

Treball Final de Màster

Treball d'Investigació / Acció

Les estratègies discursives del docent per guiar els aprenentatges

“De la pluja d’idees, al paper”. Un estudi de cas.

Emma Andrea Bouisset Carrascal

Màster oficial de Formació de Professorat d'Educació Secundària

Especialitat: Llengua i literatura catalana-castellana

Universitat Autònoma de Barcelona – Juny 2013

Tutor: Oriol Pallarés Monge



**Màster oficial Formació de Professorat d'Educació
Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació
Professional i Ensenyaments d'Idiomes
2012-2103**

Agraïments

A l'Oriol Pallarés, pels seus consells i el seu suport, temps i dedicació en la supervisió i direcció d'aquest treball i de la unitat didàctica, i per haver compartit amb nosaltres la seva valuosa experiència amb energia i bon humor al llarg de tot el curs.

Al Ramon Casares, per la seva infinita generositat i confiança en obrir-me les portes de la seva aula i per les sàvies paraules i recomanacions fetes al llarg d'aquesta enriquidora experiència.

A la Teresa Socias, per la seva alegria encomanadissa i per haver estat sempre disponible i disposada a contribuir per fer-me créixer com a professora.

A l'Institut Salvador Espriu, per oferir-me l'oportunitat de descobrir-me com a docent i tractar-me des del primer moment com a tal.

Als alumnes de 1r d'ESO C, per llançar-se amb mi a la piscina i compartir junts els aprenentatges, tant des de les rialles com, en alguns moments, també des del caos. Sense ells, aquest treball no hauria estat possible.

A la Laura Vilaprinjó, per ser la meva millor aliada, una companya de pràctiques 10, i ajudar-me a superar totes les meves pors i inseguretats, aportant solucions pràctiques i equilibri emocional sempre que ha calgut.

Als companys del Màster, per haver compartit junts aquesta intensa aventura en bona sintonia i demostrant-nos a nosaltres mateixos que es treballa millor en equip.

I, és clar, al Carles, als meus pares i als meus amics, per tots els "no puc" que m'han hagut de sentir dir aquest any perquè "l'Emma està fent el Màster".

Índex. Continguts.

1. INTRODUCCIÓ	1
2. CONTEXT	2
2.1 CONTEXT DE LA INVESTIGACIÓ	2
2.1.1 Cap a la construcció guiada del coneixement	2
2.1.2 L'anàlisi sociocultural del discurs: més enllà de l'estudi de les preguntes del professor	2
2.1.3 Altres condicionants	4
2.2 CONTEXT DE L'EXPERIMENTACIÓ	4
2.2.1 El centre educatiu i els estudiants	4
2.2.2 Presentació de la unitat didàctica	5
2.2.3 Relació entre la tasca i els objectius. Itinerari seguit i tipologia d'activitats proposades	5
2.2.4 Metodologia de treball i tipus d'organització	6
2.2.5 L'ús de les TIC	7
2.2.6 Avaluació prevista	7
3. OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ	7
4. METODOLOGIA	9
4.1 JUSTIFICACIÓ METODOLÒGICA	9
4.2 UNITATS D'ESTUDI I TÈCNiques D'ANÀLISI	9
4.2.1 Recollida de dades i confidencialitat	11
5. ANÀLISI DE LES DADES	11
5.1 EL GUIATGE EN LA "PLUJA D'IDEES"	11
5.1.1 Consideracions prèvies	11
5.1.2 Anàlisi qualitativa	11
5.1.3 Anàlisi quantitativa	20
5.2 EVIDÈNCIES D'APRENTATGE	23
5.2.1 Buidatge del DOCUMENT 1 i Pauta d'Avaluació Final de la SD	23
5.2.2 Anàlisi de la rondalla final segons els criteris d'avaluació	25
6. CONCLUSIONS	25
7. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	29

Índex. Annexos, fotografies, extractes i gràfics

ANNEXOS	I
Annex 1 Imatges dels diferents tipus d'agrupament a l'aula.....	I
Annex 2 Criteris d'avaluació lligats als objectius d'aprenentatge de la unitat didàctica	II
Annex 3 CD-Rom. Enregistrament de la Unitat d'Anàlisi Audiovisual.....	III
Annex 4 Codi de transcripció	IV
Annex 5 Transcripció de la Unitat d'Anàlisi Audiovisual	V
Annex 6 DOCUMENT 1. Grup Els Esquimals	XII
Annex 7 Pauta d'Avaluació Final de la SD. Grup Els Esquimals.....	XIII
Annex 8 Rondalla final. Grup Els Esquimals	XIV
Annex 9 Criteris d'avaluació de la unitat didàctica	XV
Annex 10 Avaluació final dels alumnes feta pel docent. Grup Els Esquimals	XVI

FOTOGRAFIES

FOTOGRAFIA 1. La professora enregistra l'activitat objecte d'anàlisi	12
--	----

EXTRACTES

EXTRACTE 1. Torns 006 a 010	12
EXTRACTE 2. Torns 013 a 026	13
EXTRACTE 3. Torns 036 a 038	14
EXTRACTE 4. Torns 045 a 061	15
EXTRACTE 5. Torns 076 a 085	16
EXTRACTE 6. Torns 092 a 096	17
EXTRACTE 7. Torns 098 a 110	17
EXTRACTE 8. Torns 130 a 151	18

GRÀFICS

GRÀFIC 1. Quantitat d'intervencions (professora 1-alumnes).....	20
GRÀFIC 2. Quantitat de parla (professora 1-alumnes)	20
GRÀFIC 3. Intervencions de la professora 1.....	20
GRÀFIC 4. Tipus de preguntes.....	21
GRÀFIC 5. Estratègies de modificació de la interacció	21
GRÀFIC 6. Tècniques per a la construcció guiada del coneixement	21
GRÀFIC 7. Ús del metallenguatge	22
GRÀFIC 8. Quantitat de parla per torn	22
GRÀFIC 9. Tipus de parla dels alumnes	23

RESUM

El llenguatge oral s'usa com una eina que afavoreix el pensament col·lectiu. En conseqüència, les estratègies discursives emprades pel docent per guiar en la construcció del coneixement han de tenir la seva raó de ser en aconseguir millorar els resultats d'aprenentatge de l'alumnat. La recerca en educació, mitjançant l'auto observació a l'aula i l'aplicació de les tècniques de l'anàlisi sociocultural del discurs, ofereix una oportunitat per determinar en quina mesura la parla del professor aconsegueix ser més o menys efectiva en aquest sentit. Aquest treball analitza l'enregistrament audiovisual d'una activitat de guiatge duta a terme per una professora practicant en el rol d'investigadora en l'acció en una classe de català de 1r d'ESO d'un institut de secundària de Barcelona, per valorar-ne el seu grau d'efectivitat a l'hora d'aconseguir que els alumnes dominin els elements fonamentals de la rondalla. Al llarg de la recerca, es confronten els resultats quantitius i qualitius obtinguts a partir de l'anàlisi del discurs enregistrat de la docent amb mostres del treball fet pels alumnes per resoldre quin és aquest grau d'efectivitat i donar resposta a les preguntes de la investigació. Finalment, s'extreuen conclusions que permeten configurar una guia de propostes de millora per al futur desenvolupament professional de la professora.

PARAULES CLAU: Estratègies discursives del docent, construcció guiada del coneixement, anàlisi sociocultural del discurs, aspectes qualitius, aspectes quantitius, parla docent.

ABSTRACT

Spoken language is used as a tool for collective thinking. Thus, discursive strategies used by teachers to guide the construction of knowledge should obtain better results in student learning in order to be considered effective. Research in education, through self-observation in the classroom and the application of sociocultural discourse analysis techniques, enables to establish in which measure teacher talk is actually resulting of more or less accuracy to this aim. This paper analyzes the audiovisual recording of a guided activity conducted by a student-teacher in the role of research in action in a 1st ESO degree Catalan class of a high school set in Barcelona. The purpose of the research is to resolve in which degree the teacher talk is achieving to get her students master the basic elements of a short story. Throughout the analysis, quantitative and qualitative aspects of the recorded teacher talk are collected and confronted with different samples of the work done by the students to determine its effectiveness and also to respond to further questions of the investigation. Finally, conclusions are drawn that allow setting a list of proposals in order to improve the teaching skills of the student-teacher for her future professional development.

KEY WORDS: Teacher's discursive strategies, guided construction of knowledge, sociocultural discourse analysis, qualitative aspects, quantitative aspects, teacher talk.

1. INTRODUCCIÓ

Aquest treball d'investigació/acció presenta, com a proposta d'estudi, l'anàlisi del discurs del professor a l'aula per veure en quina mesura contribueix a fomentar l'aprenentatge dels seus alumnes. Avui dia sabem de la importància que té la interacció oral, el diàleg a classe, com a mitjà per aprendre i per aprendre a pensar, aprendre a llegir i aprendre a escriure (Camps, 2005). Els professors empren el llenguatge "per guiar les activitats d'aprenentatge dels seus alumnes [...] i intentar construir una versió conjunta i compartida de coneixement educatiu" (Mercer, 1995: 36). Per això, el docent ha de trobar "un estil personal eficaç per comunicar-se amb l'alumnat i utilitzar d'estratègies discursives que, d'una manera sistemàtica, facilitin la tasca d'ensenyar i aprendre" (Castellà *et al.*, 2007: 9).

En el cas, però, d'un docent novell, aquest domini del discurs sol estar poc consolidat o fins i tot s'empra, de vegades, de forma inconscient. El següent treball d'investigació/acció, doncs, tindrà per objecte analitzar quines foren les estratègies lingüístiques orals emprades per una professora practicant del Màster de Formació del Professorat de Secundària de la UAB en l'especialitat de llengua i literatura catalana, a l'hora de guiar els seus alumnes de 1r d'ESO de l'Institut Sant Esteve cap a la consecució dels objectius de la seqüència didàctica (SD) "Una rondalla moderna", i determinar, així, fins a quin punt aquestes van ser prou efectives.

Per respondre a aquesta qüestió s'examinarà una activitat concreta de la mencionada SD que fou dirigida per la docent (l'extracció de les conclusions d'una pluja d'idees) per poder-ne valorar el màxim d'aspectes possibles pel que fa a la quantitat/qualitat de les seves intervencions orals de guiatge i extreure'n, així, aprenentatges que serveixin per a la seva pràctica futura, posant de manifest tant els encerts com els errors que va cometre, tot reflexionant sobre la seva experiència des d'una òptica crítica però constructiva.

El treball d'investigació/acció s'estructurarà en cinc grans apartats:

1. El primer servirà per presentar el marc teòric dins el qual s'ubica aquesta investigació i permetrà analitzar la pràctica docent de la professora novella partint dels coneixements necessaris per poder jutjar-ne la major o menor conveniència en cada cas. A continuació, es presentarà el context en el qual es va experimentar la unitat didàctica (el centre educatiu i els estudiants) i s'exposarà breument quina fou la tasca i els objectius d'aprenentatge de la SD i l'itinerari que es va seguir per dur-la a terme (activitats per objectius), fent especial esment a l'activitat objecte d'estudi d'aquest treball i exposant quina metodologia de treball es va utilitzar i com s'organitzà l'aula, així com l'ús que es feu de les TIC i els principals criteris d'avaluació.
2. La segona part tractarà d'aprofundir en l'objectiu d'investigació que proposa aquest treball i que s'apunta més amunt, formulant les preguntes de recerca a les quals es pretindrà respondre.
3. En el tercer apartat s'explicarà quina metodologia d'investigació s'utilitzarà per seleccionar i analitzar les dades de forma justificada. Es presentaran, a continuació, les unitats d'estudi concretes observades i les seves pertinents tècniques d'anàlisi, i s'especificarà quin serà el grau de confidencialitat emprat en el tractament d'aquestes dades.
4. La quarta part, la més extensa, s'ocuparà de la descripció i l'anàlisi exhaustiva de cadascuna de les unitats d'estudi presentades en l'apartat anterior com a instruments d'investigació per fer-ne la interpretació pertinent.
5. Finalment, s'exposaran les conclusions extretes de l'anàlisi de les dades anteriors per donar resposta a les preguntes de recerca formulades en aquest treball d'investigació/acció i es formularan propostes de millora per a la pràctica docent futura de la professora practicant subjecte d'aquesta investigació.

2. CONTEXT

2.1 CONTEXT DE LA INVESTIGACIÓ

El següent treball d'investigació/acció s'ubica en el marc teòric de l'anàlisi del discurs pedagògic a l'aula des de la perspectiva de les teories d'aprenentatge de base sociocultural i focalitzant l'interès en les teories de la construcció guiada del coneixement i l'anàlisi sociocultural del discurs (Mercer, 1995). El terreny abordat és el de la relació que s'estableix entre el llenguatge i el pensament (aprenentatge), entenent que l'evolució d'aquest darrer es fomenta a partir de la interacció social (Vygotskii, 1988) i que el guiatge del discurs docent, que té una naturalesa específica (Mercer, 1995, 2004), només adquireix tot el seu sentit si aconsegueix l'aprenentatge de l'alumnat (Castellà *et al.*, 2007).

2.1.1 Cap a la construcció guiada del coneixement

El llenguatge és capital per entendre l'aprenentatge. El psicòleg rus L.V. Vygotskii (1988) descriu el llenguatge com una eina cultural i psicològica fonamental pel nostre desenvolupament, un desenvolupament que defensa que està condicionat per la interacció social. Així, Vygotskii ens parla del concepte de Zona de Desenvolupament Pròxim (ZDP) i el defineix com la distància que hi ha entre el nivell de desenvolupament real que un infant pot assolir per si mateix i el nivell de desenvolupament potencial que té, però que només aconseguirà amb l'ajut d'un adult o d'un company més capaç.

Castellà *et al.* (2007: 20) expliquen com aquest procés de guiatge, que “a partir de Bruner (1988) es concep com una bastida”, ha estat objecte d'estudi pels investigadors socioculturals interessats en analitzar la interacció entre professorat i alumnat. La “construcció guiada del coneixement”, com l'anomena Mercer (1995: 11), té un cicle vital determinat per les capacitats de l'alumne i va de més a menys: al principi, l'estudiant necessita l'ajut del mestre constantment, però com més capacitats assoleix, més autònom es torna i menor és el guiatge que necessita (Castellà *et al.*, 2007; Fontich, 2011).

Per estudiar el procés de bastida dins les aules, doncs, l'element clau que cal investigar és el llenguatge que s'hi empra, ja que, segons Mercer (1996: 11), aquest “és el principal mitjà de comunicació entre mestre i alumnes” i, a més, el llenguatge que usen els professors afecta també al llenguatge de producció dels estudiants, al tipus d'interaccions que es generen a l'aula i, en última instància, doncs, a la construcció del coneixement (Tsui, 1995). Per tant, per analitzar correctament aquesta variable de la bastida, cal veure com es produeix el procés de comunicació entre docents i alumnes i, com afirmen Castellà *et al.* (2007), sobretot en quina manera afecta a la reconstrucció de la informació que en fan els estudiants per poder valorar l'ús real que se'n fa.

El present treball vol endinsar-se en aquesta exploració tenint en compte que, en aquest sentit, a més, Mercer (1995: 17) subratlla que el concepte de llenguatge com a “eina” ha estat mal enfocat, doncs les eines *per se* són immutables i, en canvi, el llenguatge evoluciona constantment en funció del seu ús. Per tant, l'anàlisi del procés d'ensenyament i aprenentatge ha de ser obligatòriament una anàlisi “de la utilització del llenguatge”, sempre tenint en compte les especificitats del marc escolar (2004), tal i com també recull Fontich (2011).

2.1.2 L'anàlisi sociocultural del discurs: més enllà de l'estudi de les preguntes del professor

Donada la importància de l'estudi del llenguatge a l'aula que recull la teoria exposada fins aquí, pel docent és clau analitzar quin ús personal en fa si pretén millorar la seva eficàcia metodològica. En aquest sentit, des de la tradició pedagògica, en un primer moment, l'estudi del discurs docent a les aules es va plantejar com un estudi de les preguntes del professor “i el seu valor cognoscitiu”, seguint la “famosa taxonomia de Bloom, que classificava les activitats didàctiques segons el grau d'elaboració verbal i cognitiva que exigeixen a

l'estudiant" (Castella *et al.*, 2007: 20). Avui dia, però, i gràcies a les aportacions fonamentals de Vygotskii i Bruner, sabem que tot i el pes considerable que tenen les preguntes a l'aula, el discurs docent va molt més enllà. En efecte, el professor no només formula preguntes als alumnes sinó que també n'avalua les respostes, tracta (o no) els errors que hi apareixen, efectua explicacions i modifica tant els *inputs* com les interaccions, distribueix l'alternança dels torns de parla i té en compte aspectes de la parla dels alumnes en petit grup (Tsui, 1995). Aquest treball es centrarà, sobretot, en l'estudi del tractament de les preguntes, l'avaluació de les respostes (i els errors) i la modificació de les interaccions a l'aula (o interacció modificada).

Així, pel que fa a les preguntes, Tsui explica com el docent les formula per diverses raons, com comprovar la comprensió de l'alumne, veure si aquest ha assolit els coneixements impartits, captar l'atenció envers la lliçó, fer avançar les explicacions o bé exercir un control disciplinari. Tsui defensa, doncs, que segons quina sigui la pregunta formulada, l'alumne produirà un tipus o altre de resposta.

En línies generals, i seguint la terminologia de Barnes (1969), Tsui classifica les preguntes en funció de la resposta que provoquen i parla de Preguntes Tancades (aquelles que tenen una única resposta possible) i Preguntes Obertes (amb diverses respostes possibles i que requereixen, doncs, més raonament per part de l'alumne). Si es vol anar més enllà i analitzar la interacció que generen aquestes mateixes preguntes, Tsui ens indica que hem de parlar de preguntes per a les quals el professor coneix la resposta i que, per tant, funcionen com a preguntes de comprovació (són típiques del discurs didàctic), i de preguntes que afavoreixen l'expressió d'idees pròpies i el raonament, donat que el professor no en coneix la resposta (més habituals en la comunicació social). Long i Sato (1983) les anomenen *Display Questions* (Preguntes Didàctiques) i *Referential Questions* (Preguntes Referencials), respectivament.

Tsui, però, matisa que per a què l'alumne pugui respondre, cal garantir abans que ha entès correctament la pregunta. I per fer-ho, el professor disposa de dues estratègies. Tsui les anomena, d'una banda, *Modified Input* (*Input Modificat* o *Modificacions d'Input*) i, de l'altra, *Modified Interaction* (*Interacció Modificada*).

Les estratègies de modificació d'*inputs* comporten reformulacions sintàctiques, semàntiques i/o lèxiques que fa el professor per incrementar la comprensió a l'aula o aconseguir una resposta mitjançant un seguit de preguntes socràtiques. Aquestes estratègies són molt habituals en el camp de l'adquisició de segones llengües.

Les estratègies per a modificar la interacció fan referència, en canvi, al diàleg que s'estableix entre el professor i els alumnes de cara a comprovar la comprensió correcta d'una pregunta o avaluació, mitjançant verificacions de confirmació (pot ser una repetició feta pel professor de la resposta de l'alumne en forma de pregunta o bé el parafraseig del que ha dit l'interlocutor per garantir-ne la comprensió correcta), demandes d'aclariment ("què vols dir?"), demandes de repetició ("perdona, si us plau, torna-ho a dir"), descomposicions (dividir la pregunta inicial en diverses preguntes per facilitar la resposta de l'alumne), verificacions de comprensió ("D'acord?", "S'entén?", "Queda prou clar?") o auto repeticions.

Exposats aquests dos tipus d'estratègies, Tsui subratlla, però, que la modificació de la interacció entre professor i alumnes té més pes de cara a facilitar que l'estudiant rebi *inputs* comprensibles que les modificacions del discurs docent en termes de gramàtica i vocabulari.

