉	○	○	○
Simplifico l'activitat	○	○	○	◉	○

2.12. Quan corregeixo les activitats d'expressió escrita tinc en compte positivament: (Indica amb números de l'1 al 5 les respostes tenint en compte que 1 és mai, 2 és poc, 3 és habitualment, 4 molt sovint i 5 sempre)

	1	2	3	4	5
Signes de puntuació	○	○	◉	○	○
Connectors	○	◉	○	○	○
Vocabulari usual i específic	○	○	○	◉	○
Adequació del registre i cohesió	○	○	◉	○	○
Organització del text: coherència i cohesió	○	○	○	◉	○
Revisió ortogràfica	○	○	○	◉	○
Presentació formal	○	○	◉	○	○
Estratègies i recursos lingüístics per a la producció de textos (metàfores, comparacions, sentit figurat, etc.)	○	○	◉	○	○
Que hi hagi la planificació de la producció escrita final	○	◉	○	○	○
Altres	◉	○	○	○	○

Si has marcat Altres, quines?

3. LES ESTRATÈGIES A L' AULA

3.1. Agrupació dels alumnes durant les activitats d'expressió escrita (Marca les opcions que consideris) *

- [x] Treball individual
- [ ] Treball en petit grup
- [x] Treball per parelles
- [ ] Treball en gran grup/classe
- [ ] No realitzo activitats de composició escrita
- [ ] Altres: .....

3.2. Com inicies una activitat d'expressió escrita a l'aula? (Indica les respostes de l'1 al 5 segons la freqüència amb la que tens en compte els següents aspectes tenint en compte que 1 és mai, 2 és poc, 3 és habitualment, 4 molt sovint i 5 sempre)

	1	2	3	4	5
Explicito oralment els objectius d'aprenentatge als alumnes	○	○	◉	○	○
Proporciono als alumnes un bon model de text	○	○	◉	○	○
Fem un model de text entre tots els alumnes	○	○	○	◉	○
Explicito oralment quins aspectes els alumnes han d'incloure en el text	○	○	○	◉	○
Repassem entre tots continguts ja treballats sobre com hem d'escriure el text	○	○	○	◉	○
Proporciono als alumnes les directrius que han de seguir per realitzar l'activitat per escrit	○	○	○	◉	○
Analitzem part per part un text model	○	◉	○	○	○
Altres	◉	○	○	○	○

Si heu marcat altres, especifiqueu

3.3. Quins recursos utilitzes per ajudar als alumnes a augmentar les seves competències escrites durant les activitats d'expressió escrita? (Marca les opcions que consideris) *

- [ ] Valoro oralment i positivament les seves competències lingüístiques
- [ ] Marco expressament els errors lingüístics i els corregeixo
- [ ] Marco els errors lingüístics però NO els corregeixo
- [ ] Reformulo per ESCRIT la idea que l'alumne vol expressar usant una competència lingüística superior
- [x] Reformulo ORALMENT la idea que l'alumne vol expressar usant una competència lingüística superior
- [ ] Repeteixo ORALMENT a l'alumne la frase que ha escrit incloent-hi la correcció
- [ ] Li demano que utilitzi el diccionari
- [ ] L' ajuda entre companys i companyes de classe
- [ ] Altres: .....

3.4. Com finalitzo una activitat d'expressió escrita? (Marca les opcions que consideris) *

- [ ] Faig un resum dels aspectes més rellevant que han aparegut durant l'activitat
- [ ] Faig una valoració de l'activitat
- [ ] Començo directament una altra activitat
- [x] Llegim els textos d'algun dels alumnes de la classe
- [ ] Altres: .....

4. AVALUACIÓ DEL QÜESTIONARI

Finalment, quines dificultats heu tingut per omplir el qüestionari? Moltes gràcies per la vostra col·laboració! Fins aviat, Teresa. *

A vegades la feina a la presó no encaixa amb la d'una escola ordinària i sorgeixen moltes dificultats.

Google no ha creat ni aprovat aquest contingut.

Google Formularis

Annex 4. Guió de les entrevistes

ANNEX 3

Entrevista semiestructurada a les docents de llengües

Preguntes d'inici

BLOC A. L'ENSENYAMENT DE LA LLENGUA

1. Quines llengües ensenyes i quins grups tens?
2. Què és per a tu ensenyar llengües?
3. Què és per a tu aprendre llengües?
4. Des del teu punt de vista, quins són els continguts (gramaticals, lèxics, pragmàtics...) que ensenyes? Quins són els més importants per a tu? Per què?

BLOC B. L'ENSENYAMENT DE L'EXPRESSIÓ ESCRITA

1. Què és per a tu ensenyar a escriure? En quin lloc deixes les tasques d'expressió escrita?
2. Com creus que s'hauria d'ensenyar a escriure?
3. Creus que l'ensenyament de l'expressió escrita ha de ser diferent segons el nivell dels alumnes?
4. Quines dificultats tens per a l'ensenyament de les activitats d'expressió escrita?
5. Quin tipus d'activitats d'expressió escrita realitzes amb els alumnes? Per què?
6. Com planteges les activitats d'expressió escrita a l'aula?
7. Què tens en compte quan planifiques activitats d'expressió escrita amb els alumnes?
8. Quins són els teus principals objectius quan proposes activitats d'expressió escrita a l'aula?
9. Ensenyes als alumnes estratègies per planificar i revisar els textos escrits?
10. Quins materials utilitzes per dur a terme les activitats d'expressió escrita?
11. Utilitzes diferents materials per a realitzar les activitats de composició escrita segons l'assignatura, el grup d'alumnes o el curs? Amb quin objectiu?
12. Com motives i animes als alumnes per a que realitzin tasques d'expressió escrita?
13. Com agrupes l'alumnat per a dur a terme tasques d'expressió escrita?
14. Consideres que l'escriptura col·laborativa entre iguals seria una bona activitat per desenvolupar l'expressió escrita? I el treball per projectes?
15. Com creus que podria millorar l'ensenyament de les llengües i de l'expressió escrita al centre?
16. Quins beneficis creus que aporta als alumnes la millora de la seva expressió escrita?

BLOC C. LES ESTRATÈGIES A L'AULA

1. Com ho fas per ajudar als alumnes a augmentar les seves competències en l'àrea de llengua?
2. Com inicies i com finalitzes una activitat d'expressió escrita a l'aula?
3. Quines estratègies utilitzes per a que un alumne entengui una activitat d'expressió escrita que has plantejat en el cas que no ho faci?

4. Quines estratègies utilitzes per mantenir un tema que té a veure amb l'expressió escrita a l'aula? Per exemple, si de forma espontània surt el tema de l'expressió escrita o de com s'escriu una paraula o un text, com ho fas per a captar l'atenció dels alumnes i aprofundir en el tema?
5. Utilitzes diferents estratègies per a explicar les activitats d'expressió escrita segons el nivell dels alumnes? Quines estratègies diferents utilitzes?
6. Com valores els intents o esforços dels alumnes per dur a terme tasques d'expressió escrita?
7. Quins elements tens en compte positivament quan corregeixes les tasques d'expressió escrita? Com ho fas?
8. Què valores més de les activitats d'expressió escrita dels alumnes?
9. Com gestiones els torns de paraula a l'aula?

Preguntes de tancament

PREGUNTES QUE EMERGEIXEN DEL QÜESTIONARI DE LA SANDRA

BLOC B. 1. Què significa per tu que l'escriptura sigui una eina d'aprenentatge?

BLOC B. 2. Com creus que haurien de ser les activitats d'alfabetització?

BLOC B. 3. Per què estàs bastant d'acord que en els nivells inicials és més important ensenyar l'expressió oral abans que l'escrita?

BLOC B. 4. Quan dius que una de les dificultats per a l'ensenyament és la manca de recursos, a què et refereixes?

BLOC B. 5. Comentes que ensenyar gramàtica sense tenir en compte que emergeixi d'una necessitat dels alumnes no és important. Després marques que ensenyes molt sovint gramàtica i vocabulari. Com ho fas?

Dius que fas menys activitats d'EE que no de les altres activitats, per què? Si veus que no et contesta pots fer una segona pregunta i demanar perquè creu que és més important la CO i la EO

BLOC B. 9. Al qüestionari destaques que estàs molt d'acord amb que s'ha d'ensenyar estratègies als alumnes per planificar i revistar textos però després marques que no tens en compte la planificació del text escrit ni la revisió i que només fa textualització. Per què?

Quines estratègies ensenyes als alumnes per auto-regular el seu procés d'escriptura?

BLOC B. 13. Estàs bastant d'acord amb que els alumnes necessiten treballar en petits grups per aprendre els uns dels altres en les tasques d'escriptura però després expresses que treballes en parelles o de forma individual. Utilitzes aquesta agrupació de l'alumnat?

BLOC C. 7. Quan comentes què tens en compte positivament quan corregeixes tasques d'expressió escrita escrius altres però no especifiques. A què et refereixes? Passa el mateix amb la pregunta: com inicies una activitat d'expressió escrita.

PREGUNTES QUE EMERGEIXEN DEL QÜESTIONARI DE L'ANNA

BLOC A. 2. Com utilitzes el mètode CLIL?

BLOC B. 1. Per què creus que és més important treballar l'expressió oral que l'expressió escrita? Creus que això és només en els nivells inicials?

BLOC B. 2. Al qüestionari apareix que no consideres gens important que l'acció d'escriure sigui més important que el treball escrit que els alumnes produeixen. Per què?

BLOC B. 2. Com creus que han de ser les activitats d'alfabetització?

BLOC A. 4. Al qüestionari comentes que per tu és molt important l'expressió oral i escrita però dones menys importància a la gramàtica. Per què?

BLOC B. 6. Quines consignes dones per a que els alumnes realitzin una activitat d'expressió escrita?

BLOC B. 9. Al qüestionari marques que és molt important ensenyar als alumnes a planificar i revisar el text? Com ho ensenyes?

BLOC B. 9. Quan marques que és important ensenyar als alumnes estratègies d'autoregulació durant el procés d'escriptura, en què penses?

BLOC B. 12. Creus que el mestre com a model escriptor influeix en els teus alumnes?

BLOC B. 14. Com realitzes les activitats d''escriptura col·laborativa? o d'escriptura en grup?

BLOC B. 16. Per què creus ocasionalment que els continguts que ensenyes als alumnes els aporta satisfacció personal?

BLOC C. 7. Què tens en compte positivament quan corregeixes activitats de composició escrita?

PREGUNTES QUE EMERGEIXEN DEL QÜESTIONARI DE LA FRANCISCA

BLOC A. 4. Al qüestionari comentes que per tu és molt important l'expressió oral i escrita però dones menys importància a la gramàtica. Per què?

BLOC B. 1. Per què creus que és més important treballar l'expressió oral que l'expressió escrita? Creus que això és només en els nivells inicials?

BLOC B. 2. Com creus que han de ser les activitats d'alfabetització?

BLOC B. 2. Creus que el procés d'escriptura ajuda als alumnes a entendre com funciona la llengua?

BLOC B. 2. Com ensenyes l'ortografia? I la gramàtica?

BLOC B. 2. Al qüestionari marques que per a tu és poc important poder separar les paraules segons la seva funció gramatical (nom. verb, etc.) per ajudar als alumnes a millorar l'escriptura. Per què?

BLOC B. 2. Com ensenyes a escriure tenint en compte la situació comunicativa?

BLOC B. 6. Quines consignes dones per a que els alumnes realitzin una activitat d'expressió escrita?

BLOC B. 9. Al qüestionari marques que és molt important ensenyar als alumnes a planificar i revisar el text? Com ho ensenyes?

BLOC B. 9. Quan marques que és important ensenyar als alumnes estratègies d'autoregulació durant el procés d'escriptura, en què penses?

BLOC C. 7. Què tens en compte positivament quan corregeixes activitats de composició escrita?

¿QUIEN ES QUIEN?

¿Cómo se llama el personaje que has escogido?

_____

¿De qué país es?

_____

_____

¿Por qué es famoso?

_____

_____

_____

¿Puedes describir su físico?

_____

_____

_____

¿Sabes más datos sobre él/ella?

_____

_____

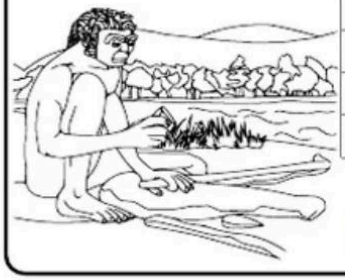
_____

Sopa de letras
PREHISTORICA

Busca las siguientes palabras en la sopa de letras

- HOMINIDOS
- PREHISTORIA
- PALEOLITICO
- NEOLITICO
- NOMADISMO
- SEDENTARISMO
- FOSIL
- AUSTRALOPITECUS
- HABILIS
- ERECTUS
- NEARDENTAL
- CROMAGNON
- SAPIENS
- ADAPTACION
- CAZADOR
- RECOLECTOR

o	c	i	t	i	l	o	e	l	a	p	x	h	w	l	s	g	q
n	p	a	u	y	t	z	c	a	z	a	d	o	r	q	m	x	r
s	n	i	u	g	e	l	f	u	o	a	v	p	z	r	c	o	e
b	j	r	c	n	w	k	a	s	u	s	t	z	h	s	x	a	c
d	g	o	m	s	i	r	a	t	n	e	d	e	s	u	y	j	o
t	c	t	v	i	f	b	m	r	n	l	h	x	n	t	w	a	l
x	c	s	q	e	n	k	y	a	l	e	i	g	b	c	s	p	e
v	h	i	j	z	p	u	i	l	d	x	d	q	y	e	t	c	c
s	l	h	h	s	b	o	m	o	a	s	f	r	j	r	q	i	t
o	l	e	g	o	v	b	y	p	w	n	e	x	a	e	n	o	o
d	i	r	n	w	m	n	g	i	k	e	c	u	e	e	j	m	r
i	s	p	z	t	h	o	s	t	a	i	v	n	l	q	n	s	a
n	o	j	k	g	c	n	h	e	d	p	o	u	x	e	b	i	z
i	f	g	n	k	h	g	a	c	r	a	l	e	d	u	y	d	j
m	b	v	f	c	q	a	o	u	u	s	c	j	y	g	r	a	e
o	v	w	s	i	p	m	m	s	t	n	o	b	h	a	z	m	u
h	o	t	a	s	q	o	p	h	g	f	v	y	c	m	z	o	i
x	d	e	l	k	j	r	c	h	a	b	i	l	i	s	v	n	s
u	h	f	a	j	y	c	n	o	i	c	a	t	p	a	d	a	x
h	b	n	e	o	l	i	t	i	c	o	r	l	w	d	g	f	o
e	m	u	p	y	z	w	p	d	j	u	a	m	g	o	l	e	h



HELLOKIDS.com
actiludis.com (cc) BY-NC-SA

Mtro. Jesús González Molina
gonzalez_molina79@hotmail.com

Crèdit de Síntesi GES 1: El meu barri

Components del grup:
Data:
Classe:
Mestres:
Escola:

Calanderització

			3 de maig	**4 de maig**
			Punt 1	Punt 2
7 de maig	**8 de maig**	**9 de maig**	**10 de maig**	**11 de maig**
Punt 3	Punt 4	Punt 4	Punt 4	Punt 5
12 de maig	**13 de maig**	**14 de maig**	**15 de maig**	**16 de maig**
Punt 5	Punt 5	Punt 6	Punt 6	Punt 6
	22 de maig	**23 de maig**	**24 de maig**	**25 de maig**
	Punt 7	Preparar exposició	Preparar exposició	Preparar exposició
28 de maig	**29 de maig**	**30 de maig**	**31 de maig**	**1 de juny**
Exposicions	Exposicions	Exposicions	Exposicions	Exposicions

1. El clima al meu barri

1.1. Quin és el clima del teu barri? Explica'l.

1.2. Hi ha algun relleu destacable al teu barri? Explica'ls.

1.3. A continuació, busca un mapa físic del teu barri i situa-hi els accidents del relleu.

2. El meu barri en xifres

2.1. Quin és el nombre d'habitants del teu barri?

2.2. Quin es el percentatge de dones al teu barri? I el d'homes?

2.3. La població al teu barri ha crescut als darrers anys o ha estat sempre estable? Explica perquè.

2.4. Crea una gràfica lineal on es pugui observar el nombre d'habitants en el teu barri en els darrers anys.

3. El meu barri en equipaments

3.1. De quins equipaments públics disposa el teu barri (escoles, casals, parcs, CAP, etc.? Fes-ne una llista.

3.2. A continuació, busca un plànol del teu barri i situa-hi els equipaments.

3.3. Sabries dir a quina escala està el plànol anterior?

3.4. Quines escoles es troben al teu barri? Quina és la seva titularitat?

4. El meu barri en distàncies

4.1. Quina és la distància del teu barri fins a Plaça Catalunya?

4.2. Si vull anar a Plaça Catalunya, quin mitjà de transport públic utilitzaré? Quan costa el bitllet? Explica-ho.

4.3. I si vull anar a Plaça Espanya? Quina és la distància? Quin mitjà de transport públic utilitzaré? Quan costa el bitllet? Explica-ho.

4.4. Si en comptes de fer un viatge en vull fer 10, quina és la opció més barata? Busca informació sobre les tarifes de TMB i explica-les.

4.5. Marca els recorreguts en un plànol de la ciutat.

4.6. Si un estudiant viu al teu barri i estudia a la Universitat de Manresa, quina és la millor combinació de transport públic per a poder arribar a classe el més ràpid possible?

4.7. Quan li costa el bitllet senzill?

4.8. Si va a classe 5 dies a la setmana, quina targeta li recomanes que es compri per estalviar diners?

4.9. Marca el recorregut en un mapa de Catalunya. Per quines comarques ha passat?

4.10. Si l'estudiant decideix anar de vacances a la Vall d'Aran per carretera amb els seus amics, quina és la millor ruta? Per quines comarques passarà? Quan trigarà? Marca la ruta en un mapa.

Tarifas de la ATM para el 2018

	1 ZONA	2 ZONAS	3 ZONAS	4 ZONAS	5 ZONAS	6 ZONAS
Billete sencillo	**2,20 €**	3,10 €	4,10 €	5,25 €	6,70 €	7,80 €
T-10	**10,20**	20,10	27,40	35,25	40,50	43,05
T-50/30	**43,50**	--	--	--	--	--
T-70/30	**60,90**	88,05	120,75	147,90	169,35	183,70
T-Mes	**54,00**	72,70	102,00	124,90	143,35	153,55
T-Trimestre	**145,30**	196,50	275,25	337,15	386,80	414,40
T-Jove	**105,00**	142,00	199,20	244,00	280,00	300,00
T-Día	**8,60**	13,10	16,45	18,40	20,60	23,05
T-70/90* FM/FN general	**57,05**	112,35	153,30	197,40	226,65	240,95
T-70/90** FM/FN especial	**35,65**	70,20	95,80	123,40	141,65	150,60
T-Mes*** Bonificada	**9,95**	9,95	9,95	9,95	9,95	9,95

*Familia numerosa con 3 o 4 hijos **Con más de 4 hijos ***Para parados

Fuente: ATM

@elperiodico / @EPGraficos

5. El meu barri: una mirada enrere

5.1. Busca informació sobre la història de la creació del teu barri i explica-la.

6. El meu barri al món

6.1. Analitza les següents notícies sobre el teu barri fent servir la següent pauta

Titular	
Autor	
Web	
Què passa?	
A qui li passa?	
Com passa?	
Quan passa?	
On passa?	

7. El meu barri en cultura

7.1. En el teu barri han sorgit artistes famosos? Busca informació i explica-ho.

Más

Barcelona

AL MINUTO / INTERNACIONAL / POLÍTICA / OPINIÓN / SOCIEDAD / DEPORTES / ECONOMÍA / LOCAL / GENTE SUSCRÍBETE

12 personas sin hogar de plaza Catalunya aceptan alojamientos ofrecidos por el Ayuntamiento

Un total de 12 personas sin hogar de la acampada de la plaza Catalunya de Barcelona han aceptado alojamientos ofrecidos por los servicios sociales del Ayuntamiento –diez en centros de primera acogida y dos en pensiones–, mientras que, sobre las 10.30 horas, otras se están atendiendo y cuatro han rechazado esta opción.

REDACCIÓN

18/04/2018 11:42

BARCELONA, 18 (EUROPA PRESS)

Un total de 12 personas sin hogar de la acampada de la plaza Catalunya de Barcelona han aceptado alojamientos ofrecidos por los servicios sociales del Ayuntamiento --diez en centros de primera acogida y dos en pensiones--, mientras que, sobre las 10.30 horas, otras se están atendiendo y cuatro han rechazado esta opción.

Lo ha explicado el gerente del Institut Municipal de Serveis Socials, Jordi Sánchez, en declaraciones a los medios junto al primer teniente de alcalde, Gerardo Pisarello, después de que se haya desalojado la plaza, en la que había la acampada por los derechos de la gente sin hogar --con unas 20 personas este miércoles-- y otra independentista.

PUBLICIDAD

La moda que se a
El Corte Inglés

Powered By WeMass

Pisarello ha destacado que la intervención ha tenido como objetivo "evitar que haya problemas de salubridad" en la plaza y garantizar un uso razonable del espacio público, teniendo en cuenta eventos que prevén una gran concentración de personas en el entorno, sobre todo Sant Jordi, que se celebra el lunes.

INTERVENCIÓN "ADECUADA"

Ha sostenido que, teniendo en cuenta la gran afluencia de personas previstas para Sant Jordi, la intervención ha sido "adecuada", y ha insistido en que el Gobierno de Ada Colau ha abordado el asunto desde la voluntad de garantizar el derecho a la protesta --han ofrecido puntos informativos a ambas acampadas--, que debe ser compatible con un uso razonable del espacio público.

Ha asegurado que el Ayuntamiento ha aumentado un 30% el presupuesto en este ámbito y que la mitad de las personas sin hogar en Barcelona llevan menos de cinco meses en la ciudad, lo que requiere una reflexión y tratar el asunto desde el entorno metropolitano y catalán: "Necesita un debate de país", también presupuestario, ha defendido.

"Es necesario que todas las administraciones se impliquen. Es una de las razones por las que necesitamos un Govern en la Generalitat", ha añadido Pisarello, que ha exigido también al Gobierno central a que se impliquen en el abordaje del sinhogarismo.

100 PERSONAS EN CINCO MESES

El gerente ha resaltado que, además de las personas en equipamientos, en la calle viven entre 1.000 y 1.100, cifra que ha aumentado en un centenar en el último medio año, aunque muchos son de "alta movilidad" --están una temporada en la ciudad y luego se trasladan-- y

cifras, evitando "que se quiera instrumentalizar de forma partidista el sufrimiento de esta gente, como han hecho algunas fuerzas políticas", por lo que ha pedido un debate sereno sobre el asunto.

Ha asegurado que el Gobierno de Colau no descansará mientras haya una sola persona en situación de vulnerabilidad, pero ha remarcado que no existe soluciones "mágicas", y ha garantizado que, aunque provengan de otros municipios, cualquier persona que llegue a la ciudad es tratada como cualquier barcelonés.

MOSTRAR COMENTARIOS

MUNDODEPORTIVO

Preocupan las palabras del compañero de celda de Alves: activan el protocolo antisuicidio

por Taboola

La mejor alarma de 2024 que arrasa en España, con instalación incluida

Securitas Alarma | Patrocinado

Ver oferta

Mira com compro online.

Consum | Patrocinado

Más información

Estrena el Nissan Qashqai Híbrido para todas tus vidas por 290€/mes.

Nissan Qashqai Híbrido | Patrocinado

Ver oferta

Nuevo Toyota C-HR

Toyota | Patrocinado

Cargando siguiente contenido...

Lectura
6

Un hombre muy rico

El señor Puk era muy rico. Superriquísimo. Tenía depósitos llenos de monedas. Monedas de oro, de plata, de níquel. Monedas de quinientas, de cien, de cincuenta. Quintales y toneladas de monedas y billetes de todas clases y de todos los países.

El señor Puk decidió hacerse una casa.

–La haré en el desierto, lejos de todo y de todos. La construiré con mi dinero. Usaré mis monedas en vez de piedras, ladrillos, madera y mármol.

Llamó a un arquitecto para que le diseñara la casa.

–Quiero trescientas sesenta y cinco habitaciones –dijo el señor Puk–, una para cada día del año. La casa debe tener doce pisos, uno por cada mes del año. Y quiero cincuenta y dos escaleras, una por cada semana del año. Hay que hacerlo todo con las monedas, ¿comprendido?

–Harán falta algunos clavos…

–Nada de eso. Si necesita clavos, coja mis monedas de oro, fúndalas y haga clavos de oro.

–Harán falta tejas para el techo…

–Nada de tejas. Utilizará mis monedas de plata; obtendrá una cobertura muy sólida.

El arquitecto hizo el diseño y se inició la construcción.

Todas las noches, el señor Puk registraba a los albañiles para asegurarse de que no se llevaban algún dinero en el bolsillo o dentro de un zapato. También les hacía sacar la lengua por si escondían alguna moneda en la boca.

Cuando se terminó la construcción, el señor Puk se quedó solo en su inmensa casa en medio del desierto, en su gran palacio hecho de dinero. Había dinero bajo sus pies, dinero sobre su cabeza, dinero a diestra y siniestra, delante y detrás, y adonde fuera, a cualquier parte que mirara, no veía más que dinero. Hasta los marcos y los cuadros estaban hechos con monedas.

Cuando el señor Puk subía las escaleras, reconocía las monedas que pisaba sin mirarlas, por el roce que producían sobre la suela de los zapatos. Y mientras subía con los ojos cerrados, murmuraba: «De Rumanía, de la India, de Indonesia, de Islandia, de Ghana, de Japón, de Sudáfrica…».

Para dormirse, el señor Puk hojeaba libros con billetes de banco de los cinco continentes, cuidadosamente encuadernados. El señor Puk no se cansaba de hojear esos volúmenes, pues era una persona muy instruida.

Una noche, precisamente cuando hojeaba un volumen del Banco del Estado australiano, el señor Puk encontró un billete falso.

–¿Cómo habrá llegado hasta aquí? ¿Habrá más?

El señor Puk se puso a hojear rabiosamente todos los volúmenes de su biblioteca y encontró una docena de billetes falsos.

–¿No habrá también monedas falsas rodando por la casa? Tengo que mirar.

Y así empezó a deshacer toda la casa, en busca de monedas falsas. Empezó por el tejado y luego siguió hacia abajo, un piso tras otro. Cuando encontraba una moneda falsa, gritaba:

–La reconozco, me la dio aquel bribón.

Poco a poco, el señor Puk desmontó toda su casa. Luego se sentó en medio del desierto, sobre un montón de ruinas. Ya no tenía ganas de reconstruir la casa. Pero como tampoco le apetecía abandonar su dinero, se quedó allí arriba, furioso. Y de estar siempre encima de su montón de monedas se fue haciendo cada vez más pequeño, hasta que se convirtió en una moneda, en una moneda falsa. Y aún hoy, cuando la gente acude a apoderarse de las monedas, a él lo tiran en medio del desierto.

GIANNI RODARI
Cuentos para jugar (Adaptación)

COMPRENDO LO QUE LEO

1. Contesta.

- ¿Para qué utilizó el señor Puk su dinero?
- ¿Por qué deshizo el señor Puk su casa?
- ¿En qué quedó convertido el señor Puk?

2. Reflexiona y marca la respuesta correcta.

- ¿Por qué el señor Puk construyó una casa con dinero?
  - ☐ Porque así su casa sería más consistente.
  - ☐ Porque así podría vivir entre monedas y billetes.
  - ☐ Porque así acudiría más gente a visitarle.
- ¿Por qué los cuadros del señor Puk eran valiosísimos?
  - ☐ Porque eran de pintores famosos.
  - ☐ Porque tenían una enorme calidad artística.
  - ☐ Porque estaban hechos con monedas y billetes.

3. Escribe otro final para la historia del señor Puk.

Puedes empezar así

- *Unos bandidos llamaron una noche a la puerta del señor Puk…*
- *Unos niños perdidos en el desierto llamaron una noche a la puerta del señor Puk…*

■ Redacta ahora un breve resumen de la historia del señor Puk con el nuevo final que has escrito.

4. Contesta por escrito.

- ¿Con qué materiales construirías una casa imaginaria?
- ¿Qué dependencias te gustaría que tuviese?

HOMÓFONOS

5. Observa.

OJEAR

HOJEAR

■ Inventa situaciones en las que puedas aplicar cada verbo.

FORMACIÓN DE PALABRAS

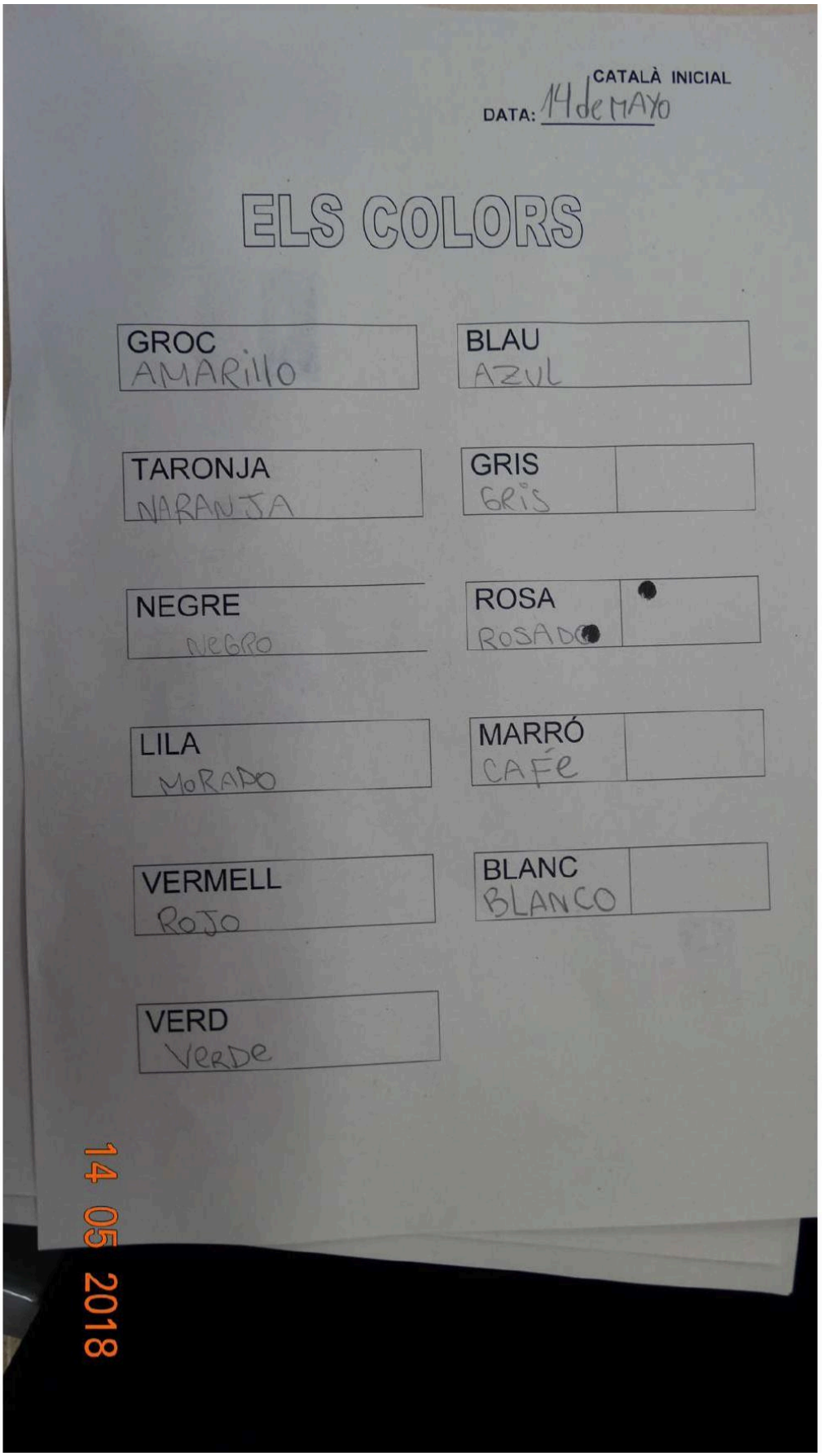
6. Observa.

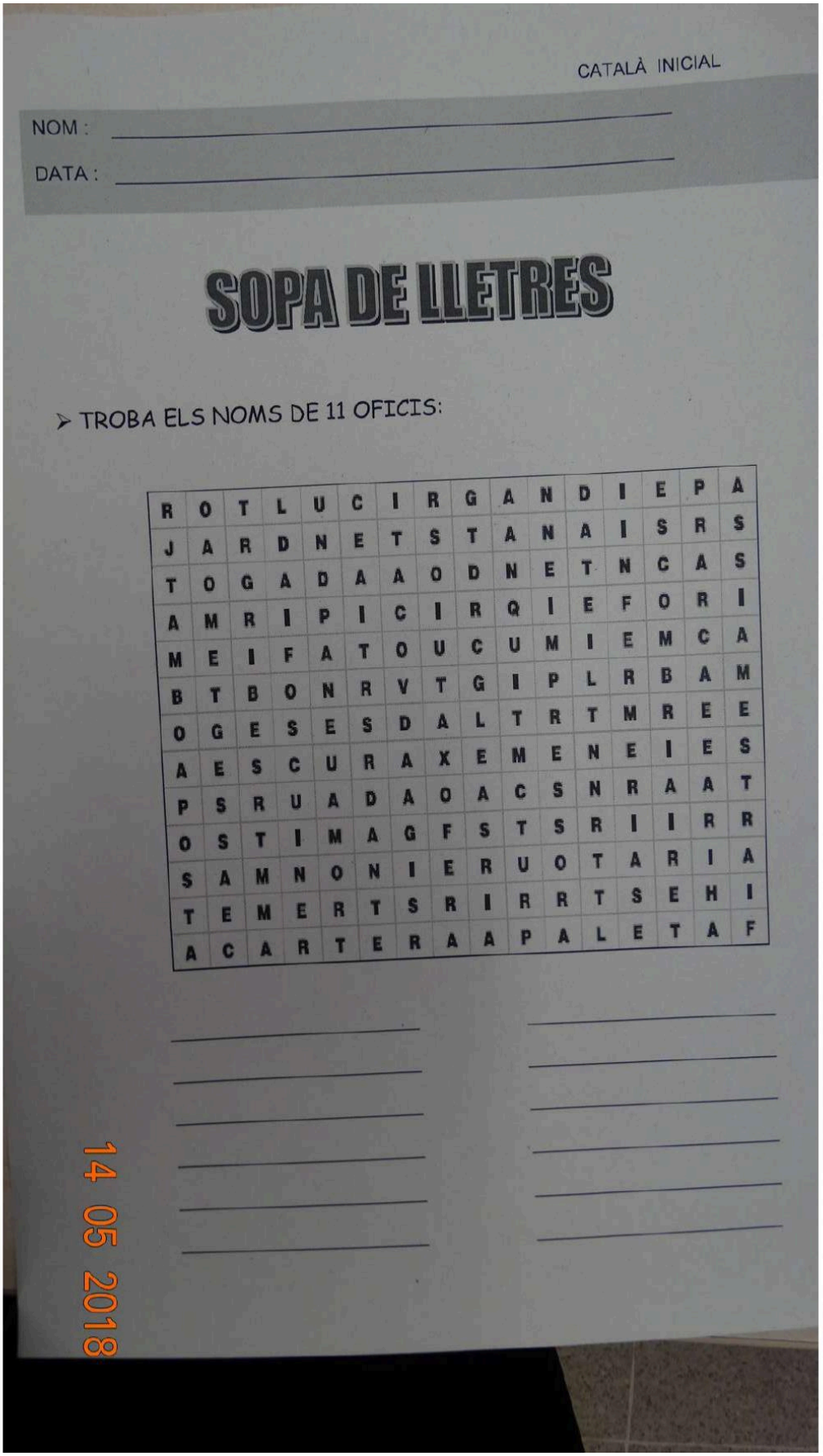
Revestir con **cal** una pared ⟶ **encalar**

■ Ahora, sustituye cada expresión por un solo verbo.

- Echar **yeso** ⟶ _____
- Cubrir con **arena** ⟶ _____
- Pavimentar con **ladrillos** ⟶ _____
- Barnizar con **cera** ⟶ _____
- Recubrir con **jabón** ⟶ _____
- Pegar con **cola** ⟶ _____

Annex 7. Materials Anna





CATALÀ INICIAL

NOM : _____

DATA : _____

SOPA DE LLETRES

➢ TROBA ELS NOMS DE 11 OFICIS:

R	O	T	L	U	C	I	R	G	A	N	D	I	E	P	A
J	A	R	D	N	E	T	S	T	A	N	A	I	S	R	S
T	O	G	A	D	A	A	O	D	N	E	T	N	C	A	S
A	M	R	I	P	I	C	I	R	Q	I	E	F	O	R	I
M	E	I	F	A	T	O	U	C	U	M	I	E	M	C	A
B	T	B	O	N	R	V	T	G	I	P	L	R	B	A	M
O	G	E	S	E	S	D	A	L	T	R	T	M	R	E	E
A	E	S	C	U	R	A	X	E	M	E	N	E	I	E	S
P	S	R	U	A	D	A	O	A	C	S	N	R	A	A	T
O	S	T	I	M	A	G	F	S	T	S	R	I	I	R	R
S	A	M	N	O	N	I	E	R	U	O	T	A	R	I	A
T	E	M	E	R	T	S	R	I	R	R	T	S	E	H	I
A	C	A	R	T	E	R	A	A	P	A	L	E	T	A	F

_____ _____

_____ _____

_____ _____

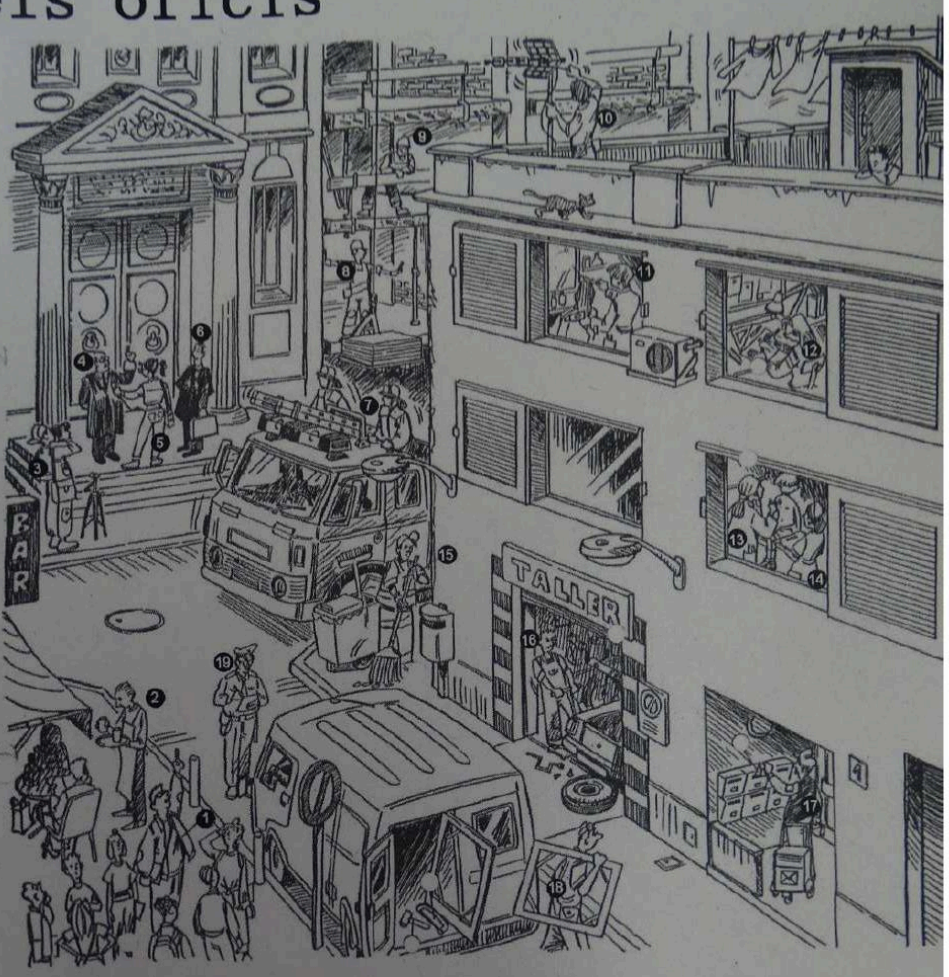
_____ _____

_____ _____

_____ _____

14 05 2018

els oficis



1.Escriu el nombre que correspon a cada ofici del dibuix:

1		6		11	16
2		7		12	17
3		8		13	18
4		9		14	19
5		10		15	

2. Escriu darrera el full una frase amb cada nom de la llista anterior

14 05 2018

Unitat 12: Els oficis

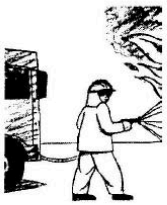
(Usuari bàsic A)

Pilar Arnáiz
Gemma Carreras
Fefa Gómez
Rosa M. Via
David Martínez
(il·lustrador)

Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

1. **Aprèn:**

ELS OFICIS



EL BOMBER

EL CUINER

LA JARDINERA

EL PAGÈS

LA DEPENDENTA

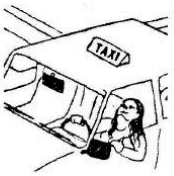
EL LAMPISTA

EL MECÀNIC

EL PALETA

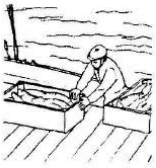
L'ELECTRICISTA

EL CAMBRER



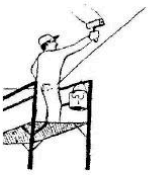
LA TAXISTA

EL FUSTER



EL PESCADOR

LA METGESSA



EL PINTOR

LA CARTERA

LA INFERMERA

EL GUÀRDIA MUNICIPAL

LA MESTRA

EL PERRUQUER

2. Completa els noms dels oficis amb les lletres que hi falten:

B _ MB _R F_ ST _R C_MBR_R CU_N_R

M_TG_SS_ C_RT_R_ J_RD _N _ R _ _ NF_RM_R _

_ L _ CTR _ C_ ST_ L_MP_ST_ P_G_S P_ L _ T_

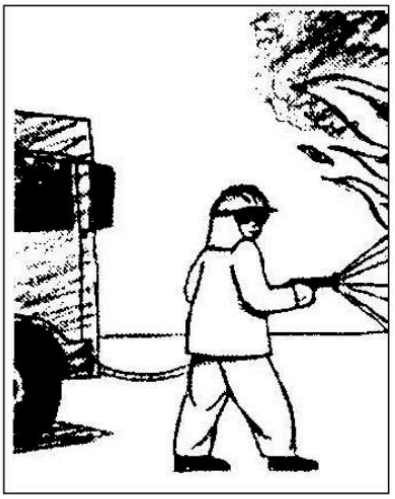
3. Completa les oracions amb les paraules que hi falten:

- La..... reparteix les cartes.
- El ..... serveix les begudes.
- La ..... té cura dels malalts.
- He avisat al..... perquè vingui a pintar la façana de casa.
- Em vull construir una casa i per això he de buscar un .....
- Necessito una ..... que em cuidi el jardí.
- El ..... d'aquest restaurant fa uns menús molt bons.
- El lavabo perd aigua, necessito un .....
- Telefona els ....., hi ha un incendi.

4. Completa el quadre.

FEMENÍ	MASCULÍ
la dependenta	……
……	el cambrer
la cartera	……
la cuinera	……
……	el jardiner
la infermera	……
……	el metge
la guàrdia municipal	……

5. Completa el nom dels oficis en masculí. Al costat, escriu-los en femení.



BOMBE _ .....

FUSTE _ .....

CAMBRE _ .....

CARTE _ .....

CUINE _ .....

INFERME _ .....

JARDINE _ .....

CARNISSE _ .....

PINTO_ .....

- **Amb quin lletra acaben tots aquests noms en masculí?** .....
- **I els femenins?** .....

6. Completa posant l'article:

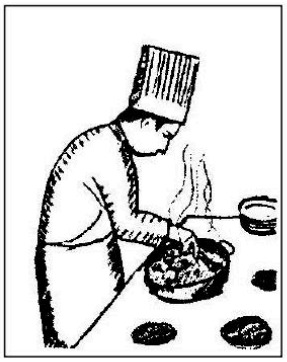
El - La - L'

__ electricista	__ metgessa	__ carnisser
__ pescador	__ jardiner	__ pintor
__ jardinera	__ carnissera	__ infermer
__ bomber	__ pintora	__ paleta
__ metge	__ cambrera	__ cuinera
__ fuster	__ cuiner	__ cambrer

7. Explica què fan:

- el pintor → El pintor pinta les parets.
- el jardiner → .....
- el carter .....
- el cambrer .....
- la carnissera .....
- el paleta .....
- la metgessa .....

8. Qui ho fa?



Vigila el trànsit → el guàrdia
Arregla la instal·lació de la llum → .....
Treballa al camp → .....
Apaga els incendis → .....
Despatxa a la botiga → .....
Fabrica portes → .....
Fa el dinar al restaurant → .....
Pesca al mar → .....

9. Sopa de lletres: busca vuit noms d'oficis:

D	F	U	S	T	E	R	R	E	O	C	A
C	E	E	A	P	G	R	T	I	P	A	R
V	C	O	P	O	C	M	U	P	L	M	N
I	T	C	A	R	T	E	R	A	K	B	B
L	E	C	L	R	I	C	I	G	T	R	O
V	R	U	E	R	O	A	O	E	S	E	G
Y	M	E	T	G	E	N	P	S	A	R	T
A	X	A	A	U	T	I	C	E	R	C	V
Q	N	E	P	L	V	C	U	I	N	E	R

10. Escriu frases cada vegada més llargues. Fixa't en l'exemple:

El paleta fa una casa.
El paleta fa una casa molt maca.
El paleta fa una casa molt maca amb la teulada vermella.

El cuiner fa el dinar.
.....
.....

El pintor pinta una porta.
.....
.....

La cambrera serveix una coca-cola.
.....
.....

El mestre explica una lliçó.
.....
.....

La perruquera pentina una senyora.
.....
.....

El taxista porta un senyor.
.....
.....

11. Escriu el nom de l'ofici de les persones que tens dibuixades i explica què fan.

.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....

12. Relaciona cada ofici amb les eines o materials que fa servir:

culleres	pinzells	medicaments	pintura
olles	termòmetre	fusta	martell
mànegues	casc	claus	aigua
pissarra	assecador	serra	raspall
sal	llibres	fonendoscopi	camió
escala	esborrador	xampú	cassoles

Metgessa: .....

Pintor: .....

Cuiner: .....

Bomber: .....

Fuster: .....

Perruquer: .....

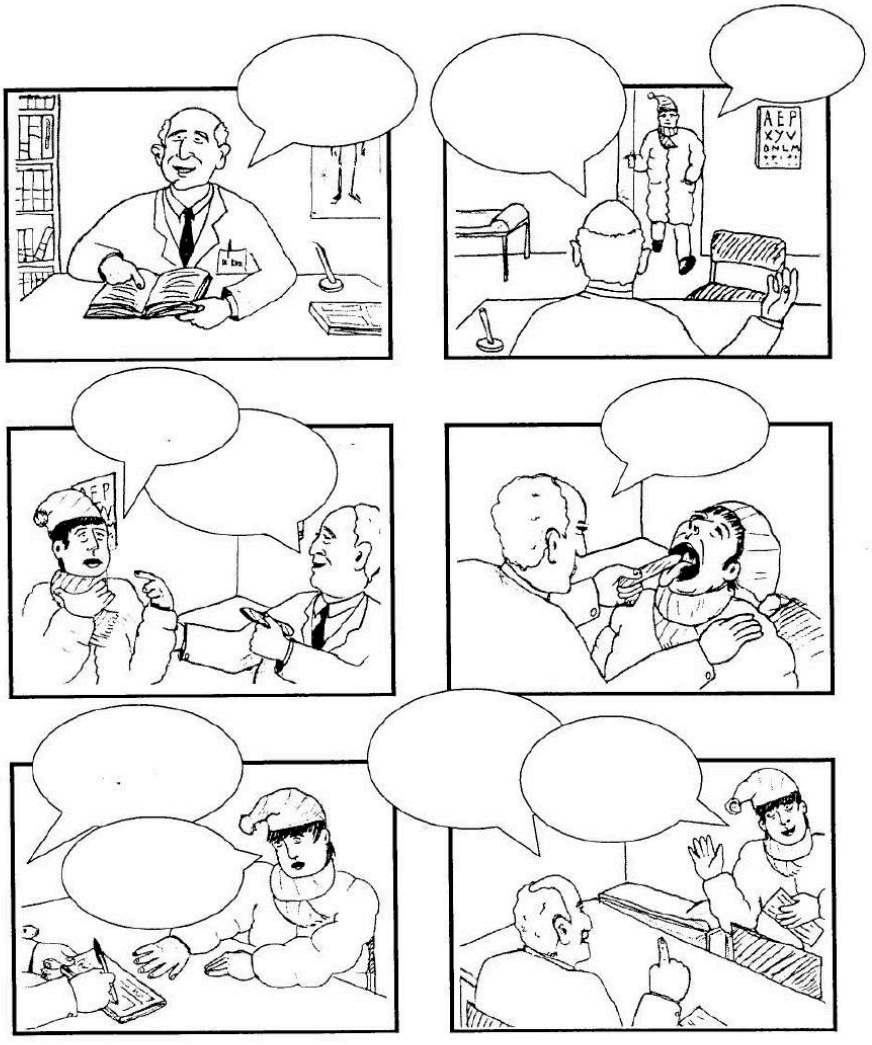
Mestra: .....

