



**Universitat Autònoma  
de Barcelona**

TEACHING ENGLISH TO ADULTS: THE STUDENTS'  
PERCEPTIONS ON COTEACHING ADJUSTMENTS DURING THE  
COVID-19 PANDEMIC

Anna Amieva Potrony

Màster Universitari en Formació de Professorat d'Educació Secundària  
Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes  
(Especialitat Anglès)

Master's dissertation  
Supervisor: Dr. Cristina Escobar Urmeneta  
04/06/2021

## **Acknowledgements**

First of all, I would like to express my deepest appreciation to my supervisor, Dr Cristina Escobar Urmeneta, without whom this master's dissertation would not have been possible, as her constant encouragement has given me the strength to go the extra mile until the very last day.

I am also extremely thankful for all the knowledge, opportunities, and support that I have received from the MUFPS at the UAB and all its amazing professors, as well as Nuria and all my colleagues from the master's degree, and very specially to Montse Bultó, for sharing her wisdom with us and being an outstanding role model. I would also like to thank all the teachers at Rooibos Language School for their warm welcome.

I am also forever indebted to my family and friends for their understanding, patience and encouragement when I most needed it. Finally, a million thanks to Alessandro, for being always by my side.

## **Abstract**

The COVID-19 pandemic and the safety measures and restrictions implemented by the governments have had a huge impact on education world-wide. Educational institutions were forced to abruptly close the school premises and adopt different – and improvised – online teaching approaches. This action-research study aims to explore the students' perceptions on a hybrid teaching approach which combines face-to-face lessons (with an hour of coteaching) and online lessons (with both synchronous and asynchronous communication) with the objective to provide all students with extra support during the pandemic period. Through an online questionnaire and four focus groups, data was collected to find out whether the students find this approach beneficial or detrimental and the main reasons to support their point of view. The results support the use of online lessons when in need; however, further research needs to be carried out on how to fully engage and motivate students during online synchronous sessions.

*Key words:* Coteaching (Co-teaching), COVID-19 education, teaching approaches, students' perceptions, classroom-based teaching, online teaching, hybrid teaching, synchronous communication, asynchronous communication.

## **Resum**

La pandèmia de la COVID-19 i les mesures i restriccions de seguretat implementades pels governs han tingut un gran impacte en l'educació mundialment. Les institucions educatives es van veure forçades a tancar els centres educatius i a adoptar diferents (i improvisades) metodologies d'ensenyament en línia. Aquest estudi d'investigació-acció té com a objectiu explorar les percepcions dels estudiants sobre una metodologia d'ensenyament híbrida que combina classes presencials (incloent una hora de docència compartida) amb classes en línia (tant sincròniques com asincròniques) amb la intenció de proporcionar major suport a tots els estudiants durant aquest període de pandèmia. Mitjançant un qüestionari en línia i quatre grups de discussió, es van recollir les dades necessàries per descobrir si els estudiants trobaven aquesta metodologia beneficiosa o perjudicial, i les raons principals per argumentar el seu punt de vista. Els resultats recolzen l'ús de l'ensenyament en línia quan imprescindible; no obstant, seria necessari dur a terme més recerca sobre com involucrar i motivar més els estudiants durant les lliçons sincròniques.

*Paraules clau:* docència compartida, COVID-19, metodologies d'ensenyament, percepcions dels estudiants, ensenyament presencial, ensenyament en línia, ensenyament híbrid, comunicació sincrònica, comunicació asincrònica.

## **Table of contents**

<b>1. Introduction.....</b>	<b>6</b>
<b>2. Literature review.....</b>	<b>9</b>
2.1. Teaching approaches during the COVID-19 pandemic.....	9
2.2. Coteaching.....	12
2.3. The importance of students' perceptions.....	14
<b>3. Methodology.....</b>	<b>16</b>
<b>4. Results and discussion.....</b>	<b>19</b>
4.1. Students' perceptions on the classroom-based sessions.....	19
4.2. Students' perceptions on the online sessions.....	23
4.3. Contrast with the results obtained from the piloted questionnaire.....	27
<b>5. Conclusion.....</b>	<b>30</b>
<b>6. References.....</b>	<b>34</b>
<b>7. Appendixes.....</b>	<b>36</b>
<b>Appendix 1. Questionnaire.....</b>	<b>36</b>
<b>Appendix 2. Transcription Focus Group 1 .....</b>	<b>42</b>
<b>Appendix 3. Transcription Focus Group 2.....</b>	<b>48</b>
<b>Appendix 4. Transcription Focus Group 3.....</b>	<b>54</b>
<b>Appendix 5. Transcription Focus Group 4.....</b>	<b>59</b>

## List of tables & figures

<b>Table 1:</b> Corpus with data sets.....	18
<b>Table 2:</b> Comparison of quantitative results: Average numbers of the marks given by students to each category.....	28
<b>Figure 1:</b> Data from questionnaires about the usefulness of the classroom-based sessions .....	20
<b>Figure 2:</b> Data from questionnaires about the support of the classroom-based sessions.....	21
<b>Figure 3:</b> Data from questionnaires about the enjoyment of the classroom-based sessions.....	22
<b>Figure 4:</b> Data from questionnaires about the learning of the classroom-based sessions.....	23
<b>Figure 5:</b> Data from questionnaires about the usefulness of the online sessions.....	23
<b>Figure 6:</b> Data from questionnaires about the support of the online sessions.....	23
<b>Figure 7:</b> Data from questionnaires about the enjoyment of the online sessions.....	24
<b>Figure 8:</b> Data from questionnaires about the learning of the online sessions.....	24
<b>Figure 9:</b> Students' perceptions on classroom-based sessions vs. online sessions.....	24

## List of acronyms

**RQ.** Research Question

**SOT.** Synchronous online teaching

**AOT.** Asynchronous online teaching

**CLIL.** Content and Language Integrated Learning

**MUFPS.** Màster Universitari en Formació de Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes

**S1.** Student 1

**S2.** Student 2

**F2F.** Face-to-face (lesson)

## 1. INTRODUCTION

This exploratory study is a classroom-based action-research enquiry that focuses on data collected during a period of internship carried out by the author in her preservice teacher education master's degree.

The COVID-19 outbreak and the safety measures and restrictions imposed by the governments have had a huge impact on education world-wide. Many educational institutions found themselves in a challenging and unexpected situation that forced them to either stop their teaching for a while or to adopt online teaching without any previous planning.

For the 2020-21 academic year, schools, universities, and other institutions have had to re-organize and adapt their teaching programs to the on-going pandemic situation and its restrictions. Some have been able to deliver face-to-face lessons, yet with some strict preventive measures in place; others have chosen to continue with online teaching solely; while others have designed more complex hybrid programs.