En aquesta mateixa línia d'anàlisi del discurs docent, Mercer (1995) explica que els professors usen la conversa a l'aula amb tres finalitats principals: per posar de relleu el coneixement dels estudiants (formulant preguntes de les quals en coneixen la resposta); per respondre (donar *feed-back*) a les seves intervencions i ampliar, d'aquesta manera, els significats comuns (amb confirmacions del tipus "Sí, és correcte", tècniques

de rebuig o ignorant certes aportacions no vàlides, repetint, reformulant o elaborant el que han dit els alumnes); i per descriure experiències conjuntes de grup que dotin de valor a l'aprenentatge (amb frases del tipus "nosaltres", efectuant recapitulacions literals i/o recapitulacions reconstructives). Mercer defensa, doncs, que quan s'inicia l'intercanvi oral clàssic entre professor i alumne, denominat per Sinclair i Coulthard (1975), IRF (Iniciació: el professor formula una pregunta; Resposta: es produeix el retorn o rèplica de l'alumne; *Feed-back*: el professor avalua la resposta de l'alumne), el docent pot desplegar tota una sèrie d'estratègies per fomentar la construcció del coneixement. Per tant, Mercer defensa que, més enllà d'usar les preguntes com a avaluadores, aquestes poden formar part de l'ensenyament.

Altres tècniques que els docents poden utilitzar per promoure el diàleg i, en conseqüència, consolidar la bastida del coneixement són les que proposa Edwards (1992): afirmar quelcom que convidi a fer-ne la rèplica; convidar a l'elaboració ("podries explicar una mica més això?"); admetre perplexitat per un tema o per l'aportació d'un alumne; animar els alumnes a formular preguntes "rars" o inusuals; o bé mantenir el silenci en moments clau¹.

2.1.3 Altres condicionants

Finalment, per tancar el marc teòric sobre el qual es recolza aquest treball d'investigació, i que condiona, en aquest sentit, la interpretació de les unitats d'estudi que se'n farà, cal afegir que l'anàlisi sociocultural del discurs docent no pot ser mai complet, però, si no es té en compte que aquest també inclou altres condicionants com són: els elements propis del llenguatge no verbal (De Longhi, 2000), el tipus de relació interpersonal (i asimètrica) que s'estableix a l'aula entre el professor i els seus alumnes (Castellà *et al.*, 2007) i, especialment, la parla dels mateixos estudiants. Una parla que Mercer (2004) divideix en tres categories: disputativa, acumulativa o exploratòria en funció del seu grau de construcció del coneixement.

Mercer defineix la parla disputativa com aquella que es caracteritza per la presa de decisions individuals i la crítica no constructiva. Una conversa en què no s'assoleix cap acord de grup i en la què normalment apareixen intercanvis breus del tipus: "És així", "No, no és així". En la parla acumulativa, en canvi, els alumnes arriben a consensuar acords de forma positiva però no hi ha cap crítica constructiva sobre les opinions dels companys. Els interlocutors es limiten a repetir i confirmar. La parla exploratòria, per últim, inclou la crítica constructiva de les idees d'altri. Es formulen hipòtesis i suggerències que es sotmeten a l'anàlisi del grup i s'ofereixen alternatives abans d'arribar a l'acord. Tots els membres del grup participen del discurs i les decisions es prenen en conjunt. Apareix l'argumentació.

2.2 CONTEXT DE L'EXPERIMENTACIÓ

L'experimentació de la unitat didàctica que contextualitza aquesta investigació, "Una rondalla moderna", es va portar a la pràctica a la classe de català de 1r d'ESO C de l'Institut Sant Esteve de Barcelona durant el II Pràcticum del Màster oficial de Formació de Professorat d'Educació Secundària (MFP) de la UAB, al llarg de nou sessions d'una hora de duració, durant els mesos de febrer i març de 2013.

2.2.1 El centre educatiu i els estudiants

L'Institut Sant Esteve és un centre d'ensenyament públic en funcionament des del curs 1996-97 amb quatre línies d'ESO i dues de Batxillerat, 670 alumnes (16% d'estudiants nascuts a l'estranger) i 53 professors. El centre, situat a la confluència de dos barris, el Clot i el Poblenou, es caracteritza, sobretot, pels seus dos grans projectes d'innovació i formació: el projecte EDUCAT 2.0 i el projecte PELE.

¹ Dillon (1988) considera que una espera de 3 a 5 segons pot instar l'alumne a ampliar el seu raonament o pot servir per donar peu a una altra intervenció.

El primer consisteix en l'ús de les TIC i *netbooks* -dotats de llibres digitals- com a metodologia per a reforçar l'aprenentatge individual i estimular el treball col·laboratiu a classe. D'altra banda, el projecte PELE (Pla Experimental de Llengües Estrangeres) té per objectiu millorar la competència dels alumnes en la llengua estrangera a partir de la immersió lingüística, treballant a l'aula amb el programa AICLE (Aprentatge Integrat de Contingut i Llengua Estrangera) que permet cursar assignatures com les matemàtiques o l'educació física utilitzant com a llengua vehicular l'anglès.

Pel que fa a les característiques dels estudiants als quals anava destinada l'experimentació de la unitat didàctica, es tracta d'alumnes amb un perfil d'aprenentatge d'*input* majoritàriament visual, *output* oral-gestual i amb una bona motivació per la feina, persistents i amb bons hàbits de treball, a més d'un nivell de coneixements previs de la matèria (llengua i literatura catalana) mig-alt, tot i que amb poca autonomia.

2.2.2 Presentació de la unitat didàctica

Tenint en compte, doncs, les particularitats del centre i de l'alumnat presentat en l'apartat anterior, i seguint les exigències del currículum de secundària i la temporització dels continguts del departament de català per al curs al qual anava dirigit el pràcticum, es va dissenyar una SD consistent en la producció d'unt text narratiu, concretament l'escriptura d'una rondalla amb elements moderns, en grups de quatre alumnes.

Els dos grans eixos en els quals es va recolzar aquesta SD, per tant, foren: 1. l'ensenyament de l'escriptura i la lectura de textos literaris, i 2. l'actitud de cooperació i capacitat d'organització en les situacions de treball compartit.

L'espurna que desencadenà el projecte sorgí de la necessitat que els alumnes de 1r d'ESO C reforcessin i dominessin els elements fonamentals de la narració, un tema que ja havien treballat prèviament i que mitjançant aquesta unitat didàctica s'ampliaria a través d'un gènere narratiu molt proper i molt conegut per a ells: la rondalla. A més, pel fet d'introduir el condicionant de la manipulació com a una exigència de la tasca final, podrien consolidar els seus coneixements sobre els elements clau d'aquest gènere. D'aquesta manera, un cop finalitzada la SD, els alumnes haurien après a:

1. Reconèixer els elements argumentals, lingüístics i expressius propis de la rondalla.
2. Donar l'opinió i participar activament en les situacions de treball cooperatiu, tot fent de la interacció una eina per millorar i apreciar el procés de creació i el resultat final de la pròpia tasca i la dels companys.
3. Planificar i compondre textos escrits –amb el suport paper o digital– que s'ajustin a les característiques de la rondalla i/o que s'adaptin als relats més moderns.
4. Llegir/Narrar de manera expressiva rondalles amb una dicció i entonació adequades a la funció comunicativa i socialitzadora d'aquest gènere narratiu.

La projecció social de la tasca s'abordaria mitjançant: 1. la creació d'un llibre digital a partir de les rondalles produïdes pels alumnes i que estaria a disposició dels alumnes de l'institut o bé de les escoles de primària de referència del centre; i 2. a través de l'escenificació davant dels companys de classe de cadascuna de les rondalles, amb la posada en escena d'un debat posterior i la gravació de tota l'experiència en vídeo per penjar el resultat en un grup privat de *Youtube*.

2.2.3 Relació entre la tasca i els objectius. Itinerari seguit i tipologia d'activitats proposades

L'itinerari inicialment proposat per a la SD constava de sis sessions i s'havia de basar en tres grans blocs:

- Bloc 1 (sessions 1-2-3–mitja sessió): anàlisi i descoberta de la rondalla com a gènere escrit i oral (objectius 1 i 2), amb activitats de lectura i anàlisi de les característiques d'una sèrie de rondalles models repartides pel professor (una per a cada grup), un concurs de reconeixement de personatges prototípics de les rondalles amb estudi de les seves característiques i una proposta de modelització sobre com es fa un *storyboard* per ajudar l'alumnat a estructurar correctament les parts d'una narració.
- Bloc 2 (sessió 3-mitja sessió): activitats en grup dedicades a la modernització de les rondalles (objectius 1 i 2), mitjançant la lectura a l'aula d'exemples de paròdies de rondalles i el visionat del tràiler d'una pel·lícula moderna per detectar-ne els possibles punts de connexió amb les característiques de les rondalles tradicionals (temps històric, espai, personatges, element màgic i llenguatge) i fer-ne la correlació corresponent. Estudi de les característiques de diverses rondalles modernes (en grups).
- Bloc 3 (sessions 4-5-6 i 7-8-9)²: activitats centrades en la planificació, l'execució, la revisió i correcció del procés d'escriptura creativa i l'oralització de la rondalla (objectius 3 i 4), mitjançant una pluja d'idees inicial entre els membres de cada grup per decidir l'argument i trama de la seva rondalla, l'anàlisi de les característiques de la nova rondalla de creació seguint el document model de les rondalles analitzades en el bloc 1, l'escriptura del primer esborrany, la correcció de l'esborrany mitjançant una pauta d'autocorrecció, l'escriptura de la versió final i diverses activitats de modelització sobre la pràctica final d'oralització de les rondalles (visionat d'exemples de contacontes, assaig previ, autoavaluació i coavaluació entre els membres del grup sobre l'assaig i escenificació final de la narració de la rondalla amb un debat posterior a mode d'epíleg de la SD).

Donada la complexitat de la tasca final exigida per la unitat didàctica, durant la fase de preparació de la SD es van preveure diversos moments clau en què els alumnes podrien necessitar un major guiatge per part del professor. I un d'aquests moments estratègics tingué lloc durant la fase d'inici de la creació i planificació de la rondalla pròpia. En aquest punt del bloc 3, els alumnes, distribuïts per grups de treball, havien d'efectuar una pluja d'idees per decidir els continguts que els permetrien omplir la tercera fila del DOCUMENT 1, un document que els serviria de guia per, a continuació, redactar la seva rondalla. D'aquesta manera, amb la consecució d'aquestes tasques, els alumnes podrien consolidar aprenentatges i, alhora, determinar els continguts de la seva rondalla final: decidir la trama, el tipus de personatges, l'espai, l'ús o no d'elements màgics, si la història tindria o no moralitat i indicar quins serien els elements modernitzats. Cal dir, però, que els alumnes ja havien treballat les característiques de la rondalla, els personatges i les parts de la narració en les sessions prèvies, i coneixien, doncs, ja, quins mecanismes permeten manipular (modernitzar, en aquest cas) un gènere literari.

L'activitat de la pluja d'idees es va emprendre al final de la 3a sessió i va seguir en la 4a i 5a, moment en què es produí la intervenció del professor (en aquest cas, la docent subjecte d'investigació) per realitzar una acció de guiatge per extreure'n les conclusions. Aquesta activitat de guiatge, com veurem més endavant, serà la unitat d'estudi principal d'aquest treball d'investigació.

2.2.4 Metodologia de treball i tipus d'organització

Pel que fa a la metodologia de treball emprada per dur a la pràctica la unitat didàctica, en consonància amb els objectius relacionats amb el foment de l'actitud de cooperació i la capacitat d'organització en les

² Aquest bloc, inicialment previst per ocupar tres sessions, va necessitar de tres classes més per poder completar la SD, donada la complexitat de la tasca d'escriptura d'una rondalla a 8 mans.

situacions de treball compartit es va optar per, principalment, un tipus de treball cooperatiu (punt clau per poder analitzar correctament quines estratègies discursives va emprar la docent per construir la bastida del coneixement que havia de permetre als alumnes assolir amb èxits els objectius d'aquest projecte). D'aquesta manera, les activitats es van organitzar, principalment, seguint tres tipus d'agrupacions: a) grup classe per a les activitats inicials de cada sessió i durant les explicacions; b) equips de 4 o 5 alumnes (es van formar grups semi naturals) durant les activitats del bloc 3; i c) també es van proposar alguns exercicis per parelles (per necessitats de coavaluació, principalment) i algunes tasques individuals (deures, sobretot).

L'organització de l'aula va estar determinada per les mateixes necessitats metodològiques: 1. durant el treball en equip, i durant les explicacions, els alumnes estaven asseguts per taules de quatre/cinc alumnes amb els seus companys de grup (veure imatges 1 i 2 a l'annex 1); 2. durant l'oralització final de les rondalles es va recrear un auditori a l'aula per contextualitzar la tasca (veure imatge 3 a l'annex 1).

D'altra banda, cal afegir que la SD la van portar a terme, a banda de la docent subjecte d'investigació, també la seva companya de pràcticum, seguint l'estratègia metodològica d'ensenyament en tàndem, per la qual cosa, les lliçons es van impartir a quatre mans.

2.2.5 L'ús de les TIC

Les TIC, tot i no estar presents en totes les activitats proposades, es van emprar seguint dos criteris, principalment:

- Com a facilitadores de l'aprenentatge: es van fer presentacions en format *Power Point* i es visionaren vídeos de *Youtube*, es va crear un *Wikispace* com a espai virtual on penjar tasques per casa i els dossiers i es fomentà l'ús de diccionaris *online*, correctors, etc.
- Per facilitar i fomentar la comunicació/interacció social: la redacció de la rondalla es feu mitjançant l'ús d'un document compartit (*Google Drive*), es creà un llibre digital de les rondalles utilitzant el recurs XTEC de La Prestatgeria, s'efectuà un enregistrament audiovisual de l'oralització i posterior debat sobre les rondalles que s'edità amb el programa *Windows Movie Maker*, així com s'empraren d'altres recursos TIC de dinamització de la classe com *Random tools*, *Stopwatch*, etc.

2.2.6 Avaluació prevista

Amb com a objectius clau, d'una banda, permetre als alumnes avançar en el domini dels elements fonamentals de la narració de tal manera que aconseguissin crear-ne una de nova amb elements moderns i, de l'altra, per tal de fomentar l'esperit crític de l'alumnat sobre la pròpia feina i sobre el treball en equip, valorant especialment qualitats com la participació, la motivació i la responsabilitat pel treball personal i del grup, es va optar per una avaluació formativa que abastà totes les sessions de la SD (veure els criteris d'avaluació lligats als objectius a l'annex 2). No hi va haver examen en considerar que la creació del producte final era un indicador prou revelador dels coneixements assolits per part de l'alumnat.

3. OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ

Tal com assenyala la taxonomia de Bloom (1969), tota tasca de creació té un alt grau de complexitat cognitiva i comporta l'activació d'habilitats de pensament d'ordre superior. Per tant, des de la perspectiva de les teories d'aprenentatge de base sociocultural que emmarquen aquest treball, una activitat de composició ha de comportar necessàriament el guiatge del professor, ja que, com aquestes teories i la mateixa concepció actual de l'educació també defensa, una de les missions clau del docent és vetllar perquè l'alumne

disposi dels recursos necessaris (eines i coneixements) que li permetin completar la tasca que se li demana amb èxit. “La tasca fonamental del professorat consisteix a ajudar a aprendre” (Castellà *et al.*, 2007: 10).

Però és que, a més, quan el projecte de creació que se li proposa fer a un alumne comporta la posada en marxa d'un procés tan difícil i elaborat com és el de l'escriptura, les cotes d'exigència cognitiva de la tasca s'eleven encara més, posant de relleu, de nou, el paper clau que té el docent com a constructor de la bastida del coneixement.

Precisament, l'activitat de creació proposada per la unitat didàctica que emmarca aquest treball d'investigació, “Una rondalla moderna”, s'ubica dins d'aquest alt nivell de complexitat. L'escriptura d'una rondalla amb elements moderns en equips de quatre alumnes exigia dels estudiants un alt grau de treball cooperatiu per realitzar un procés complex i delicat que, tot i que a priori era assolible pel grup de 1r d'ESO al qual anava dirigit -donades les seves capacitats i experiències prèvies, així com la seva bona motivació i participació-, és cert que també feia imprescindible un acurat guiatge per part del professor.

Un cop experimentada la SD, es pot afirmar que els resultats del projecte van respondre satisfactòriament a les expectatives creades. Sorgeixen, en canvi, interrogants al voltant de si la bastida de coneixement ideada per la docent subjecte d'investigació per dur-lo a terme fou, efectivament, la més adequada.

Per analitzar quin grau d'efectivitat es pot atribuir al seu guiatge caldria tenir en compte, però, entre d'altres variables possibles com el tipus de centre, les característiques de alumnat i la mateixa influència del professor titular (quin treball previ havia fet a l'aula, quins coneixements/hàbits de treball tenien els seus alumnes amb ell, etcètera), també la particularitat d'haver usat l'estratègia metodològica d'ensenyament en tàndem durant tota l'experimentació de la unitat didàctica. En efecte, el fet d'haver treballat al llarg del pràcticum en equip amb una altra companya distribuint-se equitativament la responsabilitat d'abordar les diferents parts de les sessions de què es composà la SD podria haver influït sobre la bastida creada per la docent investigada, condicionant, per tant, l'èxit final del seu guiatge.

Així, si la present investigació volgués respondre a aquesta pregunta més genèrica –el guiatge de la professora subjecte d'investigació fou adequat?-, això obligaria a ampliar els dispositius de recerca, tant pel que fa al nombre de mostres/subjectes analitzats com a la duració del període d'observació (veure l'apartat Unitats d'estudi i tècniques d'anàlisi), més enllà del que permeten les limitacions reals, per temps i extensió, d'aquest projecte.

En conseqüència, aquest treball es veu en l'obligació d'acotar l'objecte l'estudi i focalitzar-lo, com s'ha indicat en la introducció, en analitzar quin fou el grau de guiatge efectiu que produí únicament la professora en pràctiques subjecte d'investigació durant una única activitat concreta (l'extracció de les conclusions d'una pluja d'idees) i amb un sol equip de quatre alumnes com a mostra representativa de la SD.

Sense plantejar una hipòtesi de partida, doncs, l'objectiu de la investigació serà analitzar el grau d'efectivitat de la seva intervenció en aquest punt per poder-ne extreure conclusions que serveixin per millorar la seva pràctica docent en un futur.

Per tant, els objectius d'investigació i preguntes de recerca d'aquest treball es podrien formular sintèticament tal com recull el següent requadre:

Objectiu d'investigació	Preguntes de recerca
Determinar l'efectivitat del guiatge d'una professora en pràctiques en una activitat: de la "pluja d'idees", al paper	<ul style="list-style-type: none"> Quines estratègies lingüístiques fa servir la professora practicant per assegurar la consolidació dels aprenentatges?
	<ul style="list-style-type: none"> La quantitat/qualitat de les intervencions de la professora practicant– alumnes és adequada per promoure la consolidació dels aprenentatges? S'han assolit els objectius? Apareix metallenguatge?
	<ul style="list-style-type: none"> La professora practicant, com podria millorar les seves intervencions en un futur? Quines noves estratègies podria utilitzar? Quins possibles "errors" podria evitar cometre?

4. METODOLOGIA

4.1 JUSTIFICACIÓ METODOLÒGICA

Donat que la professora en pràctiques subjecte d'investigació pren, a partir d'aquí, el rol d'investigadora en aquest projecte, la perspectiva des de la qual s'aborda la metodologia de treball és una perspectiva èmica (des de dins) i etnogràfica. D'aquesta manera, s'han pogut recollir diverses mostres de comportaments i esdeveniments en viu, així com material d'anàlisi menys condicionat per la presència de l'investigador (els estudiants estan acostumats a que els gravin pel que s'aconsegueix material relativament autèntic).

Cal dir, però, que pel fet que els objectius de la recerca s'han establert a posteriori, és a dir, un cop finalitzada la fase d'experimentació del II Pràcticum, el material d'anàlisi recopilat pot ser més limitat del que hauria estat desitjable en una investigació d'aquestes característiques, fins i tot fetes les acotacions pertinents en l'apartat anterior.