13. Fes 3 llistes: una amb els noms d'oficis que tenen la "i", una altra amb els noms d'oficis que tenen la "e" i una altra amb els que les tenen totes dues.

Tenen la **i**	Tenen la **e** i la **i**	Tenen la **e**
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

14. Observa els dibuixos. Posa, al lloc corresponent, el número de la frase que hi vagi bé.

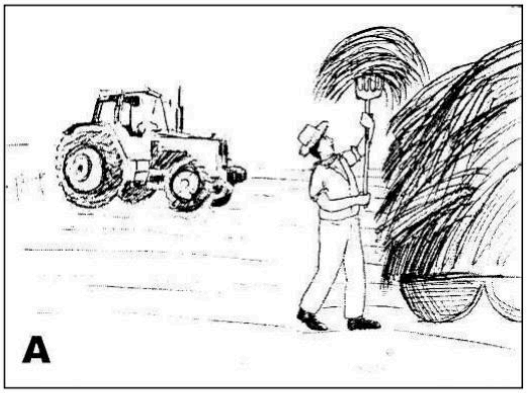
1- Bon dia! Ja pot passar.
2- Ara mateix aniré a la farmàcia.
3- Tinc mal de coll.
4- Segui i expliqui'm què li passa.
5- Torni d'aquí a una setmana per veure com es troba. Adéu
6- Molt bé, ara mirarem què li passa.
7- Gràcies doctor. Passi-ho bé!
8 - Bon dia, doctor!
9- Obri bé la boca.
10-Té angines. Li receptaré un medicament que li anirà molt bé.!

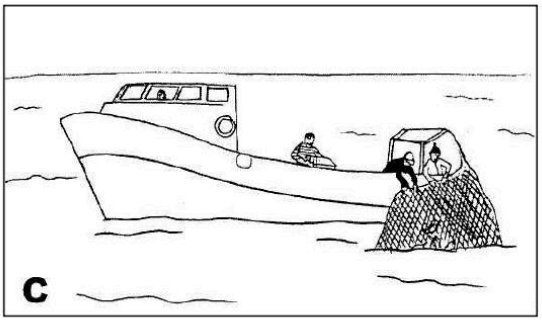


15. Completa el quadre:

ARA / PRESENT	DEMÀ / FUTUR
Jo cuino	Jo cuinaré
Tu cuines	.....
.....	Ell cuinarà
Nosaltres cuinem	.....
.....	Vosaltres cuinareu
Ells cuinen	.....

16. Fixa't bé en les il·lustracions i relaciona-les amb el text de la pàgina següent que els correspongui. Després, copia el text procurant no fer cap falta.





10

TEXT 1 - DIBUIX …….

Per estar sans és molt important alimentar-nos correctament. Els metges recomanen menjar de tot. Un dels aliments que no hauria de faltar a la nostra dieta és el peix . Sense els professionals que surten a la mar cada dia no podríem comptar amb aquesta important font d'alimentació.

……

……

……

……

……

TEXT 2 - DIBUIX …….

Molts professionals treballen perquè les persones ens puguem alimentar. Uns dels més importants són els treballadors del camp. Sense el seu treball no podríem anar a la botiga a comprar els tomàquets, l'enciam, les patates i altres productes que necessitem gairebé cada dia.

……

……

……

……

……

TEXT 3 - DIBUIX …….

Els oficis han canviat molt al llarg del temps. Avui dia n'hi ha alguns que abans no existien, i en canvi ,n'hi ha d'altres que abans eren molt importants i ara han desaparegut. Les feines que tenen a veure amb la distracció i el temps lliure cada dia creen més llocs de treball. Així, cada cop hi ha més restaurants, bars, hotels…

……

……

……

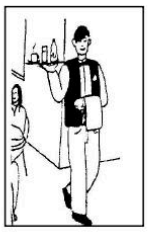
……

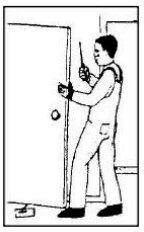
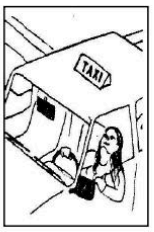
……

17. Digues a quin dels 3 textos de l'exercici anterior trobem les següents paraules. Subratlla- les.

a) distracció → Text 3
b) alimentar-nos → Text 1 i 2
c) botiga → .....
d) metges → .....
e) professionals → .....
f) temps lliure → .....
g) oficis → .....
h) feines → .....
i) treball → .....

18. Ordena les frases següents:



- l'hospital A trobat he infermera una simpàtica. molt
  .....
- coca-cola calenta. cambrer El servit m'ha la
  .....
- correspondència. Avui cartera la ha no portat la
  .....
- fuster El preciós. moble fet ha un
  .....
- m'ha El taxista portat a l'institut.
  .....

19. Col·loca les següents formes verbals al lloc corresponent:

	PASSAT	PRESENT	FUTUR
Arreglar	arreglava	arregla	arreglarà
Pintar			
Cuinar			
Repartir			
Apagar			
Pescar			
Ensenyar			
Pentinar			

20. Tria quatre verbs de l'exercici anterior. Inventa't una frase amb cada forma verbal. Fixa't en l'exemple:

Verb: arreglar

- ✓ El mecànic **arregla** els cotxes al taller del carrer Major. (PRESENT)
- ✓ Demà el mecànic **arreglarà** el cotxe vermell. (FUTUR)
- ✓ El mecànic **arreglava** la meva moto. (PASSAT)

Verb: .....

- ✓ .....
- ✓ .....
- ✓ .....

Verb: .....

- ✓ .....
- ✓ .....
- ✓ .....

Verb: .....

- ✓ .....
- ✓ .....
- ✓ .....

Verb: .....

- ✓ .....
- ✓ .....
- ✓ .....

21. Relaciona les preguntes amb les respostes:

PREGUNTES	RESPOSTES
① Has estudiat per fer aquesta feina?	Treballo 8 hores al dia.
② On treballes?	He estudiat cicles formatius.
③ Quantes hores treballes?	M'agrada molt.
④ Portes uniforme?	Descanso els diumenges i els dilluns.
⑤ Quines eines fas servir?	Treballo en una perruqueria.
⑥ Amb qui treballes?	Porto una bata.
⑦ Quins dies no treballes?	Utilitzo l'assecador, la pinta i els tints.
⑧ T'agrada la teva feina?	Treballo amb 3 noies més.

Quin ofici és? ……..

PREGUNTES	RESPOSTES
① Has estudiat per fer aquesta feina?	Treballo amb molta gent.
② On treballes?	Faig festa dissabtes i diumenges.
③ Quantes hores treballes?	Utilitzo la pissarra, l'ordinador i llibres.
④ Portes uniforme?	He estudiat a la universitat.
⑤ Quines eines fas servir?	No porto cap uniforme.
⑥ Amb qui treballes?	Treballo en un institut.
⑦ Quins dies no treballes?	Treballo 30 hores a la setmana.
⑧ T'agrada la teva feina?	Sí, m'ho passo molt bé treballant.

Quin ofici és? ……..

22. Observa la següent taula i escriu un text sobre cada treballador/a. Fixa't en l'exemple:

	CRISTINA	MARC	MARINA
OFICI	metgessa	jardiner	dependenta
LLOC	hospital	parcs i jardins	botiga
ESTUDIS	7 anys a la universitat	2 anys a l'escola de jardineria	secundària
HORES	torns de 8 hores	8 hores diàries	8 hores al dia
UNIFORME	bata blanca	granota i gorra	no
EINES	fonendoscopi	tisores, aixada	caixa registradora
EL QUE MÉS LI AGRADA	tenir cura dels malalts i ajudar-los	tenir cura de les flors i les plantes	parlar amb la gent

- La Cristina treballa de metgessa en un hospital. Va estudiar set anys a la universitat.
  Treballa en torns de 8 hores. Porta una bata blanca d'uniforme.
  Fa servir el fonendoscopi. El que més li agrada és tenir cura dels malalts i ajudar-los.

- En Marc ……..
……
……
……
……
……

- La Marina ……
……
……
……
……
……

22. Observa la següent taula i escriu un text sobre cada treballador/a. Fixa't en l'exemple:

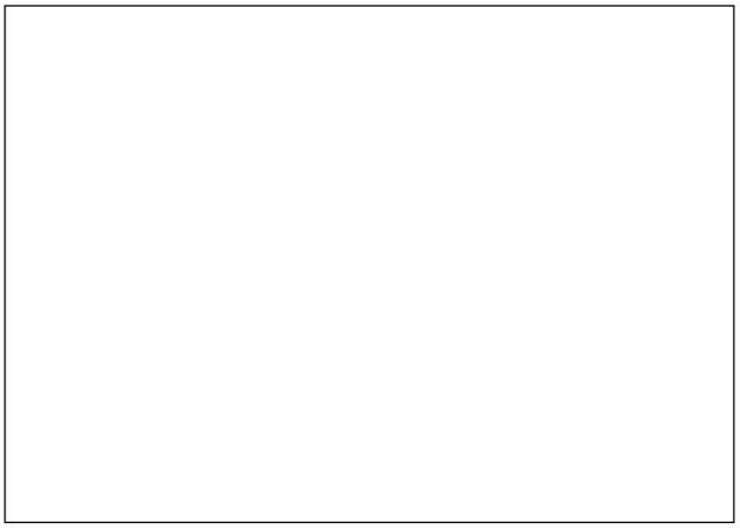
	CRISTINA	MARC	MARINA
OFICI	metgessa	jardiner	dependenta
LLOC	hospital	parcs i jardins	botiga
ESTUDIS	7 anys a la universitat	2 anys a l'escola de jardineria	secundària
HORES	torns de 8 hores	8 hores diàries	8 hores al dia
UNIFORME	bata blanca	granota i gorra	no
EINES	fonendoscopi	tisores, aixada	caixa registradora
EL QUE MÉS LI AGRADA	tenir cura dels malalts i ajudar-los	tenir cura de les flors i les plantes	parlar amb la gent

- La Cristina treballa de metgessa en un hospital. Va estudiar set anys a la universitat.
  Treballa en torns de 8 hores. Porta una bata blanca d'uniforme.
  Fa servir el fonendoscopi. El que més li agrada és tenir cura dels malalts i ajudar-los.

- En Marc .....
.....
.....
.....
.....
.....

- La Marina .....
.....
.....
.....
.....
.....

23. Quin és l'ofici que més t'agrada? Explica en què consisteix i fes-ne un dibuix.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

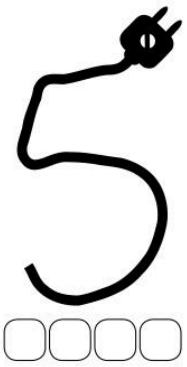
JOCS LIC

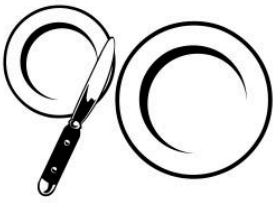
Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

Sopa de lletres

Escriu aquests 8 números que trobaràs a la sopa. Es poden llegir d'esquerra a dreta, de dalt a baix i en diagonal.

Q U C I N O R N A T
U T R E Q T N T A R
N O N T U A Q U A E
T R E T A N T A N S
R E O R T R A U Q U
I R A T R E N T A C
U C R T E C I C N A
Q I I U R A R Q U A
U N T N O U R U N O
R C T A Q U A A R U
N O C I N U Q R A N
T R E U S T A A Q U
R O U N R A C N I N
C N Q A U T R T T R
N N O R A N T A T A





Cada ovella amb sa parella

Relaciona les preguntes amb les repostes.

1 Quina classe tens després?	**A** A les nou en punt.
2 Me'n vaig a casa, véns?	**B** Parla amb la professora de llengua.
3 Quins esports practiques?	**C** Als penjadors.
4 Quants alumnes sou a classe?	**D** És a la planta baixa.
5 Amb qui parla Krassimir?	**E** Futbol i bàsquet.
6 On és el menjador?	**F** No, jo vaig a la biblioteca.
7 A quina hora comencen les classes?	**G** Som vint-i-tres.
8 On deixem els abrics?	**H** Tinc música.

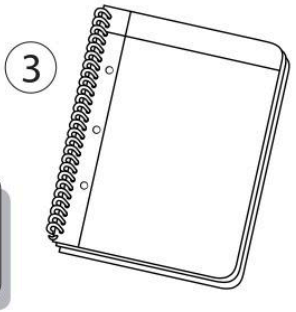
Cada ovella amb sa parella

Relaciona les preguntes amb les repostes.

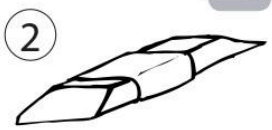
1 Quina classe tens després?	**A** A les nou en punt.
2 Me'n vaig a casa, véns?	**B** Parla amb la professora de llengua.
3 Quins esports practiques?	**C** Als penjadors.
4 Quants alumnes sou a classe?	**D** És a la planta baixa.
5 Amb qui parla Krassimir?	**E** Futbol i bàsquet.
6 On és el menjador?	**F** No, jo vaig a la biblioteca.
7 A quina hora comencen les classes?	**G** Som vint-i-tres.
8 On deixem els abrics?	**H** Tinc música.

Sorpresa

Escriu el nom dels dibuixos al seu lloc i sabràs què és el que ens diu el professor quan entra a classe al matí.

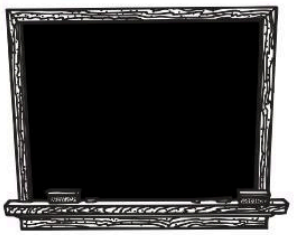


1



2

3



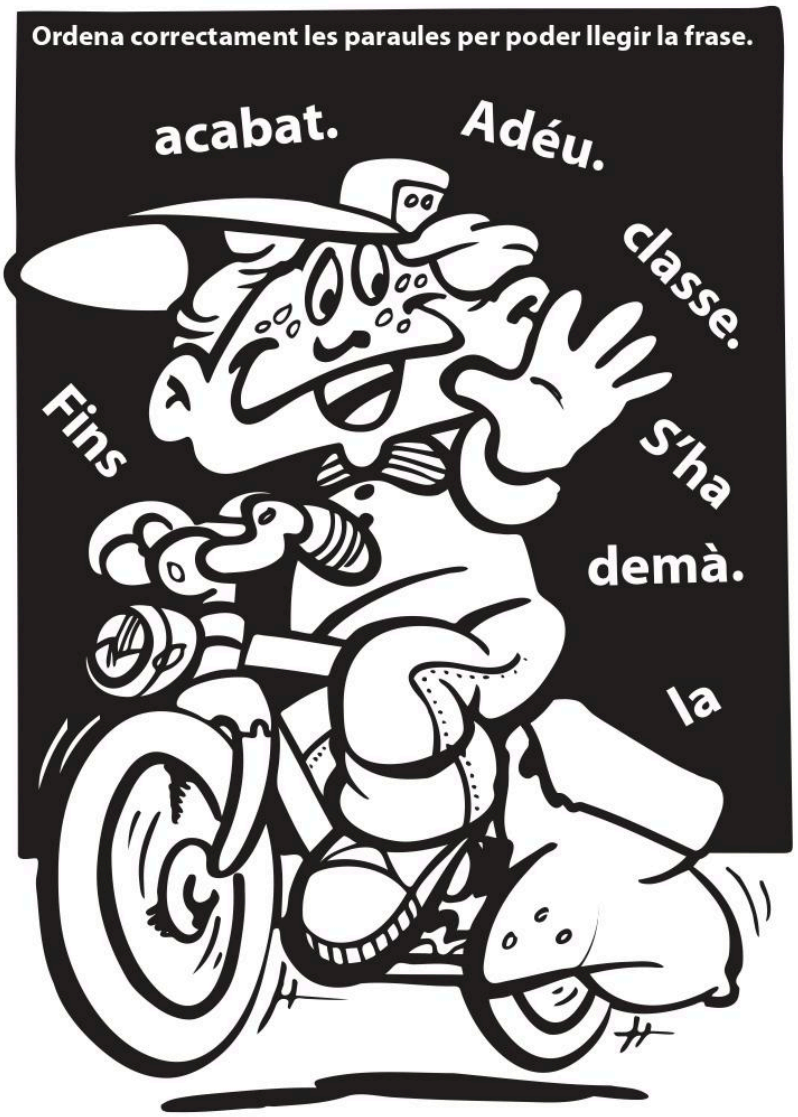
4

5

6

Embolic

Ordena correctament les paraules per poder llegir la frase.



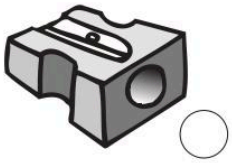
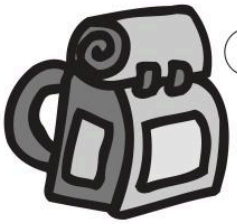
– _____ _____ ___ _____.

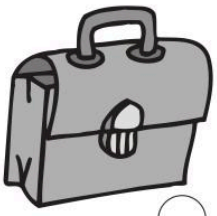
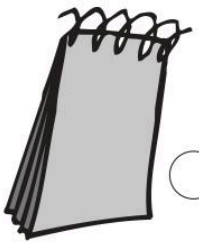
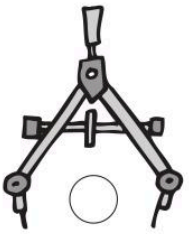
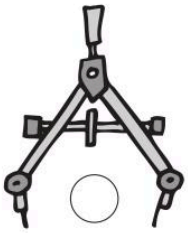
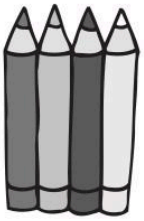
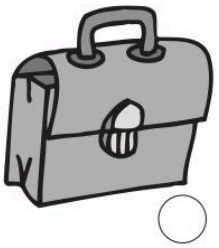
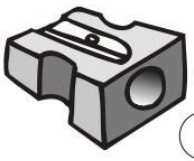
_____ _____.

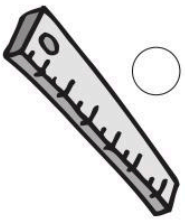
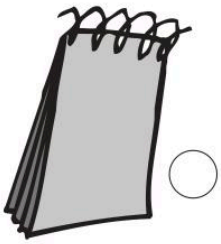
– _____.

El basar

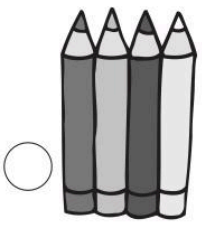
Posa el número als dibuixos.
Quins no es repeteixen?

① Motxilla
② Maquineta
③ Cartera
④ Bloc
⑤ Microscopi
⑥ Regle
⑦ Compàs
⑧ Colors



Annex 8. Entrevista semiestructurada de la Sandra

1. E: ara (..) vale així breument per començar/ quine:s llengües ensenyes i
2. quins grups tens?
3. S: català: castellà:: què més? i anglès
4. E: vale
5. S: bueno ara català no he deixat català
6. E: vale m:: què e:: és per tu ensenyar una llengua?
7. S: bueno e:: fer que:: bue- bueno suposo que: que depèn del grup ~
8. E: mhm
9. S: ~però:: fer que els nois siguin capaços de:: (.) de desenvolupar-se o de::
10. d'adquirir competències comunicatives en la llengua que estàs ensenyant
11. E: mhm i quan dius que depèn del grup o del:: nivell perquè=
12. S: /perquè:/
13. E: = /ho/ dius?
14. S: perquè:: és diferent en un ges que estàs seguint un curriculum més
15. marcat i que:: bueno que a dintre del curriculum hi ha:: et demanen que han
16. d'aprendre tal han d'arribar a tal lloc que un fi2 que bueno ntx*si que hi ha
17. un curriculum però:: o un anglès ntx* que bueno que es ntx* que òbviament
18. està marcat dintre el curriculum:: ~
19. E: mhm
20. S: ~però: ntx* no hi ha tanta pressió i menys ntx* en uns:: grups: com
21. aquests que són tan canviants (.) i que potser el grup que tenies: (.) al cap
22. de tres mesos ha desaparegut i és un completament diferent
23. S: aleshores els continguts que s'ensenyen en uns grups i en uns altres
24. serien diferents? qui=
25. S: clar perquè=
26. E: = quina diferència hi hauria?
27. S: = clar per- per exemple jo:: no hi ha cap grup a part del ges que doblo~
28. E: mhm
29. S: ~ no hi ha cap grup que sigui el mateix
30. E: (..) vale aleshores els continguts/:: de llengua que ensenyes::
31. S: no són els mateixos
32. E: no són els mateixos quina diferència hi ha entre uns continguts::
33. lingüístics entre uns grups i uns altres/
34. S: que per exemple anglès 1 són coneixements lingüístics molt bàsics i a
35. anglès 2 aquests continguts lingüístics són molt més complexes::
36. E: vale i si parlem d'escrip- escriptura o expressió oral/::
37. S: per exemple un anglès 1 seria realitzar frases simples i un anglès 2 seria
38. ja poder realitzar un petit escrit
39. E: d'acord vale/ i:: aprendre una llengua què creus que:: significa? què
40. entens per aprendre una llengua?
41. S: bff:: aprendre:: poder adquirir habilitats per poder-te comunicar amb ella
42. E: mhm vale i a nivell general:: quins materials utilitzes per dur a terme les
43. classes de llengua?
44. S: depèn
45. E: mhm
46. S: si puc utilitzo pissarra digital però no amb tots els grups tinc l'oportunitat
47. de fer-la servir: i per tant:: no la puc utilitzar:: i:: i sinó utilitzo listenings
48. amb l'ordinador o cançons sinó fotocopies e:: molts jocs a:: e:: sinó buscant
49. materials speakings::
50. E: vale perquè:: ara m'estàs parlant d'anglès? o:: en /general?/
51. S: /en general/
52. E: en general encara que parlis de /listening o speaking::/
53. S: /sí sí sí sí/ l'únic que és bueno::

4:1 S: bueno e:... — CR. MET. Enf. Com.

4:94 S: que per exe... — PD. ACT. Exp. escrita

4... — CR. MET. Enf. Com.

4:3 S: si puc uti... — PD. ACT. TIC/TAC

4:107... — PD. ACT. Comp. oral

4:108... — PD. ACT. Exp. oral

54. E: mhm vale (..) vale aleshores si concretem una mica més en l'expressió
55. escrita: què és per tu ensenyar a escriure i:: en quin lloc deixes les tasques
56. d'expressió escrita dins de aula/
57. S: en quin lloc les deixo?
58. E: sí o amb quina freqüència:: les /realitzes/
59. S: /per exemple/ a fi2: clar és que jo entenc
60. també l'aprenentatge d'una llengua com algo molt transversal~
61. E: mhm
62. S: ~és a dir:: per mi estic fent socials i estic ensenyant llengua o sobretot
63. amb els grups més baixos e:: estic fent socials natural ntx* i:: e:: estic fent
64. llengua i:: en aquestes assignatures no realitzem casi res escrit tot és oral
65. tot és molt de diàleg i:: e:: em baso molt amb la correcció del que ells diuen~
66. E: mhm
67. S: ~de:: i:: a part d'això:: e:: {@quina era la pregunta?}
68. E: sí que és per tu ensenyar a escriure:
69. S: això: ah no::
70. E. o en quin::
71. S: això que als fi2 per exemple centro molt les coses en la part
72. oral perquè penso que per ells e:: els hi serà molt més m:: fructifer per la
73. seva vida potenciar aquesta part i redueixo la part escrita a les àrees
74. concretes de llengua perquè per mi també és ensenyar llengua potenciar
75. aquesta part en canvi altres grups més:: de nivell més elevat~
76. E: mhm
77. S: ~com pot ser un ges e:: sí que fomentem molt més l'escriptura a l'hora
78. que estàs fent qualsevol tipus d'activitat i:: la:: a l'escriure: m:: bueno
79. qualsevol activitat casi totes són escrites:
80. E: al ges? als grups més::
81. S: sí
82. E. d'acord
83. S: i a l'anglès:: sí que és veritat que potser jo crec que em ntx* em falta::
84. també potser perquè els nivells són molt baixos: ntx* em falta potser molts
85. ntx* recursos o maneres de fer: m:: de fer el pas aquest de:: com aconseguir
86. que escriguin perquè els hi costa molt formular coses més enllà d'una frase:
87. E: mhm d'acord al qüestionari apareixia: bueno marcaves que per a tu
88. l'escriptura podia ser una eina d'aprenentatge::?
89. S: mhm
90. E: què entens tu per una eina d'aprenentatge? /o com ho/
91. S: /doncs que/ a partir de la
92. realització d'aques- Bueno d'aquesta acció d'escriure tu estàs adquirint
93. coneixements
94. E: quins coneixements creus que s'adquireixen?
95. S: per exemple no sé si jo ho he entès així e:: però per exemple tu pots
96. demanar un treball de:: m:: busca informació sobre:: doncs del que estàvem
97. fent avui no? del teu país i redacta un resum e:: sobre:: jo que sé:: e:: la
98. història del teu país els últims vints anys i el fet d'estar tu escrivint u ja
99. estàs adquirint un aprenentatge de: e:: he buscat informació he resumit
100. aquesta informació he ab- abs- abstret les idees claus i a partir
101. d'aquestes idees claus que he agafat d'un text d'internet o del que
102. sigui doncs he redactat un text amb sentit amb coherència:: ~
103. E: mhm
104. S: ~i per a mi això ja és aprendre:: a a:: et dona molts aprenentatges:
105. E: i quan estàs a una classe que és exclusivament de català o de
106. castellà::

4:4 59. S: /per ex... — CR. MET. TILC
4:42 ... — PD. AVA. Hetero. RO
4:43 S: això: ah no:: 70.... — CR. MET. Enf. Com.
4:8 jo crec que... — CR. CEN. Formació docents
4:10 E: mhm d'acord al qüestionari apareixia: bueno marcaves que per a tu 88 l'escriptura... — CR. MET. Projectes; CR. MET. TILC

107. S: bueno és que per mi això també podria ser una activitat de castellà
108. o de català::
109. **E**: vale contextualitzes l'activitat com si diguéssim::
110. S: sí: perquè tingui més sentit per ells:
111. **E**: vale:: perfecte:: per tant:: com creus que s'hauria d'ensenyar a
112. escriure?
113. S: en quin nivell?
114. **E**: amb el qu- amb el que tens de:: castellà::
115. S: fi2?
116. **E**: sí de fi2
117. S: clar és que ells tenen: ells coneixen les lletres ja:: a és a la be és la
118. be i:: jo crec que a partir d'activitats que siguin d'interès per ells és a
119. dir que els hi cridin l'atenció i que si:: ho escriuen e:: els hi vegin un
120. significat o els hi motivin: no:: una simple còpia::: m:: jo crec que:: m::
121. els dictats/ no: no li trobo el sentit als dictats: ~
122. **E**: mhm
123. S: ~ perquè ntx* penso que focalitzen molt (..) en l'ortografia però: s-
124. no: es basen bàsicament en una còpia de d'una cosa que tu estàs
125. dient en veu alta i no donen ni un peu a la creativitat i penso que: una
126. bona eina podria ser (.) e:: m:: que escriguin una:: bueno que es
127. presentin no? una carta de presentació primer fas una activitat on::
128. llegim una carta de presentació d'una persona inventada i a partir
129. d'aquesta carta els hi diem pues ara ens presentem nosaltres o fem
130. u- un un mural per la paret i que cadascú ompli o:: no ho sé
131. **E**: /XXX/
132. S: /és/ que aquí també tenim els recursos que tenim però:: algo
133. contextualitzat que a ells els hi pugui motivar o::
134. **E**: i en:: un nivell
135. S: més posterior?
136. **E**: /inferior?/
137. S: /inferior?/ més baix? no ho he fet mai
138. **E**: /mhm/
139. S: /però::/=

141. ((es produeix una conversa externa entre tots els mestres que intervé l'entrevista durant 13s))

140. S: =jo penso que:: possiblement e:: (...) no ho sé però possiblement:
141. ua/ és una pregunta que jo crec que no sé respondre però:: el que sé
142. que no funciona són els cuadernillos buena letra
143. **E**: mhm
144. S: però m'agradaria poder saber la resposta:
145. **E**: i en un nivell més avançat?
146. S: aprendre a escriure?
147. **E**: sí
148. S: doncs jo crec que a patir de:: de redaccions de crear projectes (.)
149. de:: donar una temàtica jo que sé doncs:: de crear un viatge d'anar
150. d'aquí a grècia a on vulgueu del món i a partir d'aquí fer una guia de
151. viatge i que ells l'hagin de redactar de dalt a baix:: bueno projectes
152. qu- i que possiblement pugui ser tran- b- p- bueno transversal que
153. toqui totes les assignatur- bueno penso que és una manera que
154. fomentes a par- a part de moltes coses l'escriptura
155. **E**: creus per tant que l'ensenyament de l'escriptura ha de ser diferent
156. segons a- segons el nivells dels alumnes?

4:10 E... — CR. MET. Projectes; CR. MET. TILC
4:96 c... — PD. MOT. Aprenen. Esti. i Sign.
4:11 be i:: jo crec que a partir d'act... — CR. ACT. Exp. escrita; CR. MOT. Aprenen. Esti. i Sign.
4:84 penso que una 126.... — CR. ACT. Exp. escrita; CR. MOT. Aprenen. Esti. i Sign
4:12 el que sé... — CR. ACT. Exp. escrita
4:13 E: i en un nivell més avançat? 146.... — CR. ACT. Exp. escrita; CR. MET. Enf. Com.; CR. MET. Projectes

157. S: s::- sí però que sempre penso s- sobretot que estigui
158. contextualitzat perquè i que no sigui una simple còpia~
159. E: mhm
160. S: ~d'allò que:: veuen o que llegeixen perquè a vegades ntx* sí que és
161. veritat que una una reda- redacció amb una comprensió lectora amb
162. preguntes:: ben fetes està bé o que: generin: una necessitat de raonar
163. està bé però les típiques de:: m:: la maria té cinc anys quants anys té
164. la maria/ crec que:: tampoc fomenten o potser a nivells baixos està
165. bé però s- però pels simple fet que puguin aprendre a escriure sense
166. ser d'una manera simple de còpia la lletra que tens a dalt ~
167. E: mhm
168. S: ~sinó comprèn un text petit
169. E: vale d'acord vale al qüestionari ha sortit que:: que estaves bastant
170. d'acord amb que als nivells inicials és més important ensenyar
171. l'expressió oral abans que l'escrita per què per què estàs bastant
172. d'acord amb aquesta:: idea?
173. S: bueno jo sempre ho focalitzo aquí eh?
174. E: sí sí
175. S: e:: perquè penso que:: ntx* són la gran majoria d'alumnes que
176. estan en aquests nivells inicials per problemàtiques que puguin tenir
177. m:: els hi pot costar avançar: la gran majoria m:: ntx* deuen tenir
178. bueno algun tipo de: de: de problema d'aprenentatge: que
179. segurament m- molt pocs d'ells arribaran a fi3 i molt menys encara
180. podran passar a ges i que per el seu dia a dia a fora els hi pot ser molt
181. més fructífer tenir més capacitats comunicatives competències
182. comunicatives que no:: d'escriptura ~
183. E: mhm
184. S: ~i penso que és molt més bueno que és molt millor fomentar: que
185. tinguin un bon discurs que aprenguin sobretot a raonar: a pensar a
186. extreure idees que no pas:: fomentar una escriptura que ntx*
187. possiblement a- de cara fora al mercat laboral no els hi serà::
188. E: mhm ara has mencionat alguna de les dificultats que tens no? per
189. l'ensenyament de les llengües:: i al qüestionari dius que una de les
190. dificultats per l'ensenyament és la manca de recursos que ho vas
191. marcar tu i ho vas escriure:: ~
192. S: mhm
193. E: ~e:: a què et refereixes amb la manca de recursos?
194. S: que per exemple a un col- a una escola tens un ordinador
195. connectat a internet sempre
196. E: mhm
197. S: aquí no el tens (.) jo per exemple penso que això és la:: base~
198. E: mhm
199. S: ~però {@això es lo que hay} i:: i a part això hi ha moltes classes
200. que no tenen pissarra digital:: e:: que estàs limitada en aquest
201. aspecte

((es produeix una conversa externa a l'entrevista de 18s entre nosaltres i la directora de l'escola))

202. E: vale:: m'estaves dient:: m'estaves dient:: que: és per tu una
203. manca:: a què et refereixes quan dius manca de recursos quan dius
204. manca de recursos
205. S: això no? ntx* e:: el- a una escola pots tenir internet pots tenir aules
206. amb ordinadors~

4:97 S... CR. MOT. Aprenen. Esti. i Sign.
4:50 còpia~ 159. E: mhm 160.... CR. ACT. Comp. lectora
CR. ACT. Exp. escrita
4:69 S: e:: perquè penso... CR. ALU.. Prob. aprenen.
4:15 per el... CR. MET. Enf. Com.
4:17 S: ~i penso... CR. MET. Enf. Com.
4:106 S: a... CR. ACT. TIC/TAC

207. **E**: mhm
208. S: ~on tots estiguin treballant amb això:: aquí no ho trobes i clar amb
209. això t'has de: ntx*~
210. **E**: mhm
211. S: ~ t'has de buscar els tus recursos per una altra banda i:: i: què
212. més? e:: bàsicament aix- o:: class- aules que no tens pissarra digital la
213. del mòdul que tenim:: bueno ja ho has vist el que tenim: que: els
214. ordinadors: en la gran majoria part dels portàtils són estan bueno
215. són de l'any de: de la maria castanya ~
216. **E**: mhm
217. S: ~ vull dir que ntx* tenim: ntx* tenim m:: tenim alguns recursos
218. que estan molt obsolets i:: jo crec que seria necessari una renovació
219. però clar a vegades per tema econòmic o pel que sigui no:: no es pot
220. realitzar/ i per tant t'has de:: buscar la: la: vida per on sigui:
221. **E**: mhm si parlem de tipus d'activitats d'expressió escrita que
222. realitzes amb els alumnes al: qüestionari comentes que ensenyar
223. gramàtica sense tenir en compte que emergeixi d'una necessitat dels
224. alumnes no és important i després assenyales una mica que sovint
225. gramàtic- que ensenyes molt sovint gramàtica i vocabulari
226. S: {@ sí}
227. **E**: vale bueno que què penses de l'ensenyar gramàtica:: i:: si enseny-
228. que si sovint ensenyes gramàtica i vocabulari que com ho fas/
229. S: sé que és una contradicció en mi mateixa no? però: ~
230. **E**: mhm
231. S: ~e:: moltes vegades sé que costa i sé que:: porto molt XXX de seny
232. aquí i sempre he buscat assaig error i assaig error
233. **E**: mhm
234. S: i:: sí que és veritat que: amb l'anglès:: em costa molt busc- trobar
235. la: ntx* la manera com correcta per ensenyar perquè e:: a part de
236. que:: ntx* molt amb català i el castellà ntx* és com bueno com fàcil i
237. ràpid no sé és com que m'entra molt més a l'anglès és com que els hi
238. costa molt els hi costa molt i a part és com una barrera perquè:: e::
239. ntx* no entenen les coses els hi costa molt:: i per exemple el mateix
240. verb to be els hi costa m- molt entendre i no l'entenen n- ni com a tal
241. i per exemple quan estem fent gramàtica o vocabulari sí que és
242. veritat que les coses mecàniques els hi entren molt més (..) i a partir
243. d'aquesta gramàtica i aquest vocabulari després l'intentem
244. contextualitzar amb un text amb el que sigui amb un listening amb
245. un reading~
246. **E**: mhm
247. S: ~i ens basem bueno el vocabulari va com a part no? però aquesta
248. gramàtica ens basem amb ella per després contextualitzar-lo amb:
249. amb el reading amb el: listening o amb el que sigui:
250. **E**: vale les activitats de gramàtica i vocabulari són activitats:: co- o
251. sigui com les realitzes? o sigui amb amb quins materials o::
252. S: a-/amb fotocopies/
253. **E**: /com les planteges?/
254. S: amb fotocopies
255. **E**: vale fotocopies de:: llista de vocabulari::? o com::
256. S: no normalment el vocabulari fem servir::: ((busca uns exemples
257. per mostrar a l'entrevistadora)) bueno jo sempre faig servir això per
258. fer servir el vocabulari (...) e:: que ja en tinc de bastants això és un
259. memory ~

4:74 jo cre... — CR. CEN. TIC/TAC

4:75 E: vale bueno que q... — PD. ACT. Gram

4:76 S: i:: sí qu... — CR. CEN. Formació docents

4:88... — CR. ALU.. Prob. aprenen.

4:20 quan estem fent gramàtica o voca... — PD. ACT. Gram

4:21 E: vale les activ... — PD. ACT. Gram; PD. ACT. Lèxic

4:22 S: no norm... — PD. ACT. Lèxic

266	260.	E: mhm	
267	261.	S: ~ fem servir memories fem servir:: e:: potser en comptes de fer un	4:22 S: no... PD. ACT. Lèxic
268	262.	memory:: en el trimestre en aquest mes toca pues: fer un pòster a: la	
269	263.	paret o:: fem o- algun tipus de joc sempre el vocabulari normalment	4:23 sempre el... PD. ACT. Exp. oral PD. ACT. Lèxic
270	264.	donc el full amb el llistat de vocabulari i:: el bueno el palem una mica	
271	265.	de què és? pues si és coses de la classe què és cada cosa? el llapis el	
272	266.	bolígraf el no sé que:: i a partir de:: d'haver-los repartit e:: i d'haver-	
273	267.	ho tractat una mica el que és després fem un joc per recordar-ho	4:24 fem un joc... PD. ACT. Lèxic
274	268.	E: però això m'estàs parlant d'anglès? o de::	
275	269.	S: sí però passa també amb català i castellà	
276	270.	E: amb català i /castellà també/=	
277	271.	S: /o sigui amb els/de:: fi::2 vaig fer el mateix això però	4:25 fi::2 vaig fer el mate... PD. ACT. Lèxic
278	272.	per la classe de posar el nom a les coses pues a la cadira no sé si ho	
279	273.	has vist=	
280	274.	E: /hm sí/	
281	275.	S: =/taula/ pues lo mateix ho vam repartir per la classe on està la	
282	276.	taula? i ho posàvem on està no sé què i ho posàvem:	
283	277.	E: i la gramàtica?	4:26 E: i la gramàtic... PD. ACT. Gram
284	278.	S: {(P)jo no faig gramàtica}	
285	279.	E: no fas gramàtica	
286	280.	S: o sigui al principi vaig començar però vaig p- pensar que no era:	4:77 S: o sigui al principi vaig com... CR. ACT. Gram CR. MET. Enf. Com.
287	281.	que no era important que sabessin què és un verb quan no sabien	
288	282.	parlar o no sabien: o sigui quan feien errors: bastant garrafals o no	
289	283.	sabien ni raonar: coses bàsiques i:: vaig trobar que era bastant més	
290	284.	important que aprenguessin a raonar sobre per què:: surt la lluna	
291	285.	cada nit que:: per què:: per què:: el verbo es un verbo i no:::	
292	286.	E: amb activitats d'expressió escri- oral?	
293	287.	S: d'expressió oral sobretot que parlessin molt:: perquè:: ntx* sí que	
294	288.	és veritat que algun dia a castellà a- alguna sessió sí que hem fet que	4:28 és veritat que algun dia a cas... PD. ACT. Exp. oral PD. ACT. Gram
295	289.	és un verbo que són accions i que:: i d'això però quan treballem per	
296	290.	exemple el verb e:: ho treballem amb activitats és a dir per exemple	
297	291.	els hi poso:: bueno sí clar amb activitats òbviament però amb	
298	292.	activitats més de:: orals els hi poso:: a la pissarra una foto i els hi	
299	293.	pregunto que què estan fent aquesta gent i ells m'ho expliquen (..) i	
300	294.	els hi diu- i els hi faig una mini introducció de què és un verb que::	
301	295.	que: són verbs que són accions i:: algun cop sí que hem fet sobretot al	
302	296.	principi de curs ho feia més però ara estic intentant canviar la	
303	297.	dinàmica perquè crec que no és tant important que sàpiguen què és	4:29 crec que no és tant important... CR. ACT. Gram
304	298.	un nom:: què és un adjectiu i::	
305	299.	E: mhm	
306	300.	S: i:: o per exemple els adjectius sí que els vam treballar en una	4:111 per exem... PD. ACT. Gram
307	301.	redacció:: però és més bueno sí veus que són adjectius i que en	
308	302.	una redacció hi ha d'haver-hi adjectius però no directament un	
309	303.	adjetivo es blablablablabla y un verbo es blablablabla perquè penso	
310	304.	que tamp- per ells no és necessari::	
311	305.	E: i quina és l'actitud dels alumnes: davant les: tasques d'escriptura?	4:79 E: i quina és l'a... CR. ALU.. Prob. aprenen.
312	306.	S: bff:: els hi costa molt sobretot als dels nivells més baixos~	
313	307.	E: mhm	
314	308.	S: ~perquè per ells és un esforç però sí que és veritat que: que ho fan	
315	309.	ho fan (...) ho realitzen/ i::/	
316	310.	E: /i::/ els agrada o::/	
317	311.	S: sí (.) n- no els desagrada:	
318	312.	E: mhm	

313. S: l'únic que: moltes vegades és desordenat: o sigui la l'escriptura és
314. desordenada costa molt de: d'entendre i com més alt: vas al nivell
315. per exemple als de: als de ges1 els hi agrada molt escriure contes:: és
316. un grup que els agrada molt escriure c- històries: anglès els costa
317. molt anglès no aconseguiràs que t'escriguin més de:: dos frases:
318. E: i com proposes les activitats d'expressió escrita?
319. S: bff:: això és una altra cosa que:: e:: (4s) ntx* és que jo per mi tot ha
320. de ser molt contextualitzat i sobretot per exemple a mi el que em va
321. molt bé és agafar i fer power points l'únic que clar només ho puc fer
322. amb els les tres hores que tinc de fi2 perquè és l'única classe que tinc
323. pissarra digital fer power points amb:: bueno explicant jo un tema i
324. després que escriguin del tema o: o: marcar-los-hi unes pautes molt
325. dirigides de:: doncs després d'haver explicat un tema doncs: ara
326. ntx* anem a realitzar jo que sé un escrit sobre:: si has explicat com
327. reparar una bicicleta doncs:: fer un full d'instruccions de com
328. arreglar la bicicleta per explicar-li al vei m'ho estic inventant no? ~
329. E: mhm
330. S: ~però que ntx* que tot estigui com contextualitzat amb el que has
331. fet o que sigui algo que sigui proper a ells expliqueu sobre:: pues::
332. ntx* no sé sobre com és l'escola al vostre país o: ntx* coses que a ells
333. a ells ntx* els hi siguin: bueno els hi siguin properes:
334. E: i tens en compte un procés de planificació:: un de textualització:: i
335. després un de revisió:: o:: directament escriuren:: o com::=
336. S: bueno
337. E: = realitzen normalment les activitats d'expressió escrita?
338. S: e:: normalment expliquem:: jo per exemple amb els de:: per fer el
339. còmic ~
340. E: mhm
341. S: ~ primer vaig fer un power point del còmic què era el còmic e::
342. quines eren: els: tipus de: vinyeta:: de:: bafarades que hi havia: si els
343. hi explico una mica el que anem a fer com a:: com es realitza com s'ha
344. de pensar primer es pensa en la història els hi explico una mica com
345. fer-ho bue- també depèn del tipus de tasca hi ha algunes que potser
346. tampoc cal:: ntx* una planificació exhaustiva: i després ja els hi
347. donem al full perquè comencin i la revisió? la veritat és que: revisió::
348. poca al fi2 impossible canviar el full l'un amb l'altre lo típic de:: sí que
349. és veritat que a vegades:: e- bue- clar ells ells mateixos veure's els
350. errors és impossible~
351. E: mhm
352. S: ~que se'ls vegin i passar- si jo no entenc la seva lletra el del costat
353. menys i:: i s- sí que és veritat que a- als més alts podria fer-ho però
354. no ho faig {@ ho faig jo}
355. E: i:: i el que és:: tot el: ntx* la correcció dels textos? què valores
356. positivament: d'un text escrit? o com ho corregeixes? com fas la
357. correcció?
358. S: també depèn del grup
359. E: mhm
360. S: /del nivell/
361. E: /mhm/
362. S: a un fi2 no li valoraré les faltes molt greus també que s'entengui
363. que estigui polit que tingui sentit la puntuació perquè:: hi ha molts
364. que escriuen sense ni punts ni comes la originalitat (.) que tingui a
365. veure:: amb el tema que se'ls hi ha donat per escriure::

4:102... CR. ALU.. Prob. aprenen.
4:32 a... CR. MOT. Aprenen. Esti. i Sign.
PD. ACT. Exp. escrita
4:99 E: i c... CR. MOT. Aprenen. Esti. i Sign.
4:100 sobretot per e... PD. ACT. TIC/TAC
4:89 doncs després d'haver explicat un... CR. MOT. Aprenen. Esti. i Sign.
4:35 E: = realitzen normalment les activitats d'ex... PD. ACT. Exp. escrita
4:90 poca al fi2 impossible ca... CR. AVA. Auto.
CR. AVA. Co.
4:103 S: a un fi... PD. AVA. Hetero. Escrip.

366. **E**: mhm /vale/
367. S: /la/ {(P) coherència la cohesió}
368. **E**: al qüestionari també destaques que estàs molt d'acord amb que
369. s'ha d'ensenyar estratègies als alumnes per autoregular el seu procés
370. d'escriptura: a quines estratègies et refereixes o en quines
371. estratègies penses?
372. S: (..) doncs per exemple:: e:: una rubrica es podria fer a partir de
373. rubriques en els quals en les quals: si hi ha una rubrica que et diu::
374. en un text ha de tenir:: això això això i això: doncs si ells veuen que el
375. seu text ho té:: doncs que vegin que està bé:: perquè no està bé:: que
376. li falta:: que no li falta::
377. **E**: mhm i ho utilitzeu? utilitzes rubriques?
378. S: {(P)jo no faig servir rubriques }
379. **E**: no vale e:: bueno una de les dificultats que també emergeix del
380. qüestionari és que els alumnes potser estan desmotivats o no tenen
381. ganes de: d'anar a classe:: com motives a- ntx* i animes als alumnes
382. perquè realitzin tasques d'expressió escrita
383. S: com motivo als alumnes?
384. **E**: sí
385. S: aquí:: dif- jo crec que aquí la motivació no ve de si fer tasques
386. d'expressió escrita o no és: ~
387. **E**: mhm
388. S: ~ és més aviat de venir a classe o no en el moment que et venen a
389. classe saps que t'ho faran i:: e:: jo crec que per exemple aquí:: com lo
390. de sant jordi el fet de:: fer la:: ntx* el:: ntx* el pr- bueno el concurs
391. literari de sant jordi ja motives als alumnes a fer tasques de:
392. d'expressió escrita i:: ntx* jo crec que fent activitats així:: es es
393. potencia i es fomenta l'expressió escrita i dintre de l'aula jo crec que::
394. no hi ha cap:: bueno no hi ha cap manera especial simplement és
395. l'activitat del dia o per exemple el que sí que ntx* el que faig a
396. vegades és que l'activitat d'expressió escrita és la que estarà penjada
397. a la classe i d'aquesta manera també es motiven
398. **E**: vale i com agrupes l'alumnat per dur a terme aquestes tasques
399. d'escriptura? /individual?/
400. S: /individual/aquí costa molt treballar en grup com a
401. molt hi ha grup
402. **E**: costa /molt/
403. S: /com/ a molt hi ha grups sí que pots treballar en parelles però
404. aquí costa molt treballar en grup
405. **E**: per què?
406. S: bueno perquè tenen els seus problemes que {@ tu desconeixes}
407. **E**: entre:: alumnes?
408. S: sí i són molt individualistes:: sí
409. **E**: mhm vale vale perquè al qüestionari:: deia que estaves bastant
410. d'acord amb que els alumnes necessiten treballar en petits grups per
411. aprendre els uns dels altres::=
412. S: /sí ho penso/
413. **E**: =/en les tasques/ d'escriptura=
414. S: però aquí::
415. **E**: =però clar després expresses que treballes amb parelles o de
416. forma individual::
417. S: sí
418. **E**: vale ja ho has respost sí genial m:: bueno ara una pregunta més

4:103.. PD. AVA. Hetero. Escrip.
4:37 E:.. al qüestionari també destaques que està.. CR. AVA. Auto.
4:68 E: no vale e:: bueno una de les dificultats qu.. CR. ALUM. Discontinuïtat
4:41 a.. PD. MOT. Recon.
4:81 E: vale i co.. CR. AGR. Petit grup
PD. AGR. Individual
4... PD. AGR. Parelles
4:53 costa molt treb.. CR. AGR. Petit grup
4:54 d'acord amb q.. CR. AGR. Petit grup
4:55 E: =p.. PD. AGR. Individual
PD. AGR. Parelles

419. general com creus que podria millorar l'ensenyament de les llengües
420. en aquest context?
421. S: com?
422. E: com
423. S: (..) jo penso que:: com? utòpicament? que es fomentés més l'ús del
424. català en general a tot el centre
425. E: mhm
426. S: utòpicament eh? parlant utòpicament i:: i també:: clar és que ja
427. entre ells al parlar amb un registre tant tant tant col·loquial ntx*
428. també fa que tinguin una manera d'escriure també col·loquial jo crec
429. que això també:: s'auto:: ntx* s'autoalimenta i:: com es podria
430. millorar l'escriptura o l'aprenentatge de les llengües? l'aprenentatge
431. de les llengües
432. E: m:: sí de les llengües i després de l'escriptura
433. S: i també potser fomentant més concursos del tipo de sant jordi d'
434. escriure:: de:: que més alumnes poguessin fer més xarrades::
435. intercanvis o- també intercanvis de:: mestres: com a alumnes de
436. mestre: que vinguessin alumnes de més nivell amb alumnes de baix
437. nivell a ajudar-los a escriure:: a llegir::
438. E: creus que:: el fet que aquesta:: aquesta ntx* activitat de sant jordi
439. sigui com:: hi hagi uns premis: creus que això motiva=
440. S: i tant
441. E: als alumnes?
442. S: i tant i tant
443. E: sí
444. S: /aquí tot es mou per premis/
445. E: /i hi ha hagut bastanta participació/ hi ha hagut una alta
446. participació? tothom participa o::
447. S: no no no
448. E: /és voluntari?/
449. S: /és voluntari/
450. E: hi ha hagut molta participació?
451. S. sí l'unic que no saben que el premi {@no serà un discman però sí}
452. E: no és un què?
453. S: un discman es pensen que és un discman però no
454. E: {@ah vale vale}
455. S: jo els hi dic que no ho sé
456. E: vale vale vale i ara passem a la última fase quan co- quan comentes
457. que corregeixes:: positivament:: no espera (...) espera:: vale no quan
458. parlaves de:: ntx* què corregeixes positivament/ al qüestionari has
459. posat a- has marcat la casella altres? no sé si t'enrecordes::
460. S: el què? com?
461. E: quan has marcat corregeixo positivament tals aspectes hi havia
462. una llista:: aspectes e:: d'ortografia adequació cohesió::
463. S: sí:: i no posava res?
464. E: no has marcat altres i no posava res
465. S: doncs m'hauré equivocat::
466. E: vale pot ser vale (...) vale quines estratègies utilitzes quan un
467. alumne no t'entén el que li estàs dient quan està fent una: activitat
468. d'expressió escrita? /quines estratègies::/
469. S: /dir-li d'una altra manera?/
470. E: mhm
471. S: d'expressió escrita? quan no entén el què?