The Rooibos<sup>1</sup> Language School, which is where my teaching partner and I were assigned to carry out our teaching internship, adopted a hybrid teaching approach which combines classroom-based lessons with online asynchronous sessions. This was due to the high number of students of English per class, which hindered the compliance of the preventive COVID-19 restrictions and safety measures in Catalonia. Each B2.1 English level class-group was split into two smaller groups in order to reduce the number of students per class. As a result, instead of students having the regular two weekly face-to-face sessions, they would just have one. In other words, while one half of the group was having a face-to-face class, the other half was completing a certain amount of work set to be completed autonomously at home, and vice versa. Although this is a fair system that

---

<sup>1</sup> Nickname in order to safeguard anonymity of the school.

gives all students the same opportunities, many students complained feeling lost and forsaken during the asynchronous sessions.

Taking this into consideration, the two interns intended to adopt a teaching approach that would provide students extra support in both face-to-face and online lessons: in our design a) an hour of coteaching was included to our classroom-based lessons, which according to research is proven to have many benefits on students, and b) we added an hour of synchronous online teaching to the asynchronous sessions. Our assumption was that this combined strategy would allow students to take the most out of each session and, therefore, increase their learning opportunities.

The present study aims to shed light on the students' perceptions and opinions on the teaching approach adopted during our internship in response to the particular needs caused by the COVID-19 context. More specifically, I intend to explore and gain a better understanding of the benefits, drawbacks and challenges of this hybrid teaching approach, from the students' perspective. To do so, this paper will attempt to answer the following research questions:

**RQ1:** What are the main benefits, drawbacks, and challenges of the hybrid approach adopted, according to students?

**RQ1.1.** What are the main reasons why students find the coteaching in the face-to-face sessions beneficial or detrimental?

**RQ1.2.** What are the main reasons why students find the designed online sessions (combination of synchronous and asynchronous support) beneficial or detrimental?

**RQ1.3.** What are the main challenges/difficulties that students report to have faced?

Considering that the COVID-19 pandemic has marked “the start of an era of disturbance that will reshape the . . . education sector globally including a shift towards more intensive and diversified forms of online delivery” (Bryson & Andres, 2020, p.611), the present research could prove to be a useful contribution to the teaching community. Not only it provides a detailed explanation of the teaching approach adopted during these challenging times, but also it conducts a thorough analysis of the students’ opinions about it.

It is also worth mentioning that this project has significantly contributed to the author’s development as a teacher and researcher in the educational field, as learning has been not only constant, but also intense from beginning to end.



## 2. LITERATURE REVIEW

As the aim of this paper is to study the students' perspective on the teaching approach adopted for the implementation of our teaching unit during the COVID-19 pandemic, the three following topics need to be addressed and developed in this section: 1) different teaching approaches during the COVID-19 pandemic, 2) coteaching, and 3) the importance of students' perceptions.

### 2.1. Teaching approaches during the COVID-19 pandemic

The COVID-19 outbreak last 2020 forced schools and other educational institutions worldwide to abruptly close the school premises and adopt different – and improvised – online teaching approaches. Many educators thought that the solutions adopted at that point would be temporary and that by no means would they replace the “more pedagogically sound online teaching, which should be planned, well-designed, tested and evaluated over time with the development of strategies and teaching techniques that aim to provide optimal learning experiences for students” (Hall, 2020, p.2).

However, for this 2020-2021 academic year, most measures and regulations imposed by the governments are still in place affecting the schools' regular functioning, and making others claim that some of these changes have come to stay. Along these lines, Bryson and Andres (2020) point out that “as the duration of the COVID-19 pandemic is unknown, the ways we teach and engage with students during this academic year and the next will be impacted. New approaches to teaching will emerge; all academics will have to alter the ways in which they facilitate learning outcomes” (p.608). It is not said that online or hybrid courses did not exist before the pandemic, but they have certainly soared in number and modalities since then.

Below, the four main teaching approaches employed by educational institutions during the pandemic are described:

**Synchronous online teaching (SOT):** Synchronous online teaching is a modality in which, like in classroom-based lessons, learning and teaching occur at the same time. The main difference lies in the location of the participants, which can be remote. That is to say, even though there are not geographic constraints, teaching and learning are temporally dependant, as real-time interactions are present. (Murphy et al., 2010; Bryson & Andres, 2020). Students and teachers are connected through a videoconferencing platform, such as ZOOM, Teams, Skype, or Google Meet, among many others; and a variety of other digital tools and resources, like interactive PowerPoint slides or games and quizzes, can be used in order to engage students and enhance learning. (Reimers et al., 2020)

**Asynchronous online teaching (AOT):** Unlike SOT, in asynchronous online teaching students and teachers are separated both in time and space. In this modality, students work at their own time and pace on the materials previously supplied by the teacher. (Murphy et al., 2010). In online teaching, especially in AOT, communication plays an essential role “in facilitating and supporting the learning progress” and it is very important that teachers “communicate what types of support are available to students and provide an easy way of accessing and taking advantage of the support (Lee et al., 2011, p. 162)” (Bryson & Andres, 2020).

Halim and Sunarti (2021) differentiate two different approaches in this modality, the self-paced asynchronous and the collaborative asynchronous. In the former, students work individually and autonomously at their own pace, time and place, whereas in the latter, collaboration (pair or teamwork) is fostered. There exist

many digital tools and platforms that can help students work together during collaborative asynchronous sessions. Moodle, ClassDojo, Seesaw, WhatsApp, or videoconferencing platforms are some of them. (Reimers et al., 2020)

**Classroom-based, or proximate teaching:** This is the traditional face-to-face teaching lesson in which students and teachers (one or more than one when coteaching) are physically and temporally at the same place. Even though this modality has been the most affected by the COVID-19 pandemic, some educational institutions have decided to begin the new academic year including classroom-based teaching by reducing the number of students in each classroom or by taking other preventive measures.

**Hybrid, or blended teaching:** This modality combines two or more of the above-mentioned modalities. Bryson and Andres (2020) describe blended learning as “an approach to education in which students learn via engaging with online media combined with face-to-face classroom-based teaching” (p.612). Nevertheless, more combinations have emerged or developed during the last year: face-to-face with synchronous teaching, face-to-face with asynchronous teaching, face-to-face with both synchronous and asynchronous teaching, and synchronous and asynchronous teaching are some of the possible combinations.

With the COVID-19 sudden outbreak, the adoption of a modality or another could not be planned and organised properly. Consequently, in most cases, each teacher and institution opted for what they felt more prepared and comfortable with or what they thought would suit best their students. All these approaches show potential strengths and weaknesses and, therefore, should become the object of research.