D'altra banda, pel mateix motiu, les condicions de gravació s'han efectuat càmera en mà, enfocant directament els participants i sense la presència de la docent en pràctiques (que es qui grava) a les imatges, enlloc de amb una càmera estàtica, com hauria estat preferible.

També és important remarcar en aquest punt que les investigacions fetes des d'una perspectiva etnològica, com és el cas aquí, presenten certs inconvenients com: la menor fiabilitat de les dades recopilades de memòria o el problema a l'hora d'interpretar les observacions, que poden resultar superficials si l'investigador no està prou format i no passa prou temps observant les mostres (Campenhoudt i Quivy, 2005).

4.2 UNITATS D'ESTUDI I TÈCNiques D'ANÀLISI

Les unitats d'anàlisi recollides per intentar donar resposta a les preguntes formulades són les següents:

Pregunta de recerca:

- Quines estratègies lingüístiques fa servir la professora practicant per assegurar la consolidació dels aprenentatges?

Unitat d'estudi:

- S'ha analitzat una unitat audiovisual de 7 minuts 31 segons de duració (veure l'enregistrament CD-Rom a l'annex 3) gravada el dia 6 de març durant una activitat d'extracció de conclusions d'una pluja d'idees entre la professora practicant i un grup de quatre alumnes. S'han analitzat les parts més rellevants del discurs docent en relació amb els objectius d'aprenentatge.

La transcripció s'ha efectuat mitjançant una adaptació de les convencions estàndard proposades per Jefferson (1984) i Mercer (2004) (veure codi de transcripció i transcripció als annexos 4 i 5) però no s'han tingut

en compte ni la distribució espacial dels subjectes ni l'ús del llenguatge no verbal per part de la professora practicante, ja que la gravació va ser enregistrada per la mateixa docent sense saber que seria objecte d'aquesta investigació.

Tècniques d'anàlisi:

- Per analitzar la unitat audiovisual s'ha fet servir la metodologia d'anàlisi sociocultural del discurs proposada per Mercer (1995, 2004) i la classificació pel tipus de preguntes de Tsui (1995), amb aportacions d'Edwards (1992), Barnes (1969), Long i Sato (1983) i Castellà *et al.* (2007). D'aquesta manera, la investigació està menys basada en l'estudi del llenguatge per si mateix i més pel que fa a les seves funcions amb l'objectiu d'aconseguir estimular l'activitat intel·lectual. S'ha efectuat una anàlisi qualitativa i quantitativa del discurs de la professora en pràctiques (quina mena d'intervencions fa; anàlisi dels percentatges del tipus d'intervencions; aparició del metallenguatge en el discurs docent).

Pregunta de recerca:

- La quantitat/qualitat de les intervencions de la professora en pràctiques/alumnes és adequada per promoure la consolidació dels aprenentatges?
- S'han assolit els objectius?
- Apareix metallenguatge?

Unitats d'estudi:

- S'han confrontat les conclusions de la unitat audiovisual analitzada en la pregunta anterior amb les evidències que recull el DOCUMENT 1 (veure l'annex 6) i s'han contrastat amb els aprenentatges que manifesten els mateixos quatre estudiants en la Pauta d'Avaluació Final de la SD (veure l'annex 7) i que s'observen en la rondalla final redactada pel mateix grup (veure l'annex 8). S'han utilitzat anotacions del diari de la mateixa professora, els criteris d'avaluació i l'avaluació final feta per la docent com a suport. (Veure els annexos 9 i 10)

Tècniques d'anàlisi:

- Per analitzar la unitat audiovisual s'ha fet una anàlisi qualitativa i quantitativa (percentatges) del tipus de parla dels alumnes (disputativa, acumulativa o exploratòria) com proposa l'anàlisi sociocultural del discurs de Mercer (2004). A banda, s'ha analitzat l'aparició de metallenguatge en el discurs dels alumnes, i també s'ha estudiat la distribució quantitativa de la parla analitzada, extraient percentatges de la quantitat d'intervencions - torns tant de la professora en pràctiques com dels alumnes; i percentatges de duració dels torns de parla entre la professora practicante i els alumnes.
- Per analitzar el DOCUMENT 1 i la Pauta d'Avaluació Final de la SD s'ha efectuat un buidatge dels continguts per veure si els alumnes responen correctament a les preguntes que formula cada document i si apareix metallenguatge en les seves respostes/reflexions.
- Per analitzar la rondalla final s'ha efectuat una anàlisi qualitativa del producte obtingut respecte als objectius marcats, comprovant si compleix els criteris marcats per la pauta de "criteris d'avaluació".

Pregunta de recerca:

- La professora en pràctiques, com podria millorar les seves intervencions en un futur?
- Quines noves estratègies podria utilitzar?
- Quins possibles "errors" podria evitar cometre?

Unitats d'estudi i tècniques d'anàlisi:

- S'han analitzat les conclusions extretes en les respostes a les preguntes anteriors i s'han contrastat i/o complementat amb bibliografia de referència per derivar-ne nous aprenentatges.

4.2.1 Recollida de dades i confidencialitat

La recollida de dades es va dur a terme durant nou sessions de l'assignatura de català d'una hora de duració durant els mesos de febrer i març de 2013. L'escenari on es procedí a la recollida de mostres fou l'aula d'un institut de secundària de Barcelona (Institut Sant Esteve) i els participants van ser 25 alumnes de la classe de 1r d'ESO C (12-13 anys) i les mateixes practicants del màster, que van participar en tot moment de manera voluntària en un treball d'observació directa i indirecta (anàlisi de documents), observació participativa, anàlisi crítica i reflexió (la informació sobre la recollida de les dades concretes que s'anitzaran per donar resposta als objectius d'investigació s'explicita en l'apartat següent).

Per respectar la privacitat de tots els participants en aquesta investigació, els noms del centre d'estudis, del professor titular, de les docents en pràctiques així com els dels alumnes han estat canviats.

5. ANÀLISI DE LES DADES

5.1 EL GUIATGE EN LA "PLUJA D'IDEES"

5.1.1 Consideracions prèvies

L'extracte audiovisual analitzat a continuació reproduïx el guiatge que efectua la professora en pràctiques subjecte d'investigació (a partir d'ara, professora 1 o P1) a un grup de quatre alumnes durant una activitat de control/extracció de conclusions d'una pluja d'idees per decidir l'argument de la rondalla de creació que conformarà la tasca final de la SD. L'objectiu de la professora 1 amb aquest guiatge és assegurar que les decisions preses pels alumnes al llarg de la pluja d'idees són vàlides i que els permeten, per tant, d'una banda, consolidar els principals continguts treballats fins ara i, de l'altra, realitzar la tasca sol·licitada amb garanties d'èxit.

En aquest punt, és important recordar, doncs, quina fou la consigna donada per les dues professores practicants a l'hora d'afrontar la pluja d'idees (final sessió 3, principi sessió 4), ja que aquest fou un dels moments estratègics d'inici de la fase de creació i planificació de la rondalla que proposava la SD:

"És el moment de començar a pensar en la trama de la vostra rondalla. Feu una pluja d'idees per decidir de què tractarà la rondalla. **Penseu primer el problema que hi pot haver i com es pot resoldre.** Recordeu que cal modernitzar la rondalla fent servir algun dels mecanismes que hem treballat: situant-la en l'actualitat o el futur, en una gran ciutat, fent servir expressions i llenguatge actual, modificant les característiques dels personatges o l'element màgic, etc. Un cop tingueu clares aquestes característiques, ompliu la tercera fila del DOCUMENT 1."

5.1.2 Anàlisi qualitativa

El vídeo analitzat s'enregistra el dia 6 de març a un grup de quatre alumnes dins de la classe de català de 1r d'ESO C que té lloc de 9h a 10h del matí. La gravació, feta per la mateixa professora 1 (veure fotografia 1), s'inicia quan han passat uns quinze minuts aproximadament de l'inici de la sessió 5 de la SD³ i té una duració de 7 minuts i 31 segons. Per controlar el temps de les diferents activitats de què es compona la sessió, els alumnes, que estan asseguts en el seu equip de treball per a aquest projecte, disposen d'un comptador digital a la pissarra. A l'aula hi ha, també, l'altra professora en pràctiques (o professora 2) i el professor titular. L'anàlisi de l'enregistrament s'efectua des d'una perspectiva èmica.

³ Inicialment, l'activitat de discussió de la plus d'idees només havia de durar uns 30 minuts de la sessió 3, però donada la complexitat de la tasca i per raons de temps, va ser necessari reprendre-la en la sessió 4 i combinar-la amb d'altres tasques que els alumnes havien de fer en grup en la sessió 5, com omplir la tercera fila del DOCUMENT 1 o acabar tots els documents previs per començar amb l'escriptura pròpiament de la rondalla en la següent sessió.

A continuació, i per raons d'extensió d'aquest treball, només es reproduïen alguns dels moments clau (extractes) que permeten il·lustrar l'anàlisi qualitativa d'aquesta activitat; per fer l'anàlisi quantitativa s'ha analitzat la totalitat de la conversa enregistrada. (Veure l'enregistrament CD-Rom a l'annex 3)



Fotografia que mostra la professora 1 enregistrant l'activitat d'extracció de conclusions de la pluja d'idees.

Fotografia 1

La conversa s'inicia fora de càmera amb la petició de la professora 1 perquè els alumnes li parlin de la seva història. La P1 els demana que li expliquin quin és l'argument, què han decidit que passarà a la seva rondalla.

La primera seqüència IRF de les moltes que conformaran el discurs docent s'inicia, doncs, amb una pregunta oberta (Barnes, 1969) i referencial, ja que la P1 no en coneix la resposta (Long i Sato, 1983). D'aquesta manera, tot i que la docent té per objecte endegar la conversa per controlar l'activitat, pel fet d'iniciar-la amb una pregunta referencial, i no didàctica, la fa més propera a un tipus de comunicació social (Tsui, 1995). Tot i així, ben aviat es veurà com, sota aquesta aparença de conversa social, el discurs deriva, però, en el típic intercanvi didàctic professor-alumnes.

Extracte 1

006	Fàtima	Hi havia una vegada un home molt avariós— val, no sé— I doncs (...) I el que va fer era- (...) ELL es sentia, no sé, o sigui, venien a portar-li les coses a casa (.) a compra:r— o sigui, ell compr- ell- venien les tendes a casa seva.	Riu. Fa un gest amb les mans, de fora cap a dins.
007	Professora 1	Ell ni sortia al carrer per anar a buscar-	
008	Fàtima	No volia sortir al carrer.	
009	Professora 1	Per tant no es relacionava amb ningú.	
010	Fàtima	No. Tenia facebook i no tenia amics al facebook. Tenia twitter i no tenia followers. Val. Coses així (...)	

En efecte, a l'extracte 1, la Fàtima (torn 006) respon a la pregunta iniciada per la P1 fora de càmera ("Expliqueu-me quina serà la trama de vostra rondalla, què hi passa?") amb una mostra d'apropiació del llenguatge típic de la rondalla ("Hi havia una vegada"), ja que encara que la pregunta formulada pretén ser referencial, ella la rep com una pregunta didàctica (la Gemma també ha contestat fluixet dient "**Había una vez**" —veure transcripció completa a l'annex 4). D'aquesta manera, la Fàtima fins i tot emfatitza prosòdicament l'inici típic de la rondalla. A continuació (torn 007) la professora 1, com a avaluació, fa un intent d'elaboració de la resposta (Mercer, 1995, 2004) perquè comença a endevinar quin podria ser el conflicte que proposaran els alumnes i el completa amb una reformulació (Mercer, 1995, 2004) en el torn 009.

És important remarcar aquí que, en aquesta seqüència i, en general, al llarg de tota la conversa, la P1 no efectua cap tipus de correcció lingüística als alumnes (l'expressió “**val**” emprada per la Fàtima als torns 006 i 010 és un castellanisme). La seva màxima preocupació en tot moment és comprovar si els alumnes han decidit un argument i una trama “vàlids” per a la rondalla que hauran de redactar a continuació. És a dir, la P1 vol assegurar-se que les decisions preses pels alumnes estan ben encaminades i respecten les característiques d'aquest gènere, que els permetran omplir la tercera fila del DOCUMENT 1 (per això han fet una pluja d'idees), a més d'incloure els elements de modernització que exigeix la redacció del producte final de la SD. D'aquesta manera, tot i que “les decisions que fa el professor a l'hora de corregir o no un error i com fer-ho tenen importants efectes en l'aprenentatge dels alumnes” (Tsui, 1995: 54), la professora 1 ho ignora en no centrar la seva atenció en aspectes de correcció lingüística del discurs.

Extracte 2

013	Daniel	[Què és un follower?]	
014	Professora 1	[I quin] problema hi ha? Ell era feliç així?	
015	Fàtima	Ell (.) no era feliç (.) però (.) pensava que si sortia (.) tampoc– tampoc ho seria perquè de vegades mirava les notícies (.) i normalment a les notícies (.) surten les coses <u>dolentes</u> que han passat, no? No les bones...	
016	Daniel	[No sempre!]	
017	Fàtima	I quan mirava això (.), se n'adonava de que(.) no valia la pena sortir i que (.) es podia quedar allà. (..) Llavors, va anar perdent tots e:ls-	
018	Enric	[Se li donava igual, no? Al principi?] Li donava igual.	
019	Professora 1	O sigui, a ell li era igual. A ell ja li estava bé aquesta situació, no?	
020	Fàtima	Xx van començar a desap- a anar-	
021	Professora 1	[O sigui], <u>això</u> – perdona(.) Això seria el plantejament, no?	
022	Fàtima	[Sí]	
023	Professora 1	Aleshores ara m'has- ens has- ens heu presentat el <u>personatge</u> , no? <u>Com és, què</u> fa normalment. (...) Val . <u>Ara</u> quin, quin conflicte hi ha? Perquè si ell ja és feliç així (..) Si ell ja és feliç així, hi ha algun conflicte?	<i>La professora rectifica i mira a tot els alumnes del grup. La Gemma riu perquè la professora ha enxampat en Daniel emprovant-se una arracada. Però la professora ho ignora. La Fàtima pretén que el Daniel li passi l'arracada a ella però ell no li fa cas. La Fàtima es resigna i torna a parar atenció al discurs de la professora.</i>
024	?????	[Pue:s]	
025	Fàtima	Sí (..)[
026	Professora 1	[<u>Quin</u> conflicte hi ha?]	

L'extracte 2 s'inicia amb una seqüència IRF incompleta: en Daniel formula una pregunta relacionada amb el darrer torn de la Fàtima de l'extracte 1 (torn 010) que no rep resposta, en aquest cas, perquè la P1 no el sent. Centrada en arribar a l'objectiu principal (discernir quin és el conflicte de la narració), en el torn 014, la P1 inicia una nova seqüència IRF mitjançant una descomposició de la pregunta inicial “Quin problema hi ha?” (és la pregunta clau, el que es demana que completin en el DOCUMENT 1 -veure l'annex 6) en diverses preguntes per facilitar la resposta de l'alumne (Tsui, 1995). Aquesta pregunta clau sobre el conflicte es

repetirà al llarg de la primera meitat de la conversa fins en cinc ocasions, doncs la P1 no obté una resposta satisfactòria en un primer moment.

En el torn 019 la P1, com a *feed-back*, fa una repetició del que ha dit l'Enric i inicia una nova seqüència IRF amb una pregunta que tot i plantejar-la com a referencial, en el fons és una pregunta tancada i didàctica: "A ell ja li estava bé aquesta situació, no?". D'una banda, la P1 vol estar segura que segueix bé el fil del que els alumnes li expliquen -verificació de confirmació (Tsui, 1995)- i, de l'altra, espera que els alumnes li diguin que no i a partir d'aquí es desencadeni l'explicació del conflicte que centra tota aquest extracte.

En el seu següent torn, 021, però, tot i seguir sense la resposta esperada, decideix, tenint en compte que la insistència del professor per aconseguir una resposta correcta pot, a vegades, ser contraproductiu i confondre els alumnes sobre quin és el focus de l'aprenentatge (Mercer, 1995), aprofitar per, de moment, consolidar continguts i proposar una nova seqüència IRF amb una pregunta de verificació de comprensió (Tsui, 1995) sobre l'estructura de la rondalla ("Això seria el plantejament, no?") que enllaçarà amb el torn 023 on, com a avaluació de la resposta de la Fàtima, fa una petita recapitulació d'informació amb verificació de comprensió incorporant-hi una frase del tipus "nosaltres" (Mercer, 1995, 2004). La intenció aquí és reforçar la idea del treball en grup, de la cooperació i animar a que tots quatre alumnes participin en la conversa, en un moment en què el grup es comença a distreure. Cal focalitzar de nou la seva atenció i involucrar-los en la lliçó per avançar. A més, aquest tipus d'oracions plurals ("Aleshores ara m'has- ens has- ens heu presentat el personatge, no?) s'utilitzen per donar rellevància a una experiència comuna (Mercer, 1995). Ve a dir que ho hem fet entre tots. És un *feed-back* positiu.

En aquest mateix torn 023 la P1 també aprofita per reprendre el fil de la pregunta clau (el conflicte) i inicia una nova seqüència IRF amb una nova pregunta de descomposició, però aquí, a diferència d'en el torn 014, la professora deixa més temps de resposta als alumnes entre la primera pregunta i l'altra, tot i que potser no el suficient per aconseguir el resultat desitjat, ja que amb pauses més llargues es pot "estimular una proporció molt més alta de respostes per part dels alumnes" (Mercer 1995: 39).

Entre els torns 026 i 035 es produeixen diversos episodis de parla disputativa (Mercer, 2004) entre la Fàtima i l'Enric perquè la Fàtima està introduint continguts no pactats durant la pluja d'idees, fins que la professora 1 torna a redirigir la conversa en el torn 036.

Extracte 3

036	Professora 1	Però quin és el conflicte que hi ha?	
037	Enric	No, no, no. No hi ha...	<i>Riu.</i>
038	Daniel	[Pues que] van desapareixe:nt les persones que (.) li (.) li portaven coses i menjar pe:r (.) viure	

En l'extracte 3, finalment, en el torn 038 apareix manifest el conflicte després de cinc intervencions que ha efectuat la professora 1 en aquest sentit.

En els següents torns, del 039 al 044, apareix un personatge clau de la rondalla: el fantasma. La Fàtima el presenta en els torns 042 ("ve un fantasma") i 044 ("Fa un tracte amb tota aquella gent (.) que: xxxxxxx (.) que l'odia (...) pe:r (.) pe:r **fer-li (..) prendre una lecció** i que P aprengué que: no té res de dolent, en (..) en **SER PER QUÈ NO US RIEU DE MI a veure ya... digo**)⁴. En aquests torns segueixen produint-se petites mostres de parla disputativa entre la Fàtima i el Daniel, però tot i la queixa final de la Fàtima, que podria fer pensar en

⁴ No hi ha correcció lingüística per part de la professora 1.

un nou episodi de parla disputativa, s'inicien a continuació diversos intercanvis de parla exploratòria entre els alumnes (torns 047 a 049), com es pot veure al següent extracte:

Extracte 4

045	Gemma	[Perquè és que joc crec-]	
046	Fàtima	I TORNA'M EL MEU-	<i>La Gemma li torna alguna cosa.</i>
047	Gemma	[Jo crec] que <u>no hauria de ser feliç</u> . Vull dir que hauria d'estar com amargat de la vida i llavors-	
048	Fàtima	[Per] això. Està amargat. Per això està tancat a casa.	
049	Gemma	[Llavors <u>no està feliç!</u>]	
050	Professora 1	[Home, si <u>insulta</u> la gent del carrer, molt feliç no està, no?]	<i>La professora mou la càmera i no s'adona que la Gemma està parlant.</i>
051	Gemma	Ya... Llavors (.) Lo únic que li fa feliç és la gent que li porta: (.) xxxx + lo del menjar i tot+	
052	Daniel	I no para de jugar al +Mycraft i al Wow+ (...) És un viciat.	
053	Enric	[xxxxxxxxxxxxxxxx]	
054	Professora 1	[O sigui l'úni que-] Un moment que el que ha dit la Gemma és interessant. Diu que l'únic que li fa feliç és la gent que li porta menjar...	
055	Gemma	Sí, perquè és la única que és (..) Com...	
056	Fàtima	Menjar i tecnologies. Només vol- vol xxxxxx	
057	Enric	[És la única que el veu.]	
058	Gemma	És la única que li parla:... P L'única <u>que el ve:u...</u>	
059	Professora	Per tant, vol dir que, potser, en el fons (..) ell el que vol és estar amb la gent? (..) Tenir <u>relacions humanes, socials?</u> (...) I què passa, aleshores?	<i>La Gemma fa que sí amb el cap.</i>
060	Gemma	Eh:m...	
061	Professora 1	[Perquè] m'heu dit que llavors la gent comença a deixar de venir a casa seva?	