4:112 j... CR. CEN. Ús del català

4:57 e... CR. ALUM. Coneix. llengua

4:58 S: i també pots... CR. AGR. Parelles ling.
CR. CEN. Innov. educativa
CR. MOT. Concurs i Premi
CR. MOT. Model

4:59 E: creus que:: e... CR. MOT. Concurs i Premi

4... PD. MOT. Concurs i Premi

4:61 S. sí l'unic... PD. MOT. Concurs i Premi

4:62 E: vale pot ser vale (... PD. AVA. Hetero. RO

472. **E**: quan tu li estàs donant unes indicacions i l'alumne està fent /una
473. tasca d'escriptura?/
474. S: /dir-li d'una altra manera/ ~
475. **E**: mhm
476. S: ~per exemple e:: dir-li d'una latra manera bàsicament i intentar
477. sinó amb signes:: faig servir signes:: ~
478. **E**: mhm
479. S: ~sobretot amb l'anglès: o:: sí o- dir-li d'una altra manera més
480. pausat (.) amb signes o sinó pues li canvio l'idioma
481. **E**: mhm i quan:: hi ha algun tema interessant a la classe sobre
482. l'expressió escrita o sobre com s'escriu una paraula o:: una frase o
483. com es diu alguna cosa m:: com mantens el tema si a tu t'interessa
484. parlar:: sobre::
485. S: normalment si surt algun tema: per exemple jo estic parlant amb
486. un i surt un tema que jo crec que és d'inte- d'interès per tota la classe
487. paro lo classe i ho explico a tots
488. **E**: mhm pares la classe i ho expliques a tots: vale
489. S: sí
490. **E**: i:: vas afegint més informació sobre:: allò que ha aparegut a
491. classe:: o:: /com:/
492. S: /si/ veig que és d'interès sí
493. **E**: mhm vale com valores els intents o els esforços dels alumnes per
494. dur a terme:: les tasques d'escriptura?
495. S: depèn de:: el grup
496. **E**: mhm
497. S: alguns bé alguns ho fan @@@ però::
498. **E**: tu els hi dius a ells: valores oralment els seus intents o esforços o::
499. no sé si m'estic explicant:: no no?
500. S: /ah/ in situ dius tu?/
501. **E**: /quan un alumne està escrivint:/
502. S: in situ vols dir? sí del pal molt bé molt bé segueix així o millora la
503. lletra però: sí reforç positiu sí sí
504. **E**: ho utilitzes?
505. S: sí
506. **E**: vale m:: bueno finalment per acabar què valores més de les
507. activitats d'expressió escrita dels alumnes?
508. S: què valoro més?
509. **E**: mhm
510. S: jo crec que: que sigui un text jo crec que:: que en general la
511. coherència del text
512. **E**: mhm la coherència
513. S: sí i:: i el registre:: (..) sobretot en les:: clar clar aquesta també
514. sobretot depèn del nivell però que sigui un text coherent
515. **E**: vale
516. S: com::
517. **E**: vale
518. S: potser nivells més baixos la coherència perquè a vegades és una
519. cosa que dius un moment què m'has escrit i potser com més alts
520. pujes amb ells ntx* el registre no que sigui formal però que:: i que no
521. hi hagi faltes ortogràfiques molt bèsties i puntuació també una mica
522. tot
523. **E**: vale la última quin benefici creus que aporta als alumnes el fet
524. de:: millorar la seva:: expressió escrita?

4:62 E: vale pot ser vale (...) vale quine... — PD. AVA. Hetero. RO

4:64 E: tu els hi dius a ells: valores... — PD. AVA. Hetero. RO; PD. MOT. Retroacció

4:105 E: vale m:: bueno finalment per acabar què valores més de les 507:... — CR. AVA.Hetero.Escrip.

4:66... — CR. MOT. Actituds i valors

525. S: (..) jo crec que: t'aporta:: millorar l'escriptura també 'aporta molt
526. beneficis a part que si millores l'escriptura et dona molts beneficis en
527. en l'àmbit laboral perquè escriuràs millor per tant una carta a un
528. amic com una carta: a una feina a:: un curriculum:: com qualsevol
529. altre tipus d'escrit a part que:: que et dona moltes altres::
530. coneixements i capacitats cognitives que no et pot donar una altra
531. cosa::
532. **E**: mhm i com els hi transmets tu aquesta:: aquests beneficis als
533. alumnes?
534. S: bueno amb ells jo crec que els hi tiro molt cap a la feia no? de dir::
535. bueno és que si no aprenem a escriure en el moment en que ens
536. dem- donin un formulari per omplir: no el podrem omplir i:: o:: el dia
537. que vulguem fer un curriculum no el podrem fer i:: o:: ntx* el dia que
538. li vulguem escriure a la mare no li podrem escriure i és una manera
539. que els hi arriba més::
540. **E**: vale: vols afegir alguna cosa del qüestionari o alguna cosa que no
541. t'hagués quedat clara del qüestionari o::
542. S: de moment:: no
543. **E**: vale bueno si no anem parlant estem en contacte
544. S: ja està

4:66 E: vale la última quin ben... CR. MOT. Actituds i valors

4:67 E: mhm i com els hi transmets... CR. MOT. Actituds i valors

Annex 9. S1P1

Transcripció sessió 12 d'abril de 2018
3 alumnes: Guinea Bissau, Pakistan i República Dominicana
Grup: Fi 2
Temps: 52 min. 34 s.
Activitat: Còmic jocs florals Sant Jordi

PO. ACT. Exp. escrita
PO. AGR. Individual
PO. MOT. Concurs i Premi

B: brahim
Sa: santos
D: dan
V: valdés (alumne d'un altre curs)

Durant la sessió, la mestra atén individualment als alumnes que estan distribuïts a l'aula com es mostra a continuació:

Arriben dos alumnes i es posen a parlar entre ells. No s'entén. Després la mestra parla amb la investigadora d'assumptes personals. La mestra dirigint-se als alumnes que han arribat diu:

S: qué? no va a venir nadie más? (3s) e:: quieres colores rotuladores santos?
Sa: no::
S: con una goma? sólo una goma? ((la mestra es dirigeix a la taula de l'alumne)) (5s) ((la mestra es dirigeix a uns alumnes que han entrat a la classe però que són d'un altre grup)) què teniu ara cicle?
V: sí:: pero no hay profe no hay nadie:
S: espera (.) seu vaig a dir que truquin: ((la mestra es dirigeix a l'interfon que hi ha a la classe per parlar amb els funcionaris))
Fu: dime
S: hola una pregunta e: pots trucar al despatx a veure si hi ha ioc no avui?
Fu: ioc?
S: sí no sé
Fu: valet
S: merci
Sa: sandra lápiz
S: lápiz? ((la mestra va a la seva taula i agafa un llapis i li dóna a l'alumne))
V: entonces nos vamos para /XXX/
S: /no/ espera ahora llamarán os tenéis que esperar
V: XXX
S: no han dit res? no sé qué tens ara? XXX (6s) que raro::
Sa: XXX
S: eh?
Sa: XXX
S: sabes dónde está brahim?
Sa: se ha quedao en el módulo::
S: ya::
S: estás qué?
Sa: XXX
S: qué?
Sa: que está en talleres XXX
S: pero quién?
Sa: XXX ((s'escolten alumnes parlant entre ells i un altre alumne entra a classe))
S: bon dia/ ((la mestra dóna a l'alumne que acaba d'entrar el seu text de sant jordi)) còmic: (3s) colores?

50 Fu: sandra::/
51 S: diga'm/
52 Fu: a vera no saben si no ha vingut ningú suposen que no:
53 S: no? vale
54 Fu: m'han dit que li he de preguntar a la cap d'estudis que és qui ho porta::
55 S: e:: pero t'ho han dit del despatx?
56 Fu: sí:::
57 S: vale i t'han dit que no?
58 Fu: que no que no ho sabien he dit que la sandra ha dit que no havia arribat ningú::
59 S: pero del despatx de mestres?
60 Fu: sí:: XXX
61 S: vale:: doncs::: doncs res:: que vagin al mòdul: vale::
62 Fu: vale:: okay
63 S: doncs::
64 V: vamos para el módulo::
65 S: obviamente si no hay nadie:: adéu valdés:: a ver:: dan: què vols colors retoladors?
66 D: e:: los dos:
67 S: los dos? brahim què vols? colors retoladors::
68 B: los dos
69 S: els dos?
70 B: sí:
71 S: i aquesta cara? que no va anar bé la programada ((sortida que fan alguns interns amb els mestres o educadors))
72 B: XXX
73 S: XXX a granollers? què veu fer a granollers?
74 B: un passeig
75 S: un passeig?
76 B: estava plovent
77 S: estava plovent?
78 B: sí::
79 S: molt o poc?
80 Sa: sonia/ ven:
81 S: qué color?
82 Sa: qué pinto? pintava
83 S: antes antes: (5s) antes ahora futuro rotulador para ponerlo o con lápiz? (..) amb llapis? (...) i la gent del mòdul quatre que s'han perdut?
84 B: ahora vendrán::
85 S: ara venen?
86 D: sí
87 S: sí
88 D: no sé::
89 S: dan quin color vols?
90 D: qué color:: no sé::
91 S: el cel?
92 D: sí
93 S: de quin color és el cel?
94 D: blue blau
95 B: blau
96 S: quin blau?
97 D: blau blue inglés
98 S: aquest blau: blue en anglès: tu has estudiat anglès dan?
99 D: sí:
100 S: sí?
101 D: XXX
102 S: però:: al pakistan? no vas anar al col·legi?
103 D: no:: en la calle: con la gente:: en la tele::
104 S: però:: aquí o:: al pakistan?
105 D: aquí::
106 S: quants anys tenies quan vas arribar aquí?
107 D: a:: catorce::
108 S: catorze:?
109 D: pantalón rojo?
110 S: pantalón rojo:: vermell (5s) ets tu?
111 D: sí
112 S: sí? i aquest?
113 D: mi amigo
114 S: el teu amic a veure i aquí què hi ha? ((es dirigeix a l'alumne santos)) (...) explica'm una mica: el còmic va (...) ((un alumne xiula)) què és?
115 Sa: XXX
116 S: i què és això?
117 Sa: XXX
118 S: de república dominicana: és així?
119 Sa: XXX
120 S: no?
121 Sa: XXX

2:13 S: i aquesta cara? que...
PO. MOT. Relació

2:7...
PO. AVA. Hetero. RO.

2:1 S: de quin col...
PO. AVA. Hetero. RO.

2:17 tu has estudiat anglès dan?...
PO. AVA. Hetero. RO.
PO. MOT. Relació

2:3 D:...
PO. AVA. Hetero. RO.

122 B: sandra/ si us plau/ maquineto
123 S: maquineta maquineto?
124 B: maquine- como dices?
125 S: maquineta ma qui ne ta
126 B: gràcies
127 S: de res (..) i això? ((es dirigeix al santos)) a república també XXX
128 B: goma:: goma si us plau
129 D: goma
130 S: goma de quin color és l'escola?
131 D: la escuela:: escuela
132 S: de quin color és l'escola?
133 D: no sé::
134 S: i a baix?
135 D: a baix:: XXX
136 S: és vermell el retolador:
137 D: naranja?
138 S: vale::
139 D: groc
140 S: groc (1min 5 seg.) qué xulo/
141 B: ya está
142 S: ja està? vols pintar-lo de color negre el XXX? jo tinc un retolador negre:
143 D: sí::
144 S: santos què vols fer? ja has acabat?
145 Sa: no he terminado:
146 S: no has acabat? no has acabat? ((es dirigeix al brahim)) no però això aquí no/ pinta o t'en dono un altre? no sé si aquest va molt bé: prova aquest: millor?
147 B: sí:
148 S: (...) sí: ((es dirigeix al santos)) qué haces? (..) no vols un retolador? vols que et dongui feina?
149 Sa: no::
150 S: ((la mestra busca una feina per l'alumne i s'asseu al seu costat per tal d'explicar-li)) vale: no te acuerdas que la semana pasada vimos unos personajes famosos? (5s) bueno da igual que no te acuerdes:: tienes que escoger una persona famosa que tu conozcas:
151 Sa: pero yo no soy fan
152 S: no:: pero no hace falta que tu seas fan que sea famosa vale? no que la sigas que la conozcas:
153 Sa: tampo::co:
154 S: no conoces a nadie?
155 Sa: no::
156 S: no escuchas musica tú?
157 Sa: XXX
158 S: bueno lo que sepas::
159 Sa: ahora ha sacado un tema nuevo::
160 S: vale pues piensa en una persona de éstas que escuches su musica:: y me respondes éstas preguntas:: intentado hablar bastante ((fa un gest amb la mà d'escriptura)) de esta persona::
161 Sa: ay mi madre::
162 S: va/ por favor
163 Sa: bueno
164 S: gra::cias

2:4 B: sandra...
PO. AVA. Hetero. RO.

2:9 S: ((la mestra busca una feina per l'alumne i s'asseu...
PO. CEN. Ús del català
PO. MOT. Aprenen. Esti. i Sign.

169 D: sandra::/
170 S: dime::

171 D: qué color?
172 S: de qué color la puerta? o:: esto? del mismo color no? o tienen dos colores diferentes las casas?
173 D: no es una casa::
174 S: del mateix: de quin color és la teva casa?
175 D: mi casa? de dónde de aquí españa?
176 S: no sé:: o a::: pakistan
177 D: es de otro color el techo es de otro color
178 S: vale pero todo el techo es del mismo color el sostre?
179 D: sí:: es como casa de chinos no es como pisos es:
180 S: es una casa
181 D: pero como::
182 S: pero el sostre és del mateix color o té més d'un color?
183 D: así::
184 S: doncs posa aquest::: si t'agrada el color com tu vulguis: guinea bissau com és el sostre? negre no?
185 B: no::
186 S: no per què? de quin color vols?
187 B: ese
188 S: XXX
189 B: qué pasa?
190 S: que miro como lo haces
191 B: también puedes mirar ahí:: XXX
192 S: a ver si me equivoco no?
193 B: sí::: (7s) bien?
194 S: molt bé/ vale:: de quin color pintem aquestes arrels? de quin color són? de quin color? de quin color? del color que tu vulguis:: la porta de quin color és?
195 D: no sé::
196 S: a este ritmo no acabamos eh/: que mañana tenemos que entregar el cómic/ acabeu-lo avui::
197 B: mañana no vengo
198 S: que te'n vas avui? per què? on vas dilluns?
199 B: marxo
200 S: on marxes? que vas de permís brahim?
201 B: sí:: tres dies
202 S: sí? amb el pare marcos? ((fent referència al lloc on es queden a dormir els interns quan tenen permís))
203 B: sí::
204 S: i on està el pare marcos? està a barcelona el pare marcos?
205 B: sí::
206 S: i com és la casa del pare marcos? t'agrada?
207 B: sí::
208 S: i què feu allà?
209 B: XXX
210 S: eh?
211 B: XXX
212 S: a les onze us fan tornar?
213 B: sí::
214 S: però t'agrada? però visites barcelona o no? de dia? i a quina hora et fan marxar?
215 B: XXX normal:: a les siete::
216 S: i esmorzes allà també?
217 B: sí::
218 S: sí? i què més fas allà? pots anar a dinar allà?
219 B eh?
220 S: pots anar a dinar allà i sopar?
221 B: como quieras::
222 S: no?
223 B: si tu quieres sí si no no
224 S: ah/: o sigui si tu vols pots menjar allà::
225 B: sí::
226 S: i està el pare marcos o no està el pare marcos?
227 B: sí::
228 S: es el que os levanta por las mañanas:: i:: és una casa o un pis?
229 B: un pis
230 S: un pis?
231 B: sí:
232 S: hi ha una altra gent o estàs tu sol?
233 B: una altra gent
234 S: i no els coneixes?
235 B: no::
236 S: no?
237 B: XXX hola por el pasillo XXX
238 S: hola i hola i no surts a fer un passeig amb ells?
239 B: no::
240 S: bueno pero pots fer amics::
241 B: no::
242 S: per què?
243 B: XXX
244 S: bueno

2:18 S: del mateix: de quin color és la te... PO. MOT. Relació

2:19 B: qué pasa... PO. MOT. Retroacció

2:14 S: a este ritmo no acabamos eh/: que mañana tenemos que entregar el cómic/ acabeu-lo avui:: B: mañan... PO. MOT. Relació

245 B: gent d'altres centres::
246 S: gent d'altres centres? d'altres presons:: bueno ((la mestra es dirigeix a l'alumne santos fent referència a l'activitat de descriure una persona famosa)) como es el físico? es alto es bajo es castaño es moreno:: tiene el pelo rizado liso:: como es su físico?
247 D: el portal como es? ((fent referència a la casa que està pintant))
248 S: ((dirigint-se al dan)) qué? el portal:: de qué color es el portal? mira la porta aquesta:: es de color gris: pot ser que hi hagi una porta negra o marró:: el que tu t'agradi::
249 D: como queda bien?
250 S: queda bé gris queda bé
251 B: sandra:/
252 S: diga'm
253 B: cómo está? ((parlant del còmic))
254 S: molt bonic faltarà pintar l'arbre aquest les arrels els peixos la persona i el ratolí: la càmera la càmera: ((dirigint-se a l'investigadora i fent referència a la càmera que enregistra la sessió ja que ha caigut del suport i ja no està enfocant l'activitat)) (7s) com es diu aquest arbre? o no té nom aquest arbre?
255 B: éste?
256 S: sí
257 B: XXX
258 S: com?
259 B: dant
260 S: dant?
261 B: sí
262 S: pero te l'acabes d'inventar però com es diu?
263 B: árbol
264 S: arbre l'arbre no: la arbre: sinó en català poses una ele i un pal ((fa un gest amb la mà per escriure a l'aire la ela apòstrof)) arbre
265 D: arbre
266 S: i és per noi i per noia
267 D: per noia
268 S: no chica
269 D: la chica si o no?
270 S: a vera:: seguim: va fem el següent: a vera aquí:: ((dirigint-se al santos)) no m'has fet res eh:: no m'has fet res::
271 Sa: no sé que se hace aquí
272 S: a vera:: puedes describir tu físico? es tu hermano? com és alt baix?
273 Sa: XXX
274 S: eh? acaba el dibujo i després ho fas
275 Sa: si ya lo he hecho
276 S: tiene el pelo liso el pelo largo:: com va per aquí? no funciona aquest?
277 D: no:: (2 min 34 s)
278 B: sandra qué haces?
279 S: estic mirant els retoladors que van:: ((la mestra prova els retoladors en un full per saber si funcionen bé o no)) (2min 05s) rosa? també hi ha una planta rosa? mira aquest no va:: brahim de qué color es ésta planta?
280 B: planta:: es una flor
281 S: ah/ es una flor no es una planta:: és una flor (2min 58s)
282 D: ya está pintado
283 S: ja està? a veure la casa: vinc a veure la casa: vale:: tu què? no vols que guanyi?
284 B: XXX
285 S: tu no vols guanyar? te da igual
286 B: ya está sandra/
287 S: home:: pinta:: la cara del senyor/ les lletres de deu a::nys/ de quin color pots fer les lletres?
288 D: está bien sandra?
289 S: de negre/ potser es veu molt fosc eh:: si es veu molt fosc:: i aquest verd més fluix?
290 D: sí::
291 S: és que com que és tan fosc pot ser no es veurà bé amb negre:: llançarem aquests colors:: va brahim com faràs les lletres? blanc i negre? ((la mestra es dirigeix al santos)) molt xulos eh aquests detalls:: està molt xulo:: ara cómo es? o cómo eres? però vull que m'ho escriguis:: va:: cómo tienes el pelo?
292 Sa: yo y mi hermano lo tenemos igual::
293 S: ya:: pero yo creo que lo describas que digas algo me da igual lo que:: com es diu? So montana? montana és amb t ((el dan xiula i no s'escolta la conversació)) también canta? rapea?
294 Sa: trap
295 S: tu y tu hermano? en youtube?
296 Sa: sí
297 S: muy bien no?
298 Sa: y en instagram
299 S: tenéis muchos likes muy bien yo y mi hermano:: venga:: vamos: cuántos años tienes?
300 Sa: veinte
301 S: veinte años
302 Sa: tres
303 S: tres?
304 Sa: somos tres hermanos
305 S: venga va: ((es dirigeix a on està el dan i el brahim)) uh/ que xulo de colors/ molt bé s'ha d'acabar avui eh/ porque demà no vienes: quan marxes de permís?
306 B: eh?
307 S: que cuando te vas
308 B: a las doce i pico de programada

2:1... PO. MOT. Relació

2:20 B: sa... PO. MOT. Retroacció

2:5 B: árbol S... PO. AVA. Hetero. RO.

2:10 S: a vera:: segu... PO. MOT. Aprenen. Esti. i Sign.

2:21 D: ya est... PO. MOT. Concurs i Premi

2:22 ara cómo es? o cómo eres? però vull que m'ho e... PO. MOT. Aprenen. Esti. i Sign. PO. MOT. Relació PO. MOT. Retroacció

2:23 porq... PO. MOT. Relació

309 S: molt bé va els colors
310 D: XXX
311 B: XXX
312 S: perquè està molt difuminat? vale:: perfecte:: i ara un altre color:: quin falta? adéu (la mestra diu adéu perquè li ha caigut un color de les mans) ja l'agafa ja l'agafo ((el brahim s'ajup a agafar el llapis de color)) (1 min 06s) una o eh això?
313 B: sí (...) ahora?
314 S: a veure:: falta una cosa aquí:: ((la mestra li escriu al full))
315 Sa: XXX
316 S: eh? no li has posat diàleg al còmic?
317 Sa: si no es un cómic es un dibujo normal:
318 S: bueno pero si ho vols presentar al concurs:: a més m'heu de posar un pseudònim sabeu el que és un pseudònim? un mote ((els alumnes parlen entre ells i no s'entén)) vale són i vint-i-set fem una cosa recollim els colors i tot i demà seguim? espera un mote tienes que poner por ejemplo: el chico del autobús o:: lo que pasa es que el jurado no puede saber que es tuyo y com que no pot tenir favoritismes::
319 Sa: tienes razón:
320 S: qué ponemos? el chico del autobús
321 D: sí
322 S: un moment no marxeu si us plau:: merci/ (1min. 13s) la goma si us plau/ ai/ aquí que me l'he guardat jo:: el retolador negre?
323 Sa: no sé
324 S: no sabes? falta un rotulador negre:: a no/ el tinc jo:: me culpa
325 D: la teva culpa
326 B: ya está sandra?
327 S: pensa quin nom pots posar pel concurs que no sigui brahim va::
328 B: XXX
329 S: com? com et vols dir?
330 B: XXX
331 S: él ((referint-se al dan)) se ha dicho el niño del autobús:
332 B: pues::
333 S: cómo cómo va::
334 B: pues:: chico de cintura
335 S: chico de cintura vale va:
336 ((un altre alumne entra a la classe preguntant per ges u. La mestra diu que sí i li diu al brahim que aturi la càmera))

PO. MOT. Relació

2':24 S: bu...

PO. MOT. Concurs i Premi

Annex 10. S2P1

Transcripció sessió 3 de maig de 2018
7 alumnes: Pakistan, Guinea Bissau, Marroc
Grup: fi 2
Temps: 25 min. 38 s.
Activitat: La piràmide dels aliments. Ciències naturals.

Hi ha dos alumnes enganxant imatges de menjar a un mural que hi ha al terra. Aquest mural és una piràmide dels aliments. Els altres alumnes estan asseguts a les seves cadires i es van aixecant per enganxar altres imatges que estan retallant. La mestra va passant per les taules i els va ajudant de forma individual.

1:1 Hi ha d...
PO. ACT. Comp. lectora
PO. ACT. Lèxic
PO. AGR. Gran grup
PO. AGR. Individual
PO. CEN. Ús del català
PO. MET. CLIL
PO. MET. Projectes
PO. MOT. Recon.

S: XXX esto es importante: ah/ no/ está ocupao/ no cabe ((fent referència a un espai del mural))
As: XXX
S: mira:: esta leche ((la mestra agafa un paper d'una revista d'un supermercat que hi ha al terra))
H: sandra/ XXX
S: la tuya? ((fent referència al full de drets d'imatge dels alumnes))
H: está al suelo está ahí (.) está ahí ((la mestra l'agafa del terra))
D: sandra/ esto:: XXX
S: qué es esto? ((l'alumne li ensenya un producte que ha retallat d'una revista)) (.) mie::l
D: miel
S: la mie::l dónde va a ir? (..) arriba del tot? ((la mestra pregunta a la investigadora))
I: sí:
S: arriba del todo/ (..) quién tiene mi boli?
E: toma aquí está/
S: boli:: ah/ lo tienes guardado
H: esto dónde?
E: toma sandra ((l'alumne li dóna un paper a la mestra))
S: perfecto/
L: dónde la cerveza sandra/ aquí?

S: la cerveza? a ve::r (4s) a vera:: aquí em falta::
L: XXX ((l'alumne parla àrab amb els seus companys))
S: on pot ser:: ((la mestra busca entre els seus papers alguna cosa))
As: XXX
S: em falta el del otmane no no crec que l'ha firmat sí (.) llevo ahora una copia:
L: cómo?
As: XXX ((parlen entre ells en àrab))
S: a ve::r: qué es este? chocolate? arriba
L: está lleno
S: está lleno? pues:: nada/ ((fa un gest amb la mà que significa que no hi poden fer res)) y la cerveza también dónde la vais a poner?
D: aquí:
V: sandra/ me puedes ayudar aquí:
S: sí un momento
L: falta más ahí aba::jo/
S: el pan mira/ el pan lo puedes cortar no cabe nada arriba (..) pan XXX
As: XXX ((dos alumnes parlen entre ells en àrab))
S: ja esteu vosaltres dos? (4s) y:: ahora os traeré más cosas eh/ ay/ samir ho tens fet? ((la mestra agafa un producte retallat de la taula del samir i el posa a la piràmide)) e:: mira/ podeu agafar aquí:: ((la mestra agafa un altre producte retallat)) esto cabe:: aquí:: (..) aquí no cap res més

L: XXX
S: sí:: pero para llena::r
L: XXX
S: aquí? aquí hay muchas/ mira/ arroz arroz aquí:: (4s) pizza/ la pizza li hem de buscar un lloc
L: XXX
S: no:: mira:: ah/ mira/ pasta: aquí:: (..) pasta:: allà pots omplir ((dient-li a un alumne que posi retalls en una zona de la piràmide que ha quedat buida)) allá hi ha un par de hueco::s i pots omplir:: mira:: lamine:: aquí:: manzanas aquí::
L: estas?

S: en ningún sitio
L: aquí::
S: no porque ahora os daré más cosas que te- que tenemos que recortar (..) quién tiene tijeras?
V: toma
S: mira:: recorta el agua::
As: XXX ((parlen entre ells en àrab))
S: quién más tiene tijeras? vale cómo vamos a hacer esto que os voy a dar ahora? así: ((la mestra talla un full)) y esto lo engancharemos para poner el cuadro al día: així:: que quede así:: todos iguales
D: XXX sandra? ((un alumne li pregunta alguna cosa des de l'altra part de la classe))
S: numera no/
L: está bien? mira::
S: bueno ya está no? la pirámide? bien
L: esto ya está no?
S: ahora falta enganchar cosas eh? venga brahim: dónde ponemos esto? (4s)
B: qué es?
S: què posa aquí?
L: aquí:: ((l'alumne li ensenya a quina part de la piràmide ha d'anar el producte))
S: aquí:
B: ((l'alumne posa el producte a la piràmide))
S: pega::
L: toma (14s)
H: XXX
S: eh? pásale las tijeras te explico cómo va? un poco por fuera: vale? un poco por fuera: (3s) el deporte y el agua:: lo pondremos debajo vale? ((dirigint-se al brahim que està situat al costat de la piràmide dels aliments)) aquí i aquí ((el brahim posa pega als papers que li acaba de donar la mestra on posa aigua i esport)) si alguie encuentra botellas de agua grandes también las puede recortar eh? tu tenias una botella de agua/ ((dirigint-se al hakim)) la que hemos encontrado antes?
H: y esto?
S: por ejemplo/ pero no había una muy chula que hemos visto antes? sí podemos recortarla: pero esto dónde lo pondrás dónde las pondrás?
L: aquí::
S: no:: con la leche no::
L: aquí:
S: las aceitunas con las verduras? con estas?
L: XXX
S: vale pues lo ponemos aquí con las verduras
E: XXX
S: eh?
E:XXX ((l'alumne li ensenya un producte d'una revista))
S: sí:: puedes ponerlo
B: está bien señorita?
S: perfe::cto
B: esto aquí?
S: esto aquí ahora te darán más botellas de agua (5s) y si veis personas haciendo deporte también las podéis recortar brahim/ carn magra peix ous i llegums on va? ((la mestra llegeix un cartell que han d'enganxar a la piràmide i li dóna al brahim per a que l'enganxi)) carn magra:
B: qué?

1:2 S: vale pues lo po...

PO. MOT. Retroacció

S: cams magres:
B: aquí no?
S: aquí? sí? recto:
B: aquí así?
S: perfecto (4s) falta pa cereals arròs i pasta ((la mestra llegeix un cartell que han de posar a la piràmide i li dóna a l'alumne)) falta pa cereals arròs i pasta pa cereals arròs i pasta:
B: aquí abajo:
As: XXX
S: córtalo bie::n ((dirigint-se a un alumne))
H: toma sandra/
E: toma sandra/
S: perfect habéis visto alguna persona haciendo deporte? o hay sólo ropa de calle?
L: esta botella?
S: sí abajo/ ((la mestra mira la pirámide perquè el brahim ja ha enganxat el que tenia de pa cereals arròs i pasta)) vale/ oli ((la mestra li dóna un altre cartell on hi ha escrit oli))
B: aquí?
L: dónde?
S: al lado del agua ((l'alumne ho enganxa)) ui/ espera/ ((la mestra ho desenganxa i ho torna a enganxar recte))
L: oli oli ((l'alumne llegeix el cartell i busca a on l'ha d'enganxar))
S: oli:: aquí:
L: aquí ((l'alumne agafa un pega))
S: vigila con esta pega eh:: que és enganxosa enganxosa: (3s) i aquí posare:m brahim/ el vaso cómo va? por favor eh/ ((el brahim desenganxa un got d'aigua que havia enganxat del revés)) qué cosas/ qué cosas/ ((l'alumne intenta desenganxar el que ha posat)) no no te vas a cargar ahora todo/ (.) todo te vas a cargar
L: ésta: cómo se llamaba? ((l'alumne assenyala una part de la piràmide per saber com es diu un grup d'aliments però))
S: e:: mirad aquí n'hi ha més on estan les altres? ((referint-se als cartells on hi ha escrit el nom dels grups d'aliments)) aquí/
L: aquí está:

1:3 S: cams m... PO. MOT. Retroacció

1:4 S: córt... PO. MOT. Retroacció

S: falta aquesta:: ésta está enganchada carns embotits i grasses no sé què? ((el dan agafa el cartell de carns embotits i grasses i comprova que no està enganxat)) dónde va? ((el dan assenyala una part de la piràmide)) arriba del todo en la roja ((el brahim ha acabat de posar pega a unes imatges de la piràmide i la mestra es dirigeix a ell)) a ver a ver a ver esto va así el got recto estaba así el vaso o algo así estaba muy raro estaba (..) a ver dónde lo vas a poner eh que esto ya no se despega?
L: esto aquí: esto aquí?
S: a vera a vera no:: grasses
D: aquí?
S: vigila cómo lo pones/ del dret del dret no però del dret ((la mestra acaba enganxant el cartell))
L: esta?
S: al:: al otro lado ((la mestra li indica amb el dit on ha d'anar)) igual pero aquí igual que él pero al otro lado grasses aquí: dolços, bolleria::

Annex 11. S3P1

1 S: qué haremos hoy? (6s) està gravant teresa? vale la poso allà que s'aguanti:: vale/ qué haremos hoy? haremos dos cosas vale? la primera: us enrecordeu que vam treballar la prehistòria? avui toca socials sí? us enrecordeu que vam treballar la prehistòria? què és la prehistòria? qué es la prehistoria? (..) nadie se acuerda? que es?
2 Sa: eso:: la semana pasada::
3 S: la semana pasada no:: lo de antes de la historia no? la pre historia los cavernícolas sí? pues hoy recordaremos un poco de vocabulario de la prehistoria:: sí? porque hoy ha pasado un problema que s- está estropeado esto: ((referint-se al projector))
4 Sa: hoy? o hace más?
5 S: bueno hace mucho pero hoy ha acabado de morir ya está (.) enterrado
6 B: ni colores ni nada: ((fent referència a que els dies anteriors el projector anava però projectava la imatge d'un sol color))
7 S: ni lila ni rojo ni nada ha muerto por tanto:: lo que he preparado se ha ido al garete entonce::s he traído algo alternativo:: repasaremos la prehistoria con el vocabulario que estudiamos pero con una sopa de letra::s que vi que os gustaba:: y después qué haremos? cuando vayamos acabando la sopa de letras y si alguien se atreve un crucigrama que está aquí que es un poco más difícil: los que acabéis la sopa de letras haréis un crucigrama:: os he traído unos puzzles (...) que sé que más de uno le gusta y que es un poco difícil porque tiene cien piezas=
8 Sa: de los simpson/
9 S: =para hacerlo crearlo(.) sí es el que está más completo:: los otros eran de de:: las comarcas y eran más difícil
10 Sa: vale reparte la sopa de letra::s
11 S: reparto hay muchas palabras muchas letra::s
12 Sa: así vamos a estar hasta las cuatro y media así::
13 S: habéis venido muchos eh hoy:: ((la mestra reparteix la sopa de lletres i després els llapis))
14 N: es en catalán?
15 S: es en catalán? no:: es en castellano pero son palabras de la prehistoria::
16 N: ah::
17 S: pero no se si os acordareis de todas (3s) ((a continuació la mestra passa llista mentre els alumnes fan la sopa de lletres en silenci)) (3min) este:: es nivel experto eh:: veo que os cuesta más:
18 N: muchas a:: mucha:::s (3s) son /muchas::/
19 S: /tienes que encontrarlas todas/ cuál te gusta? busca una:: busca esta:: tiene que tener una ene y una e:: ((la mestra l'ajuda a buscar la paraula)) una ene y una e: no?
20 N: aquí aquí
21 S: ves? ya tienes una:: y ahora:: la que has encontrado:: márcala:: vale? sí? ((l'alumne fa que sí amb el cap)) es eso: poco a poco y buscando la primera letra (20s) ((seguidament, la mestra agafa una cadira i seu davant d'un altre alumne de la classe)) alguna? ((dirigint-se al brahim)) (1min 7s) vale:: ya van saliendo las palabras (4min 5s) ((mentrestant, la mestra va passant per les taules per mirar als alumnes i després prepara les peces del puzle)) hay también en diagonal eh/ (19s) a veure:: ((dirigint-se al brahim)) ja està tot bé? està tot bé?
22 B: sí::
23 S: si vols fer puzle:: ((la mestra i l'alumne s'apropen a la taula del professor on hi ha dos puzles preparats)) vols fer aquest puzle? o creus que és aquest?
24 B: este:: ((assenyalant el puzle que apareix a la caixa del joc))
25 S: este? vale:: com es comença a fer un puzle?
26 B: no sé: así ((l'alumne ajunta unes peces))
27 S: va:le: comences per les cantonades no? (...) pues escoge primero las piezas de las cantonades no? (.) quines són? ((l'alumne escull unes peces)) tu crees? separalas más separalas ((fent referència a les peces)) té i si vols: l'altra caixa? (...) utilitza això ((fent referència a una part de la caixa del puzzle)) per separar-les per deixar-les aquí

32 D: sandra/ cuántas son?

3:8 S: qué haremos hoy? (6s...
PO. ACT. Lèxic
PO. AGR. Individual
PO. CEN. Ús del català
PO. MET. CLIL

3:3 una s...
PO. ACT. Lèxic

3:6...
PO. MOT. Aprenen. Esti. i Sign.

33 S: deu deu si ja has trobat les de::u n'has trobat deu?
34 D: sí
35 S: molt bé/ ((la mestra es dirigeix cap a la taula de l'alumne i li agafa la sopa de lletres)) un dos tres quatre cinc sis set vuit nou deu perfecte/ — 3:7 D:... PO. MOT. Retroacció
36 D: ya está
37 S: això si vols t'ho pots emportar i deixar-ho a la:: dins de la teva cel·la vale?
38 D: vale
39 S: si vols com fas a vegades si quieres para esta noche: te lo llevas y lo puedes pintar sí? — 3:9 S:... PO. MOT. Relació
40 D: XXX
41 S: ahora? o quieres hacer el puzle?
42 B: ven aquí/ ((dirigint-se al dan))
43 D: vale/
44 S: {@ ven aquí} agafa una cadira: els que heu trobat deu si voleu venir a fer puzle podeu eh/ (...) espera que traurem coses que teniu la taula plena de coses (14s) mireu el dibuix si voleu

50 B: el dibuix?
51 S: el dibuix::: (12s) què ha de fer el dan?
52 B: XXX (4s)
53 S: qué quantes? ((dirigint-se al samir. La mestra a continuació s'apropa i mira el nombre de paraules que l'alumne ha trobat)) només quatre?
54 Si: sí
55 S: va/ que tu pots/ fer-ho buscar-les totes (11s) va/ hombre va/ queda una/ ((dirigint-se a un altre alumne que no es pot reconèixer perquè no apareix al vídeo en aquell instant)) (1min 35s) — PO. MOT. Retroacció
56 B: XXX
57 S: pañuelo? sí ((la mestra li dóna un mocador al brahim)) (1min 12s)
58
59 Aquesta sessió és més interessant tot i que els alumnes fan molta més feina en silenci però les intervencions de la Sandra són més interessants. A les consignes fa servir estratègies i també quan acompanya els alumnes, també el code-switching és aquí una estratègia

Annex 12. S4P1

Transcripció sessió 3 de maig de 2018
1 alumne: Perú
Grup: fi 3 + ges 1
Temps: 33 min. 40 s.
Activitat: El meu barri. Ciències socials

S: sandra (mestra)
P: pablo (alumne)
J: juan (alumne d'una altra classe)
E: enrique (alumne d'una altra classe)
N: neus (educadora social)
I: investigadora
Altres noms que apareixen però que no intervenen directament a la conversa: roberto (mestre), javier (mestre), ana (mestra) i georgina (educadora social)

L'activitat es realitza a l'aula d'informàtica de l'àrea educativa. L'activitat consisteix en fer un dossier amb informació del seu barri. En aquesta sessió es presenta el dossier i parlen sobre el clima del barri de l'alumne que ha vingut a classe. Per trobar la informació del barri, necessiten un ordinador amb connexió a internet. L'alumne de la classe està assegut davant d'un ordinador i, durant la major part del temps, la mestra està amb ell controlant l'ordinador. L'alumne observa i fa aportacions de forma oral.

4:1 L'activi...
PO. ACT. TIC/TAC
PO. AGR. Individual
PO. CEN. Ús del català
PO. MET. Projectes
PO. MOT. Aprenen. Esti. i Sign.

S: **la portada se puede cambiar y le pones una portada:: y aquí empezamos/** ((la mestra li està explicant el dossier de l'assignatura a un alumne, la investigadora s'apropa i deixa sobre la taula el formulari dels drets d'imatge)) espera/ que et dono un rotulador:: un boli:: ((la mestra va a buscar un bolígraf)) (5s) **no desesperes porque el trabajo durará mu:::cho tiempo** ((la mestra s'asseu al costat de l'alumne))

P: **què hago?** ((fent referència al formulari dels drets d'imatge))
S: **nombre:: data: y firmas aquí** (14s) ((la mestra intenta obrir un programa de l'ordinador))
P: **si no hubiera venido ningún alumno qué hubieras hecho**?
S: **yo**?/
P: sí:
S: **pues me pondría a hacer faena arriba**/
P: **cómo que arriba**?
S: **tengo mucho faena:** (2s) **voy a mirar si viene alguien porque puede ser que**:: ((la mestra es dirigeix a la porta de la classe))
J: **hola sandra**/
S: **qué tal**?
J: /**una pregunta**/
S: /**tú no tendrías**/ **que estar en ges 2**?
J: **no**:: **te quería decir**::: XXX
S: XXX **pero a mi no me suena que sea aquí**:
J: XXX **por la tarde arriba**
S: **arriba**?
J: **XXX**
S: **quieres que llame**? **espera hacemos una cosa le digo al funcionario que vas a bajar**:: **XXX**
J: **XXX**
S: ((la mestra tanca la porta)) **vale/ está internet abierto**?
P: **no todavía**
S: **te pide contraseña**? **te ha pedido contraseña**? ((la mestra seu al costat de l'alumne un altre cop))
P: **no**
S: **no** (.) **qué lento no**?
P: **demasiado**
S: XXX a veure aquí: ((la mestra intenta accedir a internet amb l'ordinador del costat))
P: **sandra porque estamos XXX**
S: **tú no tienes:: horario de fi 3**? ((l'alumne diu que no fent un gest amb el cap)) **XXX**
P: **no**:
S: **aquí no**::
P: **XXX** (3s)
S: a ver vaig a provar en aquest (6s) vale/ aquí sí/
P: **una cosa que te quería decir:: ustedes los profesores no:: no pueden entrar su móvil**?

55 S: **no**
56 P: **no pueden o no**::
57 S: **no podemos está prohibido** ((l'alumne fa un gest amb el cap mostrant que entén el que diu la mestra))
58 E: **perdón** e:: **profe/** ((un alumne d'una altra activitat obre la porta de la classe i crida a la sandra)) **ana** ((fent referència a una altra mestra)) **ya no está/**
59 S: **sí /porque**:/
60 E: **/una pregunta/ usted sabe si el grado medio han pasado ya al módulo pa**:: **pal curso que viene para los que se quieren apuntar**::
61 S: **XXX**
62 E: **que ya hablé con georgina** ((nom d'una educadora social inventat)) **lo que no se sabe es de infermeria sabes cuánto tiempo dura? un año o**:::
63 S: ((la mestra fa un dos amb la mà))
64 E: **dos años/**
65 S: **ahora todos son dos**
66 E: **todos son dos años no hay ninguno /de uno**?/
67 S: **/creo que sí/**
68 E: **va:le**
69 S: no sé crec
70 E: **si se entera:: me lo dices vale**?
71 S: vaig a mirar:: espera:: **voy a mirar**::
72 E: **sí ahorita no estamos haciendo nada por hoy está ocupá**?
73 S: **sabes: tu sabes entrar en internet aquí**?
74 E: **sí**
75 S: **pues míralo en internet**
76 E: **en dónde lo miro**?
77 S: **en la web: es que no sé si está:: gencat no**?
78 E: gencat punt cat?
79 S: **si no va**:: **aquí sí que hay internet ya puedes ponerte en éste** ((dirigint-se a l'alumne que té a classe, qui s'aixeca i canvia d'ordinador))
80 E: **voy a probar**::
81 S: **si quieres mirarlo:**: **vale/ en qué consiste**:: **esto**?
82 P: a:::ix
83 S: **en qué consiste**? **tu tienes que ir al wo**::**rd**:
84 P: el clima del meu ba:rri ((l'alumne llegeix una part del dossier))
85 S: **mira**:: **tu tienes que venir a word**: **dónde está**? ((la mestra agafa el dossier que té l'alumne)) ai/ a vera::
86 P: **a ver sandra**::
87 S: **imprimí una calendarización**::**n que no sé dónde está**:: (4s) **debería haber una** calendarització:: **y dónde está?** ((la mestra busca entre els seus fulls)) osti/ no ho he baixa::t?
88 P: **seguramente se le ha que- se le ha quedado yo creo ahí en el aula esa eh**::
89 S: eh?
90 P: **cuando entramos en el aula de abajo**:
91 S: **se me habrá quedado ahí**?
92 P: **sí**:: **yo ví algo ahí**:: **encima**:
93 S: **no creo**:: **/tú crees**?/
94 P: **/si no/ lo hacemos así y no perdemos el tiempo sabes**?
95 S: **no**:: **si no ya lo traeré otro día**: **porque lo tengo**:: **esto**:: **XXX**
96 P: **pero para trabajar con el** google/
97 S: **no google no funciona/ no no si no es para eso**:: **la calendarización es para más adelante**: **para organizar el trabajo**: **esto no me lo va a leer no**? ((referint-se a un pen drive seu)) **no** (.) **a ver/ ven conmigo/ aquí en éste ordenador espera**: **em poso aquí perquè allà no em deixa**:: (..) **ven conmigo pablo/** ((l'alumne va amb la mestra i els dos s'ubiquen a un altre ordinador de l'aula)) (9s) **puedes sentarte eh**::
98 P: **vale**: **ahora vamos a estar aquí**?

S: **un rato sí porque**: no sé on ho tinc ((fent referència al document de calenderització que estava buscant la mestra anteriorment)) interne:t a vera si amb aquest ((referint-se a l'ordinador)) va més ràpid (4s) **y te imprimo una copia**:: e:: ges 1 (8s) crèdit del meu barri vale (29s) vale (17s) vale/ ((finalment, la mestra troba a l'ordinador el document de calenderització)) això és la calendarització vale? has treballat mai sota calenderització? saps el que és calenderització?
103 P: **no** ((l'alumne també fa el moviment amb el cap))
104 S: ((la mestra imprimeix el document que veuen a la pantalla)) (5s) vale ui:: que malament es veu/ calendarització és:: tu tens aquí:: com un calenda::ri::

4:5 això és...