## 2.2. Coteaching

Although the origins of coteaching can be traced back in the 1960s, a particular interest on this teaching approach has raised considerably over the recent years among the education community. This interest stems from the enactment of the No Child Left Behind Act (2001), which required all students (including those with special needs or disabilities) to have access to the general curriculum, and the Individuals with Disabilities Education Act (2004), both in the US. (Cook & Friend, 1995; Friend et al., 2010). Similarly, in Catalonia, a decree on inclusive education, Decret 150/2017, was enacted in 2017.

Changes require adaptations and, in this case, coteaching not only seems to meet all these legislative requirements, but also has proven to be an effective teaching approach that can offer all students more diverse, inclusive, and enriching learning environments and opportunities.

In essence, coteaching is a teaching strategy which consists in “two or more professionals delivering substantive instruction to a diverse, or blended, group of students in a single physical space” (Cook & Friend, 1995, p. 2). This description has evolved and become more elaborate as research on the topic has been done. Friend (2018) gives an in-depth explanation of what coteaching is and what it is not. In addition, she provides an extensive description of the six different coteaching approaches, which I will now attempt to summarise:

**1. One teaching, one observing:** In this approach, one of the teachers takes the leading role while the other observes to collect specific data that the two teachers had previously agreed on. This modality is usually used for professional development or research.

**2. Station teaching:** The instructional content to be taught is divided into two or three segments and each teacher covers a different part with a group of students simultaneously. After a while, the groups of students rotate and go to a different “station” to work on another part of the content. There can be a “station” in which students have to work autonomously.

**3. Parallel teaching:** Like in the previous approach, students are divided into smaller groups and each teacher leads one of them. This time, though, students do not rotate, as both teachers are covering exactly the same content.

**4. Alternative teaching:** In this modality, one of the teachers manages the main class-group while the other takes a smaller group of students to work with. This is particularly useful when the smaller group needs individualised attention.

**5. Teaming (or team teaching):** The teachers are leading, together, the main class-group, as well as sharing the same planning and assessing responsibilities. This is a “wonderful choreography of a two-teacher classroom” which requires a great amount of planning and communication among them. (Friend, 2018, p. 95).

**6. One teach, one assist:** One of the teachers is taking the lead of the main group while the other is roaming the classroom giving assistance and support to the students who need it.

In addition to these six approaches, Escobar Urmeneta (2020) propounds two more coteaching modalities which are of significant relevance for the present study:

**7. Complementary teaching:** Albeit quite similar to the teaming modality, in this approach both teachers have different areas of expertise, which means that one complements the other. This is especially true in CLIL contexts.

**8. Co-supporting learning:** The students work on their own (individually, in pairs, or small groups) and the teachers circulate around the class giving assistance, support or even feedback.

Although all these modalities have been found and described in classroom-based, or face-to-face contexts, it is relevant to inquire whether they can be applied to virtual learning environments, which would imply that coteaching could be implemented despite COVID-19 conditions. At a technological level, ZOOM, just like other video-conferencing platforms, provides a number of features that allow the practise of the different coteaching approaches. The recording feature, for example, can be used during the *one teaching, on observing* modality, while the breakout rooms, in the *station teaching, parallel teaching* and *alternative teaching*, among others. (Chizhik & Brandon, 2020).

### 2.3. The importance of students' perceptions

The understanding of students' perceptions is key for research and teaching development and improvement, especially in new situations, contexts or approaches.

A substantial amount of research has been carried out regarding the benefits of coteaching, for example, and in a few of them the students' feedback has allowed researchers to draw conclusions on the issue. In a study carried out in which 346 students were surveyed, the "students reported that they favoured co-teaching, (...) that more help was available in the co-taught class, multiple instructional approaches were employed, multiple teaching styles and teacher perspectives were offered, and more skill development was possible." (Friend et al., 2010, p.18) Other outcomes from studies carried out on students' perspectives about coteaching are positive (Friend, 2018).

As for the pandemic outbreak and its consequent school closures and transition to online teaching, surveys soliciting feedback from the students served many purposes for both researchers and teachers. For some, this kind of survey was seen “as a way to learn more about the students’ initial concerns and living situations at the start of the online transition” (Gillis & Krull, 2020, p.7) and, thus, be able to give them more support and adapt the teaching to their needs. “It is generally a good practice to solicit feedback from students, but it is especially important to do so when student needs are evolving.” (Gillis & Krull, 2020, p.11).

### 3. METHODOLOGY

The present paper is the first cycle of an action-research study that emerged from the identification of a problem and the following intention to buffer it:

The Rooibos Language School is state language school for over sixteen-year-old students which is located in a residential neighbourhood in Barcelona. As mentioned in a previous section of this study, due to the COVID-19 safety measures and restrictions enacted by the government, the school has adopted a hybrid teaching modality that implies a combination of face-to-face classes and asynchronous lessons for students to do autonomously at home.

Previous to the design and implementation of the teaching strategy under scrutiny, my teaching partner and myself spent an observational period at Rooibos Language School, during which students reporting a lack of support and guidance in the online sessions was witnessed. In consequence, the teacher-students intended to design a teaching strategy that would provide extra support to students in both face-to-face and online lessons: the former would include an hour of coteaching, and the latter would consist of an hour of online teaching through ZOOM as well as another hour of autonomous work. We assumed that this system would allow students to take the most out of each session and, thus, increase their learning opportunities.

This action-research approach has been piloted in four classes of around ten students each, giving a total of 42 possible participants. Since this study seeks to explore and understand the students' perspective on the aforementioned teaching strategy, elicitation has been employed as the main methodological approach (Hayland, 2016), and two different instruments have been created for the data collection. (See table 1)

In order to collect quantitative data, a questionnaire was created with Google Forms and sent to all 42 students to be anonymously completed once the experience had come



to its end, so that they could reflect and report on their own progress and opinions. However, only a number of 18 participants completed it. The questionnaire (see Appendix 1) was made up of 17 close-ended questions and an open-ended one at the bottom. Only the first eight questions are relevant for this study, the rest were added for personal and professional development purposes. Even though this questionnaire would not grant thorough answers about the participants' opinions, it would provide an overview of the general trends on how beneficial or detrimental the teaching strategy adopted was for students. Moreover, it would give all students the opportunity to speak out, if desired. The content and wording of the questions had previously been validated by teaching colleagues and peer students from the MUFPS master's degree and piloted in a parallel class. The pilot questionnaire was completed by 21 students, who also reported that they found all the questions were clear and appropriate. Therefore, no amendments were necessary.