La Gemma i la Fàtima discuteixen constructivament sobre les característiques psicològiques del personatge que són, en el fons, la causa del conflicte de la història. Ho fan en els torns 047, 048 i 049. La professora intervé en el torn 050 per fer una elaboració del que ha dit la Gemma i llançar una pregunta de verificació de confirmació per reforçar el missatge i fer avançar la lliçó (Tsui, 1995) amb una nova seqüència IRF que la Gemma respon satisfactòriament. La P1 se n'adona i, per això, en el torn 054, efectua una repetició (Mercer, 1995, 2004) en forma de *feed-back* positiu -“que premia l'estudiant que s'arrisca a participar-hi”⁵ (Castellà *et al.*, 2007: 71)- per destacar aquesta intervenció de la Gemma i fer veure a tot el grup que és clau entendre com és el personatge d'una narració per poder avançar en la trama i resoldre el conflicte. En el torn 059 la P1 torna a iniciar una seqüència IRF mitjançant una reformulació (Mercer, 1995, 2004) amb descomposició de la pregunta. En aquesta ocasió, però, deixa més temps de pausa entre pregunta i pregunta donada la complexitat del tema que proposa (la psicologia del personatge) i perquè es prepara per formular una pregunta oberta i referencial (“què passa aleshores?”). Pensant, però, que potser la pregunta és massa

⁵ Aquest tipus de *feed-back* positiu formen part de les estratègies discursives de relació social a l'aula (Castellà *et al.*, 2007).

oberta (la Gemma encara està pensant la resposta en el torn 060) la P1 intenta reformular-la en el torn 061, oferint com a “pista” l’evidència del conflicte en forma de verificació de confirmació: “m’heu dit que llavors la gent comença a deixar de venir a casa seva?”. La professora creu que si els alumnes ho han afirmat, és perquè han de tenir la següent resposta.

En aquest moment de la conversa, el cronòmetre digital de la pissarra arriba zero, raó per la qual, es produeix un episodi de distracció del grup durant els torns 062 a 064 (la professora demana que segueixin treballant amb una intervenció de control: “**Bueno**⁶, va, seguim, seguim”). La seqüència IRF anterior queda incompleta. A partir d’ara, i fins el torn 075, els alumnes discuteixen quin ha de ser el nom del fantasma (en Daniel proposa Jennifer i hi ha un petit episodi de parla disputativa) i en presenten les característiques, alhora que desenvolupen el conflicte. La Fàtima explica que el fantasma fa un tracte amb els habitants del poble per fer-los desaparèixer i deixar sol i sense recursos el protagonista perquè “volen que aprengui la **lecció**”⁷. L’Enric segueix distret amb el cronòmetre digital de la pissarra tot i que a partir del torn 079, com es veu en el següent extracte, es torna a connectar amb el grup:

Extracte 5

076	Professora 1	[O sigui, el <u>problema és</u> (.)] que-que es va quedant sol. <u>Sol</u> (.) ja- ja no li serveix tenir diners, ja no li serveix <u>s:er</u> (..)	<i>La Fàtima fa que sí amb el cap.</i>
077	Enric	[No]	
078	Professora 1	ser tan ric i tan poderós... Per què? (..)	<i>La Gemma fa que no amb el cap.</i>
079	Enric	[Perquè al final-]	
080	Professora 1	Nigú ve a casa seva i s’està quedant sol (...)	<i>La professora no s’adona de la participació de l’Enric perquè està pendent de la càmera.</i>
081	Enric	[Perquè al final és millor tindre amics que molt diner].	<i>Somriu satisfet mirant a la Gemma.</i>
082	Professora 1	[I-i <u>com ho resoldrem</u> , això]?	
083	Daniel	Bueno, [depende] .	
084	Fàtima	[Llavors, el-]	
085	Professora 1	[Ho veieu] que ara tenim el nus, no? Tenim els problemes.	<i>La Fàtima fa que sí amb el cap.</i>

En l’extracte 5 la professora 1 utilitza estratègies de reformulació i recapitulació reconstructiva (torns 076, 078, 080) per ordenar i consolidar continguts i fer avançar la lliçó. A més, empra la pregunta retòrica (torn 078) i inicia una seqüència IRF en el torn 082 amb una pregunta oberta i referencial que reprèn de nou l’element clau de tota narració: el conflicte i com resoldre’l, és clar. En el torn 085, a més, inclou reforç del metallenguatge treballat al llarg de les sessions prèvies de la SD, i per fer ben patent els elements treballats i verificar si aquests s’han adquirit (Tsui, 1995), efectua una nova recapitulació amb confirmació: “[Ho veieu] que ara tenim el nus, no?”.

⁶ La manca d’atenció envers la correcció lingüística del discurs per part de la professora 1 causa que la seva pròpia parla reproduïxi de forma inconscient errades comeses pels alumnes (veure torn 054).

⁷ No hi ha correcció lingüística per part de la professora 1.

Es interessant destacar que en aquest extracte moltes de les respostes dels alumnes s'efectuen de forma no verbal però són rellevants per a l'objectiu de la P1. Per això, tot i que aquesta no les capta totes pel fet d'estar gravant, sí rep prou evidències com per decidir que la conversa pot continuar sense problemes.

A continuació la Fàtima comença a desenvolupar el nus de la rondalla (el protagonista es troba sol i es comença a qüestionar si li agrada o no la seva soledat) i la professora 1 aprofita per realitzar una demanda d'aclariment iniciant una nova seqüència IRF amb una pregunta d'aclariment (torn 092) i un *feed-back* usant la reformulació (torn 094):

Extracte 6

092	Professora 1	És a dir: la gent (.) ha desapare- ha desaparegut?	
093	Fàtima	Sí.	
094	Professora 1	No és que <u>ja no vagin a casa seva</u> . És que han <u>desaparegut</u> .	<i>La Fàtima fa que no amb el cap a la primera pregunta. Després, assenteix.</i>
095	Fàtima	Ja no hi ha- ja no hi ha ningú.	
096	Professora 1	<u>A:h!</u>	<i>Amb una inflexió de veu interessada.</i>

Mitjançant la sorpresa del torn 096 com a avaluació, la P1 utilitza una doble estratègia: d'una banda, admetre la perplexitat és una tècnica que permet allargar la conversa i obrir noves vies d'exploració (Edwards, 1992) i, de l'altra, aquest tipus de *feed-back* en què el docent es mostra com a no expert facilita el retorn positiu i l'apropament als alumnes, millorant la relació social a l'aula (Castellà *et al.*, 2007). Tot i així, la professora 1 decideix no mantenir aquesta estratègia perquè la Fàtima li respon el que ja s'ha parlat prèviament: el protagonista està sol i la gent ha desaparegut. La intenció de la P1 és avançar cap a la resolució del conflicte, raó per la qual, inicia una nova seqüència IRF amb una descomposició en el següent extracte (torn 098: primer formula una pregunta oberta i referencial i, després, una de tancada i didàctica):

Extracte 7

098	Professora 1	[Perquè] deixen de venir a casa seva. (..) I <u>què</u> ha passat perquè desapareguin? <u>Ho descobreix?</u>	<i>La Fàtima assenteix de nou.</i>
099	Fàtima	Sí.	
100	Daniel	[Un fantasma...]	
101	Fàtima	[No, no, home]	
102	Daniel	P que un dia arriba a casa seva, el fantasma Jennifer...	
103	Fàtima	No, però primer es té que adonar de que el que està fent està malament. (...) Es va adonant de que- de que, mentres va mirant que (.) no hi ha- (..), ai, que no hi ha <u>ningú</u> i que (.) està sol, (.) es va adonant de que el món és molt bonic i P hi ha- (..) hi han coses...	
104	Professora 1	[I se n'adona, <u>potse:r-</u> de que (..) per molts diners que tinguis, necessites gent en el món.	<i>Tots assenteixen amb el cap.</i>
105	Daniel	[Claro.]	
106	Professora 1	Som-som- Els humans som éssers socials, no podem- <u>Una</u> persona <u>sola</u> , no pot	

		sobreviure.	
107	Gemma	pp No.	
108	Professora 1	Necessita que l'ajudin- El, el treball en grup que esteu fent, <u>no</u> ? Vosaltres, un de sol no pot acabar aquest treball, l'heu de fer entre tots.	<i>La Gemma i en Daniel fan que sí amb el cap.</i>
109	Enric	Bueno, en resum.	<i>Amb impaciència.</i>
110	Professora 1	En resum, vinga.	

En els torns 104, 106 i 108, la P1, aprofitant que estan arribant al desenllaç de la història, introdueix un element de reflexió sobre la importància del treball en equip que actua com a *feed-back* positiu. Mitjançant una elaboració (torn 104) i una recapitulació amb exemples i verificació de comprensió (torns 106 i 108) estableix una relació entre la lliçó que comença a distingir que pretén donar la rondalla i la metodologia de treball que els mateixos alumnes estan utilitzant. És, en certa manera, una forma de contextualitzar el discurs, de relacionar els continguts que estan treballant amb la cultura general i amb l'actualitat i un recordatori que l'aprenentatge del treball en grup també forma part de l'avaluació de la SD (Castellà *et al.*, 2007). L'extracte finalitza amb un impacient Enric (torn 109) que vol acabar ja i, per tant, intenta resumir tot el que sap que vol saber la P1. Aquesta, doncs, aprofita per realitzar una intervenció de control (torn 110) per, efectivament, fer que avancin en la lliçó.

Segueix, a continuació, un resum de l'Enric amb aportacions per part de la Fàtima per completar el que diu i confirmacions (avaluacions) per part de la P1 amb monosíl·labs del tipus "Aha." (veure torns 117 i 127 a l'annex 5). En Daniel, però, en aquest tram de la conversa desconnecta del grup i només està pendent del cronòmetre de la pissarra digital, formulant preguntes externes a la professora 2 i al professor titular quan passen prop de la seva taula. La P1 ho ignora i a partir del torn 130 es centra en dirigir la conversa cap a la seva conclusió per poder finalitzar el guiatge de la pluja d'idees i deixar que els alumnes omplin, així, el DOCUMENT 1.

Extracte 8

130	Professora 1	Però es <u>resol</u> , el <u>conflicte</u> ?	
131	Enric	P Sí, sí	
132	Fàtima	[Sí,] perquè ell s'adona de que no, no està bé ser així.	
133	Daniel	[Li puc donar jo?]	<i>La professora 2 es disposa a posar novament en marxa el cronòmetre.</i>
134	Fàtima	I llavors ve el-	
135	Professora 1	[I <u>com</u> , <u>com</u>] es resol, el conflicte? <u>Com</u> torna la gent?	
136	Daniel	[Li-li puc donar jo que me fa il·lusió?	<i>Li pregunta a la professora 2.</i>
137	Enric	[Posa volum alt, eh? Que així quan exploti serà més divertit]	<i>S'enganxa al tema de la bomba-cronòmetre i li demana a la professora 2 que apugui el volum de l'àudio.</i>
138	Daniel	[Li puc donar ?]	<i>Li pregunta de nou</i>

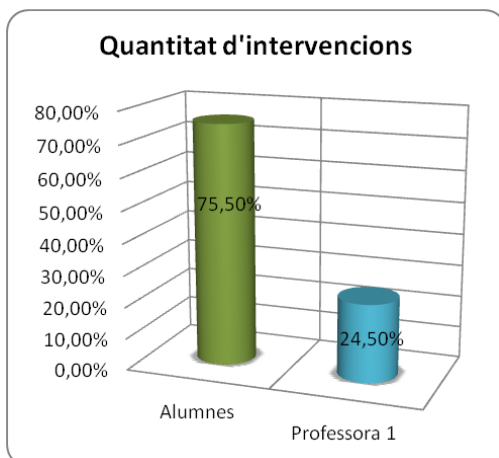
			<i>a la professora 2.</i>
139	Fàtima	[Primer se n'adona (..) I després], ve el fantasma. (...) Li dóna- li dóna dues opcions: (..) seguir amb la seva-	
140	Professora 1	[Val.]	
141	Fàtima	que no- que no torni ningú, però seguir amb la seva riquesa...	
142	Professora 1	Molt bé.	
143	Fàtima	O que torni tothom, i ser una persona normal.	
144	Professora 1	I què- i ell què decideix?	
145	Fàtima	Escull ser una persona normal.	
146	Professora 1	Molt bé.	
147	Enric	[Ahora va muy rápido]	<i>El cronòmetre s'ha tornat a engegar.</i>
148	Fàtima	Llavors tothom, té <u>am:cs</u> , té <u>followers</u> al <u>twitter...</u>	
149	Professora 1	Aquests són els elements moderns. Amb això modernitzeu la rondalla, però la <u>histò:ria</u> (..) Do-dóna igual on passi, <u>l'important</u> és (..) les accions que van passant: <u>on</u> està el <u>conflicte</u> , <u>com</u> es <u>desencadena</u> i <u>com</u> es <u>resol</u> (..) Va:l? Doncs això és lo que haureu de posar, que ho ha re- ho ha resumit molt bé l'Enric, en el document 1. (..) <u>D'acord?</u>	<i>Riu.</i> <i>Tots tornen a parar atenció al grup i al que diu la professora 1.</i> <i>La Gemma fa que sí amb el cap. L'Enric, que estava mirant el document 1, aixeca el cap sorprès.</i>
150	Enric	Què passa:?	<i>Es tapa la boca amb el paper. La Gemma i la Fàtima riuen.</i>
151	Professora 1	<u>Vinga</u> .	<i>Animant-los a fer la tasca.</i>

En el torn 130, la P1 inicia una nova seqüència IRF on torna a aparèixer el concepte clau (“Però es resol, el conflicte?”) emfatitzat amb l’entonació (pregunta tancada i didàctica). La Fàtima respon afirmativament i per tant, la P1 obre una nova seqüència IRF en forma de pregunta descomposta (torn 135, dues preguntes obertes i referencials que conviden a l’elaboració gràcies a l’ús de l’adverbi “com”).

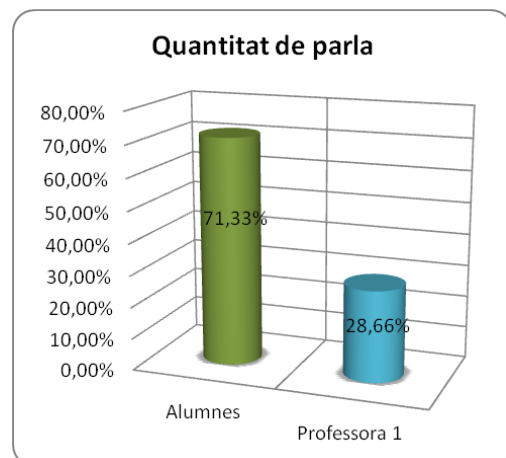
Cal dir que, en aquest punt, però, només la Fàtima està atenta a la conversa. L’Enric, si bé contesta la pregunta de la P1 del torn 130, a partir del torn 137 desconnecta de l’activitat i està més pendent del que passa amb el cronòmetre i amb en Daniel. La conversa deriva, aleshores, dels torns 135 al 149, en un diàleg entre la Fàtima i la professora 1, que introdueix *feed-backs* de confirmació (torns 140: “**Val**”, 142: “Molt bé”, i 146: “Molt bé”, després de formular una pregunta de format obert i referencial que amaga, però una demanda d’aclariment en el torn 144: “I què- ell què decideix?”). Per concloure la conversa, la P1 efectua una recapitulació reconstructiva en el torn 149 que actua com a intervenció de control i permet no només sistematitzar els continguts amb l’ús de metallenguatge sinó recordar la tasca que hauran de fer ara i els anima a començar-la (151). A més, s’aprofita per donar una avaluació o retorn positiu sobre la intervenció de resum de l’Enric, que tot i fer-se el despistat, torna a participar del treball de grup.

5.1.3 Anàlisi quantitativa

A continuació, l'anàlisi quantitativa de la unitat audiovisual permet observar diverses tendències sobre quines són les estratègies emprades per la professora 1 a l'hora de guiar l'activitat d'extracció de conclusions de la pluja d'idees analitzada qualitativament en l'apartat anterior. En primer lloc, si es comptabilitzen el nombre d'intervencions, s'observa que el gruix més gran dels 151 torns de paraula de què es compon la conversa de 7 minuts i 30 segons enregistrada es correspon a les intervencions dels alumnes (114 torns) com és lògic donada la intenció de la professora 1, que el que vol, principalment, és que els estudiants parlin per obtenir-ne coneixements rellevants i respondre a les seves demandes i contribuir, així, a la construcció del seu aprenentatge (Mercer, 1995, 2004). Per tant, la professora 1 només hi intervé en 37 torns. (Veure gràfic 1) Si ens fixem, però, en la quantitat de parla respectiva, els quatre estudiants segueixen sent els principals interlocutors. Aquestes dades, inferiors al percentatge habitual de temps de discurs del docent de secundària, que generalment supera el 65% (Castellà *et al.*, 2007), s'expliquen per la mateixa raó exposada abans (la professora 1 vol extreure informació per controlar l'activitat més que no pas donar-la). Tot i així, la professora 1 domina un terç de la conversa, cosa que demostra que els seus torns són, tot i que minoritaris, una mica més llargs i elaborats, precisament per aquesta intenció de guiatge i consolidació de coneixements. (Veure gràfic 2)

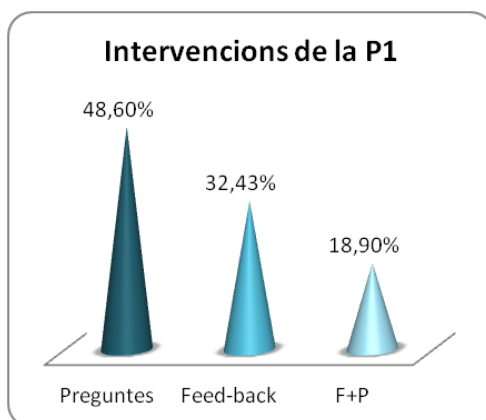


Gràfic 1



Gràfic 2

Pel que fa a les estratègies lingüístiques per guiar la conversa que usa la P1 s'observa que aquesta formula, sobretot, preguntes, ja que cal subratllar que gairebé un 20% del seu *feed-back* o avaluació per tancar cada seqüència IRF inclou una nova pregunta. (Veure gràfic 3). Aquest resultat és superior al percentatge habitual

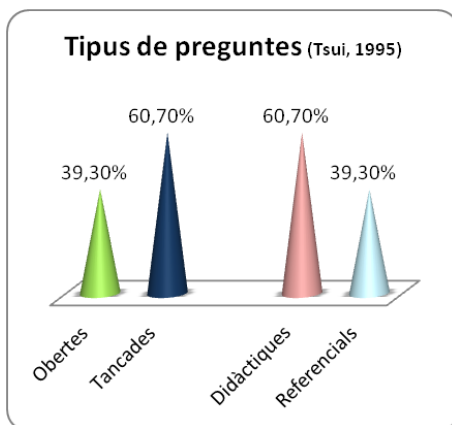


Gràfic 3

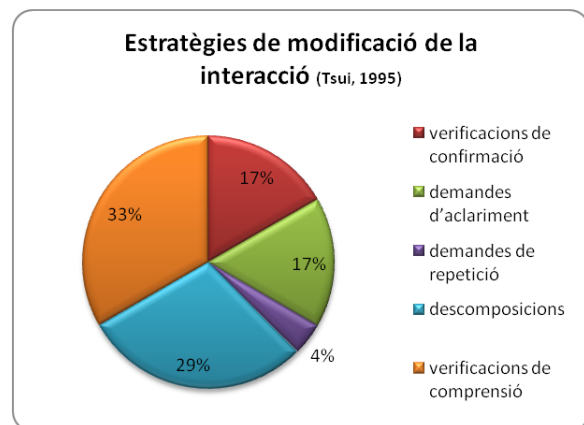
d'intervencions del professor per formular preguntes que Chaudron (1988) situa entre el 20 i el 40% del total de discurs. L'explicació radica, un cop més, en els objectius del guiatge de la docent. Com s'ha explicat a l'inici de l'anàlisi qualitativa, la P1 basa gairebé tot el seu discurs en un seguit de seqüències IRF per assegurar que els estudiants efectivament disposen dels coneixements i eines suficients per omplir la tercera fila del DOCUMENT 1 i podran començar, doncs, després, a escriure la seva rondalla. En conseqüència, no hi ha tant de temps d'explicació com sol ser habitual en la parla docent (Tsui, 1995).