PO. MOT. Autonomia

105 P: **ya**::
106 S: avui estem a dia tres de maig demà estem a quatre de maig dilluns dimarts dimecres i jo et proposo: dia tres de maig treballes amb el punt u dia quatre de maig treballes amb el punt dos:: tu després t'ho pots muntar de la teva manera però això és una proposta:: perquè ho treballis d'aquesta manera i puguis acabar el treball
107 P: **ya**::
108 S: sí? avui hauries de fer el punt u que és el del clima quin és el clima del teu ba::rri: explica'l quin relleu hi ha destacable al teu ba::rri: explica'l a continuació busca un mapa físic del teu barri i situa-hi els accidents del relleu això ho heu estudiat amb el roberto oi?
109 P: **sí**
110 S: això ho has de saber/
111 P: **esto es fácil esto lo pones ahí en internet lo buscas y ya está**:: **lo encuentras todo**:
112 S: **pero ponerlo aquí en internet no es tan fácil @**
113 P: **bueno**:: **/algo**:/
114 S: **/es/ una odisea**
115 P: **una orientación sabes**?
116 S: per exemple:: com buscar-ho aquí: aquí podriem busca::r: aquí per exemple pots començar a fer aquest full:: què hauries de fer? hauries de fer una llista de totes les pàgines que es poden obrir: ((cal fer una llista per demanar permís per tal que els alumnes puguin accedir a determinades pàgines web perquè l'internet està controlat i hi ha moltes pàgines bloquejades)) google **no cuenta porque** google **no te la abrirá:**
117 P: firefox
118 S: firefox no firefox és tot per exemple:: genca::t ((la mestra tecleja la paraula al navegador)) (5s)
119 P: gencat **qué es**? generalitat de catalunya?
120 S: **sí:**: (3s) **es que va muy le**::**nto**:: ara s'està obrint: el que no sé és quins buscadors hi ha:: el google no hi ha::
121 P: a:: **el** youtube:
122 S: el youtube no va/
123 P: **también te lo dice**: **cómo que no va**? **sí va/**
124 S: **está capao no/**
125 P: **prueba ya verás** ((la mestra ho intenta)) **pero si la otra vez funcionaba/** ((la mestra diu que no amb el cap)) **lo han desconectado ya no**?
126 S: **sí**
127 P: **porque ven que la gente se mete**
128 S: **claro**
129 P: e::
130 S: el gencat punt cat me l'està obrint:
131 P: **cómo se dice ese que te da información de todo**? **el wikipedia no**?
132 S: wikipedia estarà obert segurament (.) el que no sé és si puc buscar per aquí:: a vera:: (7s) a vera el google: amb què més es pot fer recerca? per exemple:: el clima::
133 P: **el clima de** l'hospitalet del llobregat
134 S: no puc fer recerca pel google
135 P: **no quieren que trabajemos**::
136 S: accés denegat (2s)
137 P: **pues será a partir de una hora**::
138 S: **no**:: **no es la hora**:: va molt lent eh/ (2s) mira/ l'hospitalet del llobregat (7s) mhm (.) vale/ mira/ aquí hi ha moltes coses/
139 P: **ahí te sale todo bien eh/**
140 S: sí? aquí hi ha moltes coses (4s) ens interessa el clima no? (3s) mira:: la florida:: (13s)
141 P: **no hay fotos**? (3s)
142 S: **en la calle de la primavera**:
143 P: **a ver/**
144 S: **la conoces**?
145 P: **cla**::**ro**
146 S: **sí**? (3s) **y la bandera**:: (2s) quin carrer és?
147 P: **éste**? (2s) **pues es uno que te conecta con torrassa y pubillas casas si vas todo recto por ahí vas pa pubillas casas y si bajas**:=
148 S: **pa torrassa**
149 P: = **está la florida y pa la derecha está torrassa**
150 S: **pues mira**::
151 P: **es es clima actual**?
152 S: **no clima actual no** clima és en general quina quin clima hi ha a l'hospitalet? dels que heu estudiat amb el roberto? amb el roberto veu estudiar els climes no? quin clima creus que hi ha a l'hospitalet?
153 P: mediterrani no?
154 S: va:le pues: la: la resposta és mediterra:ni explica'l com és el clima mediterrani? a partir d'aquí has de buscar informació sobre el clima mediterrani i escriure::
155 P: **hay que escribir**?
156 S: **cla**::**ro/**
157 P: **pero con esto no**?
158 S: **se** (..) **con esto**
159 P: **si no**::
160 S: mira/ i el que puc fe::r això no sé per què es veu tan malament (..) **es esto**:: (..) ho guardaré:: (3s) a ver
161 P: **si no copiar y pegar y ya**::
162 S: això:: així: i així:: i ho guardaré perquè tu puguis:: faré farem una carpeta::
163 P: mhm
164 S: aquesta foto:: i així tu ho podràs modificar i /pots dir::/=
165 P: /**XXX**/
166 S: no m'agrada gens: no ho sé he buscat he buscat a internet el meu ba:rri i he posat aquesta foto ((es refereix a la foto de portada del dossier)) bueno pues:: però això és com una base jo:: he posat aquesta portada:: que no us agrada? no passa re: es canvia
167 P: **y si nadie lo quiere hacer qué pasa**? **yo lo voy a hacer sólo**?
168 S: **no/ todo el mundo lo va a hacer y si no**::
169 P: **obligao**?
170 S: **claro/**
171 P: **y si nadie pone de su parte para hacerlo**
172 S: **sí que lo van a poner**:: **ayer**: ahir la gent estava motivada a fer-ho no? al teo li va fer gràcia fer-ho:
173 P: **ya**:
174 S: **es esto o**: **hacer cla**:**se**: preferiu fer classe en serio? **pero si esto es divertido/** (5s) aquí tens la calenderització la tens aquí: ara ho guardare::m fitxer (.) anomena i desa i fare:m una:: escriptori: activitats en xarxa:: competic tarda vale? farem aquí una carpeta: que es dirà (4s) m:: (..) pera: crearem una carpeta primer (4s)
175 P: **o sea esto va a durar un mes**
176 S: mhm

4:5 això és la calen... PO. MOT. Autonomia

4:7 S: no:: no es la hora:: va molt lent e... PO. MOT. Aprenen. Esti. i Sign.

4:... PO. MOT. Autonomia

177 P: **o sea en un mes lo tenemos que hacer**
178 S: sí poc a poc bona lletra i que quedi bé document nou document buit no document no (2s) **no te ves capaz de hacerlo**?
179 P: **sí**::
180 S: ah/ **pensa**::**ba** (10s)
181 P: **y tiene que ser de aquí no**?
182 S: com d'aquí?
183 P: **de aquí de españa**
184 S: no pot ser el teu barri del teu país:
185 P: **sí**?
186 S: sí així també serà una mica diferent (.) com es diu el teu ba:rri? (5s) com es diu el teu barri?
187 P: e:: **XXX**
188 N: hola hola
189 S: hola::
190 N: el claudio?
191 S: a la segona planta al carnet
192 N: i el hakim?
193 S: sí al carnet el hakim hauria d'estar a ges 1
194 N: aquí?
195 S: sí aquí:
196 N: vale esteu bé?
197 S: sí sí sí
198 N: ah vale:
199 S: no problem @ vale/ posem això aquí:: guardem això aquí:: anomena i desa:: a:: m:: kingston treba:lls no treballs no (..) on està? a:: docume::nts no:: escripto::ri:: activitats en xarxa:: competic tarda:: m::
200 P: **hoy me lo explicas bien bien y ya mañana comenzamos a trabajar bien**
201 S: **como quiera**:**s**
202 P: **claro así me motivo también con más compañeros sabes**?
203 S: @ crèdit del meu barri ((la mestra posa aquest nom a la carpeta de l'ordinador))
204 P: **así me entra nostalgia me entra así**::
205 S: **porque estás solito**?
206 P: **sí**::
207 S: **hay**/ **pobrecito**/
208 P: @
209 S: (5s) vale ara anem a comprovar que allà ((la mestra assenyala l'ordinador que estaven utilitzant al principi de la classe)) **funciona**
210 P: **vale**
211 S: **y vamos a mirar si** necessitem obrir alguna pàgina/ que li direm al javier que ens la obri:
212 P: **claro porque si solo funciona aquí cómo vamos a trabajar cómo**::
213 S: vale m:: per exemple:: la viquipèdia funciona no?
214 P: **sí**
215 S: fins aquí bé:: mira/ l'hopitalet del llobrega:t: mapa geològi:c
216 P: **a ver pon mapa:: satelital**
217 S: no sé si aquí es pot veure eh:
218 P: sí sí yo creo que sí:
219 S: (4s) és que aquí:: ui/ espera/ (..) mira/ **personajes relacionados con la ciudad** (..) quanta gent eh famosa?
220 P: **esto que son las calles o qué**?
221 S: **esto**? no és gent famosa de la ciutat/
222 P: **de ahí de hospitalet**?
223 S: sí::
224 P: **que han que han salido de ahí no**?
225 S: sí:
226 P: **es futbolista cantante directora de ci**:**ne**:
227 S: **sí eh**? (5s)
228 P: **futbolista del del barcelona/ mira/ jordi alba es de ahí/**
229 S: **dónde está jordi alba**? /sí/
230 P: **/aquí/ a ver a ver/ qué dice**? **ahí te está dando una pequeña información** (4s)
231 S: què més? tota aquesta gent (..) mira/ i el victor valdés/
232 P: **también no**?
233 S: mhm (4s)
234 P: **habrán nacido ahí sí** ((l'alumne llegeix en castellà i de forma molt ràpid per ell mateix la informació d'en víctor valdés, ex-jugador del F.C. Barcelona))
235 S: **mira/ y tiene mi edad**
236 P: **cuántos**?
237 S: vint-i-nou
238 P: a:: **yo hab- había visto veintiuno**
239 S: {@m/} **no/ veintiuno de marzo**/
240 P: mhm
241 S: **uno setenta** no és molt alt eh?
242 P: **ya**:: **cinco centímetros más que yo**::
243 S: tu què fas? u seixanta cinc?
244 P: **sí es algo así** (5s) **y sesenta y ocho kilos**:
245 S: **es delgadito**? ((l'alumne diu que sí amb el cap)) **bueno puede ser todo músculo**: **no**? **para jugar a fútbol**/?
246 P: **ya**:: (4s) **está fibrao sabes**?
247 S: **sí**:: (5s) també va jugar al València? (8s)
248 P: **entonces no se puede ver el mapa satelital ese**?
249 S: **yo creo que no**
250 P: **a ver pónlo mapa satelital hospitalet**
251 S: el que passa és que no hi ha::n buscadors
252 P: **yo creo que sí eh**:: **porque si hay interne**:**t**
253 S: **sí pero no hay buscadores** (10s) accés denegat (20s) ((la mestra continua provant amb l'ordinador si pot entrar a un buscador)) no (.) és que si no pot anar google és un rotllo
254 P: **imágenes pon blocs de la florida**
255 S: **no**: **pero dónde lo pongo a imágenes**?
256 P: **ahí ahí mira ahí no no tú pon ahí sólo blocs de la florida**:
257 S: no:: és que a vera si està l'ana:: és que no sé quins buscadors estan /oberts:/
258 P: **/porque**::/ **ana se llama ana no la que viene ahora**? **ella pone su cuenta**
259 S: **pero yo no tengo**/ **porque no vengo nunca aquí**:
260 P: a:: **es por eso**:

4:8 P: o se... PO. MOT. Autonomia

4:9 : y tiene... PO. MOT. Aprenen. Esti. i Sign.

4:... PO. MOT. Autonomia

4:13 : (4s) és que aquí:: ui/ espera/ (..) mira/... PO. MOT. Aprenen. Esti. i Sign.

4:14 S: mira/ y tiene mi e... PO. MOT. Relació

261 S: cla:r
262 P: **porque con los otros si que se podía entrar a**:: **a** google
263 S: cla::r però jo no tinc jo no en tinc
264 P: **dile que te preste su cuenta**::
265 S: **no**:: **porque luego te la pilla alguien y es un marrón**: (4s) ens haurem d'apanyar:: jo: jo: preguntaré si no:: **apuntalo**: **apuntalo**:: ((la mestra li dóna un full))
266 P: **dime cómo**
267 S: **apunta aquí cosas que queremos saber** mira aquí hi ha un altre full en brut mapes satèl·lits mapes mapes satèl·lits: no hi ha boli? el d'abans?
268 P: **vamos a quedar aquí o allí**?
269 S: **aquí mejo**::**r** mapa satèl·lits mapes satèl·lits
270 P: **esto**? ((l'alumne es fixa amb el que hi ha a l'altra cara del full en brut i pregunta a la mestra))
271 S: **esto es una cosa que hicimos con los fi 2 és en brut apuntalo apuntalo**
272 P: **vale qué pongo**?
273 S: mapes satèl·lit ((l'alumne escriu))
274 P: **ya**/
275 S: mapes en general la informació del clima la pots trobar a internet sabent quin clima é::s: mapes en general e:: m:: perquè:: a vera:: hi havia una we::b per exemple de la mina hi havia una we::b:: (5s) **no la tengo aquí**:: (4s) a veure si està obert::
276 P: **tienes esto en tu casa sandra**? **ordenador**?
277 S: **portátil**
278 P: **portátil no**? **ya**::
279 S: has de mirar això eh:: per treballa::r quin és el número d'habitants del teu ba::rri això necessites calculadora però ja en tindrem::
280 P: clima meteorològic:
281 S: espera/ vaig a preguntar:: no sé qui hi ha per aquí ((la mestra surt de l'aula i torna a entrar)) ningú que ho sàpiga:: i pel temps que queda:: ((referint-se al temps de classe)) pues això/ com veus el treball?? **viable o no viable**?
282 P: **viable**
283 S: **viable** i el power point saps com funciona?
284 P: **cómo**?
285 S: power point
286 P: **no**
287 S: no? mai has fet res amb power point? a ver (4s)
288 P: **lo único que he escuchado y poco es e**::**l**: **cómo se llama**? **w**:::
289 S: word? serà el word
290 P: **eso eso por la**::=
291 S: mira: el word tu tindràs aquest
292 P: =**por la parienta**
293 S: que l'utilitza
294 P: **sí**::
295 S: **vale pues esto**:: l'únic que hauràs de fer és modificar-lo així: ((referint-se al dossier que estan treballant en format word, la mestra fa veure que escriu al teclat)) **y contestarlo**: sí?
296 P: **y luego lo imprimo no**?
297 S: **no**: **no lo imprimes aún**: **lo guardas**
298 P: **cuando termine todo**
299 S: **lo guardas lo guardas lo guardas** i quan acabem to::t ho imprimire:m i: serà el nostre treball com es fa això? pues tu vas aquí:
300 P: **voy a la otra página no**?
301 S: **claro espera que aquí me lo han cambiado porque yo** utilitzo:: (4s) utilitzo un altre eh::
302 P: **esa no es la hora no**? ((fent referència a l'hora que marca el rellotge de l'ordinador))
303 S: **no** ((la mestra mira el seu rellotge)) **ahora son las dieciocho y nueve** m:: **vas aquí**:: **esperate que ahora no sé yo cómo**:: animació: transició: galeria: e:: on està? format eines presentació (9s) tu saps fer servir aquest libre office? ((la mestra pregunta a la investigadora))
304 I: sí una mica::
305 S: el libre office però no el power point
306 I: ah no::
307 S: com es fa per decorar les diapositives? (5s) és que igual que amb l'altre es podia fe::r
308 I: personalitza? (3s) eines?
309 S: eines:
310 I: personalitzar aquí no serà no?
311 S: on està personalitzar?
312 I: a la segona d'abaix ((la investigadora assenyala la pantalla de l'ordinador))
313 S: no **normalmente tu tienes otro que no es este y este es como**:: **distinto**: bueno/ la idea és que tu posis per exemple: de què parlarem a la primera diapositiva? del clima no?
314 P: mhm
315 S: ((la mestra fa de model i escriu al power point)) el clima al meu barri **y aquí en modo resumen** que escriguis clima mediterrani i ho expliquis co::m que podries explicar del clima mediterrani? m:: quatre coses no?
316 P: **que a veces hace so**::**l que a veces hace viento**::
317 S: sí hivern hive::rn suau i estius suaus no? per exemple doncs posaries com un resume::t de lo que aquí has explicat **en una página** perquè tu quan facis l'exposició oral això ho tindrem a darrera sí? és lo que jo a vegades ho faig saps que jo a vegades faig això? per exemple:: jo tinc alguns fets on pot esta::r això és un power point no sé com es veurà aquí eh? (11s) **de fi 2 tengo muchos** fi2 naturals (12s) mira veus aquest és un power point que vaig fer per fi 2 de l'aparell digestiu veus? lo que jo explico durant cinc minuts però aquí:: per poder viure i fer activitats diàries necessitem aliments ((la mestra llegeix el que posa al power point)) explicava:: i quins aliments menjeu? i tu pots fer preguntes? què sabeu de l'hospitalet? i és com si tu féssis la classe::
318 P: **sí sí**
319 S: tu faràs la classe del teu treball
320 P: **sí**
321 S: origen dels aliments pots posar foto::s
322 P: **es como un trabajo a veces como cuando te decían en el colegio que tienes que hacer una averiguación de tal cosa**:: **luego hacer la exposició**::**n en papel grande**::
323 S: **perfecto**/ **pues en vez de un papel grande lo haces con el ordenador c**om un paper digital **sí**?
324 P: **más fácil**
325 S: **claro**/ **más fácil que ir cortando y pegando**
326 P: **tú también has hecho eso**? **lo del papel grande**?
327 S: **sí**:: **nosotros también estábamos en la era del papel grande**
328 P: **ya**::
329 S: sí? pues serà això/ jo crec que això serà més divertit que fer classe normal
330 P: **sí sí**

4:16 S: vale pue... PO. MOT. Autonomia

4:17 P: es como un traba... PO. MOT. Aprenen. Esti. i Sign.

331 S: i vosaltres us convertireu en profes i explicaràs lo que tu has treballat aquí ((agafant el dossier)) tot lo que t'has currat li explicaràs als teus companys
332 P: **vale**
333 S: **y es de tu barrio que es algo que en teoría te interesa** sí? i això si vols ho podem guardar així no caldrà imprimir-ho més quina hora és?
334 P: **como no hay nadie y eso**: **pues a ver si me podría ir pal módulo no? son diez minutos**
335 S: **vale hacemos una cosa**: **recogemos pasamos lista dejamos esto allí quedarán cinco minutos y nos vamos pal módulo**: **total/ por lo que estamos haciendo hoy**::

4:17 P. es...

PO. MOT. Aprenen. Esti. i Sign.

Annex 13. S5P1

Transcripció sessió 10 de maig de 2018
3 alumnes: Espanya
Grup: Ges 1
Temps: 31 min. 10 s.
Activitat: El meu barri. Ciències socials

S: sandra (mestra)
Si: sergio (alumne)
A: antonio (alumne)
J: jaime (alumne)
O: otto (alumne de la francisca)
R: raúl (alumne de la francisca)
F: francisca (mestra)
Ms: mestres (francisca i sandra)
I: investigadora

Dos alumnes es situen amb la mestra davant d'un ordinador per fer el treball de síntesi sobre el seu barri, la Mina. La mestra és qui controla i fa servir l'ordinador mentre els alumnes li van donant indicacions sobre els equipaments i les instal·lacions del seu barri que apareixen al google maps. Són a l'aula d'informàtica juntament amb un altre grup d'alumnes que estan fent classe amb la Francisca, una altra professora.

5:1 Dos al...
- PO. ACT. TIC/TAC
- PO. AGR. Parelles
- PO. CEN. Ús del català
- PO. MET. Projectes

S: aquí?
Si: sí:: aquí:: dale/
S: por qué?
Si: porque ahí sale/ to::h lo que ante: me has preguntao/ la bibliote::ca:: (...) toh (4s)
S: qué bonito es el barrio eh/ o no?
Si: no lo sabes tu bien
S: quants anys vas estar tu vivint a granollers?
Si: en granollers? estuve:: (...) un año creo un año y pico:
F: qué estáis trabajando sandra?

5:2 S: qué...
- PO. MOT. Relació

S: estem fent un crèdit de síntesi de:: de el meu barri i:: ells ho estan fent de la mina: estamos buscando:: a vera qué tocava fer ara? els equipaments:: i marcar-los en un ma:pa: (.) vale pues això és la mina ((dirigint-se als dos alumnes que estan amb ella fent el treball)) quan es carregui anirem a marcar els equipaments (39s) ((durant els 39 segons, temps en que l'ordinador tarda en carregar la pàgina web que volen, un dels alumnes mira l'estoig de la mestra i l'altre omple el formulari de drets d'imatge de la investigadora)) es esto? la mina?

5:3 estem fen...
- PO. MOT. Aprenen. Esti. i Sign.

Si: cómo?
S: es esto la mina no? (.) ay/ qué bonito el barrio/
J: oi:: sí:: precioso
Si: {@precioso}
S: no os gusta?
Si: pero por qué me has quitao el fotón?
S: está aquí la foto
Si: dale dale
S: aquí o aquí? (..) aquí o aquí?
Si: ahí
J: arriba arriba (..) ésta es la calle venus
S: pero que no tenemos que ver: espera/
Si: ahora la foto
J: pero por qué no nos dejas ver la fo::to/

5:5 S: es...
- PO. MOT. Relació

48 S: sí:: ahora:: ahora voy a darle a la foto es esto no la mina?
49 J: sí sandra
50 S: ahora vamos a hacer una foto aquí:: clac clac ((la mestra fa un imprimir pantalla per capturar la imatge que els apareix a la pantalla de l'ordinador i després enganxar-la al word on estan treballant)) 5:4... PO. MOT. Autonomia
51 Si: pero yo quiero hacerla como la tenía ayer sandra
52 S: vale
53 Si: porque asín no me gusta
54 S: vale
55 Si: yo quiero una foto del instituto que ponga e:: e:: cei mediterrani:
56 S: vale
57 Si: fòrum dos mil quatre
58 S: vale
59 Si: la biblioteca font de la mina
60 S: vale
61 Si: y esas cosa::s
62 S: cómo lo haremos? dónde está per exemple::
63 Si: buscando la foto que te estoy diciendo
64 S: va::le fòrum dos mil quatre no?
65 Si: cla::ro
66 S: on està aquest?
67 Si: pero si lo pone en el cartel/ en la foto pon la foto y lo pone en el cartelito/
68 S: vale pues jo et diré diga'm on està: el fòrum
69 Si: el ies fòrum:
70 S: diga'm on està això/
71 Si: espera: espera que me:: sitúe vale? (...) mira/ esto es la biblioteca ((l'alumne assenyala amb el dit la pantalla)) vale? esta es la calle:: venus: dale más cerca/ (...) dale más cerca/ no se puede más cerca? (5s) el instituto:: jaime/ dónde está el instituto? está por aquí:: por allí::
72 J: qué va::/ está pa ahí:: tira pa ahí: pal final pal final así está pa aquí: pa aquí más pa aquí más pa aquí::
73 Si: ves que el jaime se orienta mejor
74 J: aquí pa aquí pa aquí (.) para sandra que vas muy ligerita
75 Si: @ aquí está
76 J: este es el instituto
77 S: institut escola eh? ara està tot junt institut escola
78 J: sí:: éste es el parquing éste es el instituto aquí está la tienda e::sa:: pa aquí está el tramvia: esto es tramvia/ no lo ves?
79 S: vale pues entonce::s
80 Si: si esto es la parada de can lima
81 J: a ver tira pa aquí a ver cómo se lla:ma/
82 S: plaça:: diagonal besòs::
83 J: por la universidad
84 Si: válgame dios/
85 S: ah/ la universitat està aquí
86 J: aquí aquí
87 Si: en dónde está la universidad?
88 S: campus tec consorci
89 J: no eso no e: está pa aquí
90 S: això:
91 J: al lao de la autopista
92 Si: esto es la universidad
93 J: mira/ no lo ves que está::
94 Si: métete pa aquí métete pa aquí pa ésta calle
95 S: vale:: com es fa? us ho ensenyo per fer-ho perquè ho pu- 5:6... PO. MOT. Autonomia
96 Si: mira/ aquí quedábamos nosotros
97 S: per anar a l'escola?
98 J: {@ sí a l'escola} ((amb ironia))
99 Si: pa anar a l'escola? aquí nos ponemos con toas las niñas a quedar y tocarles el cu:::lo y las te:::tas/
100 S: qué descarao sergio/
101 J: e:: no te ha mentío/
102 S: con las niñas del instituto?
103 Si: con las niñas de mi barrio/ de mi instituto/
104 F: quién es de la mina? tú eres de la mina? ((dirigint-se al sergio))
105 Si: no los dos
106 F: habéis visto el programa de salvado::s
107 Si: no del forester
108 S: el vem veure aquí a classe::
109 J: sí pero mi calle no salía eh::
110 Si: ni la mía tampo:co/
111 S: dijeron que salían sólo las partes normales
112 J: las calles normales
113 F: sí sí si yo lo vi/
114 S: sí:: doncs mira ves éste muñeco que se mueve? 5:7 S: sí:: don... PO. MOT. Autonomia
115 Si: anda anda
116 S: lo cogemos: y lo ponemos aquí:
117 J: no/ pero ahí no lo pongas/ ahí no lo pongas/
118 S: y dónde lo pongo?

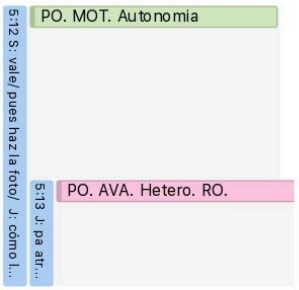
J: porque ahí no vamo a ver ná/ y yo no quiero ver el instituto/
S: però m'ha dit ell que vol fer la foto com::
J: pon marte tío:: pon la calle ma::rte/
Si: no../ porque tenemos que hacer el trabajo del instituto jaime/
S: cla::ro
Si: dale ahí ponle ahí que se vea el cartel
J: {@ pónlo pónlo}
Si: luego luego vemo:: más cosas/ pero ahora hay que ver el instituto para hacer el trabajo/ (6s)
J: no me está grabando eso no? ((assenyalant la càmera de la investigadora))
Si: ah pues te está grabando hace media hora/
J: @@@
Si: vamo/ que te está enfocando en primer plano
J: no pero ahora no porque yo:: estoy casao y ha salío que yo quedaba con niñas/
Si: no:::/ eso lo he dicho yo:::/
J: cla:ro
Si: eso lo he dicho yo:: ay que eso es pa la señorita/
J: ese vídeo es de verdad
S: s'està intentant carregar a veure l'institut escola: a veure com és per fora:: ara tote- tots els nens els nens petits també van aquí eh: els de::=
Si: pues no lo entiendo/
S: = tres i quatre anys:
J: si es muy pequeño ese instituto:: ((entra un altre alumne de la sandra per la porta))
S: ((dirigint-se a l'alumne que acaba d'entrar menjant una bossa de patates)) míralo/ que horas son estas?
F: quién es?
S: uno de los míos::
Si: un compañero mío de ges uno de mi módulo/ antonio pérez méndez se llama ((nom inventat))
F: ((dirigint-se a l'alumne que acaba d'entrar)) buenas tardes
S: e:: siempre llegas a ésta hora y siempre estoy haciendo el trabajo con ellos::
A: XXX ((l'alumne s'asseu a un ordinador individual, lluny de la taula on està la mestra amb els altres dos alumnes))
S: ya::
A: bueno no pasa nada:
S: no:: bueno aniré anant i venint (5s) a ver:
Si: qué lento sandra/ ((referint-se a la velocitat de l'ordinador))
S: ya:: estos ordenadores son:: ((dirigint-se a la francisca que en aquells moments està en aquella zona de l'aula))
J: mira sandra/ que esto antes no se veía/ esta classe esto era tecnología/ ahí fumaba yo
S: allí fumabas tú?
J: en ésta ventana/ decían si váis a fumar poneros en la ventana
S: ((mirant a la francisca)) ah/ si váis a fumar/ (.) poneros en la ventana
Si: cla::ro esa señorita::
J: sí:: esa que era muy fea te acuerdas? ((dirigint-se al sergio)) {@ si fumáis poneros en la ventana} aquí está justo aquí esto es tecnología y éstos son los despachos
S: suposo que hauran fet un lavado de cara eh:: porque esto::
F: perquè de quant temps estem parlant? cuánto tiempo hace?
Si: ah:: pue:: hace::
J: pues hace:: primero segundo tercero:: y tengo veintidós años::
F: supongo que ahora ya no te dejarían::
J: bue:::no ((expressant dubte))
Si: déjate/
S: bueno yo cuando iba a la uni nos dejaban fumar en el pasillo de la autónoma eh/
Si: sí?
S: ((fa que sí amb el cap))
J: y ésta ventana una vez que la- tu te acuerdas una vez que lquitaron la ventana que la tiraron pa abajo?
Si: XXX
S: no se podía pero fumaba todo el mundo en el pasillo:
J: la rompieron sandra ésta venta- hubo un tiempo que estábamos sin ventana/
S: tu jaime eres del año::
J: noventa y seis
S: y noventa y ocho: ((dirigint-se al sergio))
Si: noventa y siete
S: noventa y siete? por un año?
J: yo he parecido mucho más grande siempre
Si: él iba dos cursos más que yo/ ((referint-se al jaime))
S: repitieron? ai/ repetías?
Si: no:: él va dos cursos más que yo::
J: cla::ro/ yo iba siempre con gente más grande/
S: qué tu eres superdotado?
J: no: que yo iba ntx*
S: pero si tu eres del noveinta y seis y él es del noventa y siete::
J: ntx* yo::
Si: yo iba a primero y él iba a tercero
S: por qué?
F: claro él es superdotado entonces:: aquí hay algo que no cuadra/
S: claro si tú no has repetido y sólo os lleváis un año::
J: listo soy eh:: listo soy

5:7 S:... PO. MOT. Autonomia

5:8 S: ((mirant a la francisca)) ah/ si váis a f... PO. MOT. Relació

5:9 S: tu jaime eres del año:: J: noventa y seis S: y noventa y... PO. MOT. Relació

191 S: pera que vaig a:: ((la mestra s'aixeca i va a veure a l'alumne que ha arribat tard)) és que el tinc superabandonat a aquest pobre::
192 F: aún no se ha cargado? ((fent referència a l'ordinador))
193 J: gira gíralo más ((dirigint-se al sergio que ha agafat el ratolí de l'ordinador i ara és ell qui el controla))
194 Si: si no va/ (3s) te está enfocando ésto eh/ ((referint-se a la càmera de la investigadora))
195 F: a sandra::
196 J: no a sandra no/ a mi/ y ésto quién lo verá?
197 Si: ella sola::
198 J: te estás poniendo el o::jo:: no te toques más
199 F: te abrá entrado algo::
200 S: ((la sandra torna amb els altres dos alumnes)) no se carga? no toqueu molt perquè aquests ordinadors si toques mo::lt
201 J: ésto no estaba eh ((referint-se a una imatge que apareix a l'ordinador)) ah/ sí/ esto es la entrada:
202 Si: cla::ro si ésta es la puerta su primo/
203 J: aquí hacían mecánica/
204 Si: yo ahí no/ yo si es que allí iba muy poco en verdad/ cuando llegábamos tarde picabamos ahí y salía e:: cómo se llamaba el conserje?
205 J: no me acuerdo::
206 Si: el:: el blai ((nom inventat))
207 J: yo tuve una pelea con él una vez
208 Si: el blai o algo así
209 J: que no me quiso abrir la puerta XXX le digo tú estás aquí para abrir y cerrar la puerta:: basurero/ y pa limpiar basurero que eres un basurero
210 Si: @@@
211 J: es tu trabajo abrirme la puerta a mi
212 Si: mira sandra/ aquí está el cartel y aquí está la puerta
213 S: vale/ pues haz la foto/
214 J: cómo la foto?
215 Si: vaya mierda foto/
216 J: vaya mierda foto/
217 S: pues tira un poco la calle pa allá::
218 Si: no:: tengo que tirar calle pa allá
219 S: pues no sé
220 Si: pa allí pa allí
221 J: pa atrás sandra
222 S: ah/ cap enrere?
223 Si: sí
224 S: aleshores sí que es pot
225 Si: cap enderrera (5s)
226 S: pues si se puede::: con un ordenador normal sí
227 Si: señorita francisca/ tú has dao classe alguna vez en un colegio? en la calle?
228 F: sí
229 Si: en qué barrio?
230 F: en sant andreu y en sagrada familia (5s)
231 Si: pues muy mal barrio
232 F: no::
233 Si: no me gusta
234 S: no te gusta?
235 Si: XXX
236 F: es muy chulo el barrio de sant andreu es como muy familiar
237 S: sí::
238 F: muy de:: moltes botigues petites restaurants petito::ns:
239 J: venga sandra que tu lo vas a hacer que se vea bien el cartel sigue girando::
240 S: XXX
241 Si: sant andreu de la barca no?
242 F: sant andreu de la barca no:: sant andreu en barcelona:: sant andreu queda cerca de la maquinista:
243 J: más cerca sandra
244 S: pero por aquí no nos podemos meter eh::
245 J: ya lo sé:: pero ve girando que se vea bien la entrada
246 Si: sant andreu arenal? el heron city fabra y pui
247 F: sí:
248 S: però hi ha sant andreu arena::l sant andreu comta::l
249 A: abajo de la estación del bus
250 F: está cerca de la ronda
251 Si: está sant andreu arenal y sant andreu comtal
252 S: em sembla que la sortida de bus és més sant andreu comptal
253 A: XXX
254 F: por la zona de la meridiana
255 Si: sí:: ya sé por dónde es: por el heron city
256 S: aquí la foto?
257 Si: ahí no porque no se ve el cartel
258 J: pero es la puerta sergio/
259 Si: pero yo quiero que se vea el cartel/
260 F: el cartel de qué? del nombre del instituto?
261 S: cla::ro ((la sandra se'n va amb l'alumne que ha arribat tard situat a l'altra punta de la classe))



Si: está ahí
F: ahí lo pone?
Si: ahí
J: si yo creo que ahí no pone el nombre del instituto que ahí lo que pone es lo del mecánico:
F: l- l- la puerta principal lo que digamos
Si: ésta es la puerta principal por aquí se en- por aquí:
F: va:le::
Si: y por aquí se entra cuando entras tarde/ picas éste timbe y el blai te decía ya no puedes entrar y le dices tú {F: me caguen todos tus trastos/ abreme la puerta/}
F: que bien lo sabes tu lo de llegar tarde no?
Si: ah/ sí sí todos los días llegaba tarde señorita francisca
F: @@@
J: podías llegar tres veces tarde al mes si llegabas a la cuarta te ponían un parte
F: y qué?
J: pues todo lleno de partes/ @@@
Si: hombre claro/ y mira/ tú entrabas por aquí y aquí había una puerta tú entrabas y pap por ese banco había veces que no te podías ni sentar
F: de todos los que estabais de llegar tarde
Si: ((fa un gest d'assentiment amb el cap)) (4s) no va eh ((referint-se a l'ordinador))
F: es decir que la primera clase no:: no:: ibas:
J: no:: nunca no: tampoco
Si: ntx* a ver/ tampoco
F: el cincuenta por ciento
J: íbamos íbamos:
Si: a ver:: el setenta:: el setenta por ciento::
F: qué no sabes mover eso?
Si: no va señorita francisca
J: se ha quedao pillado
Si: ahora
J: pues corre hazle la foto al cartel
F: aquí: ahí si se ve
Si: pue:: ahí es donde yo quiero pillarlo/
J: pero que va/ si eso es el nombre de la ca::lle/
F: no no no no ahí seguro que pone instituto:::
Si: sí:
J: pero ya nos hemos movido más pa allá
Si: íbamos bien
J: eso es el instituto también eso es: un grado superior:: cómo se decía?
Si: eso es del bachillerato
J: cómo era:: sí de mecánica::
Si: mecánica y no sé qué:
F: ah/ es un módulo?
J: no:: no un módulo está dentro del instituto es un grado de mecánica o::
Si: en verdad se estudia muy bien francisca en mi barrio eh
F: no lo dudo/
Si: lo que nosotros /éramos los tontos/
F: /lo que vosotros/ no lo aprovechasteis
Si: has visto lo que ha salido en las letras esas?
J: monitor no sé qué::
F: ah/ pues eso no sé a ver sandra/ esto está::
S: fatal
F: se ha desactivado el monitor qué le ha pasao? se ha desconectado sólo::
S: a vera::
F: no sé:: aquí no hemos tocado nada eh: (..) lo mío no es la informática
Si: lo mío tampoco:
F: se ha desactivado el monitor no se que ha pasado
S: ah/ mira/ això està su-

((el vídeo s'atura))

S: yo esto no lo controlo
J: porque tengo como ocho justificadas los vie::rne:s
S: depende (..) penseu també otra cosa: a ver voy a mirar:: no tengo la lista:: pensad que este trabajo depende de como lo:: enfoquemos podemos intentar salva::r
J: inglé? ((la mestra fa cara de possibilitat)) salva inglé?
S: e:: o:: no:: però::
J: en qué quedamos sandra?
S: pero intentar hacerlo de alguna manera que si os lo currais puede que sí::
J: te expresas como un libro abierto eh? si os lo currais::
Si: hello mister francisca/
F: digues
S: dile lo de:: ((dirigint-se al sergio))
Si: do you like shopping?
F: sí:
J: sí @@@

5:17 S: depende (..) penseu també otra...

PO. MOT. Concurs i Premi

334 Si: come with me/
335 F: shopping es ir a comprar no? yes @@@
336 Si: come with me
337 J: no no pa atrás sandra/ ((referint-se al que està fent la sandra a l'ordinador))
338 S: espera me ha salido sólo:
339 Si: how are you? ((dirigint-se a la francisca))
340 F: @@@ yo soy de francés
341 Si: tú sólo hablas francés señorita francisca?
342 J: oui
343 Si: pues voy a aprender a hablar en francés
344 F: vale
345 Si: comment tu t'appelle?
346 F: comment ((la mestra li corregeix l'accent))
347 S: je m'appelle samuel
348 Si: je m'appelle sergio
349 S: cómo sería sergio the gipsy pero en francés?
350 Si: po::: cómo digo hello my name is sergio the gipsy and warrior
351 S; /@@@/
352 F: /@@@/
353 S: pero en francés
354 Si: cómo sería?
355 F: cómo? mi nombre
356 S: sergio yo soy un gita::no::
357 Si: soy un gitano guerrero/ I like money/
358 F: ai:: gitano no sé como se dice::
359 J: /gipsy/
360 Si: /gipsy/
361 F: gipsy:: eso es en inglé::s
362 Si: es en inglés
363 J: gitan
364 F: cómo se dice gitano en francés? gitan no?
365 O: no/ es gypsy/
366 F: eso es en inglés
367 J: en italiano es:: zindi en italiano
368 S: el ordenador se ha quedao atascao en la mina
369 J: le ha gustao la mina
370 Si: es que tiene XXX la mina hasta el ordenador se queda atascao
371 S: en la mina?
372 J: cuando íbamos a la feria de abril yo aparcaba ahí el coche porque la feria quedaba pa allí
373 Si: allí
374 S: tu tienes el carnet?
375 J: desde hace cuatro años sandra y licencia de armas desde hace dos
376 F: es gitan en francés
377 S: gitan je suis gitan ((dirigint-se al sergio)) je suis:: y guerrero cómo es? ((dirigint-se a la francisca))
378 Si: pero es que en francés no queda tan bien
379 F: no:: es mejor
380 Si: queda mejor en inglés
381 F: queda como más potente
382 S: a ver cómo lo dices tú?
383 Si: hello my name is sergio I am gypsy and warrior I like money come on baby
384 S: no/ do you like shopping?
385 Si: do you like shopping? come with me/
386 S: @@@ yo quiero que e::l e::l lema de la escuela de el año que viene sea el tuyo
387 Si: para qué?
388 S: para apuntarse a inglés/ pondremo::s
389 F: es verdad
390 S: pondremos un vídeo contigo
391 Si: diciendo::=
392 S: claro
393 Si: = hello my name is sergio
394 S: I am gipsy I am warrior I like money y después que diga:: para enamorar a las nenas apúntate a inglés
395 Si: para enamorar a las guiris si quieres con las guiris te tienes que apuntar a inglés
396 S: claro
397 Si: si no no vas a poder ligar con las guiris/
398 S: y ésta semana que aprenderemos:
399 Si: ésta semana:: aprenderemos a deci::r you a::r very beitiful
400 S: @@@ beautiful ((la mestra li corregeix la pronuncia))
401 Si: la semana que viene ya sandra
402 S: @@@ si eso no?
403 F: aún está la pantalla:: ((referint-se a l'ordinador))
404 S: no se puede ver
405 J: tres horas así vamos a estar mañana? ((referint-se a que porten molta estona esperant a que l'ordinador funcioni))
406 S: sí:: no es broma haremos inglés (...) ay/ pero no estarás mañana para hacer beautiful/ ((dirigint-se al sergio))
407 J: ahora/ échale la foto sergio/ te he dicho yo que esta era la calle de::l de::l

5:17 S:... PO. MOT. Concurs i Premi

5:18 Si: how are you? ((dirigint-se a la francisca)) F: @@@ yo soy de francés Si: tú sólo hablas... PO. MOT. Actituds i valors

5:23 Si: pues vo... PO. AVA. Hetero. RO.

5:2... PO. MOT. Actituds i valors

5:21 Si:: p... PO. MOT. Actituds i valors

5:24 Si: hello my name is sergio I am... PO. MOT. Actituds i valors

PO. MOT. Model

5:26 Si... PO. AVA. Hetero. RO.

Si: y esto qué es primo? esto que es? ((assenyalant la pantalla de l'ordinador))
J: lo del fondo que se ve:: te he dicho que eso era el nombre de la ca::lle::
Si: tienes que acercar má::s
S: no se ve
Si: pero no se ve (...) esta foto es muy fea eh::
S: cla::ro yo le haría la foto así:: sabes?
Si: sí:: y un poquillo más pa allí:: que se vea la puerta::
F: esa es la puerta en la que llegabais tarde?
Si: sí esa puerta también pero primero la otra
S: así? (...) a ver ahora se ha quedado:: jaime muy bien ((llegint el que l'alumne ha escrit al seu estoig amb un bolígraf))
J: y ahora voy a poner c por algún lao pero no se por donde:
S: esto:: ((referint-se a l'ordinador)) el pablo qué? ha decidido hacer el examen sabe que va a aprobar y ya ha decidido no venir más:
J: está bien pa qué va a venir
Si: si ya ha aprobao el examen/
S: así? la puerta?
J: ahí ahí
S: así perfecto?
J: y si quieres cortamos el árbol
S: vale (..) así es la foto imprimir pantalla ((la mestra apreta la peça del teclat))
Si: placaplá
S: placaplá (..) desa vale? y ahora:: (..) e::
J: una hora casi pa:: una foto/
S: ya:: haremos un par de fotos y lo otro todo para arriba eh::
Si: ahora vamo a ponerle biblioteca
J: biblioteca?
S: las cosas de:: de:: de: inteligentes no?
Si: no no no no vamos a poner el casal infantil el casal infantil de la mina
J: la mina sí
S. y ahora dónde esta:: yo me voy un momento eh::
J: no pasa ná nos ayuda la:: tània ((referint-se a la investigadora))
I: tengo que ir a otra clase ahora::
J: no si nosotros también nos vamos
S: nos vamos todos ahora::
I: ah/ vale
S: la biblioteca o el casal? sólo uno:: trieu::
Si: casal casal
J: por qué el casal? si el casal no se va a ver na:da::
Si: pues la biblioteca
J: el casal se va a ver desde afuera muy mal
S: vale/ ahora:: con esta herramienta a ver cómo lo haces ((dirigint-se al sergio))
J: pónlo pónlo que así sale mi calle
Si: ahora voy a poner la biblioteca para que salga la mía
J: no se va a ver la tuya tampoco/
S: sergio corta la parte de la imagen que quieres que se vea
Si: que quiero que se vea?
S: sí pero se va a poner sólo?
Si: no:: quiero hacerlo::
S: pues coge::
Si: el árbol no lo quiero::
S: pero es que el árbo::l (..) vale:: no (.) arriba no no? que si no se ve feo:: vale:: ahora:: no:: no hace falta esto:: ahora:: control c para copiar nos vamos
Si: a dónde nos vamos::?
S: a nuestro trabajo
Si: a nuestro trabajo?
S: unitats de xarxa
Si: y dónde es eso?
S: eso os lo he explicado mil veces
Si: dónde está?
S: la mina:: está el pobre antonio @@@ esto no funciona
Si: pues diselo a la directora
S: si la directora lo sabe/
F: es divertida la economia eh? ((dirigint-se als seus alumnes que estan als altres ordinadors))

As: XXX
S: además (.) en serio us fa tanta gràcia sigmund freud?
As: sí:: {@XXX}
Ms: XXX ((la francisca i la sandra parlen en veu baixa entre elles))
J: oye quién es sigmund freud? ((dirigint-se a un alumne que està als ordinadors)
R: qué pasa?
J: quién es?
R: uno:: de psicología::
J: mariquita o algo?
F: no: es un psicólogo
R: es un pornográfico de estos
J: vale
F: {@un pornográfico dice::}
Si: pon la bibliote:ca/
S: vale: pongo la biblioteca y ésto? qué es esto? ((referint-se a alguna cosa que apareix a l'ordinador)) esto es de roberto: mira lo que hacen:
J: {@esto es perder el tiempo:}
S: no:: no es perder el tiempo
Si: {@ pónme la biblioteca::}
J: @@@
S: es un tangram no sabéis lo que es un tangram?
J: sí:: sí que sabemos lo que es un tangram hice un montón de figuras o es que no te acuerdas::
S: cierto cierto
Si: el besòs i el maresme:
J: biblioteca font de la mina
S: búscalo:
J: búscalo: pónlo por favor: @@@ que tienes tú el teclao/
Si: sandra como nosotros toquemos el ordenador nos vamos a pegar tres horas pa que vaya
S: pero tengo que ir co::n
J: que lleva una hora esperando:: ((referint-se a l'altre alumne de la sandra que està en un altre ordinador))
Si: pues ves/ que ahora nos ayuda la señorita teresa:: ((la sandra va amb l'altre alumne))
J: a ver:: ((l'alumne intenta fer anar l'ordinador))
Si: quítate quitate que lo vas a estropear
I: a ver: ahora no?
Si: al parque primo vete al parque
J: ahora este parque::
Si: ahí está la biblioteca pero véte al parque vete al parque:
J: mira:: vamo a pone::r
I: en la biblioteca en la biblioteca
Si: ahí::
I: ahí
Si: ahí
J: así vamo andando y vemo::
Si: por eso te he dicho yo véte al parque::
J: ahora la rambla::
Si: pue mi calle to los yonkis
J: si no pasa por el medio:
Si: sí pasa sí pasa pasa por to los laos
J: pasa por la carretera
Si: pasa por to los laos
J: sólo por la carretera

545 R: a ver de qué barrio eres?
546 Si: de la mina
547 J: y éste quién es? yo sé quién es
548 Si: ese es el manu el gordo ((nom inventat))
549 R: ahí me compré mi perro
550 J: en la mina? pues mira éste chaval ((assenyalant un vianant que apareix a la pantalla)) si tu ves las perrerías que le han hecho:: yo lo tuve una vez a las cuatro de la mañana esperando en un banco=
551 R: pobrecito
552 J: = porque le dije que le iba a contratar de vigilante de seguridad para XXX
553 R: el casal del barrio también está por ahí
554 J: y a quién le compraste el perro?
555 R: a un gitano de ahí:
556 F: qué perro? qué raza?
557 R: un american XXX
558 F: un?
559 R: un american XXX
560 F: no sé qué perro es ese
561 R: un pitbull
562 F: ah/

566 J: en la otra se veía mejor la gente sergio/
567 F: seguro que no los conocéis
568 Si: pero si e::so:: es mi ba::rrio:: francisca:::
569 J: claro que sí ya reconocimos a dos mujeres que vimos también
570 Si: toda la gente que vea te la voy a reconocer
571 F: pero habrá gente que esté en la mina que no es de la mina

572 R: pon tu casa pon tu casa
573 Si: e::so cla::ro mira las niñas pequeñas esas son todas las niñas pequeñas esas guarrindongas y mira/ un yonki hacía un montón de tiempo que no le veía
574 R: gitano gitano eh
575 J: hecha la foto ya sergio/
576 Si: espérate vamos más palante
577 J: métete pa ver el diego
578 Si: aquí?
579 J: no:: pa aquí al lao de la paqui
580 Si: ah pues mira este no era un yonki
581 F: a éste lo conocéis?
582 J: dale más a ver si lo vemos bien

Annex 14. S6P1

Transcripció sessió 19 d'abril de 2018
2 alumnes: Espanya i Equador
Grup: Fi 3 i GES 1 junts
Temps: 8 min de vídeo + X d'àudio
Activitat: L'estat espanyol. Ciències socials ((assignatura compartida amb un altre mestre, el Roberto))

S: Sandra
X: Xavi
F: Fernando
Altres noms que apareixen però que no intervenen directament a la conversa: Roberto (mestre), Maria (educadora social) i Elsa (directora docent del centre).

Hi ha dos alumnes a la classe. Un alumne està assegut davant d'un ordinador i l'altre es situa en un altre punt que no reconeixem de la classe, ja que la càmera en aquest moment no l'enfoca. L'assignatura d'avui és ciències socials. Aquesta assignatura la porten dos mestres, la Sandra i el Roberto. Els alumnes segueixen un dossier. En aquesta classe s'ajunten el grup de Fi 3 i el de GES 1. Aquesta classe es realitza al mòdul 2 del centre penitenciari i no a l'àrea educativa.