A week after the completion of the questionnaires, four different focus groups (one per class) (see Appendixes 2, 3, 4 & 5) were organised in order to discuss the main answers obtained in the forms and collect more thorough qualitative data this time. The reason behind the choice of focus groups over interviews is that the first ones "are more interactive and less threatening than interviews as participants are free to talk with other group members" and "they . . . can produce richer data as a result" (Hayland, 2016, p.118). The participants were two volunteers from each class, i.e., 8 participants (2 per each focus group).

As for the permission to collect the data, the questionnaire included a written informed consent that participants had to accept in order to be able to submit it. The same was done for the focus groups (verbally before starting the recording). To guarantee the anonymity of the participants, all the names have been changed, including the school's name. In

addition, both data collection instruments were created and carried out in the participants' mother tongue to make them feel more comfortable and at ease when answering them as well as to acquire more complete answers.

A secondary data collection instrument has been used, firstly, as a metacognition instrument for my own development as a researcher; secondly, in order to identify the focus of my research, and also to have a better understanding of the participants' answers which is the journal I wrote during my teaching period at the Rooibos School.

**Table 1.**  
*Corpus with data sets.*

<b>DATA SET</b>	<b>TYPE OF DATA</b>	<b>INSTRUMENT</b>	<b>PARTICIPANTS</b>
Data set A	Quantitative data	Questionnaire	18
Data set B	Qualitative data (Conversational)	4 Focus groups	2 participants per focus group = 8 participants in total.
Data set C	Textual	Teacher's Journal	1 (2.974 words)

Concerning the data treatment and the analytical approach, the quantitative data has been exported to an Excel application, where it has been organised and analysed. Percentages and averages have been calculated and illustrated with diagrams and tables. As for the qualitative data, the four focus groups have been transcribed in plain text and, subsequently, a thematic analysis has been carried out in order to identify the main themes and patterns.

## 4. RESULTS AND DISCUSSION

The data collected to answer the main Research Question of this study has been organised into two main sections:

- Students' perceptions on the classroom-based sessions.
- Students' perceptions on the online sessions.

As formerly mentioned, the quantitative data collected has been used to gain a global vision about the students' perceptions on the teaching strategy designed. Pie charts have been constructed in order to better illustrate the outcomes. Afterwards, qualitative data has been used to provide more detailed insights into the students' perceptions.

### 4.1. Students' perceptions on the classroom-based sessions.

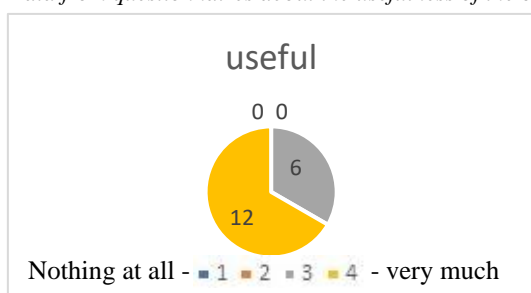
An hour of coteaching was included to the classroom-based sessions. Different modalities of coteaching were used depending on the type of activity and the number of students in the class. The three most used modalities were the *parallel teaching*, the *one teach, one assist*, and the *co-supporting learning*.

In the Likert-style questionnaire, students were asked to rank from 1 – nothing at all – to 4 – very much – to four questions regarding the classroom-based sessions (e.g.: “From 1 (nothing at all) to 4 (very much), how useful do you think the face-to-face lessons during the implementation of our teaching unit were?”). They were asked about their opinion on the sessions' usefulness, their enjoyment, how supported they felt in class and how much they think they learned.

As illustrated in the pie chart below (see Fig. 1), out of 18 participants, 12 found the sessions *very useful*, and the other 6, *quite useful*. None of the participants answered with a 1 (*not useful at all*) or a 2 (*a bit useful*).

**Figure 1.**

Data from questionnaires about the usefulness of the classroom-based sessions.



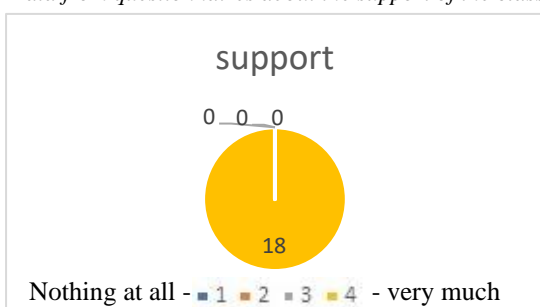
One of the reasons students gave in the focus groups to account for the usefulness of coteaching was that “two different teachers can contribute in different aspects” and reach different students. Moreover, “a student might feel very comfortable with one of the teachers, and another feel comfortable with the other teacher, or vice versa” (S2, Focus group 2). However, whilst this was seen as something positive for most participants, others seemed to have a more restrained opinion about it alleging that it is extremely important to feel comfortable with both teachers:

“When you are with a person that transmits trust and tranquillity, and you don’t feel pressured, then you feel relaxed and motivated to participate in class, you are not scared to make mistakes. ... So, two teachers... it depends, because we could establish a relationship of trust with you. There was a bond of trust and confidence. With the other teacher we didn’t have the chance to interact much, and we couldn’t build this bond. But well, I guess it is extra support anyways, so...” (S2, Focus Group 4).

Concerning the support, the piece of data collected in both the questionnaire and the focus groups undoubtedly confirm that by adding an hour of coteaching to the classroom-based lessons, the students have felt more supported and guided than before. 100% of the participants in the questionnaire reported feeling *very* supported (see Fig.2).

**Figure 2.**

*Data from questionnaires about the support of the classroom-based sessions.*



As students explained in the focus groups, the main reason for it is that two teachers can give them more individualised attention and support, especially when working in small groups or in pairs:

“I believe it was beneficial because when we were doing speaking activities in groups, having two teachers was much better because you could distribute yourselves among the different groups and help students with doubts or even corrections” (S1, Focus Group 1).<sup>2</sup>

“It was really good because when we had a question and you were busy with other students, we could ask Nuria, who was around” (S1, Focus Group 2).

“I’m trying to think of a negative aspect [of coteaching], and I can’t find it . . . because it gives us more support and guidance” (S1, Focus Group 4).

These results are considerably similar to the ones presented by Friend et al., (2010), who claim that “students reported that they favoured co-teaching, . . . that more help was available in the co-taught class” (p.18).