Donat que l'estratègia lingüística de guiatge de la P1 es basa principalment en la **formulació de preguntes**, cal analitzar, ara, de quin tipus són les més freqüents per veure si són conseqüents amb l'activitat observada i amb els objectius plantejats en aquest punt de la SD. Seguint la classificació de Tsui (1995), sembla coherent que més de la meitat de les preguntes plantejades per la P1 siguin preguntes tancades i didàctiques (els alumnes estan en la fase de preparació de la rondalla i ja han d'haver assolit els coneixements; durant aquesta activitat no se'ls ofereix informació nova) i, a més, com s'ha apuntat en l'anàlisi qualitativa, en algunes ocasions les preguntes obertes i referencials són, en realitat, preguntes didàctiques encobertes (la professora 1 vol tenir la certesa que els alumnes estan preparats per afrontar la tasca final de la SD). (Veure gràfic 4)

La segona estratègia lingüística més freqüent que usa la professora 1 consisteix en efectuar intervencions per **modificar la interacció** i assegurar, un cop més, que la provisió d'*inputs* és comprensible pels alumnes. Així, s'observa que la professora 1 formula en el seus torns, sobretot: verificacions de comprensió (33%) i descomposicions (29%). Segueixen, després, les demandes d'aclariment i les verificacions de confirmació (amb el 17% cadascuna) i, per últim, les demandes de repetició. La línia d'actuació sembla doncs, coherent, ja que Tsui explica que quan la parla docent inclou majoritàriament preguntes, és important que el professorat les modifiqui sempre que calgui per garantir-ne la comprensió. (Veure gràfic 5)

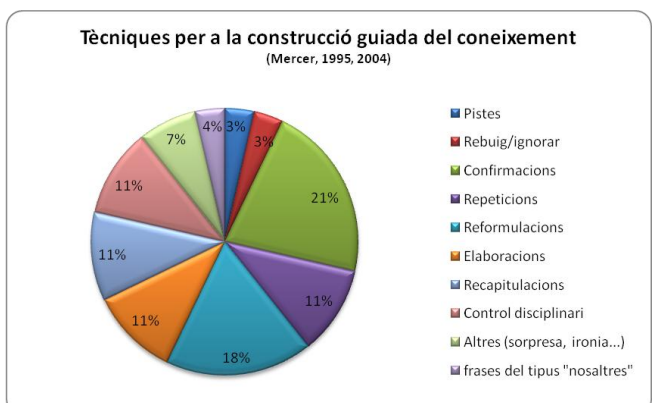


Gràfic 4

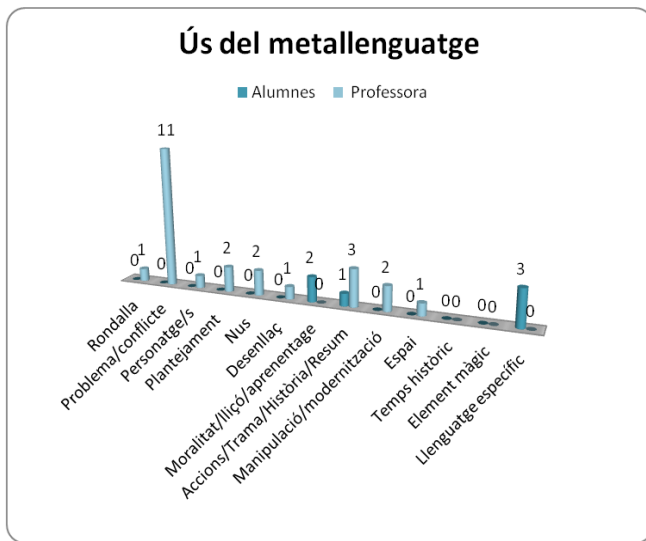


Gràfic 5

D'altra banda, si s'analitzen les dades seguint la proposta de classificació de Mercer (1995, 2004) sobre quines són les tècniques discursives que fa servir el docent per aconseguir guiar l'activitat d'aprenentatge, s'observa una tendència similar i perfectament lògica amb el que s'ha presentat en el paràgraf anterior. En efecte, els torns de parla de la professora 1 segons Mercer estan plens de **confirmacions** (22%) i **reformulacions** (18%), tot i que si es sumen els percentatges d'ús que fa de recapitulacions, elaboracions, repeticions i intervencions de control disciplinari, aquestes segones estratègies en constitueixen el conjunt majoritari. (Veure gràfic 6) Cal tenir en compte, però, que, segons Mercer, la naturalesa de l'anàlisi quantitativa fa que les categories proposades s'analitzin de manera excloent les unes envers les altres, quan, en el discurs real, aquestes poden tenir més d'una interpretació. Per tant, els resultats presentats aquí, tot i que semblen coherents, no podran ser mai 100% concloents.



Gràfic 6

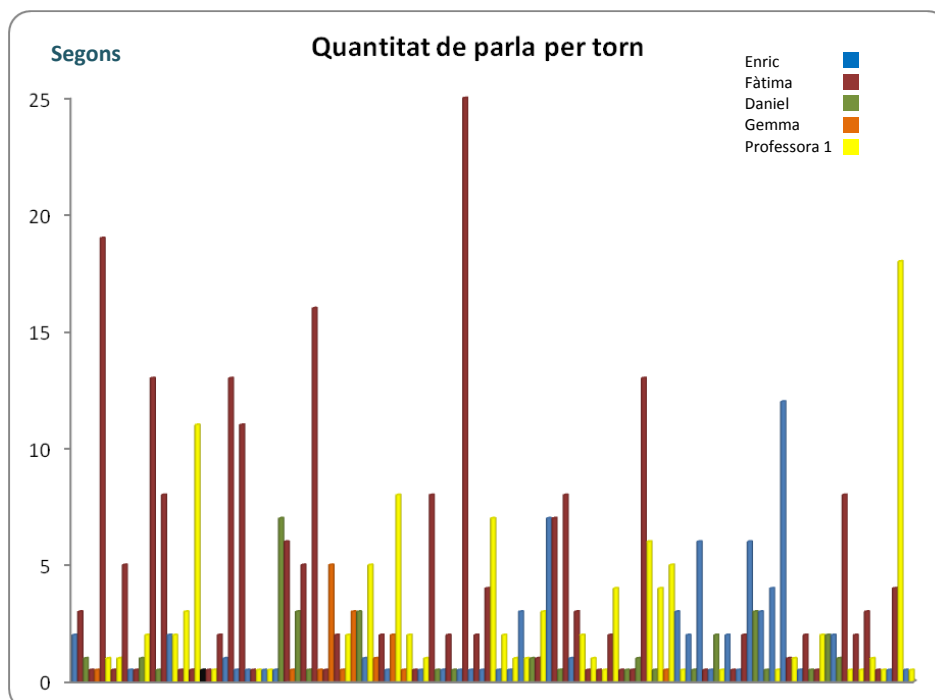


Gràfic 7

Una altra dada rellevant de cara a extreure conclusions sobre l'adequació del guiatge de la professora 1 per consolidar els aprenentatges al llarg d'aquesta unitat audiovisual és l'aparició i tractament del metallenguatge en la conversa: en aquest cas, es comptabilitza el nombre de vegades que apareixen els conceptes estudiats en les sessions prèvies i s'observa com el terme **problema o conflicte** és el més mencionat per la P1 perquè aquest element és clau per poder crear una rondalla. En efecte, com expliquen Castellà *et al.* (2007: 90), “una constant del discurs docent a classe és la repetició de les idees, que n'esdevé com un recurs fonamental”, i és una “fórmula d'expansió del coneixement”. La P1, doncs, situa el

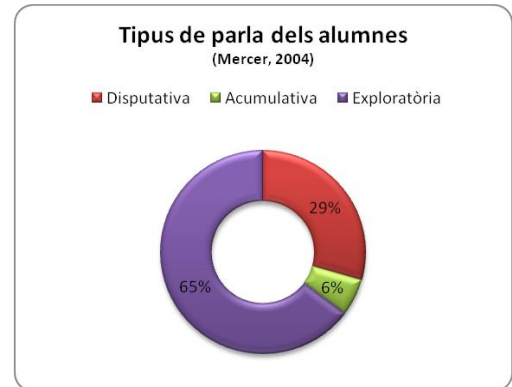
focus d'atenció en aquest concepte fins que considera que les respostes dels alumnes són prou clares com per entreveure que han entès bé la seva importància, encara que ells no usin directament el metallenguatge per a referir-s'hi. Els alumnes sí manifesten, en canvi, una apropiació natural del tipus de llenguatge clàssic de la rondalla, tot i que la professora no l'esmenta en cap moment al llarg de la conversa. (Veure gràfic 7)

La distribució de la parla entre els cinc interlocutors durant la conversa (quantitat de segons de parla per cada torn) és un altre paràmetre que cal analitzar abans de passar al capítol de les conclusions finals. Aquesta dada permet posar de relleu com la Fàtima es presenta com la líder indiscutible i natural del grup: encara que **la P1 no li efectua cap demanda expressa de participació** (de fet, no ho fa amb cap membre del grup en concret perquè quan formula les seves preguntes sempre les dirigeix al conjunt d'interlocutors; la P1 no s'ocupa de distribuir l'alternança dels torns), generalment és la Fàtima qui respon. A més, les seves intervencions són les més llargues, fins i tot per sobre de les de la professora 1. Això s'explica pel tipus d'activitat que s'està duent a terme i que exigeix respostes elaborades per part dels alumnes i també per l'actitud d'escolta intencionada que adopta la professora i que “afavoreix l'empatia i la participació dels alumnes” (Castellà *et al.*, 2007: 107). (Veure gràfic 8)



Gràfic 8

Finalment, l'anàlisi quantitativa de la unitat audiovisual, pel que fa al discurs dels alumnes, mostra com els episodis de parla exploratòria són els més rellevants durant aquesta activitat. Aquesta observació és perfectament coherent amb el moment en què es troba el desenvolupament de la unitat didàctica, ja que el grup s'entén força bé i han tingut molt de temps (gairebé 2 sessions) per treballar prèviament els continguts del que han d'exposar davant de la professora 1. (Veure gràfic 9)



Gràfic 9

5.2 EVIDÈNCIES D'APRENTATGE

5.2.1 Buidatge del DOCUMENT 1 i Pauta d'Avaluació Final de la SD

Per analitzar les evidències d'aprenentatge del DOCUMENT 1 (veure l'annex 6) es realitza el buidatge de la tercera fila del mateix document on es demana als alumnes que omplim les següents caselles:

1. Títol de la rondalla:	2. Quin problema hi ha i com es resol?	3. Quins personatges hi surten?	4. Hi ha personatges dolents? I contrincants?	5. El protagonista evoluciona-canvia?	6. Hi ha elements de fantasia o màgics? Quins?	7. Quins llocs apareixen a la rondalla?	8. Com comença i com s'acaba?
--------------------------	--	---------------------------------	---	---------------------------------------	--	---	-------------------------------

S'observa, a continuació, si les respostes són adequades i completes i si hi apareix metallenguatge, de manera que es pugui determinar si s'han assolit els objectius de l'activitat, que són:

1. Identificar les principals característiques de les rondalles.
2. Descriure els trets físics i psicològics dels diferents personatges d'una rondalla.
3. Reconèixer les parts principals d'una rondalla.
4. Sincronitzar temporalment les parts (pantejament-nus-desenllaç) d'una narració.
5. Planificar textos escrits que s'ajustin a les característiques de la rondalla i que incloguin, alhora, elements de modernització.

- ✓ En el cas del **Daniel**, el DOCUMENT 1 està incomplet. Si bé omple les caselles 3 a 7, en aquestes no apareix cap referència al metallenguatge. Per tant, només hi ha evidència de l'assoliment –parcial– dels objectius 1 i 2 en aquesta activitat.
- ✓ En el cas de l'**Enric**, el DOCUMENT 1 està gairebé complet. De fet, és el més complet de tots i només hi falten les respostes a la pregunta 4 (que cal observar que no s'ha tractat al llarg de la conversa amb la professora 1) i a la pregunta 8 (tampoc s'ha insistit gaire sobre aquest punt al llarg de la discussió sobre la pluja d'idees). Apareix una mostra de metallenguatge en la pregunta 5 sobre l'evolució del protagonista: "El **protagonista** evoluciona canviant de ser avar a bona persona.". Es considera que ha assolit tots els objectius de l'activitat.
- ✓ La **Fàtima** entrega el DOCUMENT 1 buit i, per tant, no és avaluable.
- ✓ La **Gemma** només omple la casella del DOCUMENT 1 on s'indica quins personatges surten a la rondalla però no apareix metallenguatge (objectiu 2 parcialment assolit).

Pel que fa a l'anàlisi de la Pauta d'Avaluació Final de la SD (veure l'annex 7), es realitza un buidatge de les respostes dels alumnes a les següents qüestions:

Què he après?	Què m'ha agradat més?	Què m'ha interessat menys?	Altres observacions:
---------------	-----------------------	----------------------------	----------------------

Tot seguit, s'analitza si a les respostes hi apareix metallenguatge o alguna indicació que faci referència als principals objectius que s'havia marcat la unitat didàctica "Una rondalla moderna". Aquests són:

1. Reconèixer els elements argumentals, lingüístics i expressius propis de la rondalla.
2. Donar l'opinió i participar activament en les situacions de treball cooperatiu, tot fent de la interacció una eina per millorar i apreciar el procés de creació i el resultat final de la pròpia tasca i la dels companys.
3. Planificar i compondre textos escrits –amb el suport paper o digital– que s'ajustin a les característiques de la rondalla i/o que s'adaptin als relats més moderns.
4. Llegir/Narrar de manera expressiva rondalles amb una dicció i entonació adequades a la funció comunicativa i socialitzadora d'aquest gènere narratiu.

- ✓ En el cas del Daniel, apareixen explícitament com a assolits els dos darrers objectius d'aprenentatge. A la pregunta **Què he après?**, respon: "A **escriure** una **rondalla moderna** i a **presentar-la**". Recull, doncs, com a aprenentatge, la tasca que proposava la SD. D'altra banda, afirma que la part que més li ha agradat ha estat: "**Explicar** la rondalla". Manifesta, doncs, un interès més acusat per la projecció social de la tasca. Finalment, mostra un alt grau de satisfacció per la feina feta (**Què m'ha interessat menys?** "**RES**"). En el seu raonament inclou una mostra de metallenguatge ("**rondalla**").
- ✓ En el cas de l'Enric, apareix repetidament el treball en grup (objectiu 2) com un dels aprenentatges assolits (**Què he après?** "A **treballar** en **grup**." / **Què m'ha agradat més?** "Fer-ho en **grup**." / **Altres observacions:** "Ens ha costat una mica **coordinar** però ho hem fet bé.") i mostra un alt grau de motivació i satisfacció per la tasca completada (**Què m'ha interessat menys?** "**Tot** era **interessant**."). No apareix metallenguatge.
- ✓ La Fàtima inclou una mica de metallenguatge en la seva avaluació. Hi ha un intent de petit resum d'assoliment dels objectius 1, 2 i 4. No fa esment directe a la tasca de creació però sí a la metodologia i al decurs de tot el projecte. Diu que ha après: "Què és una **rondalla**, a **treballar** millor en **equip**, moltes coses sobre la **narració**, **descripció** de **personatges**..", i que el que més li ha agradat ha estat "la **lectura** de les narracions, la **diversitat**, la **manera d'aprendre** i fer els deures, la **disposició** de les **taules**, el **dossier**".
- ✓ Finalment, la Gemma és qui implícitament fa referència als quatre objectius de la SD i també inclou una mica de metallenguatge en la seva avaluació. Fa especial esment a la tasca de creació ("He après **tots els aspectes de la rondalla**. També a saber **fer-ne una**.") i d'oralització ("M'ha agradat inventar la rondalla moderna i, encara que estava nerviosa, **explicar-la davan dels meus companys**") i al treball en grup i la projecció social de l'experiència ("Ha sigut divertit fer-ho en **grups** de 4 i **no saber de què anaven les altres rondalles**"). Manifesta, però, com a innecessària (pel fet de tenir l'objectiu ja assolit) la part de la SD dedicada al procés de planificació de la rondalla: **Què m'ha interessat menys?** "Fer tots els **documents** perquè **des del primer moment ja ho tenia tot clar**."

5.2.2 Anàlisi de la rondalla final segons els criteris d'avaluació

Per últim, resta per analitzar si la tasca final efectuada pels alumnes, la redacció de la seva rondalla de creació amb elements moderns (veure l'annex 8), compleix els criteris exigits per la unitat didàctica i si s'hi aprecien evidències d'aprenentatge assolits o errors no corregits fruit del guiatge de les conclusions de la pluja d'idees.

Pel que fa als criteris d'avaluació (veure annexos 9 i 10), la rondalla "Johan, el noi garrepa", del grup Els Esquimals compleix els criteris de coherència, cohesió i adequació de la tasca: tot i ser breu i senzilla, és una **rondalla de nova creació amb elements modernitzadors (temps històric: actual** – es fa menció a les **xarxes socials, supermercats** i altres **elements contemporanis**), que manté, però, **l'element màgic (fantasma)** i presenta uns **personatges** ben definits (**protagonista: "Johan" / antagonista: "el fantasma Jennifer" / personatges secundaris "vilatans"**). El protagonista, a més, evoluciona al llarg de la narració i hi ha un **aprenentatge o moralitat final: "(...) els diners poden causa una sensació de felicitat, sí, però sense gent, de què serveixen?"**.

Pel que fa a l'estructura plantejament-nus-desenllaç és adequada i l'element del conflicte, tant la presentació com la conclusió, està ben resolt. D'altra banda, hi ha un **intent de modernització del vocabulari** en el seu inici: **"Quan els Ipads eren tàctils i encara existien portàtils..."**.

Es considera, doncs, que s'han assolit els objectius que s'havien treballat durant l'activitat de guiatge analitzada així com els objectius principals de la SD. Tanmateix, s'observen errors orals no corregits durant el guiatge de la professora 1 (castellanismes, sobretot: "(...) ensenyar-li una **lecció**") que han passat de la parla al text. Tanmateix, aquest mateix error es corregirà més endavant durant les activitats d'oralització.

6. CONCLUSIONS

A continuació, i després d'haver analitzat les diverses unitats d'estudi d'aquest treball, en aquest apartat es tracta de donar resposta a les preguntes de recerca formulades, assenyalant les principals conclusions a les quals ha arribat la investigació, i que són:

Pregunta de recerca:

- Quines estratègies lingüístiques fa servir la professora practicant per assegurar la consolidació dels aprenentatges?