6:1 Hi ha d...
PO. AGR. Individual
PO. CEN. Ús del català

S: **buenos días hoy tampoco ha venido tanta gente eh**:: (la mestra està mirant la llista d'assistència mensual dirigint-se a un alumne que hi ha a la classe)
X: XXX
S: eh?
X: ((l'alumne es dirigeix a la mestra i li agafa la llista d'assistència per mirar-la)) XXX
S: eh::: e:::m:: (1s) **te han contado algo de lo de la semana que viene o no**?
X: **no**:: XXX
S: **vale esperate**:: ((la mestra es dirigeix a una altra taula on té els seus materials agafa un bolígraf i mira la llista mentre l'alumne li comenta que alguns dies on hi ha escrit que no va venir se li han de justificar))
X: **yo vine los dos martes**: XXX
S: XXX
X: XXX
S: **el lunes dieciséis y cuál más**?
X: **y el lunes**
S: **el lunes dieciseis y el viernes diecinueve**?
X: **sí**
S: **pero si estás aquí**:: **el día**:: **estás aquí**/ ((la mestra li assenyala la llista d'assistència perquè sembla que no quadren els dies que l'alumne diu que ha faltat amb el registre que ella té))
X: **espero pues esto está mal eh**:: **si yo el viernes he venido a las diez**:
S: **a las die**:::**z/**? ((expressió de sorpresa))
X: **a las diez de la mañana**/
S: **pero pero cómo**? **si tú** /XXX/
X: /XXX/
S: a::: **porque como** XXX
X: **sí sí sí** ((en aquest moment la mestra fa el moviment de sí amb el cap i l'alumne torna a mirar la llista)) **y por qué no me lo cambias** XXX?
S: **no**::: **no viniste a primera hora viniste a la última**: **que jugamos al** scrabble ((l'alumne continua mirant la llista)) **vale/ a ver**/ ((la mestra agafa els dossiers dels alumnes i mentre els passa diu el nom dels alumnes fins que es dirigeix a l'alumne que està assegut davant de l'ordinador)) fernando/ tu has fet algo? de::l roberto?
F: **sí**/
S: sí? ((l'alumne s'aixeca de la cadira i es dirigeix a on està la mestra)) quin és el teu?
F: **ese** ((l'alumne assenyala amb el dit el seu treball))
S: pe:::ro::: on està? ((l'alumne ajuda a la mestra a passar els dossiers, n'agafa un i torna a seure al mateix lloc)) aquí: vale: (3s) ((la mestra es dirigeix al xavi)) **tú cuándo te vas**? **ya**?
X: **no**:: **me quedo aquí contigo** ((la mestra prepara els bolígrafs i llapis que necessiten a la taula)) (22s) XXX
S: eh?
X: XXX
S: **no sé el otro día cuando bajamos estaban ahí aun eh**? (4s) **pues haz algo no**? **del dossier del roberto**?
X: **lo he acabao** XXX ((l'alumne s'apropa a la taula, agafa el seu dossier i li dóna a la mestra. la mestra se'l mira))
S: **tú sigues haciendo fi 3**?
X: **sí**
S: **eternamente**?
X: **si es que sinó fatal tres horas**/ ((fent referència a les hores d'escola que té cada nivell escolar. el nivell de fi3 són dos hores al dia mentre que el nivell superior, GES 1, en són tres)) **no voy a venir el año que viene no voy a salir**/
S: **qué horario haces del**: **del programa**? ((fent referència a una activitat de tractament que es realitza al centre penitenciari))
X: XXX **de cinco y media a siete yo esto me lo ha dicho la maria** ((nom inventat d'una educadora social))
S: i quants dies són?
X: **los martes los jueves y los viernes** (7s)
S: vale:
X: **siéntate aquí/ es que esto no lo entiendo/ explícamelo/** ((referint-se a una activitat del dossier))
S: **cómo que no lo entiendes**?

X: **no lo entiendo**/ ((la mestra li agafa al dossier)) **mira lo que he hecho ahí**:: (20s) ((el vídeo es talla i quan la càmera torna a gravar veiem a la mestra asseguda a la mateixa taula que el xavi))

X: XXX
66 S: XXX **pregúntale a la elsa** ((nom inventat de la directora docent del centre)) fernando/ com vas?
67 F: XXX
68 S: **haciendo uno**? **la medieval**?
69 F: **sí** (11s)
70 X: **tienes los libros o no**? **o se los ha llevado roberto**?
71 S: **no**:: han d'estar aquí ((la mestra mira l'armari que hi ha a l'aula on els alumnes guarden les seves carpetes, hi ha llibres, algun diccionari, etc. mentre, passa la llista d'assistència i l'alumne s'aixeca a buscar un llibre de text)) però no passa res ho podem treure d'aquí: ((fent referència al dossier)) (13s) vale/ què més? funcions de l'estat/ quines funcions fa l'estat?
72 X: XXX
73 S: no això són elements que els componen els tres poders: i després diu: funcions de l'estat: quines funcions pot tenir? (12s)
74 X: **pues no sé**::
75 S: és una mica:: funcions de l'estat ((la mestra mira el llibre de text que està utilitzant l'alumne)) (5s) mira/ les funcions de l'estat ((la mestra li torna el llibre de text a l'alumne i llegeix la informació del llibre)) mantenen l'ordre públic mantenen l'ordre pú::blic

6:4 S: és u...

PO. ACT. Comp. lectora

76 X: ((l'alumne assenyala el llibre)) defensa el territori
77 S: defensa el territo::ri:: ((l'alumne escriu al dossier)) (9s) establir relacions internaciona::ls (4s) aprovar lle:::is

Annex 15. Entrevista semiestructurada de la Francisca

E: vale ahora genial vale bueno
F: dime
E: bueno primero:: así brevemente si me podrías contestar qué:: lenguas:: quines llengües ensenyes i quins grups tens?
F: averas a:: una mi- bueno una mica de tot no principalment castellano vale?
E: vale::
F: tengo uno que es grupo de castellano 1 que partimos de cero es gente que:: que ingresa:: vamos pero que no:: los hay que mas o menos tienen alguna noción o los hay que parten de cero cero a lo mejor árabes que no entienden nada o::
E: mhm
F: luego hay algún brasileño que ntx* más que nada es pillar un poco la:: un poco fonética:: y entonces o italianos: pero es un nivel partimos de cero en el idioma
E: mhm
F: entonces es principalmente es oral eh es decir ellos quieren escribir a veces escriben algo pero m:: no tengo que enseñarles grafía por eso aquí el escribir no lo trabajo porque ellos lo que tienen que hacer es todo oral
E: vale
F: en este grupo y luego ya a:: el ges 1 i ges 2 donde doy lengua y literatura
E: vale
F: y pepas: que::
E: pepas que son las pruebas:
F: sí para la gente que hace les pruebas de acc- y aquí es:: jo faig català
E: vale
F: aleshores estic entre el català i el castellà
E: vale molt bé i per tu:: si haguésis de definir què és ensenyar una llengua:: com com ho definiries?
F: averas ensenyar una lengua és:: bueno primer jo m'enrecordo que m'havien dit que:: per quan tu coneixes bueno parlo en castellà
E: mhm
F: cuando tu hablas es decir dominas una lengua es cuando piensas en ese lengua entonces a partir de ahí ntx* digamos que ya son: ya son matices conceptos de gramática: etcétera pero en el momento en que tu ntx* asumes y piensas en esa lengua ya: ya: digamos que ya:: ya: sabes no? entonces yo mi idea claro lo que pasa que en este nivel que te digo de castellano 1 el nivel es tan tan básico que esto es imposible
E: mhm
F: pero seria esto es decir hacer que tengan todo el vocabulario posible todos los conocimientos posibles para que puedan bueno pensar en esa lengua y que tengan recursos para que cuando ntx* no les sale una palabra una expresión puedan buscar pos: otra palabra otro idioma digo otro idioma otra: otra expresión
E: vale
F: entonces esto es una mica la idea de enseñar una lengua y que la dominen y luego bueno también la parte de: de lectura que disfruten leyendo con esa lengua: ha::y hay varios varios:: aspectos no?
E: entonces aprender una lengua para ti también iría en esta dirección? o sea para un alumno o sea tu que crees que es aprender una lengua?
F: bueno que sepan que dominen
E: vale: en esta misma:
F: sí

1:1 un nivel partimos de c... — PD. ACT. Exp. Oral

1:3 F: cuando tu hablas es decir dominas una lengua es cuando pien... — CR. MET. Enf. Com.

54. E: dirección de enseñar
55. F: sí
56. E: vale muy bien e:: así brevemente si me puedes: volver a decir los
57. contenidos lingüísticos que:: enseña::s más contenidos gramaticale::s o
58. contenidos::
59. F: a ver mira e:: repito
60. E: mhm
61. F: en castellano 1 es todo oral por lo tanto::
62. E: todo oral
63. F: sí lo que pasa que yo en oral no no les enseño conceptos gramaticales no
64. hablo de sustantivos no hablo de verbos
65. E: mhm
66. F. de hecho intento e:: no: no utilizar ésta:s estos conceptos estas palabras
67. para nada
68. E: vale
69. F: como mucho decimos acciones m::: bueno de hecho el otro día estaba
70. hablando estábamos trabajando un poco los antónimos y sinónimos y en un
71. momento dado lo dije esta palabra pero bueno más que nada para que les
72. sonara pero no me interesa que aprendan el concepto que es un antónimo o
73. que es un sinónimo no? pero sí a partir de blanco negro o frío calor pues
74. bueno eso en ese nivel y en el otro:: e:: a ver claro ntx* e:: al ser ges 2 que
75. estamos hablando de la eso
76. E: mhm
77. F: pues sí que tienen que tener unos conceptos gramaticales más o menos
78. claros a nivel de lo que son los sustantivos los verbos y luego:: todas las
79. categorías gramaticales
80. E: vale
81. F: y ahí pues: sí vamos haciendo: vamos haciendo::
82. E: y:: qué t- tipos de actividades hacéis?
83. F: m:: a ver depende es que est- como ya sabes que son alumnos como:: =
84. E: ya::
85. F: = muy ta::l depende del día
86. E: mhm
87. F: a veces a veces ellos están predispuestos casi nunca a nada no? pero
88. bueno e:: de hacer ejercicios y estar ahí haciendo ejercicios bueno que no es
89. no es lo que más me gusta pero a veces yo creo que es necesario porque
90. ellos lo quieren y porque necesitan estar hola marc ((la professora saluda a
91. un altre mestre que acaba d'entrar a la sala de mestres on es realitza
92. l'entrevista)) y necesitan también estar a veces también concentraos no?
93. E: mhm
94. F: pero principalmente ntx* e:: no es tanto de de: de: coger el libro y hacer
95. ejercicios sino parte práctica partimos de un texto y a partir del texto que
96. estamos leyendo de repente pues surge una palabra y así puede:s surgir
97. una explicación de un sustantivo y el adjetivo o:: yo que sé un hacha bueno
98. pero si hacha es femenino por qué sale el artículo en ah/ pero esto es un
99. artículo? es decir digamos que parto más de la práctica que de la:: que de
100. ejercicios y /de la pura teoría:/
101. E: / vale/ porque los ejercicios son de completa::r o::
102. F: los que vienen en el libro principalmente sí: o de completar sí:
103. pero son los que menos eh
104. E: ya::
105. F: porque a mi no me gustan y a ellos bueno tampoco especialmente
106. E: vale y:: la expresión oral que trabajas en el grupo:: en el primer

1:4 F: en c... — PD. ACT. Exp. Oral

1:6 al ser ges 2 que 75. est... — CR. ACT. Gram

1:7 pero 88. bueno... — CR. ACT. Gram

1:8 pero principalmente ntx* e:: no es tanto de de: de:... — PD. ACT. Gram.

1:9 partim... — PD. ACT. Comp. lectora

107. grupo en el grupo más inicial?
108. F: sí
109. E: cómo:: qué actividades hacéis? o::
110. F: e:: a ver: intento que sea muy variopinto porque además
111. E: mhm
112. F: e:: los alumnos cada uno son:: e:: es decir desde albaneses italianos
113. rumanos árabes e:: lituanos e:: tengo otro de: de: de:: de:: bueno es
114. decir tocamos casi todos los continentes además chi:no: vale
115. entonces a partir de ahí qué hago? bueno pues primero empecé con
116. lo básico tu nombre no sé qué:: pero ntx* eso lo dejé porque me
117. parece muy monótono y no: no no veía que: tuviera::n que les
118. motivara ni que les gustara entonces yo a veces hablo como si ellos
119. entendieran la lengua
120. E: mhm
121. F: hablo muy lento:: bueno muy lento no que yo hablo rápido eh pero
122. vamos ntx* con conce- palabras cla::ras y: y sin utilizar pues eso
123. ningún tipo de nombres que les puedan complicar e:: mucho con
124. imágenes también
125. E: vale con imágenes
126. F: y a partir de imágenes pues ejercicios variados
127. E: que cuenten que hay en la imá::ge::n
128. F: sí pero con un tema central yo que sé una vez pues medios de
129. transportes fotos de camione::s de no sé que y a partir de ahí pues
130. qué es esto un camión cómo es? grande pequeño cuantas ruedas t
131. iene? para qué se utiliza: dependiendo de cómo vea que reaccionen
132. hago más preguntas o: o paso al siguiente: el segundo ropa alimentos
133. pues animales y a partir de animales pues todo lo que de a:: el último
134. que hice que tuvo mucho éxito fue de:: ntx* de:: personajes e::
135. conocidos pero a nivel mundial pues desde nelson mandela hasta
136. kennedy hasta:: y a partir de ahí pues cada uno pues ntx* a parte que
137. también aprovechaba para la descripción física
138. E: mhm
139. F: a ver qué qué lleva cómo es moreno tal la ropa: pues lo que hacían
140. lo que no hacían esto les gustó mucho
141. E: mhm
142. F: también por ejemplo los países ellos cuando entra uno de dónde es
143. entonces bueno busco fotos el país el mapa la bandera::
144. E: va:le
145. F: el equipo de fútbol del país que es algo que les engancha mucho:: a
146. veces bajo noticias principalmente de fútbol y de deportes que son
147. las que más les gusta::n y entonces bueno todo esto les incita un poco
148. a: a hablar
149. E: a que hablen no?
150. F: sí siempre es en esta línea
151. E: /vale/
152. F: /mira/ de hecho hoy por ejemplo llevo tengo preparado un tema
153. de reciclaje muy básico eh: de hecho pongo una foto de varios
154. contenedores de esos de colores y digo qué es esto? habrá que digan
155. ni idea o habrá que sí y a partir de ahí pues mira los colores el
156. amarillo pues para tal bueno pues entonces si el amarillo es el del
157. plástico: no?
158. E: sí
159. F: ahora estaba yo:: si el amarillo es el del plástico bueno pues qué

1:12 bueno pues primero empecé con 116. lo básico tu nombre no sé qué:: pero ntx* eso lo dejé porque me...
PD. ACT. Exp. Oral
1:16 F: hablo m...
PD. ESTR. Docents
1:15 F: sí pero con un tem...
PD. ACT. Lèxic
1:13 F: también por ejemplo lo...
PD. MOT. Aprenen. Esti. i Sign
1:14 F: /mira/ de hecho hoy por eje...
PD. ACT. Exp. Oral
PD. ACT. Lèxic

160. cosas de plástico podemos echar ahí dentro y a partir de ahí ya
161. tenemos un /vocabulario/
162. E: /más vocabulario/
163. F: es decir son cosas prácticas siempre
164. E: vale
165. F: y veo que eso son cosas que les gustan creo
166. E: vale y: en el cuestionario por ejemplo aparecía que estás bastante
167. de acuerdo con que los alumnos puedan separar las palabras según
168. la función gramatical y que esto les ayudaba a mejorar la escritura
169. F: bueno: /de los niveles superiores/
170. E: /supongo que esto es en los niveles superiores/
171. F: claro del nivel que te estoy contando no para nada en absoluto:
172. E: vale bueno preguntarte cómo crees que ayuda a que ellos mejoren
173. la escritura? o sea cómo::
174. F: bueno primero porque es decir el hecho primero porque e:: si
175. haces ejercicios sobre eso
176. E: mhm
177. F: tienen que escribir porque las faltas de ortografía son horrorosas y
178. para mi a ver no es:: imprescindible hacerlo todo perfecto y menos
179. en el ambiente en el que nos movemos pero ntx* para ellos como no
180. les dan ninguna importancia pues yo le doy mucha y así buscamos
181. una: un nivel intermedio no?
182. E: vale
183. F: entonces el hecho de que no sé sustantivos e::y haga:: que
184. trabajemos los sustantivos de alguna manera estamos trabajando
185. que sepan escribir la b la v un poco en esta línea eh: por eso el e:: es
186. la importancia::
187. E: vale
188. F: y luego bueno que yo considero que estando en la eso tienen que
189. conoce::r a un nivel muy básico porque es lo que hay pero bueno
190. E: entonces estos contenidos como los trabajas? o sea si tienes que
191. trabajar una función gramatical el nombre o el verbo =
192. F: sí
193. E:= qué tipo de actividades haces?
194. F: no:: como te he dije antes partimos de t- /textos/
195. E: /textos/ vale vale
196. F: y a partir del texto:: ntx* que luego un día están muy alterados
197. pues oye coged el libro y haced los ejercicios del que vienen en el
198. libro porque:: porque:: ya me:: pero eso es algo:: pero lo lo principal
199. mi idea principal es es a partir de un texto:
200. E: y de dónde sacas los textos?
201. F: o bie- o bien de libros
202. E: o bien de libros
203. F: o:: de interne:::t o:: bueno:
204. E: los temas son:: los temas del texto::
205. F: intento que sean interesantes pero también como a veces al
206. mismo curso le doy lengua y literatura de hecho en el ges 1 me ven
207. uno me dijo que me ve mas que a a su propia madre porque a veces
208. están dos horas conmigo el mismo texto que puedo utilizar para
209. literatura lo aprovecho para lengua o en la misma clase:: incluso:: sí::
210. a partir de textos eh: de textos o incluso a veces de: de: de: a veces les
211. pongo videos de algún:: de algo que yo crea que tiene relació::n
212. bueno pues a partir de ahí:: pues es decir bueno como digo yo hay

1:14 F: /mir... PD. ACT. Exp. Oral
PD. ACT. Lèxic
1:17 F: es d... PD. MOT. Aprenen. Esti. i Sign.
1:18 E: vale bueno preguntarte cómo crees que ayuda a que ellos mejoren 173 la... CR. ACT. Exp. escrita
CR. ACT. Gram
1:19 E: entonces estos contenidos como los... PD. ACT. Gram.
1:20 E: los temas son:: lo... PD. MOT. Aprenen. Esti. i Sign.

213. que hablar bien y hay que utilizar bien el lenguaje y siempre les digo
214. bu- ellos siempre me dicen que para qué porque dice::n de hecho me
215. dijo uno mira pero tu ves cómo se escribe en el what'sapp? cómo se
216. escribe? digo yo sí ya lo sé que en los what'sapp se escribe mal pero
217. tu cuando tienes que hacer una instancia: que es algo que si que
218. suelen tener que hacer escribes así? pues ya está y es que además
219. que yo creo que la forma de escribir las faltas la redacción dice
220. mucho de una persona esto es una lucha eh:: porque ellos no lo
221. entienden pero bueno yo intento que lo entiendan
222. E: y que para: qué significa para ti que la escritura sea una eina de
223. aprendiz- una herramienta /de aprendizaje/
224. F: /una herramienta/
225. E: una eina d'aprenentatge que sortia al qüestionari?
226. F: a vera: en qué sentit es decir la escritura una eina de aprend- en
227. el sentido de que: ntx* bueno es decir a ver si tu:: pero el problema
228. de esta gente es que no se centran en lo que están haciendo: vale? si
229. están escribiendo es algo automático no están no están digamos:
230. están reproduciendo:: grafías no no no son conscientes de que están
231. escribiendo pues un una oración que tiene un orden una estructura::
232. no entonces ntx* para mí seria importante que ellos fueran
233. conscientes que que hay unas normas a la hora de escribir no lo son
234. entonces aunque yo esté de acuerdo en que sí que es importante a::
235. es complicao ellos se limitan a copiar y a veces mal y a:: rápido y
236. corriendo porque total pa' qué
237. E: mhm (..) vale otro aspecto que ha salido en el cuestionario es que
238. consideras que es muy importante enseñar a planificar y revisar
239. F: sí
240. E: quería saber si lo haces frecuentemente:: cómo lo haces si lo
241. hace::s
242. F: para mi es importante pero a ver claro es que cuando hacemos una
243. redacción por ejemplo o antes de explicar algo siempre les digo
244. primero pensad lo que vais a decir
245. E: mhm
246. F: y luego decidlo no? o estructurarlo es decir en una redacción a ver
247. qué quiero contar y a partir de lo qué quiero contar cómo lo voy a
248. contar bueno pues lo empezaré:: pues bueno:: según::
249. E: lo que quiero contar el que quiero contar lo escriben en un::
250. F: sí
251. E: pape::l
252. F: sí mira ahora con el tema de sant jordi des de el departamento de
253. lenguas estamos haciendo digamos que de forma obligatoria entre
254. cometes tienen que presentar un escrito para luego e:: presentarlo
255. al concurso pues bueno en todas mis clases en los el ges 1 y ges 2 en
256. castellano no porque no saben escribir pues podía::n hacerlo podían
257. no/ debían hacerlo de actividad pa clase y los que estaban
258. decentemente escritos o que: tenían un contenido más o menos
259. presentarlos a concurso pues aun así no todos lo hicieron
260. E: mhm
261. F: y luego:: las redacciones: a:: bf:: tienen la idea pero no saben
262. expresarla no no no son capaces de de de plasmar con ntx* otra cosa
263. es que lo hagan mejor o peor a: a nivel de de de acentos o de faltas de
264. ortografía no eso ya:: está claro que no pero tampoco sabe
265. estructurarlo entonce::s m:: es complicao porque por más que le he

1:21 ellos siempre me dicen que pa...
CR. MOT. Actituds i valors
PD. MOT. Actituds i valors

1:25 para mí seria im...
CR. ACT. Exp. escrita

1:24 E: mhm (..) vale otro...
CR. ACT. Exp. escrita

1:26 cuando hacemos una...
PD. ACT. Exp. Escrita

1:27 con el tema de sant jordi des...
PD. ACT. Exp. Escrita

266. explicado no? es decir bueno hay algunos que hicieron poesía eh/ y
267. es bueno lo que les salía sus sentimientos y lo plasmaron en el papel
268. vale pero los que tenían que hacer la redacción de una historia:: pues
269. hay un orden el orden que tu quieras si quieres empezar por el fina:l
270. vale si quieres empezar por el medio pero todo tiene que:: a ver no::
271. es difícil no:: porque yo creo que va mas rápido su mente y sus ideas
272. desordenadas y no lo plasman en el papel y es es complicao
273. E: y cuando revisan lo que han escrito::
274. F: está bien
275. E: pueden cambiarlo o::
276. F: sí /antes de presentarlo/
277. E: /pueden cambiarlo/ es decir ntx* son capaces de ver que hay
278. alguna incorrecció:n o::
279. F: sí sí sobretodo cuando lo leen en alto cuando lo leen porque claro
280. ellos lo escribieron pero bueno ahora léelo y al leerlo dices ay sí/
281. esta palabra la he dicho tres veces en una misma línea por ejemplo
282. digo ya y ahora eres capaz de leer estas diez líneas dónde no hay ni
283. un punto ni una coma? léelo sí que hay digo no ha:y léelo entonces si
284. lo leen en alto:: pero solos no siempre siempre quieren la: el apoyo
285. no:: no lo saben hacer aunque sean conscientes y detecten los fallos
286. ellos solo:::s hay pocos que sean conscientes de:: ntx* algunos sí eh
287. pero la mayoría no:: sé que está mal pero no no no sé cómo
288. arreglarlo: claro entonces bueno si yo le ayudo:: ntx* entonces van se
289. dan cuenta bueno dicen ostia/ pues sí que suena bien/ sabes? pero
290. ellos quizá es verdad que al leerlo se dan cuenta que está mal escrito
291. pero no saben hacerlo bien pues bueno si con ayuda y con trabajo:: sí
292. sí supongo que sí que llegaran a hacerlo:: más o menos
293. E: y cuando corriges que tienes en cuenta positivamente o:: cómo
294. haces la corrección de un texto escrito?
295. F: bueno primero la presentación bueno el porcentaje:: pero para mi
296. es importante porque es que primero si escribes muy pegadito aquí
297. arriba la letra muy pequeña o muy grande e:: con tachones y tal eso
298. es impresentable y de entrada la predisposición mía ya es es
299. negativa: por lo tanto ya no vamos bien entonces y eso les cuesta eh/
300. ellos no saben presenta::r no saben no no le dan tampoco
301. importancia o nunca se la han dado o nunca les han enseñado a darle
302. importancia con lo cua:::l entonces partiendo que la presentación
303. tiene que ser com- como le digo yo mínimamente decente: que yo
304. pueda entender que sea legible
305. E: mhm
306. F: que no esté sucio:: que no esté:: a partir de ahí bueno ntx* las
307. reglas mínimas de ortografía empezar con mayúscula que pongan
308. puntos y coma::s el contenido? m:: también ntx* pero::: m:: si
309. estamos en clase de lengua:: a lo mejor me interesa más el otro
310. aspecto que el contenido en si de lo que están contando: el otro día
311. uno escribió una historia muy chula pero sh:: porque yo lo ordené
312. mentalmente sino era muy complicado de: de entender aunque la
313. historia en si el contenido era era bu- bueno estaba bien
314. E: mhm
315. F: y de hecho hubo que retocarlo si lo queríamos presentar al
316. concurso porque no había por donde:: por donde cogerlo no?
317. E: vale:: y:: bueno un poco con la idea esta que has dicho antes que
318. para ti es más importante trabajar la expresión oral en los niveles

1:29 es de... PD. ACT. Exp. Escrita

1:31 F: sí sí sobretodo cuando lo leen en alto cuando lo leen por... PD. AVA. Auto.

1:32 F: bueno primero la presentación bueno... CR. AVA. Hetero. Escrip.

1:33 las 307. r... CR. AVA. Hetero. Escrip.

1:34 el otro día 311. uno... PD. AVA. Hetero. Escrip.

319. más bajaos que trabajas principalmente eso: por qué crees que es tan
320. importante?
321. F: primero porque porque esta clase ya es así ya es el objetivo de
322. esta clase::
323. E: vale esta clase ya está diseñada así:
324. F: sí sí sí es el objetivo de esta clase
325. E: y por qué crees que es el objetivo de esta clase?
326. F: bueno primero porque es gente que no domina el idioma y: y: para
327. si ellos están aquí tienen que conocerlo primero por por porque
328. tendrán que tienen que hablar con el juez tendrán que hablar con el
329. abogado: que entiendan después en el mundo en el que se están
330. moviendo y si salieran y se quedaran aquí por lo menos que sepan
331. mínimamente manejarse en el:
332. E: vale
333. F: entonces ese es el objetivo de la clase
334. E: vale
335. F: si después el año que viene hay un nivel superior pues a lo mejor
336. si que ya entramos en conceptos de ortografía o de escribi::r pero
337. hoy por hoy e un poco que que que sepan moverse en un entorno o
338. por lo menos que entiendan lo que se les dice::
339. E: vale: m:: otra pregunta iría relacionada con: e:: o sea como agrupas
340. alumnado para hacer las tareas de escritura: si lo hacen hacen
341. escritura colaborativa: si trabajan individualmente::
342. F: depende sí depende: depende primero del eje- de varios factores
343. eh del ejercicio en si cómo ese día esté la clase: es que claro entonces
344. por ejemplo el otro día en ges 2 estuvieron haciendo un poema entre
345. tre:s estuvieron yo me alejé les dejé solos les di un par de pautas y
346. me alejé y:: pero estaba escuchando
347. E: mhm
348. F: y lo estaban haciendo muy bien porque cada uno aportó ideas y
349. bueno ahí salió bien depende si están más alborotados no el trabajo
350. en grupo no lo: no: porque:: es más individual entonces depende de::
351. ya te digo de el ejercicio y también de cómo esté la actitud de ellos
352. E: vale y normalmente? hay alguna que predomine?
353. F: m:: quizás individual en porcentaje quizás más el individual
354. porque claro el trabajo en grupo lo que pasa es lo que ha pasado
355. siempre que trabajan dos y el tercero no trabaja: lo de siempre pero
356. bueno el otro día no el otro día curiosamente estuvieron los tres muy
357. trabajadores pero además otra cosa quiero que que:: ante: en el caso
358. del poema que sepan reflexionar ellos solos que tengan: que se: que
359. se enfrenten ellos al poema o al ejercicio que sea que después no
360. sale? vale pero que se enfrenten no de: no sé hacerlo dime cómo se
361. hace: o lo está haciendo el compañero y se lo está copiando: no: que
362. tengan como digo yo cinco minutos de enfrentaros vosotros solos al
363. ejercicio que no te sale? no pasa nada aquí estoy yo y te ayudo o te
364. ayuda el compañero: pero tu por lo menos sabes que no lo sabes
365. hacer o sabes que si lo sabes hacer por enfréntate a hacerlo por eso a
366. veces también me interesa el trabajo individual para que ellos tengan
367. un rato de reflexión de:: sobre el ejercicio en si o por lo menos para
368. que lean el texto que tienen que trabajar
369. E: y como motivas a los alumnos para que:: hagan esas tareas de
370. escritura:: o::
371. F: a vece:::s

1:35 más bajaos que trabajas principalmente eso: por qué crees que es tan 320.importante...
- CR. MET. Enf. Com.

1:54 si ellos están a...
- CR. MOT. Actituds i valors

1:36 el otro día en g...
- PD. ACT. Exp. Escrita
- PD. AGR. Petit grup

1:38 si est...
- CR. AGR. Petit grup
- PD. AGR. Individual

1:39 E: vale y normalmen...
- CR. AGR. Individual
- CR. AGR. Petit grup
- PD. AGR. Individual
- PD. AGR. Petit grup

1:40 quiero que que:: ante: en el caso 358. del...
- CR. ACT. Exp. escrita
- CR. AGR. Individual

372. E: sientes reticencia por su /parte o::/
373. F: /mucha/ no no siempre siempre de
374. entrada no {@de entrada no}
375. E: como lo haces para::
376. F: de entrada no un poema? bf:: qué coñazo/ qué dices? un poema/
377. primero a veces hago oídos sordos a lo que dicen porque esto a veces
378. te desmotiva mucho entonces ahora estoy aprendiendo a decir
379. bueno mira no escucho sabes? ya sé lo que estáis diciendo pero paso
380. de vosotros vamos a hacerlo entonces cómo? pues primero por
381. ejemplo cuando es literatura a mi me gusta la literatura es lo que
382. más me gusta entonces digamos que mi mi mi les transmito un poco
383. la pasión o el gusto por la literatura y a veces lo consigo otras veces
384. no eh::
385. E: mhm
386. F: porque dicen este poema:: o tal sin embargo: bueno hay días que
387. tengo éxito eh/ a:: la forma de presentar el trabajo es decir o bien o
388. dar una fotocopia o hacer un un hacer algún algún tipo de power
389. point o:: la pizarra digital esta el programa éste que tenemos
390. presentarle bueno con fotos con vídeos bueno presentárselo atrac-
391. atractivo para que ello::s pero no siempre hay éxito ni mucho menos
392. o:: a- además hay veces que dices uy/ esto no sé yo: y y al final tiene
393. mogollón de éxito el ejercicio y se implican y otras veces que tú lo
394. has trabajado pues: termina::s:: pues: ntx* la motivación es que
395. depende de de cómo estén ellos y:: pero bueno utilizas todos los
396. recursos que tu tienes
397. E: y qué estrategias utilizas por ejemplo para:: ayudar a los alumnos
398. durante el proceso de textualización o cómo:: para plantea::r
399. F: para que hagan un texto?
400. E: sí
401. F: a ver cuando no saben por donde empezar por ejemplo para hacer
402. una redacción
403. E: mhm
404. F: pues a lo mejor la hago yo en voz alta ntx* improviso digo bueno
405. pues o:: el otro día les leí un texto de un compañero de hace unos
406. años que había hecho un escrito por ejemplo dice ya pero yo no sé
407. hacer eso/ ya no te pido que hagas esto sino que ésta es una idea
408. para que tu:: por ejemplo o:: o a veces digo no/ esto hay que hacerlo
409. y se acabó porque también porque al final piensas bueno a ver es
410. gente ya de ges 2 y y tampoco hay que anda:r ntx* sabes? sí que
411. motivarlos sí pero a veces hay que decir pues como dicen los padres
412. no? porque me da la gana/ bue::no pero sí que necesitan mucha
413. motivación y sí que necesita:n
414. E: sí?
415. F: sí sí y sobretodo que tu esté::s que te impliques ntx* que te
416. impliques en el ejercicio no?
417. E: vale entonce::s como valoras los intentos o los esfuerzos de
418. escritura de los alumnos? ves que los valora::s cómo lo haces?
419. F: sí cuando:: cuando:: es el típico que empieza reticente que no que
420. no que no y termina haciéndolo
421. E: mhm
422. F: a parte de lo que escribe en sí y valorarle lo que es la parte
423. objetiva digamos sí que el esfuerzo que ha hecho yo también lo
424. valoro a veces el que te presente algo que que porque claro aquí es

1:41 F: de entrada no un poema? bf:: qu... — PD. MOT. Entusiasme

1:42 hay días que 387:... — PD. MOT. Aprenen. Esti. i Sign.

1:55 F: a ver cuando no saben por donde empezar por eje... — PD. ESTR. Docents

1:43 F: pues a lo mejor la hago yo en voz alta ntx* improvis... — PD. MOT. Model

1:44 F: a p... — PD. AVA. Hetero. Escrip.

425. hacer esto pues no lo hago
426. E: ya::
427. F: y al final el simple hecho de que:: de que:: bueno hay uno que
428. siempre dice es que al final siempre me terminas convenciendo me
429. engañas y me terminas convenciendo y yo:: no:: no te termino
430. convenciendo es que tu ves lo lo lo positivo de hacerlo que no es
431. verdad pero bue::no: ntx" entonces yo ya el hecho de que hagan algo
432. ya lo valoro a ver/
433. E: lo valoras oralmente les dice::s
434. F: depende del momento se lo digo en ese momento o después pues
435. tu evolución es buena veo que vas haciendo un esfuerzo:: fíjate en::
436. porque yo intento recoger lo que hacen en clase y hay algunos que no
437. tengo nada que tengo la bolsita vacía/ y otros digo mira/ estás
438. trabajando en clase te sale mejor o peor pero estás trabajando y esos
439. sí que se valora con esta gente sí
440. E: y otra pregunta iba encaminada a cómo gestionas el aula es decir
441. si ellos por ejemplo están hablando todos a la vez y tu estas
442. explicando una actividad cómo:: gestionas esa situación
443. F: a ver es me- depende si están hablando a:: yo intento lo típico
444. callad tal si no:: lo consigo yo me callo me callo y me siento hasta que
445. se dan cuenta de:: no nos riñes? no? sabes? como diciendo:: ellos
446. reaccionan otras veces no es que:: es ta:n hay tantas variables/ a:: o
447. haciéndoles razonar a ver vamos a trabajar por favor en silencio un
448. día les puse una:: a los de pepas: que tenia que hace un: les puse
449. música clásica de fondo así suavecita para que os concentréis
450. bue:::no tuvimos unos veinte minutos de concentración digamos que
451. estábamos en el grupo elite de aquí no? en los grupos bajos eso es
452. más difícil con cinco minutos ya me doy por contenta entonces a::
453. depende de cómo veas que está ese día la clase porque no están
454. están todos los días igual ni como grupo ni como individual porque
455. ellos como también tienen su vida aquí dentro y tienen noticias
456. buenas y noticias malas de: de: de juicios y tal esto les altera mucho
457. entonces pueden venir a clase como muy apagados como muy
458. rebotado::s
459. E: vale i hi ha torns de paraula?
460. F: sí claro
461. E: i dones tu el torn de paraula o com::
462. F: sí claro esto lo trabajo mucho en la parte oral de castellano es
463. decir vamos por orden y claro hay el que lo sabe y lo quiere decir y
464. digo no: es decir no: primero porque no te toca y segundo no: no no
465. quiero no le estás haciendo un favor a tu compañero porque tu
466. compañero tiene que esforzarse en decirlo él no tu:: (..) en ésta clase
467. lo estoy consiguiendo: siempre hay algún espécimen ahí que
468. desequilibra por ahí:: pero sí sí en esta clase lo estoy consiguiendo sí
469. sí
470. E: y en las otras clases
471. F: en los otros grupos bueno:: quizás porque ellos también tienen
472. otra tipo de confianza: también ellos se ven más fuertes a la hora de
473. habla::r y de:: y de: pero bueno sí sí en principio:: es algo básico
474. respetar bueno si estoy hablando yo tienes que callarte tú primero
475. por varios cosas porque no me escuchas o si estáis hablando
476. vosotros no os escucho: yo a vosotros no sé si está bien o mal lo que
477. me preguntas ni puedo saber lo que me preguntas pero estas

1:44 F: a parte de lo que escribe e...
PD. AVA. Hetero. Escrip.
1:45 F: y al final el simple hecho de que:: de que:: bueno h...
PD. MOT. Retroacció

1:46 yo intento lo típico 444. callad tal si no:: l...
PD. ESTR. Docents
1:47 día les pus...
PD. MOT. Amb. agradable

1:48 F: sí claro esto lo trabajo...
PD. ESTR. Docents

1:49 es algo básico...
PD. ESTR. Docents

478. reflexiones a lo mejor las entienden pero al día siguiente vuelve a
479. pasar igual
480. E: y:: a nivel así global con los grupos más avanzados en relación a la
481. expresión oral cuánto haces de escritura? fifty fifty::
482. F: sí fifty fifty depende del tema que trate: mira:: es que ahora estoy
483. en literatura y ahí hacemos mucho de de de oral hacemos mucho de
484. oral los poemas por ejemplo m:: los hacemos mucho oral ahí sí que
485. toman nota::s bueno toman notas bueno lo de coger apuntes que es
486. otra cosa que les digo yo:: no saben no pero espera que no vayas tan
487. rápido y yo no no si es que no hay que:: bueno y entonces les explico
488. concep- bueno es que no saben no están acostumbrados entonces
489. oral lo hacemos muchos porque para ellos es más fácil leer el poema
490. y decir las cosas que escribirlas entonces ya para mi que ya sepan
491. analizarlo aunque sea oral ya::
492. E: más o menos entonces cuántas sesiones dedicas a la escritura?
493. F: no:: porque:: ntx" a ver sesiones no porque dentro de la misma
494. clase sea:: combino combino intento combinar porque me interesa
495. que sepan escribir a ver saben escribir pero que sea::yo creo que
496. prima más lo oral
497. E: también en los más avanzados
498. F: sí sí en los otros es principalmente oral pero en los más avanzados
499. sí
500. E: vale para terminar cómo crees que puede mejorar la enseñanza de
501. la escritura en el centro penitenciario?
502. F: e:: a ver/ nunca lo:: pues primero:: la parte de práctica dices no de
503. la escritura?
504. E: mhm
505. F: pues no lo sé porque es complicado a ver está claro que como
506. mejoras la caligrafía es practicando es decir es es escribiendo pues
507. ntx" haciendo ejercicios haciendo:: haciendo:: sobretodo redacciones
508. porque ahí practicamos la escritura practicamos la estructura
509. mental de lo que queremos decir tenemos una idea y la plasmamos
510. en escr- por escrito pero esto que es idílico y que es lo que a mi me
511. gustaría hacer es: muy muy muy difícil no:: es complicado: es el día a
512. día es no::
513. E: claro está relacionado con las dificultade::s
514. F: claro es que no sé como poten- es decir algo para potenciarlo?
515. pues no lo sé primero es la actitud de ellos y cuando chocas con un
516. grupo que no quieren hacer nada y a lo mejor les presentas unos
517. ejercicios que podrían ser bueno/ favorecedores para para para el
518. manejo y la destreza a la hora de escribir y ta::l claro yo los niveles
519. bajos de enseñar lectoescritura eso no lo sé porque no es mi nivel de
520. trabajo en los niveles superiores? bueno es la práctica la práctica
521. entonces a partir de:: algo que les guste: que no les guste escribir
522. entonces pues no::
523. E: vale:: pues muchas gracias

1:49 e... PD. ESTR. Docents

1:50 ahora estoy 483. en literatura y ahí... PD. ACT. Exp. Oral

1:51 combi... CR. ACT. Exp. oral

1:52 pues no lo sé porque es comp... CR. ACT. Exp. escrita

1:53 e... CR. MOT. Aprenen. Esti. i Sign.

Annex 16. S1P2

Transcripció sessió 12 d'abril de 2018
6 alumnes: Espanya, Marroc i Equador
Grup: ges 2
Temps: 6 min. 34 s.
Activitat: Machado. Lengua castellana

F: francisca (professora)
V: vicente
A: alberto
J: juan josé
M: mohamed
Altres noms que apareixen però que no intervenen directament a la conversa: igor (alumne)

Durant la sessió anterior, la mestra va treballar una poesia d'Antonio Machado. Avui, llegeixen un altre fragment d'un poema d'aquest mateix autor. Llegeixen i comenten un fragment de Campos de Castilla i tracten algunes figures retòriques de la poesia.

F: vale el otro día vimos la narración el cuento o la poesía igor tu no estabas y vicente estuviste un día estuvimos haciendo::: la:: la:: la narración para la::: para presentar al concurso del joc floral::
V: en efecto
F: que por cierto ya os he presentado bien (.) pasado esto:: hicimos vale? estuvimos trabajando una poesía de machado:: que sólo estuvisteis los dos:: en que consistía? la poesía::
A: del árbol::
J: a estuvo muy interesante — PO. MOT. Aprenen. Esti. i Sign.
A: del árbol que era viejo::
F: sí sí sí al olmo viejo hendido por el rayo que:: bueno pues hoy:: lo que pasa que bueno ellos juegan con ventaja porque estaban la clase pasada:: os he traído otra::
M: a::: ((l'alume fa aquest soroll d'aburriment))
F: sí otra de:: seguimos con antonio machado seguimos con él porque:: eh: mohamed si us plau::

M: qué pasa señorita?
F: tienes ganas de salir en la cámara eh::

32 M: XXX
33 F: estábamos escucha:: estábamos e::: yo os pasaré la hoja de la poesía:: si queréis hacerla con parejas podéis hacerla porque el otro día que lo hicisteis aportasteis cosas chulas comentarios buenos:: — 3:... PO. MOT. Retroacció
34 V: no cabe duda
35 F: sigue siendo el mismo autor vale? por lo tanto como ya conocéis más o menos como escribe pues la idea es la misma tema de la poesía para ello hay que leerlo con cierta tranquilidad aunque yo os daré un cierto apunte para que podáis entenderla mejor métrica primero marcamos los versos y luego buscamos e:: algún tipo de recurso estilístico que pueda haber metáforas metonimias anáforas:: te acuerdas? que es una anáfora os acordáis los que estabais? — 3:1 leerlo con cierta tr... PO. ACT. Comp. lectora; PO. ACT. Educació literària; PO.MOT. Bastides
36 A: se repetía::
37 F: la repetición de una palabra o un grupo de palabras al principio de una frase
38 V: al principio de una palabra no?
39 F: del verso o de lo que sea:: vale: en ésta ya veréis que hay una anáfora vale? ya lo veréis:: (4s) vale? ya en ésta::: bueno ya lo veréis y luego ya os digo lo que os tengo que decir ((la mestra reparteix els poemes y els llapis))
40 V: perfecto
41 M: por que siempre nos traes:: las de amor no quieres que son muy bonitas::
42 F: no protestes y lee lee (…) los apuntes las anotaciones las hacéis a lápiz a un lado
43 M: a:::
44 F: a:: ves como quieres salir:: ((referint-se a la càmara))
45 M: por eso vienes de rosa
46 F: bueno sí pues por eso:: para poner el toque::
47 M: claro:: para la ocasión
48 F: a ver entonces lo primero el tema y el verso pero antes os voy a dar un apunte que no lo sabéis y que os facilitará enetender la poesia:: a ver mirad a ver leelo — 3:... PO.MOT. Bastides
49 *A: allá en las tierras altas por donde traza el duero su curva de ballesta en torno a soria entre plomizos cerros y manchas de raídos encinares mi corazón está vagando en sueños… no ves leonor los álamos del río con sus ramajes yertos? mira el moncayo azul y blanco dame tu mano y pasemos* — 3:2 A: allá en las ti... PO. ACT. Comp. lectora
50 F: y?
51 A: *paseemos por estos campos de la tierra mía bordados de olivares polvorientos voy caminando solo triste cansado pensativo y viejo*
52 F: un momento un momento no empieces a decir nada espera mirad en el poema aparece un nombre propio aparece leonor pero que relación::
53 M: su amada su todo::
54 F: sí mirad leonor era la primer mujer de machado:
55 M: de las cuatro que tenia::
56 F: no::: casarse solo una vez con leonor: luego tuvo un segundo amor que saldrá en otra poesía: machado cuando llega a soria os acordáis que os dije que era profesor conoce a esta chica: se casan y todo muy bonito pero al poco rato pasados unos años leonor muere
57 V: buah
58 F: entonces este dato es importante: aquí hace atención a leonor pero ya os digo en este momento cuando escribe la poesía leonor ya había muerto
59 M: claro aquí::
60 F: espera para que lo entendáis éste dato es importante: — 3:... PO.MOT. Bastides
61 M: es que ya lo dice:::

Annex 17. S2P2

Transcripció sessió 19 d'abril de 2018
8 alumnes: Brasil, Marroc i Guinea Bissau
Grup: castellà
Temps: 41 min. 20 s.
Activitat: Lugares emblemáticos- El valor de la empatia. Lengua castellana

F: francisca (professora)
As: alumnes que parlen al mateix temps
A: ahmad
B: bilal
R: rachid
K: kihal
M: mohamed
H: hans
Z: zahid

Avui acaben d'activitat que van començar l'altre dia però que no van poder acabar. L'activitat consisteix en veure dos vídeos. Un vídeo és sobre els llocs emblemàtics de la ciutat de Barcelona i l'altre vídeo és un curt on apareix un noi que va a una botiga d'animals. En aquesta fitxa han d'escriure de què tracten els vídeos, quins personatges apareixen, etc.

PO. ACT. Exp. escrita
PO. AGR. Gran grup
PO. AGR. Individual

F: a ver va somos muchos: somos muchos vale? silencio por favor:: voy a empezar: a ver escuchadme vale: algunos teneis una hoja:: ((els alumnes comencen a parlar entre ells de mentres la mestra pregunta a alguns alumnes si ells tenen el full i el llapis que necessiten per començar l'activitat)) a ver:: no habléis por favor:: todos tenéis para escribir? vale bien por favor me escucháis? ayer ayer recordáis? habíamos visto unos videos el de barcelona y el del niño:: que cogía los juguetes en el patio vale y habíamos escrito el título y luego habíamos hecho una:: recogido unas palabras no? algunos los tengo aquí::: (..) a ver que con el cambio ahora no sé dónde lo puse:: aquí teníais esto ahora lo he cambiado por esto es decir esto que hicisteis aquí lo hacéis aquí bien hecho ((ensenya dos fulls diferents als alumnes)) sí ahora ahora es decir qué tenéis aquí? nombre ponéis vuestro nombre en el video del título uno ponéis el de barcelona:: os acordáis? que lo tenéis aquí tenéis que pasarlo a limpio sí?
A: vale
F: ahora os lo explico bien (…) ahora os lo explico ((reparteix els fulls als alumnes)) mirad ayer: ahí pone::
A: barcelona
F: se llamaba barcelona 4K os acordáis? sí? ponedlo va dónde pone comentario:: ((a la fitxa que han de realitzar hi ha un apartat on posa comentario))
A: y ahora que tenemos que hacer?
F: poned pasadlo aquí a limpio ((a continuació la mestra reparteix uns altres fulls als alumnes a mesura que va dient els seus noms)) bien vale pasadlo entonces lo que escribisteis ayer pasadlo esta otra hoja vale bueno tú no estabas lo hacemos hoy vale? él si que estaba: tú ahora la hoja blanca esa la dejas:: vale? y el dos: habíamos hecho el dos que era el valor de la empatía os acordáis? **l'u** el dos era **l'u**: os acordáis que el vídeo dos era de **l'u**?
A: **l'u**
F: os acordáis que el dos era el **u** os acordáis? que el dos el vídeo del dos era el **u**
A: podemos XXX
F: sí podeis poner comentarios ((la mestra s'apropa a un alumne per ajudar-lo a saber per on van)) y hoy vamos a hacer un tercero
A: perdona
F: qué? **l'u** el del niño aquél:: os acordáis? era del chico que estaba en el patio del colegio que cogía todos los juguetes:: os acordáis? sí? (..) vale hoy vamos a ver el número tres ((la mestra fa un 3 amb els dits))
A: el que no funcionaba::
F: el que no funcionaba ayer y espero que hoy sí porque si no::
A: el valor de:: la empatía
F: el valor de la empatía
A: el valor de la empatía el valo::r de la:: empatía ((l'alumne allarga els sons perquè està escribint))
((mentre la mestra posa el vídeo a la pissarra els alumnes comencen a parlar entre ells))
F: vale ei va centrémonos vamos a ver el vídeo numero tres vale? título:: vale? donde aquí pone número tres ponemos el título no el tres ponemos:: cómo se llama? el valor de la empatía:: sí?? da igual el dos el tres vale el valor de la empatía ((s'apropa a un alumne i li repeteix: el valor de la empatía)) vale? bien e::: bien atended al vídeo y luego lo comen-

PO. ESTR. Docent

42 A: goma
43 F: una goma?
44 A: ya está ya está
45 F: ya está? ((els alumnes parlen entre ells)) por favor:: venga daniel ya espero que hoy funcione eh: espero que sí eh:: ((el vídeo apareix projectat a la pissarra))
46 A: otra vez?
47 F: sí pero ayer se cortó te acuerdas? hoy está entero en principio ((vídeo que té una durada de 5 minuts.)) qué? os ha gustado? a ver entonces vocabulario palabras de la historia: a ver qué cuáles son los personajes que salen ahí?