All these observations made by the students during the focus groups were very relevant and in line with what most researchers claim: firstly, coteaching provides students with “higher quality teaching attention”; secondly, coteachers “often possess complementary areas of expertise” or “offer somewhat different profiles” (Escobar Urmeneta, 2020, p.38); finally, coteaching is a “form of a professional marriage” which

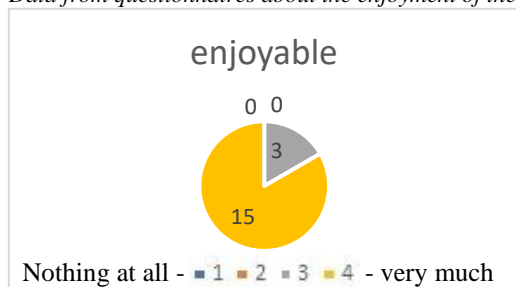
<sup>2</sup> All citations from the Focus Groups have been translated from Catalan/Spanish into English by the author of this study.

requires collaboration, trust and a good relationship (Cook & Friend, 1995, p.10), “because I believe the relationship they have between them has to be a good one so that the atmosphere in class is good too” (S1, Focus Group 4).

As far as the enjoyment is concerned, the evidence collected shows that 83.5% of the participants (15 of them) found the teaching period *very* enjoyable and the other 16.5% (3 participants) *quite* enjoyable (see Fig. 3).

**Figure 3.**

*Data from questionnaires about the enjoyment of the classroom-based sessions.*



As elucidated by the participants in the focus groups, this is mainly due to the use of games in class, the variety of activities which made the lesson very dynamic, and the “learning by doing” or task-based approach rather than the more traditional teaching methods:

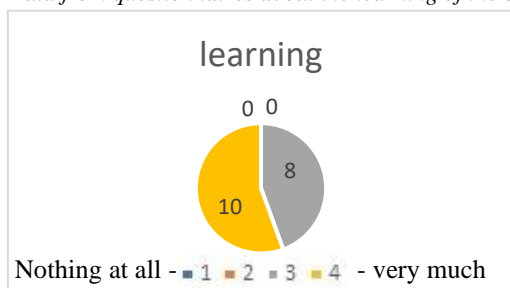
“Honestly, the lessons were very light and dynamic, and the time passed by quite fast, because 2:15h sometimes is very hard and long. The diversity of activities made it more dynamic” (S1, Focus Group 2).

“Yes, especially using Kahoot or other games” (S2, Focus Group 2). “Yes, Kahoot is very cool, and using games and other new technologies is amazing because it makes you think in a different way.” (S1, Focus Group 1).

However, such enjoyment and diverse teaching approach made a few students (44%) feel they were not learning as much as they would have liked to (see Fig.4). Actually, some of them complained about not working enough on grammar: “I missed practising grammar very much. Speaking and writing is important but also studying

grammar” (S1, Focus Group 1). The task-based teaching unit and the teaching strategy we designed along with the fact that we were novice teachers made students see our teaching period as a sort of “standstill” or break from their regular lessons (S2, Focus Group 2). Despite this, the results obtained in the questionnaires are very positive.

**Figure 4.**  
Data from questionnaires about the learning of the classroom-based sessions.

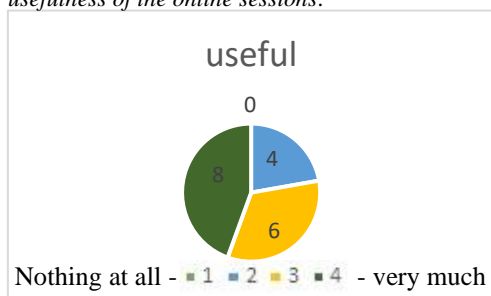


This data reflects that, generally, the face-to-face lessons with an hour of coteaching have proved to be beneficial according to students. As for the challenges, students did not report having to face and overcome any difficulties during the in-class sessions, as they felt very supported throughout.

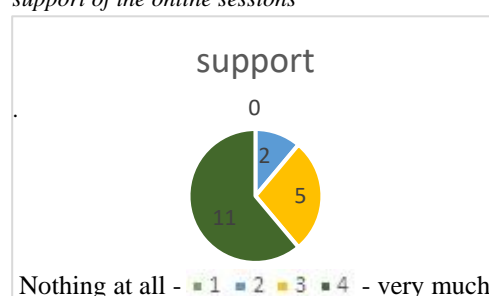
#### 4.2. Students’ perceptions on the online sessions.

Once more, and in the same questionnaire, students had to give a score from 1 – nothing at all – to 4 – very much – to four questions regarding the online sessions. Again, they were asked about their opinion on the sessions’ usefulness, their enjoyment, how supported they felt and how much they think they learned. The results, although still positive, slightly differed from the ones obtained on the face-to-face lessons.

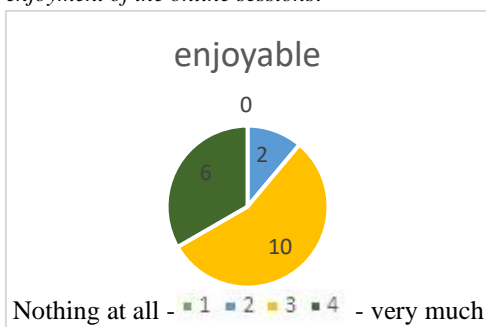
**Figure 5.**  
Pie chart: data from questionnaires about the usefulness of the online sessions.



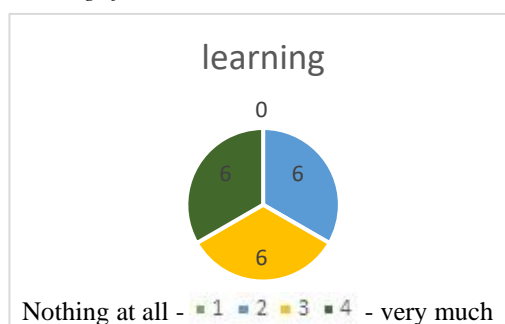
**Figure 6.**  
Pie chart: data from questionnaires about the support of the online sessions