Resposta:

Resumidament, es pot concloure que el discurs de la professora 1 es basa (gairebé) en la seva totalitat en la **concatenació de seqüències IRF** compostes per gairebé un **50% de preguntes**, i un **50% de feed-back**, tot i que aquesta avaluació, en moltes ocasions, inclou una nova resposta que obre una nova seqüència IRF. Pel que fa a les preguntes, més del **60% són Preguntes Tancades i Didàctiques**, amb l'objectiu de comprovar que els alumnes han entès perfectament els continguts treballats a l'aula fins aquell moment i que disposen, doncs, de les eines necessàries per poder complir amb la tasca proposada. En aquest sentit, la professora 1 realitza intervencions que tenen per objecte modificar la interacció per assegurar que els alumnes reben correctament els *inputs* mitjançant, sobretot, **verificacions de comprensió i descomposicions de la pregunta inicial** en diverses preguntes perquè l'alumnat entengui bé el missatge. En general s'observa com, per assegurar el control del discurs i la consecució dels seus objectius, la P1 no usa només una sinó **diverses estratègies discursives** dividides, com explica Mercer (1995), en tres grans blocs: 1. per obtenir coneixement rellevant dels seus alumnes emprant confirmacions, aclariments, descomposicions o demandes de comprensió, entre d'altres; 2. per respondre a les seves preguntes i donar-los un *feed-back* que serveixi per

fer avançar la lliçó formula repeticions, elaboracions i recapitulacions; i 3. usa també, però en comptagotes, tècniques per fer visibles les experiències de l'aula com són les frases del tipus “nosaltres”.

D'altra banda, s'observa com, en general, per estructurar el seu discurs la professora 1 emprà “**múltiples connectors i expressions organitzadores** que guien el curs del raonament: aleshores, o sigui, [...] això vol dir que, per tant, [...] etc.” i fa ús de la “**repetició de les idees**” com a “recurs emfàtic” que es converteix en una “estratègia d'aclariment i de comprensió del coneixement” (Castellà *et al.*, 2007: 89-90).

Per últim, hi ha petits intents de **contextualització del discurs** i de **formulació d'estratègies d'aproximació als estudiants** valorant les seves intervencions amb *feed-backs* positius i adoptant el paper de “no expert”.

Pregunta de recerca:

- La quantitat/qualitat de les intervencions de la professora en pràctiques – alumnes és adequada per promoure la consolidació dels aprenentatges?
- S'han assolit els objectius?
- Apareix metallenguatge?

Resposta:

En resposta a la primera pregunta, es considera que **la quantitat de parla de la professora 1**, tot i ésser inferior als percentatges habituals del discurs docent, que Castellà *et al.* (2007) xifren en el 65% de la conversa a l'aula i superar, en canvi, el percentatge habitual de formulació de preguntes, que Chaudron (1988) situa entre el 20 i el 40%, **és adequada** en aquest cas pel tipus d'activitat realitzada (extracció de les conclusions d'una pluja d'idees), ja que el foment del diàleg a l'aula mitjançant un seguit de seqüències IRF amb una actitud d'escolta del docent promou que els estudiants se sentin lliures per a expressar-se (Castellà *et al.*, 2007). A més, el diàleg permet al professor controlar el grau de consolidació dels aprenentatges a través de les reconduccions o correccions de les respostes dels alumnes mitjançant les estratègies comentades en la pregunta anterior.

Tot i així, **la qualitat d'algunes de les intervencions de la professora 1** pel que fa a l'ús incorrecte d'algunes expressions pròpies (com “**val**”) o bé la manca de correcció d'alguns errors en la parla dels alumnes (“**ya**”, “**lo únic**”, “**bueno**”, “ensenyar-li una **lecció**”) **no és adequada** per promoure els aprenentatges. Aquesta manca d'atenció de la professora 1 per gestionar un discurs lingüísticament correcte, fa que, fins i tot, no s'adoni d'algunes de les expressions incorrectes dels alumnes (Gemma, torn 051: “**li** fa feliç”) i les acabi inclouent ella mateixa en el seu discurs (P1, torn 054: “**li** fa feliç”).

A més, **es troben a faltar intervencions de control** o l'ús d'estratègies alternatives per part de la professora 1 per evitar que, sobretot en Daniel (a partir del torn 123) i l'Enric (a partir del 137) es desconnectin durant la part final de la conversa. Hi ha una manca de gestió dels torns de parla.

En resposta a la segona pregunta, l'anàlisi de les unitats d'estudi DOCUMENT 1, Pauta d'Avaluació Final de la SD i la rondalla final redactada pel mateix grup permeten concloure que, tot i amb petites variacions, en general, **els quatre alumnes han assolit els objectius d'aprenentatge que proposava la SD**. Tot i que el DOCUMENT 1 no és del tot conclouent pel fet d'aparèixer incomplet en alguns casos, la tasca final sí que compleix correctament amb tots els criteris d'avaluació i els alumnes demostren certa adquisició de coneixements en la seva pauta d'avaluació de l'experimentació de la SD.

Finalment, en resposta a la tercera pregunta, tot i el resultat satisfactori de la unitat didàctica, **l'aparició de metallenguatge en les diverses unitats d'estudi és mínim**, fet que podria explicar-se per la poca insistència i exigència efectuada per la professora 1 en aquest aspecte durant el procés de guiatge analitzat.

Pregunta de recerca:

- La professora, com podria millorar les seves intervencions en un futur?
- Quines noves estratègies podria utilitzar?
- Quins possibles “errors” podria evitar cometre?

Resposta:

De cara a enriquir la futura pràctica docent de la professora 1, a continuació es proposen una sèrie de recomanacions extretes de la bibliografia de referència consultada al llarg d'aquesta investigació, especialment seguint les indicacions d'autors com Mercer (1995, 2004), Tsui (1995) i Castellà *et al.* (2007), que es combinen amb les reflexions pròpies de la investigadora efectuades un cop s'ha completat l'anàlisi de les diverses unitats d'estudi. Així, com a possibles millores, canvis i/o noves estratègies que la professora 1 podria provar pròximament, es suggereix:

1. que allargui el **temps de pausa entre pregunta i pregunta** quan formula descomposicions per permetre a l'alumnat desenvolupar millor la seva resposta, ja que els silencis són una oportunitat per aprofundir en les reflexions o, fins i tot, per donar veu a d'altres intervencions d'alumnes;
2. que formuli més **preguntes obertes i referencials** per facilitar la reflexió dels alumnes i un pensament més creatiu a l'aula i menys dirigit. Això li permetrà tenir un major coneixement del que saben i no saben els estudiants i adequar el seu discurs. Una altra opció podria ser l'ús de **preguntes socràtiques o bé formular afirmacions incorrectes, provocadores o “rars” per convidar a la rèplica** dels alumnes i generar debat;
3. que organitzi la **gestió dels torns de parla** dels alumnes per assegurar que tothom participa de la conversa en un percentatge similar i se senten totes les veus, dubtes i/o opinions dels grups de treball;
4. que presti especial atenció a **corregir els errors en la parla dels seus alumnes** de manera que aquests en siguin conscients i tinguin la possibilitat d'auto corregir-se alhora per no reproduir-los sense control;
5. de la mateixa manera, la professora ha d'estar **alerta a les possibles incorreccions lingüístiques del seu propi discurs** i/o s'ha d'auto corregir si cal, mostrant una actitud d'autocrítica positiva davant dels estudiants;
6. que faci més esment i **ús del metallenguatge** en el seu discurs que, pot incloure, petits episodis narratius;
7. que faci ús del **suport visual** durant l'activitat, de manera que les referències al contingut treballat estiguin visibles i a mà en tot moment;
8. que **convidi els alumnes a preguntar** més aquells aspectes del contingut treballat que no siguin prou clars o que hagin estat poc tractats;
9. que **contextualitzi el discurs (aprenentatges)**, mitjançant explicacions sobre el grau de dificultat del que s'ensenya, justificant la utilitat social de l'aprenentatge, determinant la importància del tema en l'avaluació i interrelacionant els continguts d'un període determinat;
10. i que **contextualitzi el discurs (continguts)**, seleccionant la informació segons els coneixements previs dels estudiants, assenyalant la relació dels continguts amb el que els estudiants ja saben,

situant els continguts en el conjunt de la matèria que es tracta i relacionant els continguts amb la cultura general i amb l'actualitat.

Tot i aquests consells, cal remarcar que la posada en marxa d'aquestes i/o d'altres estratègies del discurs docent no podran assegurar mai l'èxit absolut del guiatge del professor (com tampoc no el condemnaran irremeiablement al fracàs). Les conclusions ofertes per aquest treball d'investigació són només la punta de l'iceberg en aquest aspecte, tal com defensen Castellà *et al.* (2007: 113) a l'afirmar que "és difícil establir un inventari tancat de recursos o un cànon que assegurí quines estratègies poden ser més o menys eficaces". D'aquí que qualsevol actuació docent, inclosa la de la professora analitzada, hagi d'anar acompanyada sempre d'una planificació prèvia també en l'àmbit del discurs a l'aula. És important que el professor, a l'hora de triar les estratègies de la seva parla, tingui en compte tant les necessitats de cada context com el seu propi estil personal i experiència per fer-les convergir de la millor manera possible. Com també és clau que, a posteriori, en faci una autoavaluació.

Per concloure aquesta investigació, doncs, només queda afegir que aquesta primera immersió en el camp de la recerca en didàctica per part de la investigadora s'ha revelat com a altament profitosa per al seu futur desenvolupament professional. L'auto observació realitzada al llarg d'aquest estudi li ha permès confirmar encerts però, sobretot, detectar errors que havien passat desapercibuts durant el pràcticum, tot descobrint noves vies d'acció per poder corregir-los. D'aquesta manera, serà important que la docent millori, des de la plena consciència, la qualitat (correcció lingüística) de la seva parla, el domini dels silencis i la gestió dels torns, i que potenciï l'ús del metallenguatge en la seva parla, entre d'altres aspectes.

Mitjançant aquest treball, la investigadora ha descobert les immenses possibilitats que ofereix el guiatge discursiu del professor en la construcció del coneixement i, alhora, la responsabilitat que comporta la interacció oral amb els alumnes. Per tant, treballar per corregir els punts més febles presentats fins aquí i mantenir en tot moment una actitud d'alerta crític-reflexiva envers la pròpia pràctica, serà d'una gran utilitat per al seu futur acadèmic, amb l'objectiu que pugui convertir-se en una professional de l'educació més completa i més competent.

7. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Barnes, D. (1969) "Language in the secondary classroom". Dins de Barnes, J. i H. Britton i Rosen. *Language, the Learner and the School*. Harmondsworth: Penguin.
- Bloom, B. S. (ed.) (1969) *Taxonomy of Educational Objectives: The classification of educational goals*. Nova York: David McKay Company Inc.
- Bruner, J. S. (1988) *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Campenhoudt, L. V. i R. Quivy (2005) *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Limusa
- Camps, A. (2005) "Hablar en clase, aprender lengua". Dins de Barragán, C. et al. *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona: Graó.
- Castellà, J.M. et al. (2007) *Entendre'(s)a classe: estratègies discursives i habilitats comunicatives*. Barcelona: Graó
- Chaudron, C. (1988) *Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dillon, J. J. (ed.) (1988) *Questioning and Discussion: A multidisciplinary Study*. Londres: Coom Helm.
- Edwards, A. D. (1992) "Teacher talk and pupil competence". Dins de Norman, K. (comp.) *Thinking voices: the work of the national oracy Project*. Londres: Hodder and Stoughton.
- Fontich, X. (2011) "El diàleg a l'aula des de la perspectiva sociocultural. Les nocions de bastida i parla exploratòria". Dins d' *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 54, abril 2011. Barcelona: Graó.
- Jefferson, G. (1984) "Transcription Notation". Dins d'Atkinson, J. i J. Heritage (ed.), *Structures of Social Interaction*. Nova York: Cambridge University Press.
- Long, M. i C. Sato (1983) "Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teachers' questions". Dins de Seliger, W. i M. H. Long (ed.) *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Longhi, A. L. De (2000) "El discurso del profesor y del alumno: análisis didáctico en clase de ciencias". Dins de *Enseñanza de las ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, vol. 18(2), p. 201-216.
- Mercer, N. (1995) *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (1996) "Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula". Dins de Coll, C. i D. Edwards (ed.) *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Aprendizaje, SL.
- Mercer, N. (2004) "Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking". Dins de *Journal of Applied Linguistics*. Vol. 1, núm. 2. Equinox Publishing. <https://www.equinoxpub.com/journals/index.php/JAL/article/view/1443>. Darrer accés: 10/05/2013
- Sinclair, J. i M. Coulthard (1975) *Towards an Analysis of Discourse: the English used by Teachers and Pupils*. Londres: Oxford University Press
- Tsui, A. B. M. (1995) *Introducing classroom interaction*. Londres: Penguin.
- Vygotskii, L. (1988) *Pensament i llenguatge*. Vic : Eumo; Barcelona: Diputació de Barcelona

ANNEXOS

Annex 1. Imatges dels diferents tipus d'agrupament a l'aula.....	I
Annex 2. Criteris d'avaluació lligats als objectius d'aprenentatge de la unitat didàctica	II
Annex 3. CD-Rom. Enregistrament de la Unitat d'Anàlisi Audiovisual	III
Annex 4. Codi de transcripció	IV
Annex 5. Transcripció de la Unitat d'Anàlisi Audiovisual	V
Annex 6. DOCUMENT 1. Grup Els Esquimals.....	XII
Annex 7. Pauta d'Avaluació Final de la SD. Grup Els Esquimals	XIII
Annex 8. Rondalla final. Grup Els Esquimals.....	XIV
Annex 9. Criteris d'avaluació de la unitat didàctica	XV
Annex 10. Avaluació final dels alumnes feta pel docent. Grup Els Esquimals	XVI

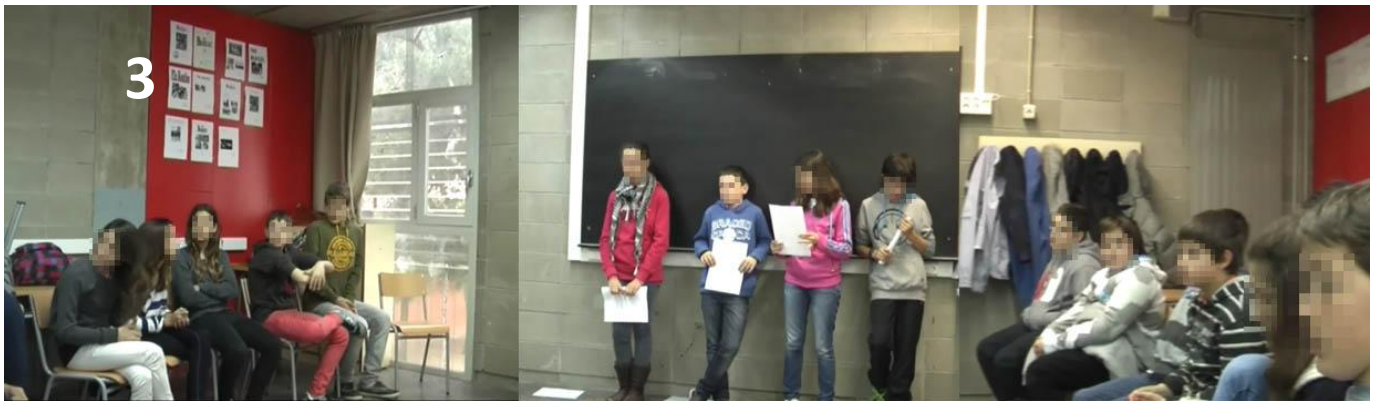
Annex 1. Imatges dels diferents tipus d'agrupament a l'aula



Imatge 1. Agrupament durant les explicacions en gran grup.



Imatge 2. Agrupament durant el treball en petit grup.



Imatge 3. Agrupament durant l'oralització de les rondalles i el posterior debat (panoràmica creada a partir de la unió de tres imatges).

Annex 2. Criteris d'avaluació lligats als objectius d'aprenentatge de la unitat didàctica

En la SD "Una rondalla moderna" s'avalua si els alumnes són capaços de:

- reconèixer les principals característiques de les rondalles, les parts i episodis principals i sincronitzar-ne temporalment les parts (P-N-D) per mitjà de les activitats de la sessió 1 (DOC 1 i deures S2), 3 i 4 (modelatge storyboard, DOC 4);
- descriure els trets físics i psicològics dels diferents personatges de la rondalla per mitjà d'un concurs de personatges (DOC 2 i deures S2).
- aplicar estratègies de manipulació d'un text mitjançant les activitats de la sessió 3 (DOC 3).
- planificar i compondre textos escrits que modernitzin les característiques de la rondalla per mitjà de les activitats de pluja d'idees de la sessió 3* (i DOC 1) i les d'inici d'escriptura d'un esborrany de la pròpia rondalla de les sessions 4 i 5 (DOC 5).
- reflexionar sobre la correcció i adequació del propi treball i plantejar-se possibles canvis per mitjà de l'activitat d'autocorrecció de la sessió 5 (DOC6).
- reconèixer els elements expressius propis de la rondalla, i la seva funció social per mitjà de dues activitats de visionat de vídeos (sessió 6, DOC 7).
- llegir de manera expressiva rondalles amb una dicció i entonació adequades a la funció comunicativa i socialitzadora d'aquest gènere narratiu per mitjà d'activitats d'assaig, autocorrecció i oralització de la pròpia rondalla (sessions 6 i 7, DOCS 8 i 9A).
- reflexionar sobre la correcció i adequació del propi treball i fer-se conscient del propi aprenentatge per mitjà de les pautes d'autoavaluació final (DOCS 9-B).

*Cal matisar que durant l'experimentació de la unitat didàctica va ser necessari fer la pluja d'idees en dues sessions (últims minuts de la sessió 3 i pràcticament tota la sessió 4; en la sessió 5 es van transcriure les conclusions al DOCUMENT 1).

Annex 3. CD-Rom: enregistrament de la Unitat d'Anàlisi Audiovisual. "De la pluja d'idees, al paper". Activitat de guiatge per a l'extracció de conclusions d'una pluja d'idees.

-Data d'enregistrament: 06/03/2013.

-Tipus d'arxiu VLC media file (.avi) (es recomana reproduir mitjançant el reproductor de Windows media).

-Tamany de l'arxiu: 840MB.

-Duració: 7'31''.

Annex 4. Codi de transcripció

Adaptació de les convencions de Mercer (2004) i Jefferson (1984)

Símbol	Utilització
[text]	Indica l'inici i el final del text que es sol.lapa
-	Interrupció abrupta
(.)	Pausa curta
(..)	Pausa mitjana
(...)	Pausa llarga
...	Final de frase en suspensió
!	Èmfasi forta amb entonació descendent
?	Èmfasi forta amb entonació ascendent
MAJÚSCULES	Volum de la parla cridat o elevat
<u>Subratllat</u>	El parlant està emfasitzant o posant de relleu el discurs
<u>Parau:la</u>	Allargament del so o vocal
P	Fluix
pp	Molt fluix, xiuxiuejant
+ +	No és clar el que diuen, més o menys...
xxx	No s'entén (x= nombre de caràcters de la paraula)
((text en cursiva en 3a columna))	Qualsevol comentari respecte a les característiques especials de la parla i/o a aspectes no verbals del discurs s'indiquen en una tercera columna en cursiva (riures, gestos, etcètera). Les onomatopeies del tipus 'mmm/oooh/eeeh' s'inclouran en cursiva dins la columna del discurs quan es jutgi que tenen una funció comunicativa (mostrar sorpresa, acord, allargar la intervenció d'un parlant enfront de possibles interrupcions).
Negreta	Errors i/o barbarismes i castellanismes

Annex 5. Transcripció de la Unitat d'Anàlisi Audiovisual. "De la pluja d'idees, al paper"

Activitat: "De la pluja d'idees, al paper"

Interlocutors/participants: Fàtima, Gemma, Daniel i Enric (grup "Els esquimals") + Professora 1 (docent en pràctiques).