4: PO. ACT. Lèxic

48 A: dos personas
49 F: dos personajes que intervienen en la historia cuántos hay a ver::
50 A: una persona
51 F: vale un chico un niño no? sí? ((la mestra va apuntant les idees a la pissarra))

A: sí
54 F: vale qué más?
55 A: una rata
56 F: una rata:: bueno más que una rata:: podríamos llamar:: un:: un:: un r
57 A: ratón
58 F: ratón bueno rata:
59 A: pájaro pájaro
60 F: pájaro dónde? había un pájaro?
61 M: sí
62 As: sí sí sí XXX
63 F: bueno a ver:: a ver a ver yo no lo recuerdo
64 A: sí sí no sólo pajaros
65 B: claro que hay un pájaro
66 F: como no tenemos claro que hubiera o no le ponemos aquí un interrogante y si acaso después lo volvemos a ver: vale qué más?

4:3 A: u...

PO. AVA. Hetero. RO.

4:...

PO. ESTR. Docents

67 A: XXX
68 F: cómo? el bichito este negro:: el pequeñito negro::
69 A: XXX ((diu una paraula en àrab))
70 F: una?
71 A: XXX ((repeteix la paraula en àrab))
72 F: sí en árabe en castellano una::
73 A: mosquita
74 F: mosquito mosca?
75 A: mosca
76 F: era más bien una cucaracha un gusano:: cómo le llamamos?
77 A: bicho
78 F: bicho
79 A: bicho
80 F: un bicho de qué color era de qué color era el bicho?
81 A: negro
82 F: vale para entendernos:: había alguien más?
83 R: dos chavales salían un poco:
84 F: al principio os acordáis había dos chicos:: vale de todos estos:: están en la historia:: vale dónde:: dónde: en qué sitio sucede la historia ésta? dónde están?
85 R: en una tienda
86 F: en una tienda de animales si? no? que cuando entran:: es una tienda de animales y ahí es dónde está el ratón:: en una:: en su jaula en su:: bueno hueco en su:: dónde está metido:: ((la mestra es dirigeix a la pissarra i escriu en una tienda de animales)) en una tienda de animales: (…) vale ya está ahora:: quién cuenta la historia? a ver kim cómo empieza la historia? cómo empieza? ((l'alumne contesta però no s'escolta perquè altres alumes parlen)) espera espera espera un momento kim: (..) qué estáis haciendo? te lo he avisado eh:: tu vienes aquí a pasar el tiempo:: perdón::
87 K: buen amigos no tengo amigos en ésta chico
88 F: es un chico que no tiene amigos el que va con los cascos?
89 A: sí
90 F: vale no tiene amigos vale
91 K: y éste ratón no tiene amigos
92 F: y el ratón tampoco tiene amigos
93 K: en el:: el:: futuro éste quiere amigos
94 F: él?

4:5 A: XX...

PO. AVA. Hetero. RO.

95 A: en el futuro éste chico tiene amigos::
96 F: vale a ver le habéis entendido más o menos:: el ratón no tiene amigos el chico de los cascos no tiene amigos
97 A: los dos::
98 F: pero en el futuro:: los dos::
99 M: en el futuro los dos tienen orejas grandes
100 F: espera en el futuro los dos:: serán amigos::
101 A: sí
102 F: y ahora yo pregunto:: por qué hubo esa:: por qué se hacen amigos digamos::?
103 A: porque tiene las orejas grandes
104 F: porque tiene las orejas grandes no:: porque digamos que hay algo que les:: une:: /algo que tienen/
105 K: /igual/
106 F: tienen algo en común que hace que:: tienen algo en común que hace que:: ((fa un gest amb les mans que representa unió)) bueno eso significa esa palabra ((senyala empatía a la pissarra)) vale? el tener esa particularidad de esas orejas grandes que les hace sentir solos:: bueno pues:: vale? pues ahora vamos a intentar escribir la historia:: dónde pone história titulo que habéis puesto el valor de la empatía dónde pone comentario ahí vamos a intentar escribir la história: sí? yo la escribiré ahí::

4:... PO. ESTR. Docents

4:11... PO. ACT. Exp. escrita

107 K: pero esto:: es el mío comentario no?
108 F: esta vez es el comentario igual para todos otro día cambiamos vale dónde sucede? en una tienda de animales no?

M: si
112 F: sí? pues pondremos en una tienda de animales:: lo escribiré yo vale para los que tengáis algun:: dónde pone::

4:... PO. ESTR. Docents

113 K: espera profesora
114 F: ((s'apropa a l'alumne)) ah vale esto es un papel:: tú tienes que poner el nombre y después firmar aquí ((la mestra explica com funciona la llista d'assistència a un alumne i mentrestant els altres alumnes es posen a parlar entre ells)) venga: ((la mestra senyala la pissarra i va passant pels alumnes)) aquí:: sabes lo que tienes que hacer aquí? a ver un momento:: no no podéis estar ahí detrás de charla tenéis que estar en la clase participando como todos:: no bilal o estás trabajando a te vas ya te lo he dicho::
115 A: trabajando:
116 F: vale pues coge la hoja y trabaja (5s) a ver tienes que aquí poner tu nombre y aquí firmar? no quieres? aquí pones tu nombre y aquí firmas:: a ver él no quiere:: él ya lo hizo:: ((la mestra dóna la goma a un alumne mentre els altres alumnes escriuen)) venga el bolígrafo ahora os lo va a pasar ella:: ((es refereix a l'investigadora)) venga:: estamos en una tienda de animales: espera:: un chico:: un chico:: qué tenia el chico?
117 M: orejas muy grandes
118 F: de orejas grandes:: muy grandes ponemos?
119 A: no grandes
120 F: mira podemos poner de orejas de orejas /muy grandes/= ((la mestra va escribint a la pissarra))
121 A: /muy grandes/
122 F: = o grandísimas vale muy grandes
123 H: escribo ésto también?
124 F: sí sí empieza a escribir ésto es nuevo vamos a ver el vídeo otra vez a ver si vemos el pájaro y estemos atentos los que habéis:: los que no habéis terminado:: y lo primero no os olvidéis de poner el nombre en la hoja eh:: ((mentrestant els alumnes escriuen el que la mestra ha escrit a la pissarra)) zahid lee lo que hay en la pizarra::
125 Z: en una tienda de animales::
126 F: venga zahid en una tienda de animales punto y paramos:
127 Z: en una tienda de animales un chico de oreas
128 F: orejas
129 Z: orejas muy grandes encuentra ají
130 F: encuentra:: allí
131 Z: allí un ratón que también tiene unas oreja
132 F: s::::
133 Z: orejas enormes
134 F: vale enormes significa lo mismo que muy grandes
135 Z: en el futuro serán grandes amigos
136 F: vale en el futuro seran grandes amigos (3s) vale? ya está? venga:: empatía ((dictant la paraula a un alumne)) voy ahora a ver lo del pájaro porque me parece muy raro:: a ver: vamos a verlo otra vez a ver si vemos el pájaro:
137 A: otro vídeo?
138 F: no y avisadme los que veis el pájaro: porque:: escuchad los que no han terminado que sigan eh:: vale? y lo vemos un momento porque a mi ya me:: ya me:: esperad esto ya es el final ((referint-se al final del vídeo)) a ver cuando salga me lo dices::
139 M: ahora ahora::
140 F: ahora:: espera fijaros en inglés: mouse for smile

141 M: mira mira::
142 F: ah:: vale::: ((apareix l'ocell al principi del vídeo))
143 As: @@@
144 F: vale bien entonces: estamos en clase ((referint-se a un alumne d'un altre grup que ha obert la porta de la classe)) vale: éste chico qué está haciendo en la tienda?
145 A: salir
146 F: fijaos éste chico sale de la tienda porque ya ha comprado el pájaro vale no me había dado cuenta muy bien muy observador vale pues no me había dado cuenta: qué tipo de animal es?
147 B: papagio
148 F: o un loro o un papagayo:: deduzco que es lo que estáis intentando decir unos y otros no?
149 K: el qué?
150 F: loro un loro ((escriu la paraula a la pissarra)) vale bien entonces ahora mientras terminan los compañeros:: qué tipo de animales están a la venta en una tienda de animales? a ver en una tienda de animales qué animales se venden? loro ratón: qué más?
151 A: pescado
152 F: peces
153 A:XXX ((en àrab))
154 F: en castellano patos patos? patos
155 A: perros
156 F: perros qué más?
157 A: palomas
158 F: peces como ha dicho él
159 A: ojo
160 M: conejo
161 F: a:: vale conejos/
162 B: gatos
163 F: hamsters bichos
164 M: cerdos
165 F: cerdos? en una tienda así no hay cerdos
166 R: serpientes:
167 As: XXX
168 F: sh:: sh:: habéis terminado todos? venga terminad entonces:: anass lee por favor sh:: silencio ((la mestra fa cops a la taula per tal que els alumnes callin)) para para para a ver un momento escuchadme por favor:: tenemos un problema::
169 B: todos tenemos problemas::
170 F: si bueno todos tenemos problemas pero yo digo un problema de clase vale? cada uno le pone lo suyo yo también pero tenemos un problema somos muchos lo cual es perfecto eh/ pero: pero pero si hablamos todos no entendemos ahora estaba hablando leyendo anass y yo no le oía entonces por favor bilal yo no tengo mira para cinco minutos no vengas mañana: por favor ((dirigint-se al bilal))
171 B: sí
172 F: pa qué? te voy a echar:: encima has estado todo el rato hablando: molestas: vale? estaba leyendo vuestro compañero y no le oía por favor que somos muchos:: ahmad lee por favor::
173 A: *en una tienda de animales::* ((no s'escolta a l'alumne perquè els altres alumnes parlen)) *orejas muy grandes::*
174 F: orejas muy grandes
175 A: gatón
176 F: r::atón
177 A: gatón
178 F: a es verdad que tu no puedes ((l'alumne continua llegint i quan acaba la mestra pregunta)) quién tiene mi bolígrafo:: a ver voy a pasar lista que si no después:: ((la mestra va dient els noms i va marcant l'assistència)) un momento un momento por favor ahora al salir me dais todas las hojas a mi y por favor dejamos las mesas bien puestas poned el nombre eh ((els alumnes es van aixecant i van marxant)) ponedlo todo aquí y dadme los lápices las gomas:: ((els alumnes recullen)) hasta mañana
179 A: hay clase?
180 F: mañana no estoy yo pero estará otra profesora

418 A: g...
PO. AVA. Hetero. RO.

Annex 18. S3P2

Transcripció sessió 19 d'abril de 2018 (2)
5 alumnes: República Dominicana, Marroc i Espanya
Grup: ges 2
Temps: 24 min. 29 s.
Activitat: El cartero de Pablo Neruda. Lengua castellana

F: francisca (professora)
V: vicente
C: carlos
G: juan josé
M: mohamed

Els alumnes treballen la poesia. Avui, veuràn un fragment de la pel·lícula "El cartero". En aquest fragment es veu una conversa entre un dels protagonistes, el cartero, i Pablo Neruda. En aquesta sessió fan uns exercicis relcionats amb el vídeo que hi ha al llibre de text i parlen de recursos estilístics, de la rima, etc.

5': PO. AGR. Gran grup
PO. AGR. Individual

F: vale entonces fijaos:: os voy a poner:: os voy a poner:: un vídeo::
C: XXX
V: esto se revela todo loco:: ((referint-se a la càmara i a les enregistradores que hem portat per gravar les sessions))
F: sí:: con carré::
C: un vídeo?
F: sí de tres minutos::
V: de machado seguro
F: estás muy equivocado
G: soria no era un escritor también? o una ciudad?
F: soria un escritor o una ciudad? oye dónde está el sonido? ((la mestra prepara l'ordinador per projectar el vídeo)) dónde le doy para proyectar? ahí no?
M: sí
F: oye mohamed conectame y el cable del sonido:: (4s)
M: tú xaval te voy a XXX ((els alumnes riuen))
G: pregúntale al xavi::
F: pablo lo puso hoy? sh:: ((la mestra demana silenci perquè els alumnes comencen a parlar i mouen taules))
G: por ahí tiene que estar::
F: aquí::
M: ahora:: (3s) qué pasa bicho? (4s)
F: a ver qué pasa? dónde le doy aquí a reproducir?
G: eh?
F: allí?
G: no no a carpeta
F: eh?
G: a carpeta
F: ah/ aquí no?
G: sí
V: estoy cansado:: le estoy diciendo:: XXX ((l'alumne parla molt fluixet i no se sent))
F: ui:: comencem bé:: (5s) cómo se abría si no no? le apretaba aquí no? carlos/
G: al de al lado al otro botón:
M: ts:: profesora:: (4s) qué profe::
F: qué?
M: eres muy bruta con la tecnologia o qué?
F: ya os lo dije que lo mío era la poesía no la tecnología::
M: la poesía eh::: chica romántica::
F: no::: no creas:: a ver::
M: a:::: dónde estamos?
F: a ver escuchad por favor/ no éste no es/ escuchad por favor el vídeo que os voy a poner a continuación: éste::
G: esto=
F: =sh: escuchad eh/ ((es projecta el vídeo. al minut 2.35 un alumne interromp))
M: no se escucha/
F: sh::
M: cuántas veces te he dicho que no me mandes a callar?/
F: que /escuche::s/
M: /cuántas/ veces te he dicho que no me mandas a callar?/
F: escucha
M: que no me mandes a callar que tu no eres nadie para mandarme callar/
F: arg/ sh::
M: que no soy tu hijo para hacer así:
F: escuha:/
M: eso tu perro se hace sh: yo soy mohamed zniber
F: vale zniber escucha por favor
M: gracias
F: vinga ya nos hemos perdido::
M: claro si me tratas como un animal/
F: vale no digas tonterias yo jamás haría eso: ((es continua projectant el vídeo fins al minut 6.58))

5'6 F: =sh:...: PO. ESTR. Docents

F: vale a ver os ha gustado?
M: no
F: no? no no puede que no no pasa nada:: pero qué? son dos personajes mario:: este es un fragmento de la película el cartero de pablo neruda el cartero que se llama mario y el otro que es el propio pablo neruda::
V: muy bien
F: alguien sabe quién es pablo neruda? o le suena?
D: sí:: el de las poesías ese de las poesías::
F: correcto es un poeta chileno:: del modernismo
D: son buenas todas
F: sí:: son poemas muy muy:: bueno luego leeremos alguno éste fragmento de la película es una conversación vale? entre dos personas el cartero:: una persona que es cartero:: con unos estudios más o menos básicos pero con una serie de inquietudes no? es decir:: él necesita saber: quiere::
V: no puede dormir por eso:
F: bueno (.) es decir tiene unas intenciones él lee pero hay cosas que no las entiende entonces que mejor que hablar con el poeta para que se las explique:: entonces ese digamos que es una especie de introducción para estudiar la poesía fijaros que hay un par de cosas interesantes el cartero dice:: mario se llama ((la mestra dubta un segon)) sí dice que hay cosas que él no: no: quiere transmitirlas pero son sensaciones que tiene pero no:: no tiene las palabras no encuentra las palabras sin embargo neruda pues un escritor que teóricamente domina el lenguaje y el vocabulario:: tiene mas soltura que él: no?
G: no cabe duda no cabe duda:
F: ninguna duda
F: y además:: cuando dice explicame ciertas cosas de la poesía:: la poesía no se puede explicar lo banal no? explicar la poesía:: la poesía son sentimientos son palabras o frases o versos donde el poeta se expresa pero como dice el poeta no se puede explicar lo banal nosotros no lo vamos a explicar pero sí vamos a analizar vale? los diferentes poemas que os pasaré e::: lo que dice el fragmento que os he pasado es el recurso de la metáfora: cuando él dice estás ahí que pareces una lanza:: luego lo miraremos::
G: lo de la lluvia es una metáfora
F: exacto:
G: el cielo llora::
F: eh?
G: el cielo llora::
F: esta lloviendo::
G: se complica la vida::
F: vale pero por qué se complica?
G: porque de llueve al cielo llora::
F: tu lo entiendes igual o no?
G: sí te ahorras palabras
F: ya pero tu crees que la poesía es ahorrars
G: parece que sí
F: a veces sí eh:: cuidado a veces hay palabras que dices bueno te las podrias ahorrar y el texto significar:: pero la poesía no es tanto ahorrarse palabras::
G: mucho tiempo de poesía::
F: perdona?
G: mucho tiempo de poesía de poeta muchas formas de expresar.:
F: pero en cualquier caso la poesía es más que eso: es expresar emociones con diferentes palabras y para que suene bonito no? pero para que suene bonito para que sea estéticamente bonito hay una serie de recursos una serie de de estrategias:: una serie de reglar
M: hay que rimas
F: la rima:: una serie de recursos a parte de los que es la métrica la rima:: vale pues es un poco lo que vamos a ver éstos días:: lo que pasa que lo vamos a ver primero a partir del poema éste::
G: a mi me mola cuando rima todo el rato::
F: no creas a mi me aburre cuando rima todo el rato:: de hecho hoy no pero mañana os pondré unas canciones de rap:: para que veais que el rap también es poesía y rima::
M: si no se rima por qué es rap? si no rima no es rap dime tu una canción de rap que no rima:
F: ah no sé
M: a:: porque no escuchas rap:
F: no la verdad que no
M: por eso es rap
F: la verdad que no
M: las canciones son poemas
F: correcto
M: hay mucho poema:: tu has visto poema visual?

5:2 F: bueno (.) es decir tiene un... — PO. ACT. Educació literària

5:3 F: n... — PO. MOT. Aprenen. Esti. i Sign.

118 F: un poema visual?
119 M: de crear poemas con imágenes nunca has visto? vino aquí un señor que presentaba unas obras en estados unidos es:: cómo se llama::
120 F: poeta:
121 M: eso pero de poema visual
122 F: pero que presentaba imágenes de poesias?
123 M: con una imagen da a entender muchas cosas yo entiendo una cosa tu entiendes otra cosa y blablabla no no tenemos el mismo punto de vista::
124 F: interpretamos::
125 M: claro
126 F: pero por qué podemos interpretar una imágen visual cada uno de una manera diferente?
127 M: claro que lo podemos hacer::
128 F: que sí que sí
129 M: por eso es poesía: tus sentimientos no son como los míos
130 F: exacto::
131 M: lo que siento yo por ti y lo que sientes tu por mi nunca va a ser igual va a ser parecido y diferente pero no igual
132 F: correcto es decir:: cuando nosotros incluso hacemos una poesía visual una canción un rap a:: una poesía de un estilo mas tradicional:: el poeta quiere transmitirnos una serie de sensaciones que tenia en ese momento y nosotros al leerla si en ese momento estamos enamorados por ejemplo esa poesía nos llega al corazón y si en ese momento estamos más tristes en un momento más complicado:: claro pero la poesía es sentimiento es sensaciones y depende de quien la escribe y de quien la lee y en el momento en que la lee
133 P: claro
134 F: entonces vamos a destripar un poco las partes las estrategias que utiliza el XXX para esto nos vamos a ayudar con un guión del libro en la página:: bueno la buscáis la página:: ciento noventa y cinco entonces aquí aparece=
135 P: la lírica
136 F: = qué es la lirica?
137 G: hombre:: depende::
138 P: la lírica? un baile no?
139 D: la lírica es:: es:: la rima
140 G: la rima::
141 F: a ver los géneros literarios son: la narrativa::
142 P: es un género literario no?
143 V: las características literarias por decirlo así::
144 M: no:: no:: explica:: explica::
145 F: la lírica es la poesía vale? los géneros literarios hay tres la narrativa las historias los cuentos la lírica es lo que entendemos por la poesía
146 G: y el teatro:
147 F: y el teatro::
148 M: porque son muy expresivas no?
149 F: expresiones vale(..) entonces fijaos: vamos a leer éste fragemento ((assenyalant el llibre de text de castellà)) que es lo mismo que hemos visto en la imágen:: quién lo lee?
150 M: dónde estas? qué página?
151 F: ciento noventa y cinco
152 G: qué leo?
153 F: ciento noventa y cinco un mundo de metáforas: donde empieza neruda::
154 G: *neruda buscó en su bolsillo y extrajo un billete el cartero acongojado* acongojado qué es?
155 F: acongojado quiere decir::
156 M: enfadado::
157 F: enfadado no cuando estas acongojado estas un poco /angustiado::/
158 M: /triste::/claro:: estás un poco angustiado cómo le llamas a eso?
159 F: angustiado::
160 G: *por la suma de los billetes esa misma tristeza lo mantuvo inmovilizado hasta un grado alarmante el poeta que se disponia a entrar no pudo mas que interesarse por una inercia tan pronunciada*
161 F: inercia espera espera en el poeta hay atracción a ver:: qué te pasa ((llegint la continuació de la lectura))
162 G: qué te pasa don diablo?
163 F: don pa:::blo::
164 G: a don pablo *te quedas ahí parado como un poste: mario torció el cuello y buscó los ojos del poeta desde abajo clavado como una lanza XXX*
165 F: eh?
166 V: *más tranquilo que gato de porcelana neruda soltó la manilla del portón y se acarició la barbilla mario jiménez a parte de la cola de XXX tengo libros mucho mejores esos libros que desconectas a todo tipo de metaforas don pablo matáforas hombre? que son esas cosas? el poeta puso una mano sobre el hombre del muchacho para acalararlo mas o menos imprecisamente son modos de decir una cosa comparándola con otras::*
167 F: es un poco lo mismo que vimos e:: dáme un ejemplo::
168 V: cómo?
169 F: que sigas leyendo::
170 *V: déme un ejemplo:: cuando tu dices que el cielo está llorando que es lo que tu quieres decir? es fácil que está lloviendo: bueno esto es una metáfora mira éste poema aquí en la isla el mar y cuánto mar se sale de sí mismo a cada rato dice que sí que no que no que no que no dice que si en azul en espuma en galope dice que no que no no puede estarse quieto me llamo mar repite pegando en una piedra sin lograr convencerla entonces con siete lenguas verdes de siete perros verdes de siete tigres verdes de siete mares verdes la recorre la besa la humedece y se golpea el pecho repitiendo su nombre hizo una pausa: satisfecho?*
171 *F: no hizo una pausa satisfecho y preguntó: qué te parece?*
172 *V: raro raro que critico más sebero que es*
173 F: estamos en una conversación entre neruda y el cartero vale?
174 V: *no don pablo/ raro no es el poema raro es como yo me sentía mientras usted recitaba el poema querido mario a ver si te desenredas un poco porque no puedo pasar toda la mañana disfrutando de tu charla como se replicaria cuando usted recitaba el poema las palabras iban de allá pa acá como el mar pues eso es el ritmo me sentí raro porque con tanto movimiento me mareo te mareaste? claro yo iba como un barco temblando con sus palabras los parpados del poeta se desplegaron lentamente como un barco temblando en tu palabra claro sabes lo que has hecho mario? qué? una metáfora pero no vale porque me salió de pura casualidad nomás: no hay imágen que no sea casual mario se llevó la mano al corazón y quiso controlar un aleteo desaforado que le había subido hasta la lengua y que pugnaba por estallar entre sus dientes detuvo la caminata y con un dedo impertinente manipulado a centímetros de la nariz de su emérito cliente dijo usted cree que todo el mundo quiero decir todo el mundo con el viento los mares los árboles las montañas el fuego los animales las casas los desiertos las lluvias ahora ya puedes decir etcétera los etcéteras usted cree que el mundo entero es la metáfora de algo? neruda abrió la boca y su robusta barbilla pareció desprendérsele del rostro es una huevada lo que le pregunté don pablo no hombre no es que se le puso una cara tan rara no lo que sucede es que me quedé pensando*
175 F: vale fijaos: es esto: un poco la conversación de una persona con un nivel intelectual más o menos básico y

5:4 puedo pasar toda... PO. ACT. Lect. veu alta

5:. PO. ACT. Comp. lectora

pablo que entre los dos establecen una relación que incluso don pablo se queda con expresiones que le dice el propio cartero: vale/ mirad ahora lo que quiero es que veis los ejercicios que están a continuación del uno al cinco entonces quiero que lo hagáis:

5:5 ; val... PO. ACT. Comp. lectora

176 G: por escrito?
177 F: sí los recogeré y será para nota: son básicos:
178 M: a mi me da igual yo sé que vengo aquí y que me pondrás un cinco::
179 F: vale entonces e:: quiero que escribáis no: no como siempre no hace falta que escribáis::
180 G: quedan quince minutos::
181 F: me parece perfecto::
182 M: escribir:: tu sacas los nueves y los dieces escribir escribir y ala:: ala::
183 F: e::: son ejercicios senzillos eh como veremos::
184 M: no está gravando e:: no está grabando tranquila::
185 F: yo estoy dando la clase::
186 M: cuando la cámara está grabando hablas distinto::
187 F: ay::
188 M: no:: está profesora siempre igual::

5:10 G: por escrito? F: sí los recogeré y será... PO. ACT. Exp. escrita

189 F: te he dado el boli gabriel? poned el nombre en la hoja por favor:: (3s) a ver el ejercicio número uni dice clasifica las siguientes afirmaciones según correspondan al poeta o a pablo a continuación las escribís:
190 As: XXX
191 V: fatal profe con ru rollo eh
192 F: venga víctor venga va va
193 V: y encima quiere que lo copie aquí es que no sé lo que quiere que hagamos
194 F: víctor que hagas el ejercicio uno y que escribas las respuestas aquí:: (5s) carlos que te iba a decir? no no no me cojas las cosas::
195 C: que me des otra hoja por favor
196 F: el uno no no eso no aquí pones primera expresión quién la dice pablo o mario? y así las siguientes:: (3s) a ver carlos escribe la frase y luego pones el nombre de quien la dice
197 V: me cachis la mar:: fatal eh::
198 G: me ayudas? ((referint-se al vicente))
199 V: @@@
200 G: quedan cinco minutos de clase
201 F: en diez minutos tenemos que terminar estos ejericios:
202 V: a ver una eminencia:: pablo o mario?
203 C: otra hoja por favor::
204 F: no que no tengo otra hoja
205 G: profe/
206 M: free soy/ sabes inglés un poco? eh? sabes lo que significa free?
207 F: sí
208 M: y soy? ese o y griega ((la mestra no contesta perquè està passant la llista d'assitència als alumnes)) ay fernanda tienes que irte de vacaciones ya eh?
209 F: oh sí
210 M: o no?
211 F: oh sí
212 M: se te nota señorita se te nota yo también se me nota que estoy un poco amargao eh::
213 V: profe/ como es? ponemos la frase/ loco como es? ponemos la frase::
214 F: firmame los días que sales por favor: (3s) qué has dicho? qué quiere decir eminencia?
215 G: ser el puto amo cuando todo el mundo te conoce eres una eminencia
216 F: una eminencia es una persona culta:: quién era de los dos?
217 M: pa::blo:
218 F: por favor no escribáis en el libro:: venga carlos por favor firma en la lista:: ((l'alumne firma)) gracias va:: podéis empezar a trabajar?
219 C: cómo es la siguiente?
220 M: no se entera no se entera señorita qué tengo que poner aquí?
221 F: cuál de los dos es una eminencia?
222 M: no vamos a complicarlo:: no puedo ponerlo resumido porque siempre tienes que ser así:: qué tengo que poner aquí?
223 F: a ver pon pablo pablo neruda
224 M: ecúchame del uno al siete resume los que son de pablo y los que son de mario
225 F: a ver quién es vulgar en el sentido de como se expresa?
226 G: mario
227 F: mario
228 M: oye profe
229 F: un momento a ver víctor lee::
230 C: quién es el cartero?
231 M: mario y qué es extranjerísimo?
232 F: eh?
233 M: extranjerísimo

5:8... PO. AVA. Hetero. RO.

234 F: extranjerismo que utiliza una palabra que no es de su idioma::
235 M: pablo muy interesante
236 C: quién es el que tiene curiosidad?
237 F: a ver quién es el que hace más preguntas? el que tenia curiosidad?
238 M: el otro el cartero
239 C: el cartero
240 V: profe yo no termino de entender
241 F: a ver
242 M: y el siete?
243 V: pero que tengo que poner aquí:: como una piedra::
244 F: mira está aquí puedes encontrar metáforas clavado como una lanza tranquilo como: quieto como una torre de ajedrez:: hay tres metáforas que hablan de estar quieto::

5:... PO. ACT. Educació literària

245 M: oye señorita
246 F: dime
247 M: el insistente es el cartero?
248 F: sí quien pregunta quien es insistente es el cartero
249 M: oye tu quieres venir a trabajar aquí? ((dirigint-se a la investigadora)) francisca eres muy pesada siempre preguntándonos y siempre pidiendo ejercicios
250 F: insistente es que pides que hagas algo y lo pides más de una vez sí:: en éste caso es mario vale
251 M: salimos?
252 F: dejad las cosas en la mesa ponédle el nombre a la hoja por favor:
253 C: qué día es?
254 F: diecinueve:: poned el nombre a la hoja por favor dadme la hoja::

Annex 19. S4P2

Transcripció sessió 19 d'abril de 2018 (3)
3 alumnes:
Grup: ges
Temps: 30 min. 05 s.
Activitat: Análisis de una noticia. Lengua castellana

F: francisca (professora)
As: alumnes que parlen al mateix temps
H: habib
S: sebastián
T: thiago
G: ?
R: ?

F: vuelvo a preguntar:: cuál es el verbo? diez personas sin hogar acampadas aceptaron: ser realojadas por los servicios sociales y municipales:
H: son realojadas?
F: no diez personas sin hogar acampadas que hicieron diez personas?
S: aceptaron
F: aceptaron las diez personas aceptaron ser realojadas el verbo es aceptaron sí? qué quiere decir realojadas?
S: pues:: que les vuelven a dar un sitio donde alojarse::
F: correcto como dijo él les vuelve re alojadas les vuelven a=
S: pero como son solo diez personas
F: = sí pero no estamos analizando el sentido de la frase si dice diez personas sin hogar aceptaron qué quiere decir aceptaron?
S: o sea que los otros no
F: exacto
S: a ver
F: oye perdona yo estoy analizando una noticia
S: si tu estas ahí tirado en plaza catalunya si te dan un piso lo vas a aceptar es que no es lógico
F: bueno yo no yo no cuando dicen aceptaron dice de forma brutal yo estoy en el análisis de las palabras no si en la noticia es verdadera o si el señor::
As: XXX
T: como que tu necesitas el espacio ese para:: para algo y los otros están diciendo yo no me voy de aquí::
F: entonces esto es un chantaje no?
As: XXX
F: a ver vamos a leer la noticia de abajo a ver si nos entendemos lee la de abajo duermen en la calle::
S: a sí des de el ayuntamiento dicen que=
F: que la ciudad
S: la ciudad cuenta con doscientas plazas nocturnas diarias y que están se dis-=
F: se dis- distribuyen
S: =se distribuyen algunas en centros de primera acogida para personas convalecientes y jóvenes sin embargo reconciliaron
F: reconocieron
S: que la calle duermen entre mil i mil cien personas en el último medio año
F: vale es decir que hay doscientas plazas pero que reconocen que hay mil personas vale pero esto no tiene nada que ver con el titular de arriba porque arriba hablaba de los que estaban acampados en catalunya digamos que esto es un apunte a más a más vale? sí?
S: XXX
F: venga lee las la:: pidió dar respuesta a la situación de quienes duermen en la calle aquí arriba
S: e?
F: aquí
G: madre mía::
F: a ver el verbo de aquí::
S: cuál?
F: el síndic de greuges de barcelona pidió dar respuesta a la situación de quienes duermen en la calle
S: pidió
F: pidió vale? quien pidió? el síndic de greuges de la ciudad de barcelona vale? qué pidió? que solucionaran el problema dar respuesta a significa que se solucione el problema la situación de los que duermen el consistorio ofreció a independentistas y sin techo un punto informativo en la plaza de sant jordi verbo?
S: pidió
F: pidió no? quién es el que pidió quién es el sujeto:: quién es el que pidió
S: el ayuntamiento::
F: mira el texto::
S. dónde si no sé donde esta?
F: el síndic de greuges fue quien lo pidió y el consistorio quien lo ofreció
S: a sí sí
F: a quién ofreció un punt- una información en la plaza catalunya? a quién
G: al populacho
F: {@al populacho}
S: a los independentistas
F: y quiénes eran?
H: a los sintecho independentistas
F: a los sintecho y a los independentistas
G: quien está ahí es porque quiere estar
F: no no no estáis mezclando cosas la noticia dice que han desalojado a los sin techo y a los independentistas por seguridad y porque viene el sant jordi vale? bien (.)entonces de ahí vosotros habéis derivado a::
S: quién vosotros?
F: bueno estamos aquí hablando habéis dicho que los sintechos quieren estar no quieren estar que el ayuntamiento no les parece bien::
S: XXX
F: entonces independientemente de eso aquí a parte que hay un apunte abajo que dice que hay doscientas plazas pero sin embargo hay un censo de unas mil mil cien personas sin techo en barcelona pero eso digamos un un una información que da a más del titular que el titular es la plaza catalunya queda limpia libre de gente molesta
S: limpia limpia porque se los han llevado
F: qué?
S: sabes dónde se los han llevado? se los han llevado a un alberge

6:1 vuelvo a preguntar:: cuál es el v...
PO. ACT. Comp. lectora
PO. ACT. Gram.
PO. AGR. Gran grup

6:2 r...
PO. AVA. Hetero. RO.

78 F: vale a quien?
79 S: normal que no hay espacio para los demás
80 F: a un albergue::
81 S: oche de ellos a un alberge y::
82 F: un momento:: dónde estas leyendo esto?
83 S: aquí::
84 F: vale pero tu no puedes analizar una noticia por la mitad
85 As: @@@
86 F: S si tu lees por la mitad te estás perdiendo contenido::
87 G: pero esto es un debate no?
88 R: claro porque aquí habla de ésto aquí de lo otro:: ((assenyalant la noticia)) ya no habla de lo mismo::
89 F: no:: esto donde pone duermen en la calle unos niños es una información de más a más y si os fijáis está de color negro más oscuro y tiene otro titular vale? por tanto la noticia desarrollada en una dos tres cuatro cuatro columnas esto se dice columnas este pequeño apunte es a parte y ahora fijaos: en las fotos cuando hay las fotos siempre ponen un pie de foto: qué pone en el pie de foto de aquí?
90 G: XXX ((llegeix fluixet))
91 F: vale en el desalojo participó la urbana, servicios sociales y personal de limpieza el verbo cuál es?
92 G: participó
93 F: quiénes participaron en en en esta acción en desalojar a esta gente?
94 G: los guardias, sevicios sociales y el personal de limpieza
95 F: vale primero el personal de limpieza por qué?
96 G: porque:: XX
97 F: qué decía en el titular? había alguien a quien desalojaron por salubridad: por lo tanto::
98 S: por la limpieza::
99 F: por la limpieza de lo que generaron
100 G: en pocas palabras que son unos guarros
101 F: bueno:: los servicios sociales:: por qué intervinieron los servicios sociales en el desalojo?
102 S: para ayudar a la gente supongo:
103 F: para?
104 S: se supone que para ayudar a la gente:
105 F: ayudar dices?
106 S: para asesorlos::
107 F: vale y la guardia urbana por?
108 S: por seguridad por si alguien:::XXX
109 F: no no tanto por seguridad sino para organizar el desalojo no? y por si hay problemas claro
110 S: no tienen techo no tienen nada de nada::
111 F: yo entiendo que la policia va porque entra dentro de su trabajo:: vamos a la noticia que hay al lado:
112 S: XXX
113 F: la haremos la haremos después mirad la noticia que está al lado els catalans li donen un notable a la sanidad pública verbo?
114 S: está en catalán?
115 F: si pero es igual
116 S: li donen
117 F: què vol dir?
118 S: pues que les dan/ ma::dre mía:::
119 F: no no ya se que li donen es les dan pero dime que le dan un notable a la sanidad pública qué quiere decir?
120 G: pues que::
121 S: tampoco está tan bien tampoco está tan mal
122 F: hombre:: un nota::ble:::
123 XXX
124 F: a ver estamos aquí ((la mestra fa un dibuix a la pissarra)) y le dan un notable por lo tanto más o menos estamos aquí::
125 S: más o menos más que menos
126 F: si hay que calificarla es bueno o muy buena un notable:::
127 G: hay otros que están mejor
128 F: sí y hay otros que están peor S en la noticia si que nos dice el valor de notable la cifra a la que corresponde

Annex 20. S5P2

Transcripció sessió 10 de maig de 2018
8 alumnes: Espanya, Marroc i República Dominicana
Grup: ges 2
Temps: 21 min. 10 s.
Activitat: La poesía. Generación del 27. Lengua castellana

F: francisca (professora)
D:
G:
T:
H: hernán
A: alberto
P:

En aquesta sessió treballen la poesia. Concretament parlen de la Generación del 27. Parlen de poetes de l'època, veuen un vídeo relacionat amb la temàtica i relacionen la poesia amb la música.

PO. ACT. Educació literària
PO. AGR. Gran grup

F: no machado es anterior acabo de decir antes uno que lo mataron también:: también murió en prisión miguel::
D: darío
G: machado
T: no
F: bueno lorca sí no?
D: garcía lorca entonces?
F: sí este sí vale otro
G: antonio machado
F: antonio machado no antonio machado era el anterior m:: miguel hernández éste es el que os dije yo que entró en la cárcel y se murió a los pocos días de tuberculosis
T: aquí es lo primero que te miran ahora la tuberculosis
F: ah no sé otro: rafael alberti
D: rafael qué?
F: rafael alberti
G: había una catalana no también?
F: vale ahora el cuarto lo cogéis de aquí ((la mestra assenyala el vídeo projectat a la pantalla))

D: fatal
F: fatal
D: qué se dice de lorca?
F: qué dice de lorca la gente que habla de él ai/ por qué no va?
D: ahí ahí
F: va ((es projecta el vídeo a la pantalla)) vamos a por la nueve estos dos están hablando de lorca a ver vamos a escuchar a estos dos estos dos está claro que son sevillanos yo no los conozco pero digo yo que tienen pinta de ser cantaores de flamenco
D: ya lo sabes
F: un pedazo de canción poeta en nueva york
D: escribía canciones y poemas no?
F: correcto escribía canciones romances canciones de la época y poemas una era poeta en nueva york
D: cómo es?
F: poeta en nueva york el hecho que el fue en nueva york este el lorca viajó a nueva york en mil novecientos veintisiete que ahora es muy fácil pero en aquesta época no lo era:: no era tan habitual
D: cómo se llama la canción?
F: poeta en nueva york entonces vosotros imaginaros un personaje un señor que tenia cierta cultura que estudió en madrid que se va a nueva york a conocer sitios entonces el autor flipó entre **cometas** flipó es decir alucinó porque claro los los las los rascacielos las grandes avenidas nada tienen que ver con un pueblo de granada de donde venia él le sorprendió tanto la quinta avenida y todas estas calles de nueva york que le dedica una serie de poemas a la ciudad de nueva york por ese ese grupo de poemas se llama poeta en nueva york ahora os escribo aquí:: cuál es la siguiente pregunta?
D: qué es un soneto?
F: vale un soneto vale? es una composición una forma de un poema un poema tiene una estructura entonces un soneto tiene esta estructura fija es decir son cuatro estrofas y cada estrofa tiene cuatro versos
D: que es qué? una composición de qué?
F: la tercera tiene tres y la cuarta tiene tres esto es un tipo de poema vale? alberto y hernán por favor atended

vale? por lo tanto la pregunta qué es un soneto? esto es un soneto::
53 D: esto es una composición literaria: pero aquí no cabe/
54 F: pon la estructura esta que pongo yo
55 D: y cómo lo pongo si no cabe::
56 F: pónlo aquí **en un raconet::** las dos primeras con cuatro versos y las dos últimas con tres
57 H: una composición musical
58 F: vale? esa es la forma ya os he enseñado la forma del soneto no vale escribir de cualquier manera eh no vale escribir diez versos eh es cuatro versos cuatro versos tres tres luego ya te enseñaré un soneto y lo verás claro tu imagínate que yo te digo escríbeme un soneto y tu me empiezas a escribir líneas versos entonces hay los poemas pueden tener una estructura libre o una estructura marcada como las canciones esta el estribillo la entrada:: entonces esto es un soneto:
59 A: cuatro tienen que ser
60 F: sí tienen que ser así ya os lo enseñaré vamos donde esta mi hoja:: seguimos ((la mestra posa el vídeo)) el canto jondo sabéis que son no? yo no soy muy de andalucía pero son canciones andaluzas ((segueix el vídeo)) un momento ahora viene otra parte os acordáis que había los grafiteros y ahora vienen los raperos
61 A: éste se llama zatu
62 F: zatu? cómo es?
63 A: ése es el grupo
64 F: zeta
65 A: zeta a te u ((l'alumne diu les lletres que componen la paraula zatu)) ése es el grupo
66 F: vale correcto estos van a salir ahora vale pasad la pagina id a la pagina anterior:: y vais a encontrar este poema nocturno miedo vale? lo véis?
67 D: sí
68 F: bien tenedlo delante atended a lo que dice atended a lo que dice este chico
69 A: zatu
70 F: zatu: venga:: qué es el rap?
71 A. un conjunto de palabras que riman
72 F: sí un tipo de música que efectivamente ese es el matiz en principio el rap es un tipo de música no?
73 A: gente de la calle que se expresa de esa forma
74 F: correcto eso es la definición digamos y con el matiz que rima cuál es una característica que tienen los poemas? que de entrada tienen una::
75 A: rima
76 F: rima consonante o asonante por lo tanto el rap y la poesía a parte de ser una canción que expresa sentimiento también tienen eso una rima vale? por lo tanto aquí tenemos un poema de vicente aleixandre
77 D: que que la poesía que tiene una rima no?
78 F: ((la mestra expressa amb un gest que sí)) mejor si se escucha un poco bajo porque si no no se entiende:: alberto dilo en alto si es algo de la clase puedes decirlo en alto eh:: entonces para que veáis que un poema como es este de la generación del veintisiete se puede hacer rap con él eh:: escuchad:: y escuchad que dice zatu de este eh:: ((la mestra posa el vídeo)) eh/ nos lo hemos saltado:: qué desastre soy con esto eh:: nos lo habíamos saltado:: ((posa el vídeo pel fragment que toca)) véis? bueno véis como marca un ritmo?

2:2 : sí tienen que...

PO. MOT. Aprenen. Esti. i Sign.

P: el rap tiene más ritmo
83 F: pero con un poema se puede hacer un rap porque todos tienen el ritmo este del rap vale? ((continua reproduint el vídeo))
84 P: pero no lo pares
85 F: no lo paro ((reproducció del vídeo fins que acaba)) eso que acaba de hacer es el rap de otro poema eh:: vale?
86

Annex 21. S6P2

Transcripció sessió 10 de maig de 2018 (2)
4 alumnes: Marroc i Equador
Grup: ges 1
Temps: 24 min. 30 s.
Activitat: Lectura conte "Un hombre muy rico". Lengua castellana

F: francisca (professora)
As: alumnes que parlen al mateix temps
H: hamza
D:
T:
S:

Durant aquesta sessió els alumnes llegeixen un conte que permet reflexionar sobre els diners i l'avaricia. Llegeixen i la estra va fent preguntes per assegurar la comprensió del text.

PO. AGR. Gran grup
PO. AGR. Individual

F: a ver:: a:: siéntate por favor: (..) ayer os acordáis hicimos una lectura vale? recordáis que la hice yo y os dije mañana váis a leer vosotros que tú dijiste:: XXX
H: XXX
F: no ayer yo estuve leyendo un libro:: y le dedicaremos un día a la semana a leer esto::
H: ah/ el de las monedas
F: es el de las monedas? sí
H: ya lo tengo
F: correcto vale el otro día estaban unos compañeros vuestros y nos fuimos a la sala de informática y con el ordenador buscamos información de las monedas:: hoy lo vamos a leer pero lo váis a leer vosotros no lo voy a leer yo:: es fácil/con lo cual al final tenéis que:: al final alguno lo va a tener que leer

H: podemos leerlo así?
F: no no quiero que leáis individual y en silencio vale? venga (..) perdonad un momento antes os voy a dejar un boli o un lápiz y si queréis marcar como siempre palabras comentarios:: alguna cosa que no entendáis o:: y ponedle nombre a la hoja que si no luego no sé de quién es ((mentre els alumnes llegeixen en silenci la mestra compta els alumnes, passa llista, etc.))