**Figure 7.**  
Pie chart: data from questionnaires about the enjoyment of the online sessions.

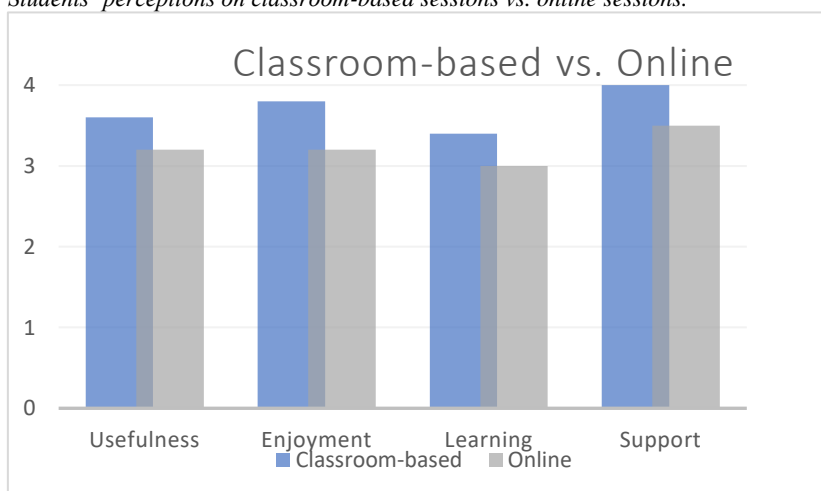


**Figure 8.**  
Pie chart: data from questionnaires about the learning of the online sessions



As illustrated in the pie charts above, out of 18 participants, 8 found the sessions very useful, 6 quite useful, and 4 not very useful (see Fig.5); 11 felt very supported, 5 quite supported, 2 not very supported (see Fig.6); as for the enjoyment, 6 enjoyed the online sessions very much, 10 enjoyed them, but 2 did not enjoy them much (see Fig.7); and finally, 6 felt they learned a lot, 6 learned quite a few things, 6 did not learn much (see Fig.8). Although the results are still positive on average, there has been a slight decrease in all four categories, which makes the online sessions a bit less beneficial compared to the face-to-face ones (see Fig.9):

**Figure 9.**  
Students' perceptions on classroom-based sessions vs. online sessions.



According to the participants in the Focus Groups, the online sessions were not considered as beneficial as the teachers thought they would be for several reasons. The most relevant one is that students had created themselves a routine in which they had to



go to class once a week and then they were free to organise the rest of the week as they wished, having the freedom to do the asynchronous session whenever they preferred.

“There were people who did not like the Zoom sessions simply because of the schedule” (S2, Focus Group 1). “We just had to come once a week, and we organised the rest of the week as we wished. So, I understand that some people found having to connect at a certain time annoying, because it broke their new routine.” (S1, Focus Group 4)

This coincides with the following affirmation posed by Bryson and Andres (2020):

“The shift to online teaching requires adaptation in teaching practices and in the ways in which modules are designed and assembled (Boling et al., 2012; Desai et al.,2009; Koehler & Mishra, 2009). The primary challenge is then with changing established routines, practices and expectations that have developed amongst teachers and students.” (Bryson & Andres, 2020, p.609)

In addition, synchronous sessions tend to present a different class atmosphere, they tend to be slower paced too. “They lacked some dynamism, everything was slower” (S2, Focus Group 2) because there might be “connection problems, microphone problems, you can hear dogs or other noises, there are people who talk when they are not meant to talk... These limitations are there” (S1, Focus Group 4). The teachers tried to predict and minimise these limitations by using Interactive PowerPoints to catch the students’ attention, or organise breakout rooms to make them interact, for example. Moreover, when asking for volunteers to participate, the waiting times given by the teacher were not as long as they used to be in a physical classroom in order to speed up the rhythm of the lesson. Nevertheless, technical problems arose in some of the sessions, students were not as participative as expected, and the rhythm felt slow.

It is also important to take into consideration that students did not enrol an online course in the first place, and that although “the forced imposition of online learning was accepted by students as a necessary response to COVID-19 and social distancing,”

(Bryson & Andres, 2020, p.621) most of them were not really predisposed to it; some were “super against the online lessons” and “not in the mood for an English class when I am at home” (S2, Focus Group 3).

On the other hand, all the participants agreed on one aspect: having a short synchronous session before the asynchronous work assigned was very helpful because it gave them extra support and it forced them to connect to ZOOM and complete the work – a little boost that is sometimes necessary:

“It is true that it is very helpful, especially if it works as an introduction to the work that we will have to do later on autonomously” (S1, Focus Group 4) because it “helps you make sure you know what to do next and not to get lost. And one hour of ZOOM is perfect because then you do all the remaining work” (S1, Focus Group 1). “Yes, half an hour or one hour of speaking, or doing activities, is perfect because then you carry on working autonomously on your laptop. I believe it is perfect” (S1, Focus Group 3).

“I used to leave all the homework for last minute on Sunday, but sometimes I even forgot completely about it. Having to connect to ZOOM and do the work, makes it easier for me to actually do the work. (S1, Focus Group 3).

“Asynchronous is like *come on, done!* In less than 1 hour everything is quickly done. But having an hour of ZOOM session is like being in class for me. And 1h is perfect, because two hours would be too much.” (S2, Focus Group 1)

“The online sessions were beneficial because the asynchronous work is done in 5 minutes, or less. So the fact of having to connect to ZOOM forces you to listen, speak, ... But it is true that we could have exploited these sessions much more” (S2, Focus Group 2).

Among the challenges students had to face and overcome in the online sessions, the use of technologies and new digital tools and platforms was the main one. To a certain degree, this difficulty was present in the classroom-based sessions as well, but the teachers were there to give support to those who needed it the most. As the teachers

observed, this was a common challenge for students of advanced age, and this observation was confirmed in the succeeding focus groups:

“I was very grateful for it [using digital tools], but it’s true that a peer student has had many difficulties. But I believe it’s normal because of the age gap we have got in class.” (S2, Focus Group 2)

“About technologies, well, there are people who have more difficulties than others... It’s true that we have spent a lot of time working with them, and if you are not good at them or you don’t like them.... But I understand new technologies are the future.” (S2, Focus Group 4).

“I loved the interactive PowerPoint, for example, and the quizzes, I don’t know, I believe all these technologies applied to language learning are great!” (S2, Focus Group 1)

On balance, the overall picture seems to be that regardless of the technologies challenge and other difficulties like the rhythm and dynamism of the class, the students valued the online sessions designed as quite beneficial, though not as much as the classroom-based ones. Nevertheless, students have different studying strategies and preferences, and our main goal was to offer a variety of resources and strategies to easily reach all students. Hence, it is conceivable that while more autonomous students preferred the “self-paced, largely self-regulated and highly independent” asynchronous sessions (Murphy et al., 2010, p. 588), the ones who needed more support appreciated this additional synchronous part.

#### 4.3. Contrast with the results obtained from the piloted questionnaire

It was not the initial intention of this study to analyse the results obtained from the piloted questionnaire. However, after having a quick look at the pilot-group submitted answers, the results obtained were somewhat different to the ones collected from the target-group. The author of this study has considered it relevant to briefly present and

compare these results in order to explore other factors that might have had an influence on the students' perceptions and that could be investigated in future research.