(La professora 2 –en pràctiques- i el professor titular apareixen en la gravació però no intervenen).

Data d'enregistrament: 06/03/2013

Classe: 1r ESO.

Centre: INS S.E. (Barcelona)

Assignatura: Català

Nombre de tornos de la unitat AV: 151

Duració: 7'31"

Per mantenir la confidencialitat de les dades, els noms del centre d'estudis, dels professors (titular i docents en pràctiques: professora 1 i professora 2) així com els dels alumnes han estat canviats.

TORN	INTERLOCUTOR	DISCURS	Aspectes no verbals del discurs	Minut
001	Enric	Eh, que <u>éste</u> es mi <u>de:sto</u>. <u>Ho:mbre</u>, por <u>favo:r!</u>	Agafa el full del Document 1 que té la Fàtima damunt la taula. La Fàtimariu.	0''-2''
002	Fàtima	Hi havia- una vegada un home (..) Que: (...)		2''-5''
003	Daniel	[Eh que vam veure que estava xxxx]		6''-7''
004	Fàtima	No, no. Això no s'ha fet.		8''
005	Gemma	P <u>Había una vez</u>		9''
006	Fàtima	<u>Hi havia una vegada un home molt avariciós- val</u> , no sé- I doncs (...) I el que va fer era- (..) ELL es sentia, no sé, o sigui, venien a portar-li les coses a casa (.) a compra:r- o sigui, ell compr-ell- venien les tendes a casa seva.	Riu. Fa un gest amb les mans, de fora cap a dins.	10''-29''
007	Professora 1	Ell ni sortia al carrer per anar a buscar-		30''-31''
008	Fàtima	No volia sortir al carrer.		32''
009	Professora 1	Per tant no es relacionava amb ningú.		33''-34''
010	Fàtima	No. Tenia facebook i no tenia amics al facebook. Tenia twitter i no tenia followers. Val . Coses <u>així</u> (...)		35''-40''
011	Enric	<u>Ai, ai, ai:</u>	Es tapa la boca.	41''
012	Fàtima	Llavors (...)		42''
013	Daniel	[Què és un follower?]		42''-43''
014	Professora 1	[I quin] problema hi ha? Ell era feliç així?		44''-46''
015	Fàtima	Ell (.) no era feliç (.) però (.) pensava que si sortia (.) tampoc- tampoc ho seria perquè de vegades mirava les notícies (.) i normalment a les notícies (.) surten les coses <u>dolentes</u> que han passat, no? No les bones...		47''-60''
016	Daniel	[No sempre!]		60''
017	Fàtima	I quan mirava això (.), se n'adonava de que(.) no valia la pena sortir i que (.) es		1'-1'08''

018	Enric	podia quedar allà. (..) Llavors, va anar perdent tots e:ls- [Se li donava igual, no? Al principi?] Li donava igual.		1'08''-1'10''
019	Professora 1	O sigui, a ell li era igual. A ell ja li estava bé aquesta situació, no?		1'11''-1'13''
020	Fàtima	Xx van començar a desap- a anar-		1'15''
021	Professora 1	[O sigui], això – perdona(.) Això seria el plantejament, no?		1'15''-1'18''
022	Fàtima	[Sí]		1'18''
023	Professora 1	Aleshores ara m'has- ens has- ens heu presentat el <u>personatge</u> , no? Com és, <u>què</u> fa normalment. (...) Val. Ara quin, quin conflicte hi ha? Perquè si ell ja és feliç així (..) Si ell ja és feliç així, hi ha algun conflicte?	<i>La professora rectifica i mira a tot els alumnes del grup. La Gemma riu perquè la professora ha enxampat en Daniel emprovant-se una arracada. Però la professora ho ignora. La Fàtima pretén que el Daniel li passi l'arracada a ella però ell no li fa cas. La Fàtima es resigna i torna a parar atenció al discurs de la professora.</i>	1'19''-1'30''
024	?????	[Pue:s]		1'31''
025	Fàtima	Sí (..)[1'31
026	Professora 1	[Quin conflicte hi ha?]		1'31''
027	Fàtima	Que encara hi ha això- encara hi ha això-		1'32''-1'34''
028	Enric	[P X xx xx xx +el viejo lo+ xxxxxxx]		1'34''-1'35''
029	Fàtima	[De vegades (.) Qua:n (.) Qua:n per qualsevol cosa (.) estaven per exemple- El- Estaven- Hi havien nens jugant al carrer (.) i ell començava a mirar-los per la finestra (.) i a insultar-los. Era molt maleducat...		1'34''-1'47''
030	Enric	[ALA:! ALA:!]	<i>Riu.</i>	1'47''
031	Fàtima	Sí, home, sí! Perquè hi havien nens allà passant-s'ho bé i ell els hi deia que si jugaven no tindrien futu:r(.) que (.) estaven perdent el te:mps(.) i que al final tot acabaria malament...		1'48''-1'59''
032	Enric	Eso te lo estás inventando ahora.		2'00''
033	Fàtima	Sí.	<i>Afirma amb el cap.</i>	2'01''
034	Professora 1	Ahà!	<i>Amb èmfasi.</i>	2'02''
035	Enric	Te lo estás inventando ahora.	<i>Riu.</i>	2'03''
036	Professora 1	Però quin és el conflicte que hi ha?		2'04''
037	Enric	No, no, no. No hi ha...	<i>Riu.</i>	2'05''
038	Daniel	[Pues que] van desapareixe:nt les persones que (.) li (.) li portaven coses i menjar pe:r (.) viure		2'05''-2'12''
039	Fàtima	[Quan- Perquè- Hi ha un fan- I- No-] Però ve un fantasma i el fantasma-		2'08''-2'14''

040	Gemma	[Per què ve un fantasma?]		2'14''
041	Daniel	[Però el fantasma ve <u>al final</u> (..)] que li diu que los había raptao ell.		2'14''-2'17''
042	Fàtima	[No. Però el fantasma-] (...) No, però el fantasma – (...) A- <u>Això</u> no es <u>diu</u> al principi (..) Però- Però ve un fantasma que començ- que (..) fa un tracte (.)	<i>Ho explica mirant a en Daniel i després continua sense mirar a càmera. Va jugant amb el llapis i amb un regle que té en Daniel.</i>	2'17''-2'23''
043	Daniel	[Això se diu <u>al final</u> !]		2'23''
044	Fàtima	Fa un tracte amb tota aquella gent (.) que: xxxxxxx (.) que l'odia (...) pe:r (.) pe:r fer-li (..) prendre una lecció i que P aprengué que: no té res de dolent, en (..) en ser- PER QUÈ NO US RIEU DE MI a veure ya... digo	<i>En Daniel riu. La Fàtima deixa de mirar la taula. Es percep un riure fluixet dels companys. Fa un gest amb les mans per fer callar els companys</i>	2'24''-2'40''
045	Gemma	[Perquè és que joc crec-]		2'40''
046	Fàtima	I TORNA'M EL MEU-	<i>La Gemma li torna alguna cosa.</i>	2'41''
047	Gemma	[Jo crec] que <u>no hauria de ser feliç</u> . Vull dir que hauria d'estar com amargat de la vida i llavors-		2'41''-2'46''
048	Fàtima	[Per] això. Està amargat. Per això està tancat a casa.		2'47''-2'49''
049	Gemma	[Llavors <u>no està feliç</u> !]		2'49''
050	Professora 1	[Home, si <u>insulta</u> la gent del carrer, molt feliç no està, no?]	<i>La professora mou la càmera i no s'adona que la Gemma està parlant.</i>	2'49''-2'51''
051	Gemma	Ya... Llavors (.) Lo únic que li fa feliç és la gent que li porta: (.) xxxx +lo del menjar i tot+		2'52''-2'55''
052	Daniel	I no para de jugar al +Mycraft i al Wow+ (...) És un viciat.		2'56''-2'59''
053	Enric	[xxxxxxxxxxxxxxxx]		2'58''-2'59''
054	Professora 1	[O sigui l'únic que-] Un moment que el que ha dit la Gemma és interessant. Diu que l'únic que li fa feliç és la gent que li porta menjar...		2'59''-3'04''
055	Gemma	Sí, perquè és la única que és (..) Com...		3'05''-3'06''
056	Fàtima	Menjar i tecnologies. Només vol- vol xxxxxx		3'07''-3'09''
057	Enric	[És la única que el veu.]		3'09''
058	Gemma	És la única que li parla:... P L'única <u>que</u> <u>el ve:u...</u>		3'10''-3'12''
059	Professora	Per tant, vol dir que, potser, en el fons (.) ell el que vol és estar amb la gent? (..) Tenir <u>relacions humanes, socials?</u> (..) I què passa, aleshores?	<i>La Gemma fa que sí amb el cap.</i>	3'13''-3'21''
060	Gemma	Eh:m...		3'22''
061	Professora 1	[Perquè] m'heu dit que llavors la gent		3'22''-3'25''

062	Fàtima	comença a deixar de venir a casa seva?		3'26''
063	Enric	Doncs llavors- Ha <u>explotao</u> .	<i>El comptador digital per controlar el temps que durarà aquesta activitat ha arribat a zero. La Fàtima i l'Enric es giren i miren la pantalla.</i>	3'27''
064	Professora 1	Bueno , va, seguim, seguim.		3'28''-3'29''
065	Fàtima	Vale . Llavors la gent- Llavors (.) e:hm... Hi ha un- Com podem- Quin nom li posem al fantasma? (...) No sé, un fantasma-		3'30''-3'38''
066	Daniel	[Jennifer!]	<i>La Fàtima riu.</i>	3'39''
067	Enric	Jennifer. Sí.		3'40''
068	Fàtima	No un fantasma que ja li posarem nom...		3'40''-3'42''
069	Daniel	Anda que no mola : Jennifer.		3'43''
070	Enric	<u>Dora</u> . Dora.	<i>L'Enric riu.</i>	3'44''
071	Fàtima	Doncs el que fa és- (.) Fa un tracte amb totes aquelles persones que (..) no els hi agrada que existeixi gent així però tampoc vol- tampoc volen el mal a ningú, no? (.) I volen que aprengui la lecció . I doncs (.), e:h, el <u>fantasma</u> els hi fa anar a un <u>lloc</u> on (.) <u>s'amaguen</u> de(.) la (.) <u>persona</u> - de l'home aquell (.) i doncs, va desapareixent tothom. (..) I ell al principi no s'adona fins que es		3'45''-4'10''
072	Enric	[+ula+]		4'10''
073	Fàtima	va quedant sense menjar, sense roba,		4'10''-4'12''
074	Enric	[Ha puesto esto]	<i>L'Enric assenyala la pissarra digital ja que la professora número 2 ha parat el cronòmetre a 02:22 minuts del final.</i>	4'12''
075	Fàtima	sense tecnologia, sense internet, P perquè tampoc +no se sap, no?+ perquè xxxxx xxxxxx		4'13''-4'17''
076	Professora 1	[O sigui, el <u>problema</u> és (.)] que-que es va quedant sol. <u>Sol</u> (.) ja- ja no li serveix tenir diners, ja no li serveix <u>s:er</u> (..)	<i>La Fàtima fa que sí amb el cap.</i>	4'15''-4'22''
077	Enric	[No]		4'22''
078	Professora 1	ser tan ric i tan poderós... Per què? (..)	<i>La Gemma fa que no amb el cap.</i>	4'23''-4'25''
079	Enric	[Perquè al final-]		4'25''
080	Professora 1	Nigú ve a casa seva i s'està quedant sol (...)	<i>La professora no s'adona de la participació de l'Enric perquè està pendent de la càmera.</i>	4'26''-4'27''
081	Enric	[Perquè al final és millor tindre amics que molt diner].	<i>Somriu satisfet mirant a la Gemma.</i>	4'27''-4'30''

082	Professora 1	[I- <u> com ho resoldrem</u> , això]?		4'28''-4'29''
083	Daniel	Bueno, [depende].		4'30''-4'31''
084	Fàtima	[Llavors, el-]		4'30''-4'31''
085	Professora 1	[Ho veieu] que ara tenim el nus, no? Tenim els problemes.	<i>La Fàtima fa que sí amb el cap.</i>	4'31''-4'34''
086	Enric	P[Ui, ui, xxxx xxxx xxx xxx]	<i>L'Enric riu.</i>	4'32''-4'39''
087	Fàtima	Llavors ve el, el senyor (.) i (..) ja cansat de que no hi hagi ningú, decideix sortir. I tampoc hi ha ningú. (.) Però va:- va mirant		4'35''-4'42''
088	Daniel	[Però x xx xx plantejar-ho xx x xxx x xxx]	<i>En Daniel riu.</i>	4'41''
089	Fàtima	I va adonant-se de(.) certes coses com,per exemple, que, abans, ell s'entretenia, per exemple, mirant els nois com jugaven, no? (..) I ara estava allà una pilota desolada:...		4'43''-4'51''
090	Enric	P [Pero si lo insultaban, no?]		4'50''-4'51''
091	Fàtima	<u>Ja, per això</u> , però- (..) ja +ho+ he dit: <u>no tenia res a fer! Estava tot el dia sol...</u>	<i>Gesticula amb els braços amunt i avall.</i>	4'52''-4'55''
092	Professora 1	És a dir: la gent (.) ha desapare- ha desaparegut?		4'56''-4'58''
093	Fàtima	Sí.		4'58''
094	Professora 1	No és que <u>ja no vagin a casa seva</u> . És que han <u>desaparegut</u> .	<i>La Fàtima fa que no amb el cap a la primera pregunta. Després, assenteix.</i>	4'59''-5'
095	Fàtima	Ja no hi ha- ja no hi ha ningú.		5'01''
096	Professora 1	<u>A:h!</u>	<i>Amb una inflexió de veu interessada.</i>	5'02''
097	Fàtima	[Però ell s'adona] perquè la gent- P perquè ja no li venen a portar coses.		5'02''-5'04''
098	Professora 1	[Perquè] deixen de venir a casa seva. (..) I <u>què</u> ha passat perquè desapareguin? <u>Ho descobreix?</u>	<i>La Fàtima assenteix de nou.</i>	5'04''-5'08''
099	Fàtima	Sí.		5'09''
100	Daniel	[Un fantasma...]		5'10''
101	Fàtima	[No, no, home]		5'10''
102	Daniel	P que un dia arriba a casa seva, el fantasma Jennifer...		5'11''-5'12''
103	Fàtima	No, però primer es té que adonar de que el que està fent està malament. (...) Es va adonant de que- de que, mentres va mirant que (.) no hi ha- (..), ai, que no hi ha <u>ningú</u> i que (.) està sol, (.) es va adonant de que el món és molt boni:c i P hi ha- (..) hi han coses...		5'13''-5'26''
104	Professora 1	[I se n'adona, <u>potse:r-</u>] de que (..) per molts diners que tinguis, necessites gent en el món.	<i>Tots assenteixen amb el cap.</i>	5'26''-5'32''
105	Daniel	[Claro.]		5'32''
106	Professora 1	Som-som- Els humans som éssers socials, no podem- <u>Una persona sola</u> ,		5'33''-5'37''

107	Gemma	no pot sobreviure. pp No.		5'38''
108	Professora 1	Necessita que l'ajudin- El, el treball en grup que esteu fent, <u>no</u> ? Vosaltres, un de sol no pot acabar aquest treball, l'heu de fer entre tots.	<i>La Gemma i en Daniel fan que sí amb el cap.</i>	5'38''-5'43''
109	Enric	Bueno, en resum.	<i>Amb impaciència.</i>	5'44''-5'45''
110	Professora 1	En resum, vinga.		5'46''
111	Enric	[És un <u>tio:</u>] <u>que:</u> (..) està molt <u>amarga:t</u> ...		5'46''-5'48''
112	Daniel	[Amb els xxxxxx]		5'48''
113	Enric	i que: (..) té molts <u>diners</u> (..) i ho pot comprar <u>tot</u> i ho pot fer <u>tot</u> , però <u>d'amics</u> , no en té masses .		5'49''-5'55''
114	Fàtima	<u>No en té: gens!</u>		5'56''
115	Enric	Gens. No en té gens.		5'57''
116	Daniel	[P Xxxxxxx xxx ordinador.]		5'56''-5'58''
117	Professora 1	<u>Ahà.</u>		5'58''
118	Enric	Solament hi ha gent que li porta el <u>menja:r</u> , perquè ho paga i tot això.		5'59''-6'01''
119	Fàtima	[I ell es pensa-]		6'01''
120	Enric	[I són els ú:nics-]	<i>Es mira la Fàtima esperant que acabi.</i>	6'01''
121	Fàtima	[I ell es pensa que són amics] seus però només xxxxxxx	<i>La Fàtima acaba la frase i es gira cap a la pissarra digital.</i>	6'02''-6'04''
122	Enric	Són els <u>ú:nics</u> que:- amb els que parla i veu. (...) Que està molt <u>amarga:t</u> i a tot li afecta- a tothom li afecta.		6'05''-6'11''
123	Daniel	[Li puc donar perquè comenci la bomba? Em fa il.lusió]	<i>En Daniel ha desconnectat de la conversa i està pendent del cronòmetre de la pissarra digital que té forma de bomba. El vol tornar a posar en marxa per fer-lo explotar al final.</i>	6'10'-6'13''
124	Enric	[Un dia-] Un dia (...) <u>E:hm...</u> La-	<i>L'Enric es gira i mira la pissarra.</i>	6'12''-6'15''
125	Daniel	Lluis!	<i>Cridant al professor titular per demanar-li permís.</i>	6'15''
126	Enric	La, la gent desapareix (..) l(..) surt al carrer i veu que no hi ha ningú.		6'16''-6'20''
127	Professora 1	<u>Ahà.</u>	<i>Pronunciat amb la boca tancada.</i>	6'21''
128	Enric	I llavorens (..) el que ha passat, és que és <u>millor</u> , tindré <u>ami:cs</u> (...), per poder sobreviure i tot, (..) treballar en <u>companyia</u> que no tindré diners, que quan estiguis sol no et servirà per res .		6'22''-6'34''
129	Fàtima	Llavors, aquell dia, ve el fantasma-		6'35''-6'36''
130	Professora 1	Però es <u>resol</u> , el <u>conflicte</u> ?		6'37''-6'38''
131	Enric	P Sí, sí		6'39''
132	Fàtima	[Sí,] perquè ell s'adona de que no, no		6'39''-6'41''

133	Daniel	està bé ser així. [Li puc donar jo?]	<i>La professora 2 es disposa a posar novament en marxa el cronòmetre.</i>	6'41''
134	Fàtima	I llavors ve el-		6'42''
135	Professora 1	[I <u>com</u> , <u>com</u>] es resol, el conflicte? <u>Com</u> torna la gent?		6'43''-6'45''
136	Daniel	[Li-li puc donar jo que me fa il·lusió?	<i>Li pregunta a la professora 2.</i>	6'43''-6'45''
137	Enric	[Posa volum alt, eh? Que així quan exploti serà més divertit]	<i>S'enganxa al tema de la bomba-cronòmetre i li demana a la professora 2 que apugi el volum de l'àudio.</i>	6'45''-6'47''
138	Daniel	[Li puc donar?]	<i>Li pregunta de nou a la professora 2.</i>	6'47''-6'48''
139	Fàtima	[Primer se n'adona (..) I després], ve el fantasma. (...) Li dóna- li dóna dues opcions: (..) seguir amb la seva-		6'45''-6'53''
140	Professora 1	[Val.]		6'53''
141	Fàtima	que no- que no torni ningú, però seguir amb la seva riquesa...		6'54''-6'56''
142	Professora 1	Molt bé.		6'57''
143	Fàtima	O que torni tothom, i ser una persona normal.		6'57''-7'
144	Professora 1	I què- i ell què decideix?		7'-7'01''
145	Fàtima	Escull ser una persona normal.		7'02''
146	Professora 1	Molt bé.		7'03''
147	Enric	[Ahora va muy rápido]	<i>El cronòmetre s'ha tornat a engegar.</i>	7'03''
148	Fàtima	Llavors tothom, té <u>amici:s</u> , té <u>followers</u> al <u>twitter...</u>	<i>Riu.</i>	7'04''-7'08''
149	Professora 1	Aquests són els elements moderns. Amb això modernitzeu la rondalla, però la <u>història</u> (..) Do-dóna igual on passi, <u>l'important</u> és (..) les accions que van passant: <u>on</u> està el <u>conflicte</u> , <u>com</u> es <u>desencadena</u> i <u>com</u> es <u>resol</u> (..) Va:l? Doncs això és lo que haureu de posar, que ho ha re- ho ha resumit molt bé l'Enric, en el document 1. (..) <u>D'acord?</u>	<i>Tots tornen a parar atenció al grup i al que diu la professora 1.</i>	7'09''-7'27''
150	Enric	Què passa:?	<i>La Gemma fa que sí amb el cap. L'Enric, que estava mirant el document 1, aixeca el cap sorprès. Es tapa la boca amb el paper. La Gemma i la Fàtima riuen.</i>	7'28''
151	Professora 1	<u>Vinga</u> .	<i>Animant-los a fer la tasca.</i>	7'30''-7'31''