PO. ACT. Comp. lectora

As: XXX
F: qué decís? de qué habláis?
D: pues de algún concierto:: de alguna::
F: shh primeramente ahora somos lectores no vamos a centrarnos en la lectura::
D: ((l'alumne llegeix una frase del text))
F: venga va ((els alumnes continúen llegint individualment))
T: y por qué tanto rato de lectura?
aquesta part d'aquí se sent al vídeo?
As: XXX
T: fatal con tu rollo::
D: francisca/ apruebo o no apruebo éste semestre?
F: sh XXX pero primero quería comentar un poco el texto::
D: pero no entiendo:: el último párrafo abajo::
H: esto que no se entiende::
D: la:: la::
F: a ver en principio la idea es un señor super /rico/
D: /sí sí/ yo entiendo todo pero hay algo que no me cuadra:: ((llegeix el fragment del text que no entén))
F: vale a ver:: no lo entiendes tú cuando dices que no entiendes no te refieres a las palabras lógicamente lo que no entiendes qué quiere decir::
D: sí::
F: qué explica el final de la historia? la historia es un señor con muchas monedas con mucho dinero y se le ocurre construir una casa contrata a un trabajador a constructor y le dice constrúyeme una casa: y dice vale pues habrá que comprar clavos material para hacer:: : no no no la casa quiero que se haga=
D: XXX
F: = con mi propio dinero nada de material de construcción
T: cuánto dinero tiene para hacerse esta casa?
F: pues tendría bastante evidentemente::
H: shhh
D: ha robado mucho eh?
F: vale
As: XXX
D: ha robado mucho o ha traficado mucho

F: bien como no: sabemos el origen del dinero no sabemos si lo ha ganado o si::
H: yo creo que es dinero fácil sabes? trabajar no creo que sea::
T: con dinero sufrido no haría eso
H: es lo que le estoy diciendo:: ((dirigint-se a…))
aquí es dirigeix al company oi?
F: vale
H: por eso:: yo sé lo que es eso::
F: insisto da igual la procedencia del dinero:: si vosotros pensáis en una persona que tiene tanto dinero y lo que quiere es hacerse una casa::
T: pero es su propio dinero señorita
F: como crees que::
H: XXX
F: como creéis vosotros que es este tipo de persona? — 1:… PO. ACT. Comp. lectora
D: avariciosa::
F: por ejemplo
H: no:: avariciosa no:: si no no lo estaría gastando::
T: lo está malgastando lo está malgastando
F: es decir avaricioso lo esta malgastando una persona que tiene mucho dinero y que lo está
T: no: no:: XXX
H: a lo mejor no lo está malgastando es que no sabe organizarse::
F: es una idea
T: una casa es una casa con tu propio dinero de oro::
H: XXX
F: sebastián no te entiendo:: vale/ bien entonces aquí salen dos conceptos la idea de no está disfrutando del dinero y es en principio es una persona es un hombre avaricioso:: vale:
H: es un cuento
F: en todo cuento:: en todo cuento se puede extraer una idea:: bien construye la casa el hombre está feliz dentro de su casa de oro bueno si para el disfrutar del dinero es estar rodeado de oro::
T: XXX porque hay hay algún billete falso:
F: vale a partir ahí de que descubre un billete falso empieza a ver y salen más monedas falsas: vale y por qué descubre que hay alguna moneda falsa? — 1:… PO. ACT. Comp. lectora
T: desmontando monedas?
F: porque puede haber más es decir se ha emparanoiado:: entonces desmonta la casa:: vale entonces ahora vamos al final a ver como cuenta el final:: ((la mestra llegeix el fragment final del conte)) — 1:11… PO. ACT. Comp. lectora
F: *ya no tenia ganas de reconstruir la casa*: por qué? — 1:… PO. ACT. Comp. lectora
H: pasta pasta se ha dado cuenta de aunque tenga la casa tiene que hacer algo para meter más dinero:: te haces una casa pero tampoco te la flipes
F: sí céntrate en el texto no lo que tu harías
H: sí pero si es un cuento es un cuento
F: sí vale pero piensa en este señor::
T: cada uno hace lo que quiere sabes? si él quiere hacerse una casa con su dinero::
F: pero fijaos luego dice:: ya no tenía ganas de reconstruir la casa o sea estaba:: — 1:10… PO. ACT. Comp. lectora
H: XXX
F: dice pero tampoco le apetecía abandonar su dinero:
H: pero que es eso tu lo dices por qué
F: espera se quedó ahí arriba evidentemente furioso enfadado su avaricia vale? el hecho de que le hayan engañado con monedas falsas pues eso:: también le dolió no? es decir:: es avaricioso pero se siente furioso con quien le haya engañado a él: y de estar siempre y ahí viene una parte del cuento que se puede extraer una idea y de estar siempre encima del montón de monedas se fue haciendo más pequeña más pequeña y se convirtió en una moneda pero no una moneda cualquiera: una moneda falsa y aun hoy cuando la gente acude a apoderarse de las monedas que quedaron desperdigadas por el desierto a él lo tiran en mitad del desierto porque dicen uy/ no esto es falso:: pero no lo tiran: representa que es él pero no es él físicamente evidentemente es la esencia de la persona::
T: el espíritu
F: llámalo así si quieres es decir el hecho de una persona avariciosa de una persona en éste caso desilusionada no? con lo que le pasó:: y el simple hecho de hacerse una casa con monedas:: denota una persona de entrada no muy sociable no?
H: es lo que más le gusta:: hacer dinero
T: ya:: pero si no se da cuenta el vive::
F: ya sí sí pero se dió cuenta::
H: pero no tiene más dinero?
F: no ya no o sí pero cuando se dió cuenta que una era falsa:: el tío ya se giró no sé::
T: se decepcionó
H: se emparanoió
F: exacto se emparanoió en el sentido que yo lo tengo todo el dinero el oro todo todo y cuando él sintió que lo habían engañado::
D: resentimiento
F: pues también:: sí estaba resentido con quién lo engañó::
H: quién lo engañó?
F: pues:: uno::una persona::
T: es que normalmente si tienes familia dejas el dinero a la familia si no pues te lo gastas::
D: hombre:: si tienes mujeres e hijos les dejas el dinero no te lo gastas en una casa::
F: es una persona:: que vive rodeada de un lujo excesivo es decir el boli es de oro::
T: XXX si te compras un reloj de oro::
F: no no yo no hablo de un reloj:: yo hablo exageradamente::
T: a mi me gusta de oro te digo hasta me conviene::
H: escúchame tu a lo mejor tienes una familia a lo mejor yo solo quiero un porro: cada uno como es sabes? cada uno sus metas sabes?
T: simplemente son puntos de vista diferentes::
F: es buena la avaricia? vosotros sabéis lo que es la avaricia? — 1:… PO. ACT. Comp. lectora
T: sí pero es bueno ser avaricioso hasta cierto punto sabes? — PO. ACT. Lèxic
F: ah hasta cierto punto
As: XXX
T: no: que cuanto más tienes más quieres y yo quiero y quiero::
D: una pregunta pa ti francisca una pregunta pa ti:: ahora lo que estamos hablando:: no te gustaría que ganaras más?
T: claro el doble
D: no te gustaría?
F: sí::: correcto
H: es querer mejorar

128 F: hamza hamza por supuesto que siempre querrás ganar a lo mejor el doble o el triple porque evidentemente irás más cómodo tendrás solucionado el futuro el de tus hijos pero estamos hablando de avaricia: una persona avariciosa nunca se conforma ni con un millón ni con cien millones
129 T: pero eso es bueno

Annex 22. Entrevista semiestructurada de l'Anna

((es comença l'entrevista amb una conversa informal entre entrevistada i entrevistadora sobre el qüestionari dels docents que l'entrevistada ha omplert))

E: vale bueno la primera pregunta és ntx* les primeres preguntes van una mica encarades a:: com creus que:: és l'ensenyament de la llengua de:: aquí al centre penitenciari o com creus que ha de ser quines llengües ensenyes així per contextualitzar una mica i quins grups tens?

A: mira faig català 1 català 2 i fèiem català 3 el que passa que:: vam haver de:: ntx* finalitzar amb aquest grup i crear-ne un altre de català 1 tenint en compte el volum d'alumnes que teníem nouvinguts i que no:: que: no:: coneixen la llengua catalana llavors hem creat dos grups de català 1 l'a i el b en el qual en un principi volíem:: barre- o sigui separar una mica nivells:: els que acaben d'arribar i no saben dir ni una paraula i els que ja estaven:: amb uns mínims de vocabulari bàsic: tot i això aquí com tu pots veure és impossible/ hi ha mil i una casuístiques que fan que hagin de saltar d'un grup a un altre ja sigui per feina per un programa perquè surten de permís o pel que sigui: ntx* vull dir:: aleshores s'ha quedat: una mica un max mix de nivells a tots dos grups i al català 3 només teníem dos alumnes un d'ells: es va haver de retirar també per acabar el ges: aleshores amb un sol alumne vam decidir que era prioritari dividir el català 1 i el català 2 que és aquest grup que has vist: que:: que per molt que sembli:: molt xungo són uns nanos que són del:: de lo milloret que:: que tinc e:: molt motivats amb els quals hem fet coses hem fet inclús vídeos: hem fet cosetes però que sempre queden:: dins del centre no:: es passen ni tan sols en els altres companys

E: mhm

A: només ho visualitzen ells aleshores és como:: així sí a:: i:: faig fi 3 llengua catalana en un grup que és el de fi 3 a i en el grup de fi 3 b ntx* i:: bueno veig que hi ha moltes dificultats a l'hora de:: de:: ensenyar llengua més que res perquè ells tenen:: una molt:: petita base

E: mhm

A: ntx* molts no:: és això o venen d'altres països per tant els hi costa molt: entendre el català i redactar i parlar-lo etcètera ntx* i:: i:: perquè venen de contextos socials també més:: més complicats (.) són fracassos escolars normalment::

E: i per aquests alumnes tu què creus que és:: per ells aprendre una llengua? què creus que::

A: realment:: jo crec que ells:: no es plantegen aprendre una llengua es plantegen: venir a classe: per distreure's per sortir de la seva rutina de la dinàmica:: del pati del dia a dia per veure una persona diferent que els hi aporta:: com un canal de l'exterior

E: mhm

A: i que els hi dóna informacions que: aquí no poden tenir i:: i:: bàsicament és això no: no es plantegen més enllà:: de:: això em servirà:: per el futur:: ntx* tu pensa que la mitat de nanos que jo tinc seran deportats al seu país:: aleshores::=

E: ja::

A: = ntx* el seu pensament d'aprendre llengua catalana es distreure's i passar el temps: no és:: funcional

E: mhm i:: per tu ensenyar/ una llengua el català o el caste- cat- el català no?

A: a veure jo jo:: intento fer-los entendre:

E: mhm

A: la importància que té::

E: /mhm/

1:2 A: realment:: jo crec que ells:: no es plantegen apr...

CR. MOT. Actituds i valors

A: /sempre/ els hi dono la volta sempre els hi dic que: mai saps el que el
destí et depara no? i si:: si realment un cop:: a:: hagis complert la meitat de
la teva condemna realment vols tornar a marxar: al teu país o et vols quedar
aquí i: i vols tenir oportunitats: aleshores jo intento apretar molt per aquí::
els apreto en el sentit de que:: de que si volen estar integrats en aquesta
societat han de conèixer la llengua s'han de s- saber defensar han de saber
comprendre un text vull dir
E: mhm
A: és un bàsic és llegir el diari nosaltres:: cada classe de català de fi 3 la
comencem amb una lectura d'una notícia: en català/ ells poden triar la que
volen/ i n'han de fer un petit resum una petita síntesi en la que ens
preguntem què ha passat com ha passat com ha passat qui ha estat etcètera:
E: mhm
A: i: i ho portem fent des de principi de curs i es pot veure la:: l'evolució o
sigui dels primers resums que era copio todo lo que está en la noticia::/
y/=
E:/ ja::/
A: = lo he hecho muy bien: a sintetitzar i dir no no només el més important
això és repetit no cal: i: i: jo penso que la meva funció com a mestra és: és
més qu- ajudar-los a que t- tinguin una comprensió lectora una comprensió
oral bona i que es puguin expressar una mica millor oralment que no pas::
a:: gramàtica: sintaxi: e te ce
E: i per què creus que és més important l'oral que per exemple:: una
escriptura:: o::
A: m:: a vera l'oral és molt important perquè:: a l'hora de comunicar-te és el
que necessitaràs:
E: mhm
A: jo per exemple no sóc una crack escrivint en anglès però puc anar a
qualsevol lloc perquè:: parlo perfectament l'idioma a:: el que passa que no
tinc cap titulació no tinc un first:: però m:: jo me'n vaig i recorro món i tinc
aquesta habilitat de poder:: comunicar-me jo això és el que sempre els hi
dic que no cal: ser:: un escriptor ni un poeta no? per per poder bellugar-te
pel món
E: mhm
A: el que passa és que s'han de tenir uns mínims si tu no comprens el que se
t'està dient si tu no ets capaç d'expressar què vols:: et serà molt complicat
en aquesta vida
E: i- /i/
A: /aconseguir/
E: i creus que poden necessitar l'escriptura? o::
A: sí i tant/ que la necessiten i necessiten millorar-la moltíssim @@@ el que
passa que:: són tantes les dificultats aquí (.) ntx* que has de centrar-te i has
de focalitzar
E: /mhm/
A: /o sigui/ realment primer vull que entenguin el que els hi estic demanant
vull que entenguin: un:: vídeo que estem veient que:: pues com avui no?
intentar-los apretar per veure què entenen què: n'extreuen que que facin
servir paraules noves que:: no sé que s'animin no? /a/
E: /mhm/
A: expressar-se:: i:: i comprendre el que està escrit:: per després ells
també poguer començar a redactar molts en castellà en la seva
llengua ja ho fan:: i no ho fan malament però clar amb llengua
catalana:: és: per ells és una llengua complexa:: sobretot als

1:4 el diari nosaltres:: cada classe de català de fi...
PD. ACT. Comp. lectora
PD. ACT. Exp. escrita
PD. AGR. Individual
1:5 jo penso qu...
CR. MET. Enf. Com.
1:6 A: m:: a vera l'oral és molt important perquè:: a l'hora d...
CR. MET. Enf. Com.
1:7 jo això és el que sempre el...
PD. MOT. Actituds i valors
1:8 A: sí i tant/ que la nec...
CR. MET. Enf. Com.
1:9 pues com avui n...
PD. ACT. Exp. oral
1:10 redact...
CR. MOT. Actituds i valors

104. castellanoparlants els hi sembla difícil:: els hi semblen complicades
105. les normes:: e:: els hi els hi costa memoritzar-ho que si els accents
106. etcètera:: i:: i és el que et dic aquí:: és bueno aprenc això:: vale vale
107. vamos a hacer los adverbios:: ya sabemos eh? els de temps els
108. d'allò però:: demà::? demà no ens en recordem de què era l'adverbi i
109. tornem a començar m'entens? aquest grup de català a:: ntx* la
110. setmana passada vam treballar l'adverbi: i el vam treballar molt bé/
111. van integrar el concepte van entendre les diferències de cadascun
112. E: /mhm/
113. A: /inclús/ vam extreure d'un text:: adverbis i locucions adverbials i
114. les vam classificar i va sortir perfecte/ jo avui hi tornaré i tornaré a
115. preguntar si ens en recordem: dels adverbis::
116. E: mhm
117. A: potser tinc sort i se'n en recorden:: potser no ens en recordem de
118. res i hem de tornar a començar
119. E: ja::
120. A: depèn de qui t'ha vingut:: de qui no t'ha vingut: de si aquest la
121. setmana passada no hi era:: ara sí: aquest ha marxat de llibertat:: que
122. és el que ntx* que: et portava i tirava el grup perquè era el líder:: vull
123. dir aquí:: les casuístiques i d'allò:: és el que et trobis::=
124. E: i qui=
125. A: =quan baixis
126. E: = -nes activitats d'escriptura fas? o si en fas/
127. E: fem sobretot intento treballar molt el resum i la síntesi perquè és
128. algo que no saben fer quan estem:: explicant ells de seguida: por
129. favor profe vuelve a decir esto que has dicho cómo lo has dicho?
130. no no no lo habías dicho así lo qui- quiero que me lo digas: vull
131. dir:: ntx* són incapaços de ells mateixos crear la frase:: de i aleshores
132. el que jo intento fer-lis és molta pregunta resposta intento que: facin
133. això: que sintetitzin textos ntx* més que que ells creïn ells perquè
134. això és: m:: com doble dificultat i:: sí que ho fem però no tant sovint
135. E:/ mhm/
136. A: /no?/ primer prefereixo que agafin una mica d'habilitats: i
137. /després/=
138. E: /després::/
139. A: = comencin ells:
140. E: al qüestionari has marcat que utilitzes el mètode clil::
141. A: (.) pos aquí potser m'he colat:: que é-
142. E: a- a- allò que utilitzes una altra llengua:: una llengua per:
143. A: /ah:: sí/
144. E: /fer uns altres/ continguts:
145. A: moltes vegades el que fem és:: amb grups com el que teníem avui
146. que tens gent de brasil que tens:: o:: grups com els de català 1 que és
147. amb els que podràs venir:: a:: tu tens nanos que són romanesos tens
148. nanos italians:: i el que fem és intentar treure sempre o sigui estem
149. treballant un vocabulari: i el comparem també:: amb el vocabulari
150. amb romanès el comparem amb el vocabulari amb italià vull dir
151. perquè a l'hora veiem que són llengües romàniques que totes
152. s'assemblen coincidim en molts aspectes:: portuguès i italià i:: i
153. francès amb el català tenen un munt de similituds: i: i veig que és una
154. manera de que els enganxa els enganxa aprendre la llengua
155. comparant-la i veient altres idiomes:
156. E: vale e:: bueno aquesta ja l'has contestat:: al qüestionari també

1:10 redactar molts en ca... CR. MOT. Actituds i valors

1:11 setmana passada vam treballar l'ad... PD. ACT. Gram

1:12 A: potser tinc sort i se'n... CR. ALU. Discontinuïtat

1:13 E: fem sobretot intento treball... PD. ACT. Exp. escrita

1:14 A: moltes vegades el que fem és:: amb grup... PD. ACT. Lèxic

157. apareix que consider- que no consideres gens important que l'acció
158. d'escriure sigui més important que el treball escrit (.) que els
159. alumnes:: produeixen:: per què consideres::
160. A: m:: m'ho deixes llegir?
161. E: sí sí sí (..) o sigui que:: ntx* no:: no sé si m'explico
162. A: que l'acció d'escriure sigui més important que el treball escrit que
163. els alumnes produeixen?
164. E: sí
165. A: per què? home doncs perquè és el que et dic ells escriure en saben
166. tots d'escriure::
167. E: /mhm/
168. A: /saben/ copiar saben agafar un llibre i:: saben a:: agafar el dossier
169. i tu els hi dius: vull que contestem aquestes preguntes d'aquí::
170. saben:: jo els hi dic: la resposta la trobaràs a la pàgina dos
171. E: mhm
172. A: perquè si l'han de trobar ells::=
173. E: /no ho fa-/
174. A: =/no la la /troba- no la buscarem: aleshores busquen a la pàgina
175. dos:: i copien aleshores a mi que sàpiguen escriure i copiar (.) i
176. copiar i copiar i vomitar no em sembla que sapigue- vull dir que sigui
177. important prefereixo que sigui seva la creació=
178. E: mhm
179. A: =escrita aleshores és quan jo ho valoro més positivament quan
180. realment ho han fet ells/
181. E: mhm i:: fas activitats encarades a (..) com s'escriuen les paraules::
182. o:: de cal·ligrafia:: fas aquest tipus de:: de:: d'-=
183. A: cal·ligrafia::
184. E: = ntx* d'activitats que potser serien més d'alfabetització/potser:?/
185. A: /no::/ no cal·ligrafia no: no en fem a fi 1 sí que en fèiem perquè era
186. bastant necessari: però a aquests nivells ja no en fem:
187. E: vale copiar: paraules::
188. A: sí que copiem paraules
189. E: /mhm/
190. A: /sí/ que escrivim paraules a la pissarra ells moltes vegades encara
191. que jo no els hi digui: de seguida s'ho copien i al costat es posen el q
192. ue significa en castellà:: jo m'hi fixo o: en el mateix dossier que tenim
193. E: mhm
194. A: doncs veuen les paraules escrites moltes vegades les han d'ubicar
195. ho fem bastant repetitiu perquè vagin quedant aquestes paraules:
196. E: vale i ara has dit que tu has fet alfabetització?
197. A: mhm
198. E: com: com creus que s'ha d'ensenyar l'alfa- /l'alfabetització: en
199. aquest context?/
200. A: /mira sincerament/ jo:: vaig començar a fer:: alfabetització aquí::
201. sense que ningú:: em digués com d'allò::
202. E: mhm
203. A: el mètode era el que l'elena m- m'obligava a seguir::
204. E: /mhm/
205. A: /perquè/ compartia el grup amb ella: aleshores:: a mi no m'agrada
206. la forma que té ella d'alfabetitzar als alumnes per tant: jo::: m:: vaig
207. demanar-li que si a les meves hores podia fer coses diferents (..) ella::
208. segueix aquests dossier: i tant infantils: amb el tal:: i i aviam si que és
209. veritat que hi ha nanos que amb els nivells que tenen: i amb la poc- el

1:16 E: mhm i:: fas activitats encarades a (..) com s'escriuen les para...
PD. ACT. Exp. escrita

1:19 A: /perquè/ com...
CR. ACT. Exp. escrita

210. poc hàbit d'estudi que tenen els hi agrada: el fet de tenir un dossier i
211. anar completant: i sembla que sense això no:: no estiguin treballant:
212. però jo vaig començar a introduir:: activitats de joc:: vaig començar a
213. introduir a:: els ordinadors: començava a picar a conèixer el que és
214. un ordinador: a fer jocs de lletres clics etcètera
215. E: mhm
216. A: i:: al principi eren super reticents els hi costava molt perquè
217. estaven acostumats a dossier dossier dossier i cal·ligrafia i ahora
218. toca la a::: i la e:::
219. E: mhm
220. A: però: al final ho van veure com algo positiu els hi encantava baixar
221. als ordinadors fer un dictat de colors per exemple a a l'ordinador
222. ntx* vull dir e- era motivador/
223. E: /ja::/
224. A: /el/ fet de picar perquè molts no només no saben escriure a mà
225. sinó que tampoc sabem escriure a l'ordinador:: per buscar una lletra
226. dos hores per buscar la lletra a::: s'adonaven que agafaven hàbits:: i- i
227. jo vaig veure milloria amb el tema de:: d'utilitzar les tic
228. E: mhm
229. A: ntx* a més se sentien:: o sigui el fet de:: fel-s'hi fer:: cal·ligrafia no
230. sé tant infantil:: inclús quan entrava un altre alumne a l'aula era
231. com:: es tapaven no? era com vergonya de:: de ntx* de que jo estic
232. fent una feina de: de primer de primària saps? i tu:: no::
233. E: ja::
234. A: i l'ordinador::
235. E: mhm
236. A: ntx* els hi donava aquest respecte aquest dir mira jo sóc com
237. aquest que està fent batxillerat i puc fer el mateix
238. E: i ara utilitzes l- l- els els ordinadors?
239. A: sí els utilitzem molt a fi 3 sobretot al grup del mati
240. E: /mhm/
241. A: /perquè/:: e:: és més buida:: ntx* l'aula d'informàtica només hi ha
242. dos nois que fan proves d'accés i:: batxillerat i aleshores tenim accés
243. a les tardes:: hi ha competic i està a tope aleshores n- no podem
244. baixar::
245. E: vale m:: al qüestionari també has comentat que per tu ntx* és molt
246. important l'expressió oral i escrita i dones una mica menys
247. d'importància a lo que és la gramàtica:
248. A: sí:: /totalment/
249. E: /per què/
250. A: per què? pues pel que et dic: perquè aquí:: podem fer un anàlisi
251. sintàctic a:: expliquem què és l'article:: què és el nom: què és el verb::
252. què és l'adverbi:: i demà no:: ens en recordem de res
253. E: ah vale vale el que has dit:: vale vale
254. A: és és és comencem atra vegada ¿y ésto qué era? un verbo:::
255. E: i per què creus que /no se'n recorden?/
256. A: /todo es un verbo/ doncs mira no ho sé:: en
257. gran part perquè:: les dosis de:: droga que: prenen aquí dintre són
258. bastant altes: l'interès és molt baix::
259. E: mhm
260. A: tenen zero hàbits d'estudi::
261. E: mhm
262. A: molts provenen d'altres països en els quals o no han estat

1:19 A... CR. ACT. Exp. escrita

1:18 però jo vaig començar a introduir:: activitats... PD. ACT. TIC/TAC

1:20 I final ho van veure com algo positiu els hi encantava baixar 221. als or... CR. MOT. Aprenen. Esti. i Sign

1:21 A: sí els utilitze... PD. ACT. TIC/TAC

1:22 A: per què? pu... PD. ACT. Gram

1:23 en 257. gran part p... CR. ALU. Consum
CR. ALU. Desmotivació
CR. ALU. Exp. escolars

263. escolaritzats:: o han estat escolaritzats fins els deu anys i de males
264. maneres:: a república dominicana si tu:: f- fas un estudi dels nanos
265. que tenim d'allà:: m:: n'hi ha molt molt pocs que destaquin en
266. absolutament res:: d'escola ells:: t'expliquen com han viscut l'escola
267. i:: ho entens no?
268. E: /ja::/
269. A: /perquè/:: ntx* eren agredits pels mestres:: s'escapaven:: no hi
270. anaven:: si els pares:: no els hi deien res doncs no passava res::
271. E: mhm
272. A: i la majoria als onze:: dotze anys eren al carrer:
273. E: ja:: bueno
274. A: aleshores pots entendre no hi ha cap hàbit de: d'estudi no hi ha
275. cap tipus d'interès: els hi és absolutament igual què és un anàlisi
276. sintàctic i per robar:: o:: per:: el que ells es dediquen això no els hi
277. servirà absolutament de res
278. E: /ja::/
279. A: /per/ ells és la manca d'utilitat
280. E: mhm
281. A: aleshores què passa? jo ja els hi intento dir que això té una utilitat
282. però veig que dins de tot:: el ventall de millores que:: hem de fer:
283. ntx* si puc aconseguir que s'expressin d'una altra manera de com
284. s'expressen:: de que sàpiguen parlar sàpiguen estar que moltes
285. vegades no saben estar davant de segons qui:: =
286. E: ja::
287. A: = els hi pot ser més útil al carrer a l'hora de trobar una feina: a
288. l'hora de relacionar-se amb gent que no sigui d'aquest entorn tan
289. xungo:: i penso que és una mica: pues una empenteta allà on podem::
290. E: i:: com:: ntx* quan han de fer activitats d'expressió escrita::/ com
291. els motives o:: quines consignes dones per tal que::=
292. A: mira:: /una:::/
293. E: = /que::/ vulguin involucrar-se o::
294. A: les he intentat totes:: però la que més funciona aquí:: premi/
295. pre::mi:: si hi ha premi
296. E: mhm
297. A: hi ha interès aquí no hi ha res gratis com diuen ells tot és a canvi
298. d'alguna cosa si:: jo vull:: que:: gravem un vídeo com aquests que té
299. dit que he gravat amb els de català 2:: he de prometre a final de
300. trimestre un berenar: o:: fer alguna coseta::
301. E: mhm
302. A: que ells vulguin o:: baixar-lis música i que un dia podem escoltar
303. música: una pel·lícula::
304. E: mhm
305. A: i d- demandes d'aquestes perquè:: evidentment més no puc
306. donar:: no?
307. E: /clar::/
308. A: /però:/ sempre hi ha d'haver un incentiu/ un incentiu material
309. d'alguna cosa: una programada:: que són les sortides que fem::
310. E: ja::
311. A: ells sempre demanen demanen alguna cosa: és la seva forma que
312. tenen de relacionar-se entre ells també
313. E: mhm
314. A: todo es a cambio de:: un paquete/ si tardas en devolvérmelo
315. son dos paquetes:: doncs ntx* arribes a la conclusió que quan tu et

1:23 en 257. gran part perquè:: les dosis de:: droga que pren...
- CR. ALU. Consum
- CR. ALU. Desmotivació
- CR. ALU. Exp. escolars

1:24 jo ja els hi intento dir que això té u...
- PD. MOT. Actituds i valors

1:25 A: les he intentat totes:: però la que més funciona aquí:: premi/ 295. pre::mi:: si hi ha premi...
- PD. MOT. Concurs i premi

316. posen en aquesta dinàmica de:: venga vale pues si feu això:: pues jo
317. demà em comprometo a portar això: funciona i s'enganxen::
318. E: ja:: i:: quan:: ntx* quan parles de planificar i revisar els textos que
319. ells produeixen::
320. A: mhm
321. E: exactament com fas el procés o com:: com planifiquen ells un text
322. o com revisen ells el text o::
323. A: a vera:: normalment co- el que fem és això a:: a diari fem:: notícia:
324. un cop tenen la notícia resumida:: ells primer fan el seu el seu
325. esborrany:: tal: un cop el tenen el llegeixen en veu alta:
326. E: mhm
327. A: i:: perquè a més moltes vegades han triat la mateixa notícia i així
328. veiem que riuen ah:: yo esto no lo he puesto tal: mira tu:: te has
329. alargao demasiado: i llegeixen en veu alta/ i: i comparem
330. compartim què penseu que ha sigut massa escuet? que podria haver::
331. explicat on ha passat perquè ens hem quedat amb el dubte de tal (.)
332. fem tot com molt comentari m:: conjunt perquè: per exemple a
333. vegades que hem treballat el dictat:: fem un dictat i després
334. intercanviem els dictats perquè es facin una autocorrecció entre ells:
335. (.) m:: no hi ha manera:: no hi ha manera es se'm deixen coses per
336. corregir:: no: li mostren cap tipus d'interès:: i després no mostren
337. interès a la seva:: al seu:: text un cop corregit/
338. E: mhm
339. A: aleshores: no tens eh/ evidentment hi ha algú que es preocupa:
340. per les faltes: i tal però::: saps? es com:: és que els hi és igual/ és que
341. {@els hi és absolutament igual/}
342. E: i tu:: co- com fas la correcció dels textos? o no els corregeixes XXX
343. A: quan fem correcció: una de dos o la fem tots junts::
344. E: mhm
345. A: agafem el text original i veiem en què ens hem equivocat::
346. normalment o:: és recollida si és dins d'un examen jo els hi recullo: r
347. eviso: faig la vista molt grossa amb:: tema de: d'accents per
348. exemple:: amb:: cosetes d'aquestes perquè un nivell de fi 3 vulguis
349. que no: arribem fins on t'arribem i:: ja et dic fan molta barreja:: amb
350. prou feines puc aconseguir que m'escriguin un text amb català
351. completament amb català (.) de fet a la que els hi demanes
352. escriptura: s- es fan enrere a no sé que tu els hi preguntis coses molt
353. concretes o que puguin trobar en algun lloc vinga nois ara expliqueu-
354. me pues com a l'escola deies què heu fet el cap de setmana:
355. E: mhm
356. A: aquí no funciona: aquí:: me'n recordo un fi3 una vegada vam fer
357. un una història d'aquestes que anaven passant:: un a un i anàvem
358. afegint::
359. E: mhm
360. A: vam fer tres grups perquè tots junts no volien fer-ho:: vam s-
361. separar la classe en tres grups i només va haver-hi un d'aquests tres
362. grups que va elaborar un text que:: de fet me'l vaig guardar i:: casi
363. l'emmarco perquè a més a més contenia humor:: hi havia molts
364. barbarismes perquè era fet per gitanos:: però: van fer l'esforç
365. d'escriure'l en català i a més posar-hi picardia: humor: etcètera
366. etcètera però això és l'excepció que confirma la regla:
367. E: normalment treballen individual? o::
368. A: els hi agrada més treballar individualment i de fet és el que m-

1:25 A: les he in... PD. MOT. Concurs i premi

1:26 : a ver... PD. ACT. Exp. escrita

1:29 per ex... PD. ACT. Exp. escrita

1:28 vegades que hem treballat el dicta... PD. AVA. Co

1:30 A: quan fem correcció: una de dos... PD. AVA. Hetero. Escrip.

1:31 vam fer 357. un una història d'aquest... PD. ACT. Exp. escrita

PD. AGR. Petit grup

1:... CR. AGR. Individual

CR. AGR. Parelles

m-millor resultats té ntx* individualment no els hi agrada gens
treballar en parelles o grups i:: si ho fan moltes vegades pues queda
palès qui és el que treballa i qui són els que s'arrepengen
E: ja::
A: aquest text que eren cinc el va escriure el pere tot sencer {@vull
dir} els altres si que:: li donaven potser alguna idea ntx* però ni tan
sols van: van escriure: /o sigui/
E: /o sigui::/ l'escriptura col·laborativa:: no
A: no: aquest any han fet això del conte col·lectiu::
E: mhm
A: que jo crec que sí que els hi ha sortit i sobretot als nivells més alts:
a fi 3 ho ha fet la tania perquè em sembla que la història està escrita
en castellà i:: jo no sé com: com li ha anat amb ella jo crec que:: jo
crec que bé que:: però has d'acotar molt has d'estar tu al darrera:
pues això: tallant i si és per ells ells acabarien el text todos muertos
E: mhm
A: s- sale uno con una kalaixnikov los mata a todos y el otro se
lleva el botín:: y chimpún se acabó la historia
E: ja::
A: a:: un cop un nano em va escriure: mira aquest també es bo
perquè: el fèiem cada trimestre a naturals els hi faig fer un escrit
sobre:: sobre els planetes sobre què en pensen de la vida fuera de la
tierra etcètera i bueno el tio em va escriure que anava a la lluna que
tal que cual y que luego llegan los gitanos y le roban la nave pa
chatarra y chimpún s'acabat la: el conte: ntx* saps què et vull dir?
E: mhm
A: que a mi:: a- al final canvies d'activitats perquè ferls-hi fer textos
d'aquest tipus perquè jo em trobi: corregeixi això::
E. mhm
A: ho trobo com:: saps?
E: ja::
A: poco motivador tanto para uno como /para
los otros/
E: {(P)/pels altres::/} vale: i:: creus que:: ells senten satisfacció
personal quan:: estan fent:: tasques d'escriptura o quan han escrit un
text o:: per molt curt que sigui::
A: jo crec que ells se senten molt satisfets quan: quan fan una cosa bé
i tu els hi valores sí sí que ho penso penso que:: que són nanos que:
que han fet poques coses bé a la vida no? i que se'ls hi ha reconegut
bastant poc també i:: i el dia que ho fan jo intento:: motivar-los i::
i aplaudir-los realment
E: mhm
A: i fer-los/-hi:: un/=
E: /i com ho fas?/
A: = reforç molt positiu doncs: ntx* per exemple tenen molta mania
amb la lectura en veu alta: n- no estan acostumats a llegir:: i a mi
m'agrada que llegim en veu alta perquè alhora jo també veig la
pronunciació etcètera i:: i ntx* és com un bloqueo no no no no es
que señorita es que yo me pongo muy ne- però va:: prova-ho/ si
no passa res tots ho fem: més o menys igual:: uns llegeixen més fluid
els altres un cop llegeixen: dius joder tio/ has llegit super bé per què
estaves tan avergonyit? com és que no:: ntx* que no et llences a la
piscina? què és el que t'impedeix:: fer-ho? si ho fas super bé ntx* i

422. llavors ja:: veus que canvia el rol: i és veritat moltes vegades no ho fa
423. malament/ és la seva inseguretat que els hi diu que no: que no: que
424. no suen i tot/ que veus que els hi suen les mans:: que estan:: que
425. alguns inclús no els hi demano
426. E: mhm
427. A: però::
428. E: e:: i:: ntx* bueno he vist que utilitzes vídeos: cançons:=
429. A: sí::
430. E: =noticies:: què més utilitzes per fer les classes: de català::
431. A: pues és que depenen mira català:: a- aquest grup de català 2 ha
432. donat per molt aquest any
433. E: mhm
434. A: hem fet servir:: de tot hem fe- estem fent un receptari a:: de
435. receptes del món: que de fet volíem compartir amb l'aula d'anglès
436. també i fer-les mig en anglès mig en català el que passa que això:: ho
437. haurem de deixar per cat de cara a l'any vinent perquè no hi ha
438. temps de que facin les traduccions en anglès: prou feines ha costat
439. fer-les del castellà al català i ara les estem tunejant així amb el camba
440. les estem fent:: com si fossin d- de llibre de cuina i:: el que tenim
441. pensat és enquadernar-ho i fer un llibre de receptes que s'hauria
442. d'haver publicat per sant jordi però que al final:: el publicarem a final
443. de curs (.) que els altres alumnes el puguin comprar per exemple::
444. ntx* fem servir moltíssimes coses el joc és és un element que fem
445. servir molt perquè:: els enganxa:: i perquè:: és una manera de:: de
446. que és això: jo encara que ells diguin trigo no blat no et dono
447. targeta si no em dius blat: amb el:: catan per exemple:: ntx* doncs els
448. hi encanta aquest joc i ells saben que si ells volen guanyar i tenen
449. ambició doncs s'hi han de posar:: la setmana passada no l'altra vam
450. provar:: de fer:: el pasapalabra no com es diu:: l'scrabble/
451. E: mhm
452. A: ntx* amb català traient-los-hi la enye i tal: i jo vaig pensar que no
453. sortiria: i:: van fer totes les paraules en català intentaven no? lo
454. típico culo/ aquí no no no és vàlid ho sento és castellà ja ho saps
455. que:: i:: va sortir varen fer un pedazo de tablero amb un munt de
456. paraules totes en català encara que busquin el recurs de casa casa
457. que es lo mismo no?
458. E: ja:: @@@ /sí::/
459. A: /però/:: però dius mira no parleu però mireu tot això que heu
460. fet aquí amb un moment no? i aquesta és una manera també de:: de
461. fer-los veure que estan escrivint que estan fent servir el català sense
462. casi adonar-se'n
463. E: perquè el teu objectiu: quan treballes l'escriptura: (.) així principal
464. quin seria? així si haguessis de dir::
465. A: per mi?
466. E: sí
467. A: no tant les faltes que hi facin sinó que sàpiguen expressar el que
468. realment estan pensant amb amb seny que tingui sentit: =
469. E: vale
470. A: = que sigui una frase estructurada que s'entengui: i que tots diem
471. molt bé saps? ho entenc sé el que m'estàs dient: perquè moltes
472. vegades és complexe incloure això i: oralment els hi passa el mateix
473. E: mhm
474. A: els hi costa expressar-se correctament

1:37 er exemple...
PD. ACT. Lectura
PD. MOT. Retroacció

1:39 A: hem fet servir:: de tot hem fe- estem...
PD. MET. Enf. Com.
PD. MOT. Aprenen. Esti. i Sign.

1:40 el joc és és un element que fem 445. servir molt perquè:: els enganxa:: i perquè...
PD. ACT. Lèxic
PD. MOT. Aprenen. Esti. i Sign.
PD. MOT. Concurs i premi

1:41 A: no tant les faltes...
CR. MET. Enf. Com.

E: i si tens diferents nivells:: hi han algunes estratègies que diguis::
vale aquesta em serveix molt per aquest nivell:: d'ensenyar a
escriure eh m'estic referint: aquesta estratègia me em- em serveix
molt en aquest nivell i no em serveix gens en aquest nivell:: o::
A: m:: ara mateix=
E: o més o menys
A: més o /menos:/
E: /l'ensenyament/de l'escriptura=
A: sí
E: = és igual
A: no em depèn molt del grup:
E: del grup
A: del grup que tinguis sobretot del grup que tinguis perquè:: ostres
jo tinc:: nanos que fer:: el joc del penjat els hi encanta/ es tornen
bojos jugant al penjat i ja em diràs tu/ amb els fi 1=
E: amb els fi 1
A: = era un joc super habitual i: els hi encantava/ però és que era una
fiesta jugar al penjat
E: mhm
A: i surtien:: i col·laboraven i tot i que no sabien escriure alguns amb
l'ajut del mestre ari como se escribe: saps? tu- cuántas letras hay::
ho comptaven:: ells mateixos ho feien i era una canya ara/ jo amb
aquest català 2 els hi faig el penjat:: i em pengen a mi/
E: ja::
A: saps?
E: perquè:: amb els fi 1 si fas penjat pots:: fer també producció de
textos? perquè clar una cosa és escriure paraules i una altra cosa és
escriure un text::
A: clar m:: e:: producció de textos m:: pots produir textos ara/ ((intervé
una persona a la sala on s'està fent l'entrevista durant 3s)) si que
podries però un text no gaire elaborat vull dir:: fixa't que l'elena quan
quan: participem als jocs florals amb el fi1 ho fem amb modo còmic
o sigui ells participen amb còmic perquè:: escriure més de tres línies
amb sentit:: m:: en català:: (..) és fotudet és complicat a no sé que
estiguin responen a una pregunta a: una pregunta sobre un text o
sobre quelcom que hem parlat:
E: que sí que tenen una /referència:::/
A: /exacte/ i que ja van a la idea de:: i tot i
així ntx* hi haurà errors:
E: vale
A: no sé si has anat a: a: alguna classe de::=
E: sí:
A: = d'alfabetització /amb/=
E: /amb/
A: l'elena
E: amb l'edith vaig anar
A: ah sí que ella hi va
E: sí vaig anar a una només: vale/ finalment per acabar com creus
que podria millorar l'ensenyament de les llengües i sobretot de
l'escriptura aquí al centre=
A: /molts=/
E:= /penitenciari?/
A: =més recursos a:: tic ja t'ho /dic/=

1:42 sobretot del grup que tinguis perquè:: ostre... PD. ACT. Lèxic

1:... CR. CEN. TIC/TAC

528. E: /tic/
529. A: = ara sí és a dir: a mi em manca: poder entrar:: en activitats d'xtec:
530. per exemple i que online ells estiguin responent un qüestionari
531. per exemple que hi ha super xulos que es diuen endevina a:: sobre
532. l'alimentació aca- acabem d'acabar hem fet el tema de l'alimentació::
533. han sortit un munt de coses: i ara avui ntx* l- l'endevina és com un
534. extra no? e:: són paraules més complexes que probablement em
535. treballat però més per sobre:: ntx* els hi pregunten amb opcions de
536. resposta no? dins d'un text tot en català aleshores ells han de
537. determinar què creuen que aquella paraula significa en aquelles
538. opcions això m'ho he d'anar copiant jo com puc:: imprimint-ho quan
539. és una cosa que tinguent ordinador a l'aula o tenint:: aquestes mini::
540. mini:: portàtils que tenen a qualsevol institut::
541. E: però aquí teniu portàtils no?
542. A: sí clar/ tenim un portàtil però l'internet?
543. E: ah (.) /no hi ha internet/
544. A: /clar no hi ha/ res online: jo no puc fer cap joc online
545. d'aquests:: que ja estan creats que són una canya i que els motiven
546. moltíssim: no puc els ordinadors que tinc són per picar el word i són
547. de l'any:: noranta?
548. E: mhm i: i per què no hi ha internet? pel::
549. A: és un tema: de:: de que bueno ells tenen telèfons mòbils a dins::
550. cosa que és il·legal: però els entren=
551. E: ah
552. A: = sense:: sense que se'n enterin els funcionaris o intentant
553. esquivar i:: que poden agafar la xarxa de wifi aleshores no hi ha
554. internet:: només hi ha internet en una aula habilitada que és l'aula
555. dos
556. E: mhm
557. A: que és on et dic que jo vaig i tot i així:: aquesta aula està habilitada
558. amb internet però està capada completament capada:: perquè no
559. entrin a youtube perquè no entrin a tetas culos pipi=
560. E: ja:: ja::
561. A: = no sé qué:: drogas asesinatos en no sé donde:: no sé
562. cuantos no sé qué:: no poden entrar a facebook no poden entrar a
563. twitter no poden entrar a res que sigui comunicació amb l'exterior/
564. per tant què podem veure en aquests ordinadors? la wikipedia:
565. E: mhm
566. A: i:: la wikipedia
567. E: ja::
568. A: ja està/ és un programa que es diu duc duc go
569. E: clar:: aleshores és m- molt complicat pel context o sigui que hi hagi
570. internet =
571. A: exacte::
572. E: = /que arribi internet::/
573. A: /exacte::::/ exacte exacte
574. E: mhm /clar per això/
575. A: /clar per això/ tenim tants recursos de:: jocs:: de tal: de qual:
576. de rol playing de no sé que:: perquè és que arriba un moment que e-
577. el que a ells els hi motivaria:: que és el que fan els nanos al carrer:: no
578. podem fer-ho/
579. E: aleshores creus (..) que no es pot o sigui per dir-ho d'alguna
580. manera que /no/=

1:43 A: =més recursos a:: tic ja t'ho /dic/= 528. E: /tic/ 529. A: =...
CR. CEN. TIC/TAC

1:44 /clar per ai...
CR. CEN. TIC/TAC

581. A: /no/=
582. E: = es pot millorar:: o que:
583. A: = sí que es pot millorar:: evidentment i hi ha recursos que no són
584. tecnològics tampoc::
585. E: mhm perquè:: treballar per projectes?
586. A: es es va intentar es va intentar treballar per projectes:: bueno la
587. directora tenia molt d'interès en que es fés de fet vam anar: a visitar
588. l'escola mogent d'aquí de la roca del vallès que funciona tot per
589. projectes a mi em va encantar: ja els hi vaig dir: quan voleu que
590. vingui a treballar?
591. E: mhm
592. A: si em necessiteu estoy disponible: però aquí és molt difícil
593. treballar per projectes: primerament perquè no sé si t'has fixat però::
594. els mestres no coincidim (.) per treballar per projectes has d'estar
595. molt unit has d reunir-te constantment has de posar en comú: tot el
596. dia:: tot el que esteu fent: si surt bé si no com va:: aquí és molt difícil
597. jo potser:: a la francisca:: hi ha tres dies a la setmana que no la veig:
598. E: mhm
599. A: perquè marxo al matí i ella entra a les tardes al leo igual jo no l'he
600. vist fins avui avui és dijous ni dilluns: d- dilluns va ser sant jordi ni
601. dilluns ni dimarts ni dimecres he coincidit amb el leo:
602. E: ja::
603. A: clar treballar per projectes així amb: clar tu tu veus això eh? però
604. és que a més a més nosaltres jo surto de classe a la una i tinc una
605. reunió d'equip del mòdul u que sóc referent d'un mòdul en el qual
606. passen tots els nanos que sortiran de permís:: que se'n van de tercer
607. grau que tenen una sortida programada s'ha de votar que si votem a
608. favor o en contra de a que surtin o no surtin:: e:: hem de fer informes
609. diaris de cadascun dels nanos que ha de passar per junta:: agenda de
610. tractament de cadascun dels nanos és a dir tu f- fas un informe als
611. teus alumnes a final de curs com a mestra d'una escola aquí cada mes
612. fas un informa de cadascun dels alumnes el pengen a una xarxa per a
613. que tothom el vegi e:: control de llistes etcètera etcètera o sigui aquí
614. a part de fer la feina de docent fas una feina burocràtica jurídica::
615. E: mhm
616. A: o sigui de justícia que: que ningú te la paga ni te la contempla ni et
617. donen més hores per fer-la:: aleshores si tu a part de:: a part de:
618. reunir-te per totes:: aquestes coses t'has de reunir pels projectes:: és
619. complicat:: s'ha intentat eh/ ho vàrem intentar però no:::
620. E: ja:: (..) bueno doncs no sé:: ah/ un altre tema/el torn de paraula::
621. com gestiones l'aula?
622. A: sempre intento que sempre intento que aixequin la mà:: però si
623. t'hi has fixat no es trepitgen gaire::
624. E: no::
625. A: perquè:: no: no són molt parladors:: i sobretot si hi ha un extern
626. dins de la classe eh?
627. E: mhm
628. A: això també fa vergonya:: no sé que:: yo paso de hablar: yo paso
629. de tal:: el kilian: que li deia jo:: kilian qué no tienes nada qué
630. decir? el del final de tot
631. E: mhm
632. A: així és un tio que és molt parlador i no ha dit ni una paraula/ ni
633. una/ aleshores:: no: no s'atropellen gaire eh aquest grup però sí que

1:45 A: es es va intentar es va intentar treballar per projectes:: bueno la 587 directora tenia molt d...

CR. MET. Projectes

1:46 A: sempre intento que sempre intento que aixequ...