The table below (Table 2) presents the average numbers of the marks given by the participants to each of the questions in the questionnaire regarding the usefulness, the enjoyment, the learning, and the support of both the face-to-face and the online lessons. The difference between them has been calculated and added to the table. As previously mentioned, students had to rank from 1 (nothing at all) to 4 (very much). The average has been calculated in the Excel document and organised in the following table:

**Table 2**  
*Comparison of quantitative results: Average numbers of the marks given by students to each category*

		useful	enjoyable	learning	support
target-group	F2F	3,66	3,83	3,44	4
pilot-group	F2F	2,76	2,80	2,61	3
difference		0,9	1,03	0,83	1
target-group	online	3,22	3,22	3	3,5
pilot-group	online	2,52	2,33	2,42	2,71
difference		0,7	0,89	0,58	0,79

As it can be observed, the average marks given by the pilot-groups are always lower than the ones obtained from the target-groups, and the difference ranges from 0,58 up to 1,03. Both the Teaching Unit and the hybrid teaching approach implemented were the same in both groups, which might suggest that there are other variables that have not been taken into account in this study and that have an influence on the students' opinions. Carrying out focus groups with the pilot-groups would have given some insight into this difference in the results. Although it would need to be investigated properly, a brief list of the main possible factors has been created:

- Events/mishaps/technical problems that occurred in class that might have affected the students' engagement.
- Different organisation of the lesson or different materials
- Student-student connection (class atmosphere)
- Student-teacher connection (class atmosphere)

## 5. CONCLUSION

The main goal of this study was to explore the students' perceptions on a specific hybrid teaching approach designed with the aim to give students more support and increase their learning opportunities during the challenging pandemic context. The researcher aimed to find out whether, according to students, this approach was beneficial or detrimental, and which were the main challenges students had to face. The results obtained from the data gathered confirm that, as predicted, the students consider the approach designed beneficial.

Regarding the coteaching strategy incorporated in the classroom-based lessons, students have claimed to find it very beneficial, and the three main reasons given to support this opinion are that, firstly, having two teachers in the same classroom gives more support and individualised attention; secondly, it provides a richer learning environment; and thirdly, by having different teacher profiles, reaching different students is easier. These results are in line with the findings by Escobar (2020), who claims that the coteaching projects analysed in her study were a "success" as the students "showed significant improvement in terms of foreign language competences when compared to their peers. Students also reported a very high degree of satisfaction" (p.53). Escobar's findings are not the sole successful ones. According to Cook and Friend (1995) "much of the current literature on co-teaching ... consists of educators' detailed anecdotal accounts of successful co-teaching programs and experiences (e.g., Adams & Cessna, 1991; Howell, 1991; White & White, 1992)" (p.25).

As far as the online sessions is concerned, although not as much as the face-to-face ones, on average, students consider the sessions beneficial. The two main reasons why students think that adding an hour of synchronous communication to the asynchronous lessons is favourable is that it gives extra support and guidance, as they have the

opportunity to seek for clarification and solving doubts. In addition, it forces students to connect to a ZOOM session, be active and find the time to do the work assigned.

According to students, the two main challenges they were faced with were, on the one hand, the use of new technologies which older students found very hard and time-consuming, and on the other hand, the schedule compatibility, since students had already organised their weeks and the sudden incorporation of synchronous teaching was not easy to juggle with other personal and professional duties. In their study, Bryson and Andres (2020) also found out that “ the primary challenge is with changing routines, practices and expectations that have developed amongst teachers and students” (p.609).

Another finding is that, in general, students seem to prefer face-to-face tuition to online tuition. The same findings can be found in Bryson and Andres’ (2020) study in which they affirm that “students missed being on campus and being able to engage in proximate learning encounters” (p.621). This might be due to the *distant* class atmosphere, the technical problems, and the lack of dynamism in the online lessons. Another reason could be that “online teaching in real-time requires more focus than classroom-based interactions and is more tiring and time-consuming” (Bryson & Andres, 2020, p.620). Moreover, some students reported not being in the mood for an English lesson when at home, as they are distracted more easily. In line with this finding, Bryson and Andres (2020) cite an author making the following affirmation: “learning engagement, which is an important antecedent for learning outcomes, is lower for technology-mediated learning than face-to-face learning” (p. 613).

Nevertheless, it is important to reiterate the overall students’ satisfaction with the online lessons. Similarly, the findings from a study carried out by Halim and Sunarti (2021) “revealed that learning through online platforms would not hinder the learning process as long as the pedagogical approach was being considered by the teacher”, and

the authors suggest that hybrid “learning settings could be the solution for teachers and students to learn during the pandemic” (p.95).

As mentioned in the methodology section of this paper, the questionnaire was piloted in four parallel classes and, as observed in the 4.3 section, the evidence collected from those students is considerably different from the data collected for the present study. This may indicate that there are other factors or variables that have not been considered for this classroom-based research that would be interesting to explore further. Another limitation that this paper presents is the small number of participants that volunteered to complete the questionnaire, as out of 42 students only 18 participated. On the other hand, the quantitative results presented have not been statistically validated, therefore cannot be generalised.

There is another important aspect that was not taken into consideration during this research neither: the personal problems and feelings students might have to deal with regarding the pandemic and that, inevitably, affect their learning. In a study carried out by Gillis and Krull (2020), evidence showed that “most students felt their academic success was inhibited by feeling unmotivated, distracted, and/or anxious due to COVID-19. The majority also reported feeling less motivated due to mental health concerns and having trouble sleeping” (Gillis & Krull, 2020, p.11).

Further research could be carried out focusing on what factors make a synchronous session effective and dynamic. This would be particularly useful for the teaching community as the COVID-19 pandemic has marked a “shift towards more intensive and diversified forms of online delivery” (Bryson & Andres, 2020, p. 611) that has come to stay.

In addition to the research line just mentioned, several further lines of investigation could be explored concerning the emotional and psychological effects that the pandemic



has had on students and teachers and how this has inevitably impacted their learning/teaching process.

The main value of this study is its exploratory nature and the insights gained by the researcher on the students' perceptions of different types of lessons. The findings may also be of some use for the school.

This study has been very useful for my professional and personal development for many reasons. Firstly, I believe that the difficult period the world is going through has given me a very challenging but enriching learning environment, as I have been able to observe and experience from the inside how the teaching community has been shaken, readapted, and developed. Moreover, receiving all the feedback from not only the mentor, but also the students has been very beneficial for me. The whole experience has been worthwhile.