Una rondalla moderna

Nom i cognoms: **Daniel. Grup Els esquimals**

DOCUMENT 1

Quin problema hi ha i com es resol?	Quins personatges hi surten?	Hi ha personatges dolents? I contrincants?	El protagonista evoluciona-canvia?	Hi ha elements de fantasia o màgics? Quins?	Quins llocs apareixen a la rondalla?	Com comença i com s'acaba?
Rondalla model Títol: "La noia que no sabia fer res" Una noia té una néta que no sap fer res i la vol casar amb un marxant. Per casar-s'hi, la noia ha de saber cosir, brodar i filar. Ho aconsegueix gràcies a l'ajuda de tres angelets. El dia del casori els angelets apareixen en forma de velles lleigues que expliquen al marxant que de tant cosir, brodar i filar s'han esguerrat. El marxant no vol que la noia es torni tan lleig i li prohibeix que ho faci.	Vella Noia Marxant Angelets/velles	No.	Passa d'estar sola a estar casada amb el marxant.	Si. Els angelets.	Casa Palau	Hi havia una vegada... I a mi, perquè us ho vinguts a dir em van donar un pommet de vi. I per a vosaltres, un sac de castanyes que ara us he de repartir. Moralitat: si ets enginyós i test ho pots aconseguir tot.
Rondalla model per grups Títol: El babau per un any, per a n'airelle Un nen té un fill babau i la mare el castiga molt. Un dia el nen fa un pacte amb un fantasma que li ajuda a canviar de comportament.	El nen babau La mare El nen Un home que passa El malineta El nen	No.	Passa de ser res a ser dolent.	No.	La casa El jardí El poble	Vol veure el capellat l'any dels set volters per tres cretallades i quatre volters I vet aquí un any, la gent el veu tan bonic que el castiga molt menys I vet aquí el capellat I vet aquí el capellat
La nostra rondalla Títol: Una noia té una néta que no sap fer res i la vol casar amb un marxant. Per casar-s'hi, la noia ha de saber cosir, brodar i filar. Ho aconsegueix gràcies a l'ajuda de tres angelets. El dia del casori els angelets apareixen en forma de velles lleigues que expliquen al marxant que de tant cosir, brodar i filar s'han esguerrat. El marxant no vol que la noia es torni tan lleig i li prohibeix que ho faci.	Johann El jove home del poble Els castellers del poble	No.	Si, passa d'estar sol a tenir unes i ser feliç.	Si, el jove home.	La casa El carrer	

Dossier de l'alumne

Una rondalla moderna

Nom i cognoms: **Enric. Grup: Els Esquimals**

DOCUMENT 1

Quin problema hi ha i com es resol?	Quins personatges hi surten?	Hi ha personatges dolents? I contrincants?	El protagonista evoluciona-canvia?	Hi ha elements de fantasia o màgics? Quins?	Quins llocs apareixen a la rondalla?	Com comença i com s'acaba?
Rondalla model Títol: "La noia que no sabia fer res" Una noia té una néta que no sap fer res i la vol casar amb un marxant. Per casar-s'hi, la noia ha de saber cosir, brodar i filar. Ho aconsegueix gràcies a l'ajuda de tres angelets. El dia del casori els angelets apareixen en forma de velles lleigues que expliquen al marxant que de tant cosir, brodar i filar s'han esguerrat. El marxant no vol que la noia es torni tan lleig i li prohibeix que ho faci.	Vella Noia Marxant Angelets/velles	No.	Passa d'estar sola a estar casada amb el marxant.	Si. Els angelets.	Casa Palau	Hi havia una vegada... I a mi, perquè us ho vinguts a dir em van donar un pommet de vi. I per a vosaltres, un sac de castanyes que ara us he de repartir. Moralitat: si ets enginyós i test ho pots aconseguir tot.
Rondalla model per grups Títol: El babau per un any, per a n'airelle Un nen té un fill babau i la mare el castiga molt. Un dia el nen fa un pacte amb un fantasma que li ajuda a canviar de comportament.	El nen La mare L'olivera Un home que passa El malineta El noi				El gallinera La casa El poble La casa de l'olivera El malineta La casa	Vol veure el capellat l'any dels set volters per tres cretallades i quatre volters I vet aquí un any, la gent el veu tan bonic que el castiga molt menys I vet aquí el capellat I vet aquí el capellat
La nostra rondalla Títol: Una noia té una néta que no sap fer res i la vol casar amb un marxant. Per casar-s'hi, la noia ha de saber cosir, brodar i filar. Ho aconsegueix gràcies a l'ajuda de tres angelets. El dia del casori els angelets apareixen en forma de velles lleigues que expliquen al marxant que de tant cosir, brodar i filar s'han esguerrat. El marxant no vol que la noia es torni tan lleig i li prohibeix que ho faci.	Johann El jove home del poble Els castellers del poble				La casa El carrer	

Dossier de l'alumne

Una rondalla moderna

Nom i cognoms: **Fàtima. Grup Els esquimals**

DOCUMENT 1

Quin problema hi ha i com es resol?	Quins personatges hi surten?	Hi ha personatges dolents? I contrincants?	El protagonista evoluciona-canvia?	Hi ha elements de fantasia o màgics? Quins?	Quins llocs apareixen a la rondalla?	Com comença i com s'acaba?
Rondalla model Títol: "La noia que no sabia fer res" Una noia té una néta que no sap fer res i la vol casar amb un marxant. Per casar-s'hi, la noia ha de saber cosir, brodar i filar. Ho aconsegueix gràcies a l'ajuda de tres angelets. El dia del casori els angelets apareixen en forma de velles lleigues que expliquen al marxant que de tant cosir, brodar i filar s'han esguerrat. El marxant no vol que la noia es torni tan lleig i li prohibeix que ho faci.	Vella Noia Marxant Angelets/velles	No.	Passa d'estar sola a estar casada amb el marxant.	Si. Els angelets.	Casa Palau	Hi havia una vegada... I a mi, perquè us ho vinguts a dir em van donar un pommet de vi. I per a vosaltres, un sac de castanyes que ara us he de repartir. Moralitat: si ets enginyós i test ho pots aconseguir tot.
Rondalla model per grups Títol: El babau per un any, per a n'airelle Un nen té un fill babau i la mare el castiga molt. Un dia el nen fa un pacte amb un fantasma que li ajuda a canviar de comportament.	Nen babau La mare Hare Digne Un home que passa Medicines Pel	No.	No. Però es torna dolent.	No.	Cadira Casa Palau Carrer Muntanya	Vol veure el capellat l'any dels set volters per tres cretallades i quatre volters I vet aquí un any, la gent el veu tan bonic que el castiga molt menys I vet aquí el capellat I vet aquí el capellat
La nostra rondalla Títol: Una noia té una néta que no sap fer res i la vol casar amb un marxant. Per casar-s'hi, la noia ha de saber cosir, brodar i filar. Ho aconsegueix gràcies a l'ajuda de tres angelets. El dia del casori els angelets apareixen en forma de velles lleigues que expliquen al marxant que de tant cosir, brodar i filar s'han esguerrat. El marxant no vol que la noia es torni tan lleig i li prohibeix que ho faci.	Johann El jove home del poble Els castellers del poble				La casa El carrer	

Dossier de l'alumne

Una rondalla moderna

Nom i cognoms: **Gemma. Grup Els esquimals**

DOCUMENT 1

Quin problema hi ha i com es resol?	Quins personatges hi surten?	Hi ha personatges dolents? I contrincants?	El protagonista evoluciona-canvia?	Hi ha elements de fantasia o màgics? Quins?	Quins llocs apareixen a la rondalla?	Com comença i com s'acaba?
Rondalla model Títol: "La noia que no sabia fer res" Una noia té una néta que no sap fer res i la vol casar amb un marxant. Per casar-s'hi, la noia ha de saber cosir, brodar i filar. Ho aconsegueix gràcies a l'ajuda de tres angelets. El dia del casori els angelets apareixen en forma de velles lleigues que expliquen al marxant que de tant cosir, brodar i filar s'han esguerrat. El marxant no vol que la noia es torni tan lleig i li prohibeix que ho faci.	Vella Noia Marxant Angelets/velles	No.	Passa d'estar sola a estar casada amb el marxant.	Si. Els angelets.	Casa Palau	Hi havia una vegada... I a mi, perquè us ho vinguts a dir em van donar un pommet de vi. I per a vosaltres, un sac de castanyes que ara us he de repartir. Moralitat: si ets enginyós i test ho pots aconseguir tot.
Rondalla model per grups Títol: El babau per un any, per a n'airelle Un nen té un fill babau i la mare el castiga molt. Un dia el nen fa un pacte amb un fantasma que li ajuda a canviar de comportament.	ES MEN LA MARE L'OLIVERA Un home que passa ES MALINETA ES PEL				El gallinera La casa El poble La casa de l'olivera El malineta La casa	Vol veure el capellat l'any dels set volters per tres cretallades i quatre volters I vet aquí un any, la gent el veu tan bonic que el castiga molt menys I vet aquí el capellat I vet aquí el capellat
La nostra rondalla Títol: Una noia té una néta que no sap fer res i la vol casar amb un marxant. Per casar-s'hi, la noia ha de saber cosir, brodar i filar. Ho aconsegueix gràcies a l'ajuda de tres angelets. El dia del casori els angelets apareixen en forma de velles lleigues que expliquen al marxant que de tant cosir, brodar i filar s'han esguerrat. El marxant no vol que la noia es torni tan lleig i li prohibeix que ho faci.	Johann El jove home del poble Els castellers del poble				La casa El carrer	

Dossier de l'alumne

Annex 7. Pauta d'Avaluació Final de la SD del grup Els Esquimals

Ens en feu cinc cèntims? Nosaltres també aprenem amb vosaltres.

Una rondalla moderna

DOCUMENT 8-B
PAUTA D'AVALEUACIÓ FINAL
DE LA SD: Una rondalla moderna

Què he après?
A partir de una rondalla antiga i a partir d'ella.

Què m'ha agradat més?
Explicar la mateixa rondalla.

Què m'ha interessat menys?
REI

Altres observacions:

41

Daniel
Els Esquimals

Ens en feu cinc cèntims? Nosaltres també aprenem amb vosaltres.

Una rondalla moderna

DOCUMENT 8-B
PAUTA D'AVALEUACIÓ FINAL
DE LA SD: Una rondalla moderna

Què he après?
A treballar en grup.

Què m'ha agradat més?
Fer-ho en grup.

Què m'ha interessat menys?
Tot era interessant.

Altres observacions:
Ens ho vam fer tot una mica coordinat però ho heu fet bé.

41

Enric
Els Esquimals

Ens en feu cinc cèntims? Nosaltres també aprenem amb vosaltres.

Una rondalla moderna

DOCUMENT 8-B
PAUTA D'AVALEUACIÓ FINAL
DE LA SD: Una rondalla moderna

Què he après?
Que és una rondalla, treballar millor en grup, moltes coses sobre la música, les criques de peces...

Què m'ha agradat més?
La lectura de les narracions, la diversió, la memòria, l'aprenentatge i fer els deures, la disposició de les lletres, el dossier, les.

Què m'ha interessat menys?
No sé.

Altres observacions:

41

Fàtima
Els Esquimals

Ens en feu cinc cèntims? Nosaltres també aprenem amb vosaltres.

Una rondalla moderna

DOCUMENT 8-B
PAUTA D'AVALEUACIÓ FINAL
DE LA SD: Una rondalla moderna

Què he après?
He après tots els aspectes de la rondalla, també fa saber per me una.

Què m'ha agradat més?
M'ha agradat inventar la rondalla moderna i, encara que eren novices, explicar-les davant dels meus companys.

Què m'ha interessat menys?
Fer tots els documents perquè des del primer moment ja ho teníem tot clar.

Altres observacions:
Ha sigut divertit fer-ho en grups de 4 i no saber de que anaven les altres rondalles.

41

Gemma
Els Esquimals

Annex 8. Rondalla final del grup Els Esquimals

Johan, el noi garrepa

Plantejament: Fàtima

Quan els iPads eren tàctils i encara existien portàtils, hi havia un noi que es deia Johan. En Johan vivia a un poble al costat de Burgos. Ell, era un noi molt garrepa, que no tenia vergonya, molt mal educat. No tenia amics al Facebook, ni followers al Twitter... Encara que era ric, no suportava a ningú. Només consentia parlar amb els seus proveïdors. Com es divertia? Doncs mirant als nens jugant i dient-lis que no tindrien futur, que estan perdent part de la seva vida en bogeries i que maduressin d'una vegada. Encara que només tenia 21 anys, ja estava amargat, més que els avis a punt de morir. La gent del poble ja estava cansada, o sigui que van plantejar-se ensenyar-li una lecció.

Nus 1: Daniel

Van fer un tracte amb un fantasma, el fantasma Jennifer, els va portar a tots a una casa on en Johan no els trobaria mai van anar passant els dies i trucava als supermercats perquè els portes menjar però ningú l'agafava, va mirar pel carrer i va veure que no hi havia ningú i es va començar a espantar, però va seguir amb l'ordinador. Quan se li va acabar el menjar va sortir al carrer a buscar alguna de menjar i es va adonar de que no havia ningú.

Nus 2: Enric

Aleshores va seguir buscant i buscant pero no va trobar a ningú el fantasma va veure que ja estava una mica espantat amb lo que va pensar que era el seu tom. De sobte el fantasma Jennifer va apareixer i li va fer reflexionar van parlar i quan el fantasma va aconseguir-ho va treure als ciutadans al carrer perquè tot tornés a la normalitat, amb això el noi ja no era tan antipàtic.

Desenllaç: Gemma

Llavors, en Johan va dir al fantasma Jennifer que volia que tomés la gent, que es sentia sol... Llavors tothom va tornar, i com no, van agrair a en Johan que els hagués salvat, encara que fos mentida. En Johan, va començar a tenir amics al Facebook, followers al Twitter... tot estava perfecte. El fantasma es va quedar amb els diners, era el preu que havia guanyat al tracte, i... el que això ens vol demostrar és que, els diners poden causar una sensació de felicitat, sí, però sense gent, de que serveixen?

Rondalla

Fàtima

$$\rightarrow 0,6 + 0,2 \text{ (bone correcció)} = 0,8$$

Daniel

$$\rightarrow 0,5 + 0,2 = 0,7$$

Enric

$$\rightarrow 0,4 + 0,4 = 0,8$$

Gemma

$$\rightarrow 0,7 + 0,1 = 0,8$$

Annex 9. Criteris d'avaluació de la unitat didàctica

CRITERIS D'AVALUACIÓ SD "Una rondalla moderna"

ESCRIT (Deures, documents, rondalla) Total 6 p

Treball GRUP

1. Contingut (coherència en el redactat, cohesió del text, adequació a la tasca demanada) **2,5 p**
2. Presentació (document google drive, rondalla final enviada per correu) **0,5 p**
3. Ortografia **1 p** (-0,1 per falta fins a 0 punts)

Treball INDIVIDUAL

1. Deures entregats a temps i completats: **0,5 p** (-1/2 punt per cada dia de retard fins a 0 punts)
2. Fragment de la rondalla (coherència en el redactat, cohesió del text, correcció ortogràfica) **1 p**
3. Dossier de documents entregat a temps i completat **0,5 p** (-1/2 punt per cada dia de retard fins a 0 punts)

ORAL (assaig i dramatització de la rondalla) Total 3 p

1. **Resultat grupal** (Volum correcte, ritme de lectura adequat, bona vocalització, coherència en el discurs, comunicació amb l'auditori, participació en el col.loqui final) **2 p**
2. **Resultat individual** (Volum correcte, ritme de lectura adequat, bona vocalització, coherència en el discurs, comunicació amb l'auditori, participació en el col.loqui final) **1 p**

TREBALL EN EQUIP Total 1 p

Cooperació entre companys, assumpció de responsabilitats, respecte per les opinions i entesa entre els membres de l'equip.

ALTRES: Assistència, motivació i responsabilitat.

Annex 10. Avaluació final dels alumnes feta pel docent. Grup Els Esquimals

SD UNA RONDALLA MODERNA Pauta de seguiment / avaluació del grup Els Esquimals "Johan, el noi garrepa"

Observacions:

- No han dut la rondalla impresa el dia que tocava perquè no tenien tinta. Falta coordinació.
- Rondalla breu, però compleix els criteris.
- Falta lliurar dibuix.

Nom i cognoms	Càrrec	Observacions del professor	Coavaluació	Autoavaluació	Resultat global
DANIEL	Portaveu	No ha fet tots els deures. Oralització: bon volum, mira el públic. No oralitza amb prou fluïdesa. Falta una mica d'assaig. Ha resolt força correctament les correccions de la professora. Dossier lliurat però amb alguns documents incomplets. No ha lliurat els deures.	Participació mitja	Una mica més positiva del que ha estat en realitat.	Bo, però li faltava assajar una mica l'oralització. Molt participatiu en el col·loqui.
ENRIC	Coordinador	No ha fet tots els deures. Ha resolt força correctament les correccions de la professora. Oralització: bon volum, bon ritme, no mira el públic. Dossier lliurat amb tots els documents fets. No ha lliurat els deures.	Participació mitja	Prou realista. És conscient de les mancances.	Bo, tot i que és una mica inconstant a l'hora de fer la feina.
FÀTIMA	Corrector	Lliura tots els deures, però amb retard. Ha resolt correctament les correccions de la professora. Oralització: bon volum, una mica ràpid, mira el públic. Dossier lliurat però amb alguns documents incomplets. Deures complets i fets amb cura.	Bona participació	Prou realista. Coherent en tot moment.	Molt bo. Responsable i participativa. S'ocupava de càrrecs dels seus companys. Ha perdut el dossier amb els documents.
GEMMA	Il·lustradora	Lliura tots els deures, però amb retard. Ha resolt força correctament les correccions de la professora. Oralització: bon volum, bon ritme, mira poc el públic. No oralitza amb prou fluïdesa. Dossier lliurat amb tots els documents fets. Deures complets i fets amb cura.	Bona participació	Prou realista. Coherent en tot moment.	Bo, però s'havia d'haver responsabilitzat més del seu càrrec.

Nom	Escrit				Oral		Treball en equip	Nota global
	Grup			Individual	Grup	Individual		
	Cont.	Pres.	Ortograf.	Deures+rond+docs				
DANIEL	2	0	0,6	0+ 0,7+ 0,3	1,75	0,5	0,7	6,55
FÀTIMA	2	0	0,6	0,3+ 0,8+ 0,3	1,75	0,7	1	7,45
ENRIC	2	0	0,6	0+ 0,6 + 0,5	1,75	0,5	0,7	6,65
GEMMA	2	0	0,6	0,3+ 0,8 + 0,5	1,75	0,6	0,8	7,35