PD. ESTR. Docents

634. a vegades hem de dir: ei/ nois si us plau primer un després l'altre no
635. ens podem trepitjar perquè no ens entenem: que esto parece
636. sálvame delux saps? el plató:
637. E: ja::
638. A: vull dir:: però intentem que no::
639. E: bueno:
640. A: però ja et dic tampoc són tant motivats i tenen tantes ganes
641. d'explicar:: la seva opinió::
642. E: vale bueno no sé si vols afegir alguna cosa més alguna cosa que
643. vulguis explicar:: o::
644. A: no::
645. E: algo sobre el qüestionari::
646. A: no::: m'ha semblat correcte:: el vaig contestar així una mica ràpid
647. però::
648. E: vale sí que bueno una de les dificultats que que q- hem vist és que:
649. p- pots tenir diferents nivells i les respostes podien canviar una mica:
650. no sé si vols apuntar alguna cosa de:: cada nivell o::
651. A: m:: bueno mira els nivells de els català 1 és una mica follón perquè
652. és una mica el que et dic tens nanos que són italians:: portuguesos o
653. sigui brasilenys i parlen portuguès que enganxen molt ràpid el català
654. i de seguida s'animen si més no la part: escrita llegeixen en català::
655. entenen el que llegeixen m'entenen en a mi i després tens nanos per
656. exemple àrabs que els hi costa molt més::
657. E: mhm
658. A: perquè clar la grafia és diferent el so: és diferent la forma:: i que es
659. cohibeixen molt més i tarden:: més a començar a parlar a escriure::
660. ntx* de seguida es veu: es veu el canvi de nivell els nanos els tens
661. quinze dies tres setmanes i:: ja veus:: qui tira cap amunt i qui es
662. queda:
663. E: mhm
664. A: i això sí que es veu molt en els grups de català 1 en aquest català 2
665. és més uniforme perquè tots més o menys tots (.) tenen el mateix
666. coneixement l'adrià que és aquest de camisa aquest noi és espanyol
667. és català és nascut aquí: i:: i: no parla català i bueno diu una miqueta
668. poc a poc no sé que:: tal t'entén:
669. E: ja::
670. A: però no:: ntx* però bueno que estan tots a un nivell més o menos
671. similar: uns saben una miqueta més perquè és catalanoparlant l'altre
672. perquè ha estudiat aquí:: però: ah per exemple els: els brasilenys són
673. nanos que han estudiat al seu país:: que tenen una altra manera de
674. treballar que capten molt més ràpid:: aleshores es posen ràpid al
675. nivell no? de dels d'aquí no? el que passa que és això: no? amb amb el
676. grup de català 1 veu que:: bf:: van així/ unes diferències abismals
677. E: perquè abans has dit que ells no veuen com la utilitat no?
678. d'aprendre català?
679. A: no els agrada/ /no els agrada gens/
680. E: /vosaltres com els hi feu/ veure que:: potser sí
681. que té una utilitat:
682. A: bueno: jo:: intento fer-lis veure que:: primera que:: saber llengües
683. és bo per tothom jo intento aprendre'm un munt de paraules com en
684. àrab: com en: portuguès: com en: italià: per intentar enganxar-los i::
685. mira:: ostres i a mi m'agrada parlar idiomes i em serveix i després
686. quan viatgeu si aneu aquí si aneu allà:: si coneixeu tindreu més

1:46 A: sempre inten... PD. ESTR. Docents

1:47 A: bueno: jo:: in... PD. MOT. Actituds i valors

facilitats:: més connexions neuronals:: jo ja els hi puc fer la la bola
maribola eh:
E: ja::
A: però vull dir ntx* no no els hi agrada el català no els hi agrada
l'accent ni com sona: el troben ridícul no em diguis per què però el
troben ridícul els insults en català diuen que esto es de niñas que
no que no que fill de puta no que hijoputa sí saps? vull dir:: coses
que fins aquest punt arriben eh/ qu els hi sembla un idioma ridícul i
que els hi fa vergonya:: a vegades hasta:: sentir-me a mi en català
perquè hi ha coses que són super ridícules: i jo penso:: però p- p- p-
bueno potser nosaltres estem acostumats i::
((solapament que no permet entendre a conversa durant 4 segons))
la sonoritat::: no els hi agrada
E: vale
A: i a més a més ntx* és això:: ¿yo para qué? si ara me'n aniré a
madrid o:: d'aquí me'n vaig directe a brasil atra vegada o: perú:: bf::
jo he arribat:: i la meitat han arribat al prat i estan aquí directos de
brasil aeropuerto del prat cárcel dos anys i se'n tornen al seu
país:: com els hi venc jo l'idioma? doncs això:: els hi venc pos com a
una millora:: que el saber no ocupa lugar que serà millor per
després aprendre altres llengües::
E: ja::
A: ara et poses a parlar en francès i fan tots així:: habla mas A, habla
mas:: que quiero oirte mas es que me encanta:: vull dir ntx* però
el català no:: jo estic segura que si poséssim el francès:: hi tindríem
molta més gent apuntada voluntàriament de la que tenim a català
obligatòria::
E: mhm
A: que se'ls obliga d'acord? això també fa doncs que no t'agradi::
E: ja::
A: quan t'imposen una cosa no agrada i menys si no li veus sentit::
E: /és complicat/
A: /és complicat/ jo sobretot els apreto molts als que s'han de
quedar aquí o els que són d'aquí que són gitanos que són tal o els que
són gitanos i tenen la família arrelada aquí:: els intento dir que a
l'hora de trobar feina sempre passarà per davant una persona que
que sàpiga la llengua catalana i que es pugui defensar tant en l'escrit
com l'oral en llengua catalana i castellana si a més a més tens l'àrab i
el francès hòstia tio és que tens quatre llengües és que pots anar a
treballar a l'ajuntament és que pots fer de traductor és que tens
moltes més opcions que q- que una persona que no el parli:: i aquí::
aquesta és una bona bassa per:: per apretar
E: mhm
A: però clar:: hi ha qui et reacciona i qui no::
E. ja::
A: després un català 3 és molt interessant l'any passat el vam tenir
fins a final de curs i a més poden obtenir titulació i aquí qui s'hi
apunta s'hi apunta amb ganes i estan tot el curs a tope/ per
presentar-se a l'examen i intentar aprovar::
E: i per què volen presentar-se a l'examen?
A: perquè:: normalment aquests són nanos que sí que estan aquí i
que s'hi quedaran ja: ja venen a classe::
E: veuen uns beneficis::

1:47 A... PD. MOT. Actituds i valors

1:48 ¿yo para qué? si ara me'... PD. MOT. Actituds i valors

1:49 A: quan t'imposen una cosa no agrada i menys si... PD. MOT. Actituds i valors

1:50 A: després un català 3 és mol... PD. MOT. Actituds i valors

740. A: clar veuen que no tenen el ges que no tenen l'eso que no tenen un
741. certificat de català vàlida perquè la de fi3 o de: primària no equival
742. pràcticament a res i volen tenir aquet perfil diguem que jo els hi dic j
743. a: perfiles ja obert per poder treballar:: en el cas que no aprovin
744. l'eso/ saps? aleshores ja l'hi veuen el que/ ara s ja tenen el ges
745. aprovat ja no els interessa el català 3 perquè és inferior diguem a la
746. titulació que et dona:: sempre és:: què t'he dit? /premio/
747. E: /premi/
748. A: si hay premio recompena directa anem bé si no hi ha premio
749. recompensa directa no anem bé per això fem tanta història amb la
750. gamificació i tot això perquè a través de donar punts i tal:: és quan
751. aconseguim:: el pique entre ells::: el que tingui millor nota el que s'hi
752. possi més el que acabi:: la feina i ben presentada tindrà més punts::
753. doncs algun em feia una presentació amb el seu nom i:: tal:: i el nom
754. del tema que estàvem fent i acabàvem amb dos hores ara tu no dius
755. res:: i:: no haurem contestat ni dos preguntes en dos hores:: i depèn
756. del moment:: de si m'he fumat un porro:: de si m'ha baixat una causa
757. nova:: si la meva mare no m'entra això:: si mi abuelo se esta
758. muriendo y no puedo ir a verlo:: i cinquanta mil coses::
759. E: està fora de l'escola
760. A: exacte
761. E: bueno doncs ja està gràcies
762. A: a tu

1:50 A: després un català 3 és...
PD. MOT. Actituds i valors

1:51 A: si hay premio recompena di...
PD. MOT. Concurs i premi

1:52 depèn 75...
CR. ALU. Consum
CR. ALU. Situació person.

Annex 23. S1P3

Sessió 26 d'abril

2:1 Sessió...
PO. ACT. Exp. oral
PO. AGR. Gran grup
PO. MET. Enf. com.

En aquesta sessió la mestra treballa l'expressió oral a partir del vídeoclip de rap "Los borbones son unos ladrones". És el grup de català de la tarda.

1. A: a veure què tal se senten eh aquests altaveus que no ho tinc clar ((la mestra intenta
2. connectar els auriculars a l'ordinador portàtil per tal de començar la classe)) és el primer
3. dia que els col·loquem jo de vosaltres seuria vale? eh?
4. E: son de los chinos? ((en veu baixa))
5. A: eh?
6. E: son de los chinos?
7. A: no:: son HP son dels bons (13s) jo m'acostaria una mica perquè sinó no veureu els
8. subtítols aquest rap canta en castellà però també en català amb XXX i altres dialectes
9. d'acord? per això us l'he portat

((fragment tallat))

10. A: bueno ara ja es un museu:: ((referint-se a la presó de la model, on s'ha gravat el
11. videoclip del rap))
12. P: es la modelo no?
13. J: /mhm/
14. A: /mana?/ sí es la model de barcelona::
15. P: se ve por: XXX

((es talla el vídeo))

16. A: més que res que hi havia alguns pares e:: que deien més que res que l'ensenyança fós
17. en castellà i que fós la llengua principal i el català a la secundària a:: el col·lectiu de pares
18. que ho demanda és molt petit i en principi jo crec que això com a molt pot canviar en
19. algunes escoles concretes però en general m:: tindrem el català com a llengua::
20. E: y hace cuánto que el catalán es la primera lengua?
21. A: la primera llengua des de que va acabar la dictadura i es va fer l'estatut ja vam
22. començar a fer català a les escoles::
23. E: en qué año?
24. A: quan va acabar la dictadura?
25. E: m:: no lo sé:: cuando::
26. A: el 39 va comença i va acaba:::r el no ho sabeu ningú?
27. E: XX? XX?
28. A: més (.) una miqueta més
29. E: el XX
30. A: ((afirma amb el cap)) o sigui que fa molt poquet que estem fora de la dictadura si els

PO. ESTR. Docents

1

31. voleu conta::r
32. E: XXX
33. A: quant fa? 30-40 anys? quan fa que estem fora de la dictadura? (..) jo vaig néixer el 87
34. quants anys fa que vau néixer vosaltres? el 87 ja no hi havia dictadura però tot just
35. acabava de acabar XXX nosaltres ens estem recomposant d'una cosa:: hem anat sortint
36. poc a poc d'una cosa:: i encara no n'hem sortit del tot i que li queda moltes
37. reminiscències/ de gent que:: es dedicava a governar en aquella època:: ho ha seguit fent
38. al govern no? d'una altra manera:: han seguit estant al pode::r han seguit governant el
39. país d'una manera o una altra:: aleshores aquesta gent ((els del vídeo)) el que fan
40. referència és a això a que hi ha hagut una continuitat que se'ns ha prohibit ja expressar el
41. que nosaltres volem és a dir:: hi ha hagut gent que ha anat a presó per cremar fotografies
42. del rei/ que passa amb això? — PO. ESTR. Docents
43. T: XXX
44. A: clar és com si jo li faig una foto a l'E i la cremo aquí al patí i em tanquen a la presó què
45. en pensarieu d'això? no ho sé eh:: perquè per mi té la mateixa importància la figura del rei — PO. ESTR. Docents
46. potser que la de l'E
47. E: y el puigdemont
48. A: y el puigdemont/ no?
49. A: us la torno a posar vinga escolteu-ho bé perquè jo de vosaltres m'acostaria bé perquè
50. no se sent bé des d'aquó baix us la poso des del princi::pi I a veure si en podeu treure
51. alguna conclusió més que no hem dit gairebé:: i:: no coneixeu cap raper dels que surten — 2:3 i... PO. ESTR. Docents
52. ((comença el vídeo)) (4s) aquest és l'únic pati que hi havia i prou? — 2:3 i... PO. MOT. Aprenen. Est. i Sign.
53. J: sí es el polideportivo ((es continua escoltant la cançó de fons))
54. A: això és el poli? a l'aire lliure?
55. J: sales ahi y::: (5s) XXX
56. ((es continua escoltant la cançó de fons))
57. A: vale nois/ alguna coseta més que hagueu vist? i si pot ser en català::: si us animeu? — 2: PO. ESTR. Docents
58. J: en catalán::
59. E: llibertat d'expressió
60. A: ya bueno això ja:: això ja ho hem vist
61. A: hi ha alguna cosa que us sobti del que diu? què penseu que pot passar amb aquesta
62. gent? si al valtonyc l'han tancat pe::r per dir coses similars:: penseu que poden anar tots a — 2:13... PO. ESTR. Docents
63. la presó?
64. J: m:: depende de XXX como en todas las dictaduras
65. A: bueno realment oficialment no estem en una dictadura és un govern escollit pel poble

66. però sí que hi ha algunes pribacions de llibertat d'expressió
67. E: como:: monarquía y XXX y habla de: de:: del gobierno o algo así:::
68. A: es el que ens intenten explicar:: bueno que veig que ho veus no? e:: representa que des
69. de que va acabar la dictadura el directe successor de:: franco que era el nostre dictador
70. va ser el rei el rei va ser qui finalment va acabar: portant el govern endavant i decidir no?
71. m:: manipular en qui:: qui portaria el país endavant aleshores el que ens volen dir és això
72. no? una mica:: que segueix aquesta:: adoctrinament no? una mica? per part de la
73. monarquia cap als polítics i cap a la població en genera::l vosaltres ho: com com ho — 2:11... PO. ESTR. Docents
74. veieu?
75. J: bueno yo::=
76. A: des del vostre punt de vista per exempe:::
77. J: =veo que aquí:: es totalmente innecesario tener un rei ahora mismo aquí
78. A: tu creus que és innecessari? — PO. ESTR. Docents
79. J: sí
80. A: d'acord perquè sabeu quines funcions fa o:::
81. D: yo creo:: yo creo que::=
82. J: hace de presidente no?
83. D: = un rey o una reina debería tener un:: un:: un:: un:: ntx* una imagen::. del país sabes lo
84. que te digo? no influenciar en nada del gobierno ni nada sabes?
85. A: mhm o sea només
86. D: como la familia real y:: y y no atea también porque no puede influenciar nada::
87. A: a la política::
88. D: mais sí:: una imagen de de:. ue país sabes? una cultura::
89. A: creieu que és necessàri? creieu que és necessàri que hi hagi una imatge? un — PO. ESTR. Docents
90. representant del país que sigui un rei o una reina? ho creieu vital? ho creieu necessàri? sí?
91. J: XXX
92. A: cla::r jo penso que::
93. D: atrae eso muchos turistas también eh:: en realidad también la monarquia y todo eso
94. eh::
95. A: segur? creieu que::
96. D: allá en inglaterra:: por ejemplo:: todo el mundo::
97. A: jo crec que potser a a anglaterra és més carismàtic no? la reina se l'estimen bastant
98. aquí segurament hi hagi una part de la població que també:: però no sé per exemple
99. vosalres que penseu si féssim unes eleccions per votar i decidir si hi ha la continuitat de la
100. monarquia o passem a una república: què creieu que:: que:: surtiria? — PO. ESTR. Docents

101. J: una republica::
102. A: creieu que s'acabaria la: la: monarquia::
103. J: sí
104. A: si us heu fixat aquí el que fan ells a part de criticar descaradament la monarquia tal i
105. com ha fet el valtonyc i tots aquests que son presos han enumerat una mica:: totes les
106. grans liades que ha fet la casa real i que han sigut públiques i que han pogut sortir::
107. que tots les sabem no? us enrecordeu d'algunes de les que ha dit? 2: PO. ESTR. Docents
108. J: lo de la infanta cristina::
109. A: ha dit lo de la infanta cristina i l'urdangarín:: sobre:: què més ha dit? sobre què més 2:6... PO. ESTR. Docents
110. ha parlat? no:: no us sona que ha dit alguna cosa dels elefants? del rei i els elefants?
111. (..) bueno tenim un rei que li agrada:: anar a matar elefants a l'àfrica i:: és un hobbie
112. que té: anar a caçar
113. J: anar a caçar::
114. A: i:: marxar a caçar a països com l'àfrica a matar animals que estan en perill
115. d'extinció:: és la seva manera de passar el temps lliure:: una de les seves maneres:
116. vaja:: ((sona l'altaveu dels funcionaris))
117. J: XXX
118. A: ara ja sabeu que ja no és més el rei és el seu fill el successor que és en felip/ (..) i
119. què?
120. us heu fixat en alguna altra cosa que digués? que us cridés l'atenció? (4s) per exemple 2:5... PO. ESTR. Docents
121. al vostre país qui és la imatge? qui és el referent? allò que tu diu que hem de tenir::
122. D: en verdad teníamos una monarquia solo que:: se acabó:: sabes?
123. A: tenieu un rei però:: què ha passat?
124. D: ya:: fatal: ya no::
125. A: ja no us representa:: no és::
126. D: no:: no::
127. J: XXX
128. A: mana?
129. J: XXX
130. A: o sigui:: vau poder triar?
131. D: sí
132. A: vau poder votar si volieu seguir tenint un rei o no::
133. D: XXX en brasil todo el mundo pa' la calle sabes lo que te digo:: entonces::: XXX
134. A: s'han retirat al final::
135. D: sí

A: i quina és la imatge ara?
D: ahora? bff::
J: la corrupción ((riuen)) y el brasil
D: la corrupción y el brasil
A: la corrupción y el brasil bueno doncs aleshores potser no és tan tan important no?
que tinguem:: un referent com a país que:: no? una imatge?
J: una imagen negativa de:: XXX
A: bueno si us hi fixeu lo vostre és la corrupció i en el cas de:: de la casa real si et
poses a indagar també hi ha moltíssima corrupció i també en surten molts draps bruts
D: XXX sabes? nosotros somos un país que tenemos mucho sabes? que los recursos
naturales que nosotros tenemos importamos a otros países y somos un país super
XXXX
A: K? tu què en penses? PO. ESTR. Docents
K: XXX
A: eh?
K: XXX
D: XXX
A: potser encara no XXX i tu? P?
P: a mi la política ni me viene ni me va::
A: te da absolutamente igual
P: me da igual porque no me da de comer ni nada:
A: bueno jo no crec que sigui així eh:: segons com sigui la política::
P: nunca he votao
A: mai has votat?
P: nunca/ ni quiero votar porque supuestamente si no votas no voy a tener el carnet de
conducir:: todas esas cosas y yo tengo todo:
A: com funciona això?
K: a mi tampoco me gusta pero me gusta votar porque:: es una cosa que tú estás
decidiendo sabes?
P: no:: porque tu:: ellos son corruptos y luego ellos hacen lo que quieren:: ((XXX parlen
dos alumnes a la vegada)) ganan los que ellos quieren: no a quien tú has votado:
D: en mi país:: tienes que sacar el título de XXX yo lo he sacado todo y el primer año
me llamaron para trabajar sabes?
A: però això el carnet de conduir?
D: no no eso:: la tarjeta de votación para votar

171. A: ah/ necessiteu una targeta per votar/ però no:: no us serveix amb el dni no serveix?
172. D: no:: con el dni no:: tienes que llevar dni y el otro carnet
173. A: per poder votar
174. D: y como no puedes XXX me llamaron para trabajar
175. J: eso porque mucha gente tiene un número de una sala de la escuela para ir a
176. trabajar y si no vas a trabajar te vas a la cárcel
177. A: ah:: et demanen que vagis a vota::r per fer el recompte de votacions/ aquí també és
178. obligatori si no hi vas tens un problema/ ho has de justificar molt ben justificat perquè
179. et deixin no anar-hi
180. K: allí te ponen una multa y ya está
181. ((XXX))
182. A: mana?
183. ((XXX))
184. A: ((afirma amb el cap)) molt bé nois! doncs bé jo us deixo:: ja estem per avui:::

Annex 24. S2P3

Sessió 14 de maig (Grup 1)

((La mestra reparteix els arxivadors als alumnes amb el seu dossier de català. En aquesta sessió els alumnes treballen de forma autònoma amb el seu dossier))

PO. ACT. Exp. escrita
PO. ACT. Lectura
PO. AGR. Individual

1. A: comença a fer feina va/ (..) nois/ vole::u::: voleu repassar les hores els últims deu minuts una altra vegada? voleu::

((els alumnes parlen entre ells))

2. A: xique::ts/ xique::ets tarek
3. T: XXXX
4. A: no anem bé no anem bé:: si vens a classe vens a participar no a parlar/ si? comença a
5. fer algo va/
6. E: qué? haremos esto hoy?
7. A: mana?
8. E: esto con ella?
9. A: no/ ella només grava xiquets/ ella no os preocupéis es como si no existiera ella ni hi és
10. ella està aquí:: ella posa la càmara i em grava a mi/ jo sóc la important aquí vosaltres heu
11. d'estar perquè sinó faria les classes jo sola::
12. F: ah:: yo pensaba que ella iba a hacer unas pregunta::s
13. A: no:: nono perquè ella en un principi e:: mira com treballem els professors de llengua::
14. ens fa una entrevista:: ens pregunta cose::s i llavors observa com fem les classes però no
15. té res a veure amb vosaltre::s per això li deia jo a ell que no passa res per gravar perquè lo
16. important som els mestres la edith, la sandra, la francisca
17. ((XXX))
18. F: la imagen y ya está
19. A: mireu de fet ara no està ni a la imatge eh:: esteu fora de plano tranquils. no us haurem
20. de paga::r drets d'imatge:: de moment/ tarek/ va::
21. K: vamos a la playa ((l'alumne canta mentre treballa de forma autònoma))
22. A: no:: no anem bé/ mira:: o treballes o vas a mòdul el que no podem fer és dibuixar cada
23. dia:: o pintar a les carpetes si?
24. H: XXX
25. A: H espera/ (…) H/ quina feina estaves fent tu amb la edith… ((seguidament la mestra
26. parla amb el funcionari)) a vera:: què estaves fent/ la casa:: el co::s la famili::a/ què estaves
27. fent? amb l'edith:: An prou:: ja està bé no em coneixes enfadada encara eh:: doncs vinga/
28. on està el XXX si es tan bajo? XXX todas las maestras se están quejando de ti:: y estoy
29. hablando normal y te estoy diciendo que la cámara no te está grabando:: y ya te estas
30. empezando a frustrar
31. An: me estás chillando/ la cámara me está grabando y yo no quiero estudiar si no quiero
32. estudiar no quiero estudiar y punto
33. A: sí? pues vale entonces no quieras salir de permiso
34. An: pues ya está/
35. A: venga/ así es la vida noi espavila/ (..) home:: què?
36. An: me has asustado
37. A: qué?
38. An: me estás diciendo que no voy a salir no sé:::
39. A: tu ja saps com van les coses aquí:: fins ara ho estaves fent molt bé:: què és el que
40. passa?
41. An: pero si me chilla::s /XXX/
42. A: /An no t'estic cridant t'estic dient que comencis a fer la feina/ vols marxar An vols
43. marxar? estàs nerviós sí?
44. An: cla::ro si me chilla::s

45. A: doncs som-hi/ marxem An he cridat moltíssim eh:: mare meva/ quin mal/ som-hi va/
46. que aniràs a fer una volteta/ va:: (..) ah/ no marxes ara? marxes o no marxes?
47. An: si me echas tú me voy
48. A: /doncs si treballes jo no et faig fora/
49. An: /XXX/
50. A: si no treballes t'en vas: mira que fàcil (…) què penses carinyo? ((dirigint-se a un altre
51. alumne)) si necessites ajuda m'ho preguntes però no podem estar mirant el sostre:: posa't
52. a treballar/ m/ matheus posa't a treballar
53. X: cógelo/ ((un alumne li tira l'estoig dels colors a un altre))
54. A: Kilian/ a:: has d'agafar els colors i posar:: pintar el quadradet del costat sí?
55. K: ah::
56. A: ara et pas- t'he passat el sobre dels colors, on és? ((un alumne assenyala el sobre dels
57. colors amb la mà)) passeu-me els colors si us plau ((la mestra s'aixeca i va a parlar amb un
58. altre alumne)) fes el favor de fer la feina que toca (..) separa les frases i després si voleu
59. quan acabeu jo us deixo pintar
60. T: oye anna/ ((el tarek li dóna el color taronja a la mestra))
61. A: gràcies/ ((la mestra va passant per les taules per veure que estan fent els alumnes))
62. T: me voy de libertad
63. A: t'en vas de llibertat? (...) ((la mestra pica tres cops a la taula de l'an perquè està parlant
64. amb el company i no està fent la feina))
65. An: qué pasa?
66. A: ((dirigint-se a l'alumne B)) en aquesta activitat has de separar vehicles, avions i
67. elements XXX ((fa un moviment amb les mans per ajudar a la comprensió)) acciones tots
68. els vehicles els has de col·locar aquí: saps que és un avió?
69. B: avión
70. A: a/ molt bé/ es un vehiculo no? ((el blas comença a parlar amb l'alumne del costat)) no
71. blas fes el favor de començar a col·locar tots els vehicles que trobis en aquest quadre (...)
72. faràs això o no ho faràs/ si no fas això t'en aniràs sí?
73. B: cómo?
74. A: si no haces esto te vas me entiendes?
75. B: cómo así? XXX
76. A: has d'acabar l'exercici ((la mestra se'n va a una altra zona de la classe a posar bé una
77. taula))
78. B: esto lo hice el año pasado
79. A: si fa tants anys que ho fas i ho fas tan bé per què no ho fas? (.) que et vegi la càmara
80. tan bé que ho fas venga::
81. F: anna/ un momento aquí si us plau
82. A: voy/
83. F: esto que es? un fuster ((posa la tònica a la primera síl·laba))
84. A: un fuster fixeu-vos que no porta cap accent
85. F: nunc- =
86. A: ve de la paraula fusta:
87. F: = nunca he visto esta palabra
88. A: ah:: perquè vosaltres no s'assembla: a:: madera la fusta és la madera
89. F: ah:: la made::ra:::
90. A: i el fuster és el qui treballa la fusta
91. F: sí::
92. A: sí? com li dieu en portuguès?
93. F: madereiro
94. A: ah/ madereiro jo pensava que s'assemblava més a madera en castellà que a:: català/
95. fuster de fusta/
96. F: escombriaire ((l'alumne ho llegeix del full que té))

3:5 en aque...
- PO. ACT. Lèxic
- PO. ESTR. Docents
- PO. MOT. Retroacció

3:8 F: esto que es? un fuster ((posa la...
- PO. AVA. Hetero.RO

3:9 A: sí?...
- PO. MOT. Actituds i valors

97. A: què creieu que serà? què és una escombra?
98. F: no sé:: una pared?
99. A: a/ a/ ((negant)) quan us fa::n recolli::r l'habitació què us fan fer?
100. F: a:::
101. A: escombrar i fregar verdad?
102. F: sí:: sí::
103. A: i què és escombrar? ((fa un gest amb la mà simulant que escombra i l'alumne l'imita
104. dient que sí amb el cap)) barrer eh::
105. F: barrer sí
106. A: doncs un escombriaire què fa? a que se dedica?
107. F: a barrer
108. A: els carrers/ molt bé/ ((la mestra s'apropa a la porta perquè hi ha un alumne que li
109. demana un bolígraf negre)) chicos/ algú:: nois/ algú de vosaltres té un boli negre?
110. F: té::
111. A: no:: pinta bla::u
112. F: ahh:: no::
113. A: ho sento ((dirigint-se al noi que està a la porta i després es dirigeix a un alumne que
114. no està treballant i li diu que marxi perquè no està fent res)) vinga/ no cal que tornis si
115. no has de fer res eh:: jo t'ho guardo ((referint-se al material)) no cal que tornis ((la
116. mestra pica a l'interfòn per comunicar-ho als funcionaris i els diu que el noi marxa
117. expulsat. Després s'apropa a un altre noi i li corregeix els exercicis que ha fet)) molt
118. bé/ molt bé/ super bien tarek/ ho veus? aquestes són molt senzilles pero alhora tenen
119. la:: la seva dificultat ((referint-se a un altre exercici del dossier que pot fer l'alumne))
120. has d'intentar endreçar vale? has d'endreçar la frase:: ((mou els braços per
121. acompanyar l'explicació))
122. T: a::
123. A: és com si la frase estigués desordenada:
124. T: sí sí sí
125. A: sempre ens hem d'enrecordar de quina començarà primer quina serà la primera
126. paraula?
127. T: el: pollastre ((llegeix))
128. A: pensa quina és majúscula? quina és lletra majúscula a la frase?
129. T: el pollastre no?
130. A: ((fa que no amb el cap)) lletra majúscula què vol dir lletra majúscula?
131. T: eme
132. A: molt bé/ perquè és gran què passa si la lletra és majúscula?
133. T: sí::
134. A: que és la primera eh::
135. T: sí sí
136. A: molt bé/ pues ya tienes la primera::/ a veure si pots continuar ((la mestra es dirigeix
137. a un altre alumne)) tovallon::s ((llegeix una paraula que ha escrit l'alumne)) et faltaria
138. una ene: ((la mestra agafa el llapis i li corregeix)) plats:: sense la e perquè és masculí
139. quan fem masculí no fem e essa ((l'alumne li ensenya una altra paraula escrita))
140. exacte:: amb e essa perquè és femenina la paraula:
141. F: no entiendo esto: XXX
142. A: An com anem? ja estàs? et falta XXX maquinista maquinista:: què serà maquinista?
143. quan portes el tre::n és el maquinista:: no:: això és una manguera:: clar és que:: si no
144. pense::s per això no et surt/ perquè fas les fletxes sense pensar/
145. An: XXX
146. A: però no era tan fà::cil de nens petits? que era de nens petits:
147. An: sí claro/
148. A: i doncs? no ho volies fer perquè era de nens peti::ts i ja ho sabies això:: ((la mestra

3:10 97. A: què creieu que serà? q...
- PO. ACT. Lèxic
- PO. ESTR. Docents
- PO. MOT. Retroacció

3:11 expulsa...
- PO. ACT. Lèxic
- PO. AVA. Hetero. Escrip.
- PO. ESTR. Docents
- PO. MOT. Aprenen. Est. i Sign.
- PO. MOT. Retroacció

3:13 A: sempre ens hem d'enrecor...
- PO. MOT. Bastides

3:14 tova...
- PO. ACT. Gram.
- PO. AVA. Hetero. Escrip.

3:15...
- PO. ACT. Lèxic
- PO. ESTR. Docents

149. es dirigeix a un altre alumne de la classe))
150. X: m'agrada el:: el: postre
151. A: m'agrada el?
152. X: el postre
153. A: no postre no/ què posa aquí? po:: lla::s: tre:: pollastre::/ m'agrada el pollastre com?
154. X: al ast
155. A: a l'ast molt bé/ fantàstic/
156. K: esta tortilla
157. A: eh? molt bé tortilla
158. F: got
159. F: el got què era? (..) mana?
160. X: pollastre::
161. A: pollastre eh:: no postre el postre és una altra cosa/
162. X: XXX
163. T: pollastre és pollo
164. X: XXX ((parlen entre tres alumnes sobre el pollastre))
165. A: no:: no:: no t'equivoquis ((dirigint-se a l'An)) tu parles malament no m'agrada de tu
166. An i jo no em pensava que eres així tu:: fins ara no eres així:: do::ncs canviem una
167. mica l'actitud no? posem-nos a treballar i a fer la feina com aba::ns
168. An: XXX
169. A: no abans la feies molt bé ara no la vols fer només vols xerrar
170. An: no sé no entiendo esto::
171. A: què és el que no entens? què no entens? diga'm què és el que no entens?
172. maquinista:: si el maquinista veus que no el trobe::s per què no busques el arquitecte?
173. què fa un arquitecte? què fa un arquitecte:: a qué se dedica? explica-ho què fa un
174. arquitecte? un aquitecto? en castellano qué hace?
175. An: XXX
176. A: tampoc ho sabem en castellà pues aleshores no és que sigui el català:: és que cla::r ((dos alumnes riuen)) An fill me::u és que::
177. An: no lo sé::
178. A: i un carter? que és qui porta les cartes? qui porta les cartes? (..) qui porta les
179. cartes? el carter no? ((l'alumne fa una fletxa al dossier però no és correcte)) no:: mira
180. els dibuixos/ mira bé/ ((els dos alumnes continuen rient i l'An respon indica alguna
181. cosa al seu quadern)) cla::r/ sh:: ((fent callar als alumnes que estan rient)) cla::r el qui
182. porta les cartes/ doncs fes una fletxa An/ (..) mira les cartes/ és molt fà::cil/ (...)
183. An: XXX
184. A: An estàs amb mi o estàs amb ell ((un company)) parlant? amb qui parles? que a
185. vegades no::
186. An: vale ya está:: no voy a hacer yo solo::
187. A: el què? anirem a parlar amb la tutora ehh An així no vas bé/ no vas bé/
188. An: {@}
189. A: no riguis An tornem-hi/ vols deixar el company i fer la teva feina? ell té feina/ deixa'l
190. fer feina/ fes lo teu/
191. An: estoy paranoico: no quiero que me graben sabes?
192. A: i per què no ho has dit abans? ningú t'està gravant/ la càmara està mira/ veus? em
193. mira a mi:: mira/ ((la mestra saluda a la càmara)) li tiro un petó/ a mi:::a tu no:: tu estàs
194. allà d'esquenes/ no et veu la càmara/
195. ((es talla el vídeo))
196. A: perquè sinó queda molt sec (.) ha de quedar més tendre eh: ((s'escolta alumnes
197. rient)) qupe ha passat aquí/ ((riuen tots)) ja us veig ja::
198. X: XXX depende de::
199. A: del tipo de carn eh que sí? (.) deprèn si és un bistec de vedella:: de:: venga/ quina

3:16 X: m'agrad...
- PO. ACT. Lèxic
- PO. AVA. Hetero.RO
- PO. MOT. Retroacció

3:1...
- PO. MOT. Retroacció

3:18 A: què és el que no entens? què...
- PO. ACT. Lèxic

:
- PO. ACT. Lèxic
- PO. ESTR. Docents
- PO. MOT. Bastides
- PO. MOT. Retroacció

200. és la primera? (..) sempre enrecordeu-vos de la majúscula:: les costelles no?
201. T: les costelles sí
202. A: les costelles de qué? de quin animal són les costelles?
203. F: vaca
204. A: no:: què posa al paper? què posa? no posa vaca: què posa? busqueu el nom d'un
205. animal
206. X: xai
207. A: xai/ què és el xai?
208. T: qué es el xai?
209. A: no és el te: què és el xai? els musulmans en menjeu molt
210. T: XXX no?
211. A: ((fa que no amb el cap)) qué coméis mucho en marruecos? què menjeu molt tajine
212. de qué? (...) de peix i de carn? de quin animal menjeu molt?
213. X: ((l'alumne fa un gest posant-se unes banyes al cap))
214. A: hi ha una festa::
215. T: el cordero/
216. A: ((fa una palmada amb les mans)) molt bé/ el xai és el cordero/ ja ho tens/ ((la mestra
217. se'n va a un altre part de la classe i demana silenci)) sh:: sh:: sí mireu/ en català és
218. jardine::r casi casi casi eh:: ((dirigint-se a un altre alumne)) molt bé/ quin et falta?
219. aquest quin creus que serà? An t'enrecordes per ajudar-lo? molt bé/ aquest
220. K: taronga
221. A: taronja? pensa en el taronja quin pot ser? quin serà? quin serà el taronja? taronja::
222. hi ha una fruita del mateix colo:::r molt bé/ (...)
223. F: ((parlant amb un altre alumne)) estava viendo la tele/ pasaron su país italia/ las
224. pla::yas de su país
225. A: sh:: què van fer callejeros viajeros?
226. B: sabes? yo mirando partido de barcelona: después girona mirar
227. F: sí sí
228. B: sí después la playa de nápoles
229. A: què veu mirar? callejeros viajeros? callejeros viajeros?
230. F: sí sí lo que he visto aye::r callejeros viajeros
231. A: està bé::
232. F: las playas ragazza molto bene
233. A: fabio saps més italià que català eh:: molt bé:: ((la mestra es dirigeix a un alumne que
234. està treballant)) quién yo? quién será? com aneu? XXX con la equis haces cruz
235. ((explicant com s'ha de fer un exercici)) las correctas només les que són correctes
236. d'acord? ((l'alumne fa que sí amb el cap)) super bé/ Xan/ què ja has acabat tu? (...)
237. saps francès tu? ((dirigint-se a un altre alumne)) tu saps francès? hi ha un color que
238. s'assembla molt com serà? s'assembla molt al francès quin és el color XXX
239. An: XXX
240. A: ah::: doncs bleu bla::u s'assembla eh? venga:: (...) vale nois ja estem?
241. X: sí
242. A: comenceu a recollir doncs guardeu bé les carpetes eh per això (...) espera vaig a
243. passar la llista:: fabio:: em deixes un momentet el boli? (..) gràcies

3:19 enga/ quina 200. és la primera? (..) sempre e...
- PO. ACT. Lèxic
- PO. ESTR. Docents
- PO. MOT. Bastides
- PO. MOT. Retroacció

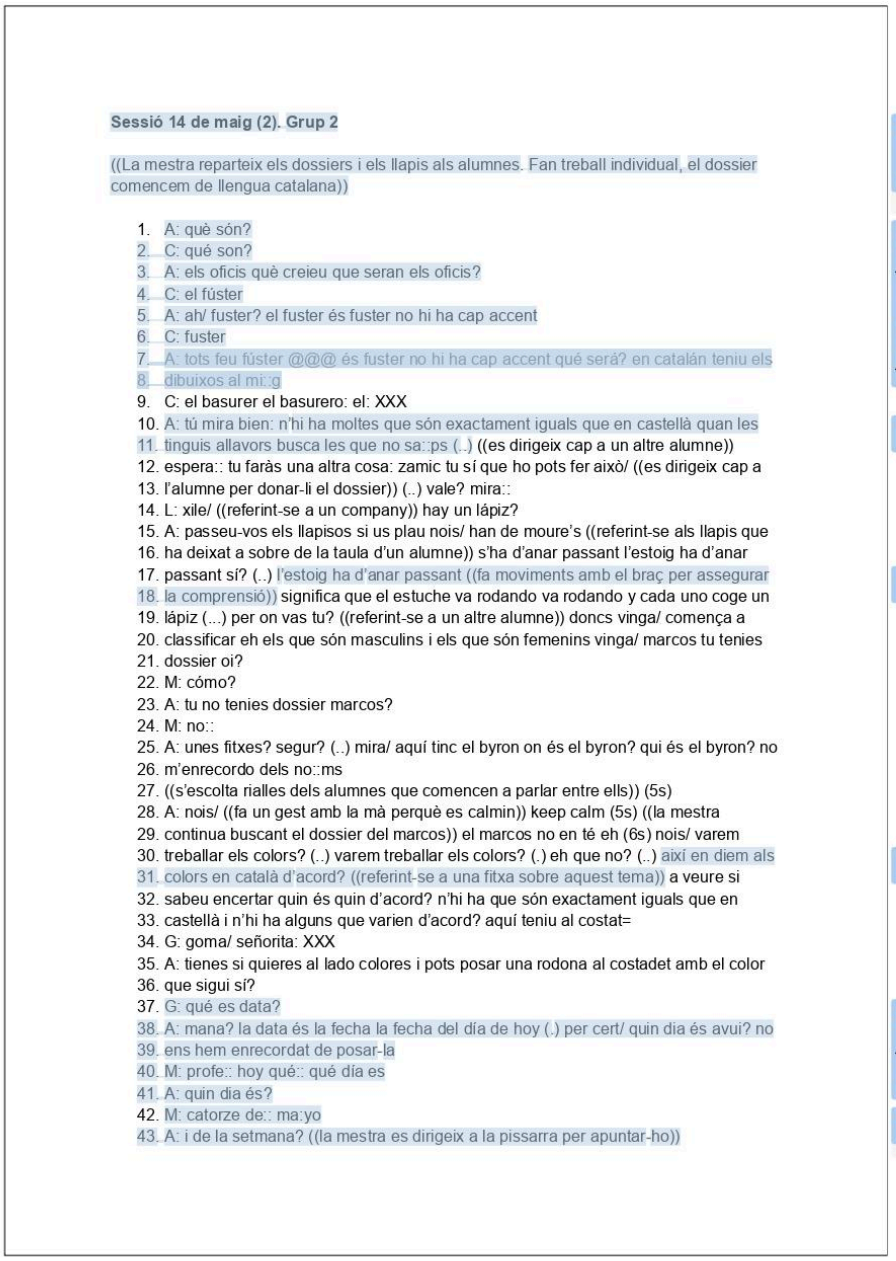
3:20 s...
- PO. ACT. Lèxic
- PO. MOT. Retroacció

3:2...
- PO. AVA. Hetero.RO
- PO. MOT. Bastides
- PO. MOT. Retroacció

...
- PO. MOT. Actituds i valors
- PO. MOT. Retroacció

3:25 s...
- PO. ESTR. Docents
- PO. MOT. Actituds i valors
- PO. MOT. Bastides

Annex 25. S3P3



Sessió 14 de maig (2). Grup 2

((La mestra reparteix els dossiers i els llapis als alumnes. Fan treball individual, el dossier comencem de llengua catalana))

1. A: què són?
2. C: qué son?
3. A: els oficis què creieu que seran els oficis?
4. C: el fúster
5. A: ah/ fuster? el fuster és fuster no hi ha cap accent
6. C: fuster
7. A: tots feu fúster @@@ és fuster no hi ha cap accent qué será? en catalán teniu els
8. dibuixos al mi:.g
9. C: el basurer el basurero: el: XXX
10. A: tú mira bien: n'hi ha moltes que són exactament iguals que en castellà quan les
11. tinguis allavors busca les que no sa::ps (..) ((es dirigeix cap a un altre alumne))
12. espera:: tu faràs una altra cosa: zamic tu sí que ho pots fer això/ ((es dirigeix cap a
13. l'alumne per donar-li el dossier)) (..) vale? mira::
14. L: xile/ ((referint-se a un company)) hay un lápiz?
15. A: passeu-vos els llapisos si us plau nois/ han de moure's ((referint-se als llapis que
16. ha deixat a sobre de la taula d'un alumne)) s'ha d'anar passant l'estoig ha d'anar
17. passant sí? (..) l'estoig ha d'anar passant ((fa moviments amb el braç per assegurar
18. la comprensió)) significa que el estuche va rodando va rodando y cada uno coge un
19. lápiz (...) per on vas tu? ((referint-se a un altre alumne)) doncs vinga/ comença a
20. classificar eh els que són masculins i els que són femenins vinga/ marcos tu tenies
21. dossier oi?
22. M: cómo?
23. A: tu no tenies dossier marcos?
24. M: no::
25. A: unes fitxes? segur? (..) mira/ aquí tinc el byron on és el byron? qui és el byron? no
26. m'enrecordo dels no::ms
27. ((s'escolta rialles dels alumnes que comencen a parlar entre ells)) (5s)
28. A: nois/ ((fa un gest amb la mà perquè es calmin)) keep calm (5s) ((la mestra
29. continua buscant el dossier del marcos)) el marcos no en té eh (6s) nois/ varem
30. treballar els colors? (..) varem treballar els colors? (.) eh que no? (..) així en diem als
31. colors en català d'acord? ((referint-se a una fitxa sobre aquest tema)) a veure si
32. sabeu encertar quin és quin d'acord? n'hi ha que són exactament iguals que en
33. castellà i n'hi ha alguns que varien d'acord? aquí teniu al costat=
34. G: goma/ señorita: XXX
35. A: tienes si quieres al lado colores i pots posar una rodona al costadet amb el color
36. que sigui sí?
37. G: qué es data?
38. A: mana? la data és la fecha la fecha del día de hoy (.) per cert/ quin dia és avui? no
39. ens hem enrecordat de posar-la
40. M: profe:: hoy qué:: qué día es
41. A: quin dia és?
42. M: catorze de:: ma:yo
43. A: i de la setmana? ((la mestra es dirigeix a la pissarra per apuntar-ho))

4:1 Sessi...
- PO. ACT. Exp. escrita
- PO. ACT. Lectura
- PO. ACT. Lèxic
- PO. AGR. Individual

4:2 A: què són? 2. C: q...
- PO. AGR. Gran grup
- PO. AVA. Hetero.RO

4:...
- PO. ESTR. Docents
- PO. MOT. Bastides

4:...
- PO. MOT. Bastides

4:...
- PO. ESTR. Docents

4:...
- PO. ESTR. Docents

4:9 G: qué e...
- PO. AVA. Hetero.RO

4:1...
- PO. ESTR. Docents
- PO. MOT. Retroacció

44. M: lunes
45. A: a:: però jo vull en català/ jo en castellà també me les sé::
46. R: dilluns/
47. A: dillu::ns què més?
48. R: catorze/
49. A: molt bé/ de quin mes?
50. R: de:: ma::ig
51. A: de?
52. R: de maig
53. A: mo::lt bé/ (..) ja s'acaba casi el maig nois (..) vinga/ n'has descobert alguna?
54. ((referint-se a les professions que està treballant un alumne)) són molt fàcil vinga/
55. mira-t'ho bé:: el carlos ja::: està treballant eh?
56. G: cuál era blau?
57. A: quin era el blau?
58. H: azul?
59. A: molt bé/ es el azu::l (..) podeu pintar al costat una rodoneta perquè així de seguida
60. us enrecordareu ((la mestra fa soroll amb els dits de les mans perquè dos alumnes
61. callin)) xiquets/ xiquets/ no me distorsiones eh:: ellos trabajan muy bien cuando no
62. estabas si por favor vas a venir al grupo que ya está hecho:: yo te boto eh:: això són
63. els colors vale? ((dirigint-se a l'alumne al que acaba de cridar l'atenció)) segur que
64. n'hi ha molts que els pots identificar directament i saps quin és no? per exemple el
65. negre: quin creus que serà?
66. I: el negro?
67. A: ve::s fácil/=
68. G: groc es el amarillo?
69. A: = blanc és el blanco eh que sí? groc es el amarillo muy bien/ és dels que són una
70. mica diferents és més complicat (.) aquí si vols tens els colors ((dirigint-se a l'alumne
71. I)) per posar una rodoneta de color al costat de cada un per saber quin és quin sí?
72. H: blan- blanco? ((el marcos li confirma))
73. A: diga'm ((referint-se a l'alumne H))
74. H: no:: ya lo comprendo::
75. M: profe:: pero deme una prueba::
76. A: ay/ perdona marcos m'he he olvidado de ti completamente: (...) tu estaves fent un
77. dossier marcos/ jo recordo que estaves fent un dossier de totes maneres et donaré
78. aquest:
79. M: pero:: qué quieres decir?
80. A: eh que sí? jo ho recordo:: el que passa és que:: XXX
81. M: y tu carpeta perú?
82. R: señorita/ qué: qué significa fuster?
((el vídeo es para))
83. A: ((dirigint-se a l'alumne H)) totes acabaran amb la vermella:: blanca::

4:10 M: catorze de:: maiyo 4...
PO. ESTR. Docents
PO. MOT. Retroacció

4:11 ((...
PO. ESTR. Docents

4:12 per...
PO. ESTR. Docents

4:13 A...
PO. MOT. Retroacció

Annex 26. S4P3

Sessió Anna 16 de maig

MVI_0004.AVI

1.	Anna: a e XXX la a canviada i aquest? petit què serà? petit gr	
2.	Alumne XX: gran no?	
3.	A: gran molt bé (...5) no trobes cap? kabir: mira mira aquest aquest quin número és? mira	5' PO. MOT. Retroacció
4.	XXX noranta ya te las metido	
5.	Alumne XX: que noranta	
6.	A: eh::?	
7.	Alumne XX: qué noranta?	
8.	A: noranta noventa noranta n-o-r-a-n-t-a on és el noranta?	5' PO. ESTR. Docents
9.	Kabir: XXX	
10.	A: no aquí no hi és no és aquest no mira el noranta XXX molt bé ya no:: norantaca no eh:	5:... PO. MOT. Retroacció
11.	no a vere t'has de fixar eh te tienes que fijar molt bé XXX molt bé vale vas molt bé pues si	
12.	no? la boca molt grossa els ulls petits lleig no? lleig fea feo	5' PO. ESTR. Docents
13.	Alumne XX: sí pero XXX	
14.	A: sí no? bueno pues fes-lo XXX lletjos ((la professora va cap a un altre alumne)) aquests	
15.	quins són?	
16.	Pedro: ochenta	5:5 Pedr... PO. AVA. Hetero.RO
17.	A: vuitanta	
18.	P: @@@	
19.	A: XXX vuitanta jo tinc aquesta edat	
20.	P: lo que?	
21.	A: jo (..) tinc aquesta edat jo tinc que edad tengo yo?	
22.	Alumne XX: e::	
23.	A: jo tinc aquests anys	
24.	P: tenia	
25.	A: tenia tu también no?	
26.	P: algún día sí	
27.	A: XXX de mi no? ((la professora va cap a un altre alumne)) què?	
28.	Alumne XX: XXX	
29.	A: XXX però perquè no vols XXX si t'ho saps si te lo sabes en catalán	
30.	Alumne XX: XXX no entiendo	
31.	A: clar que ho saps XXX llibreta a vere motxilla que no no s:: no entenc aquí diu el jugador	
32.	si te lo sabes porque no quieres pronunciar	
33.	Alumne XX: no me gusta	
34.	A: pues nada estàs a català ets un?	
35.	Alumne XX: exagerado	
36.	A: va com ho dius m'ho llegeixes amb català vale? és un llapis és un tal XXX com ho dius	
37.	((la professora passa a un altre alumne) a vere kabir a: e: no esto no existe això no existeix	
38.	no existeix XXX en llapis porque luego no puedes borrar pensava que et fixaries no te has	
39.	fijado ((la professora va cap a un altre alumne) XXX	
40.	K: XXX	
41.	A: el tres i el trenta l'has trobat? ((l'alumne senyala al full)) no ah: vale aquest mira ah no	
42.	està complicat eh: XXX	
43.	P: no más complicado que este	
44.	Alumne XX. sí sí sí	
45.	A: acabo de veure un tres vols una pista?	5' PO. MOT. Aprenen. Est. i Sign.
46.	P: no @@@	PO. MOT. Bastides

47. A: a:: a veure si veig el nou
48. Alumne XX: XXX
49. A: ah acabo de veure el nou @@@ ja tinc dos XXX ah: ja l'has vist la n també e:
50. P: m::
51. A: la n també la n no?
52. P: si ya está no? XXX

((la professora canvia d'alumne i hi ha les veus solapades per això no s'entèn que diuen però continuen parlant dels exercicis que estan fent))

53. A: ala mira aquí han trobat el tres pedro
54. P: qué?
55. A: ell també ha trobat el tres és que el pedro no ha trobat el tres i tu sí
56. P: què? que dice
57. A: no que li dic que tu no has trobat el tres però el kabir sí
58. P: que dices
59. A: ah: ja l'ha trobat ja no tens avantatge sobre el pedro XXX
60. P: qué dices?
61. A: ya no tiene ventaja sobre ti
62. P: que diu
63. A: que dius que dius
64. P: que dices
65. A: no que dius
66. P: XXX ((la professora va cap a un altre alumne))
67. A: saps que s'ha de fer aquí? has d'ordenar a vere
68. Alumne XX: falta una lletra no?
69. A: falta una lletra però fixa't surt d'aqui baix i fa així claro la paraula està sencera fins aqui
70. però has de trobar quina no si vols una pista (..) vols una pista? quieres una pista? ara
71. quina és?
72. Alumne XX: ciutat
73. A: vale quines ciutats coneixes XXX?
74. Alumne XX: dime
75. A: quines (..) ciutats qué ciudades (..) conoces

7:22/14:43

MVI_0009.AVI

76. A: chicos qué pasa hoy que viene tan poca gente a clase?
77. Alumne XX: somos XXX y venimos a estudiar
78. A: sí pero qué pasa?
79. Alumne XX: ay ay ay però ahir no vau venir eh /@@@/ que tenim el registre a càmera eh
80. no esteu
81. Alumne XX: @@@
82. A: què va passar ahir?

0:18/35:55

5:7 47. A: a:: a veure si veig el nou 48. Alumne XX: XXX 49...
PO. MOT. Aprenen. Est. i Sign.
PO. MOT. Concurs i Premi

5:...
PO. ESTR. Docents
PO. MOT. Aprenen. Est. i Sign.

5:
PO. ESTR. Docents