## 6. REFERENCES

- Bryson, J. R., & Andres, L. (2020). Covid-19 and rapid adoption and improvisation of online teaching: curating resources for extensive versus intensive online learning experiences. *Journal of Geography in Higher Education*, 1–16. doi:10.1080/03098265.2020.1807478
- Chizhik, E. W., & Brandon, R. R. (2020). Making Virtual Co-Teaching Work in a Covid-19 Environment. *Issues in Teacher Education*. 29(1/2), 142-148.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. (Cover story). *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1. <https://doi-org.are.uab.cat/10.17161/foec.v28i3.6852>
- Escobar Urmeneta, C. (2020). Coteaching in CLIL in Catalonia. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 3(2), 2020: 37-55
- Friend, M. (2018). *Co-Teach! Building and Sustaining Effective Classroom Partnerships in Inclusive Schools* (Third Edition). NPR Inc.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. A., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Gillis, A., & Krull, L. M. (2020). COVID-19 Remote Learning Transition in Spring 2020: Class Structures, Student Perceptions, and Inequality in College Courses. *Teaching Sociology*, 1-17 0092055X2095426. doi:10.1177/0092055x20954263
- Halim, A., & Sunarti, S. (2021). Online instructional strategies for English language learning during COVID-19 pandemic: a case from a creative teacher. *Journal of Applied Linguistics and Literature*, Vol 6(1), 87-96. doi:<http://dx.doi.org/10.33369/joall.v6i1.12452>

Hall, Jennifer (2020). Responding to COVID-19—Reflections on Teaching, from Reaction to Reinvention. *International Information and Library Review*, 52(4), pp. 311-317.

Murphy, E., Rodríguez-Manzanares, M. A., & Barbour, M. (2010). Asynchronous and synchronous online teaching: Perspectives of Canadian high school distance education teachers. *British Journal of Educational Technology*, 42(4), 583–591. doi:10.1111/j.1467-8535.2010.01112.x

Reimers, F., Schleicher, A., Saavedra, J., & Tuominen, S. (2020). *Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic*. OECD. Retrieved 4 May, 2021, from <https://www.oecd.org/education/Supporting-the-continuation-of-teaching-and-learning-during-the-COVID-19-pandemic.pdf>

## 7. APPENDIXES

### Appendix 1. Questionnaire

# FEEDBACK ALUMNES

Hola! Som l'Anna i la Nuria, i us enviem aquest curt qüestionari per tal de recollir dades pels nostres Treballs de Fi de Màster, que alhora ens seran útils pel nostre propi creixement i desenvolupament professional. Com bé sabeu, les últimes 4 sessions (in-class + online) han estat dissenyades i organitzades per nosaltres, i voldríem saber què en penseu!

El qüestionari és totalment anònim i les dades seran utilitzades pels fins de recerca i desenvolupament personal esmentats.

El qüestionari consta de 16 preguntes de resposta tancada (seleccionar una opció) i una pregunta de resposta oberta al final on podreu afegir/especificar el que creieu convenient.

La vostra participació ens és de gran ajuda! Moltes gràcies.

**\*Obligatorio**

. Quin és el teu grup? \*

*Marca solo un óvalo.*

- PINK 16h
- PINK 18:30h
- ORANGE 16h
- ORANGE 18:30h
- PURPLE 16h
- PURPLE 18:30h
- GREEN 16h
- GREEN 18:30h

CLASSES  
PRESENCIALS

Les classes presencials, com heu vist, estan formades per dues parts: una part on hi ha una sola docent a l'aula (Nuria o Anna) i l'altra on hi som les dues amb l'objectiu de donar major suport.

2. De l'1 (gens) al 4 (molt), com d'útils creus que han estat les classes PRESENCIALS durant el període de la implementació de la nostra unitat didàctica? \*

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	
gens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	molt

3. De l'1 (gens) al 4 (molt), quant has gaudit d'aquestes classes presencials? \*

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	
gens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	molt

4. De l'1 (gens) al 4 (molt), quant creus que has après en les classes presencials? \*

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	
gens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	molt

5. De l'1 (gens) al 4 (molt), com d'acompanyat t'has sentit durant les classes presencials? \*

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	
gens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	molt

## CLASSES ONLINE

Com heu vist, les classes online també consten de dues parts: Una part de sessió ZOOM i una altra de feina que els alumnes han de realitzar de manera autònoma.

6. De l'1 (gens) al 4 (molt), com d'útils creus que han estat les sessions ONLINE (zoom + feina autònoma) durant aquest període? \*

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	
gens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	molt

7. De l'1 (gens) al 4 (molt), quant has gaudit d'aquestes classes ONLINE? \*

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	
gens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	molt

8. De l'1 (gens) al 4 (molt), com d'acompanyat t'has sentit durant les classes ONLINE? \*

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	
gens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	molt

9. De l'1 (gens) al 4 (molt), quant creus que has après en les classes ONLINE? \*

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	
gens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	molt

PEL QUE  
FA A LES  
DOCENTS

Pel que fa a la docent que ha liderat el teu grup, com valoraries els següents aspectes? Puntua de 1 (molt en desacord) al 4 (molt d'acord) les següents preguntes:

10. La docent utilitza i fomenta l'ús de tecnologies digitals. \*

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	
molt en desacord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	molt d'acord

11. La docent afavoreix la participació dels alumnes. \*

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	
molt en desacord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	molt d'acord

12. Les explicacions i instruccions de la docent són clares, útils i pertinents. \*

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	
molt en desacord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	molt d'acord

13. La docent porta les classes preparades. \*

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	
molt en desacord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	molt d'acord

14. La docent fa una bona organització i distribució del temps. \*

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	
molt en desacord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	molt d'acord

15. La docent ha sabut establir una bona relació amb l'alumnat. \*

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	
molt en desacord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	molt d'acord

**ALTRES  
ASPECTES**

Al final d'aquesta secció trobareu una pregunta de resposta oberta on podreu explicar/especificar el que considereu.

16. De l'1 (gens) al 4 (molt), com d'interessant has trobat el tema (plàstics) de la nostra unitat didàctica? \*

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	
gens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	molt

17. De l'1 (gens) al 4 (molt), com d'útils has trobat els materials utilitzats (student's book, power points i altres)? \*

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	
gens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	molt



18. Hi ha alguna altra cosa que t'agradaria comentar?

---

---

---

---

---

**FI DEL QÜESTIONARI. MOLTES GRÀCIES PER LA TEVA PARTICIPACIÓ!**

---

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

## Appendix 2. Focus Group 1.

### FOCUS GROUP 1

(19'55'')

T = Teacher	SS = Students
S1 = student 1	S2 = student 2
(( )) = action	XXX = anonymised name

- 1 T: *Vale*. Soc l'Anna i ara començarem l'entrevista. Les dades que  
2 recollirem i el que es parlarà aquí és confidencial i anònim i si esteu  
3 d'acord, la gravo.
- 4 SS: Perfecte, estem d'acord.
- 5 T: Si? *Vale*, gràcies. Doncs com us he explicat, en el meu TFM investigo si  
6 la manera d'impartir les classes realment ha sigut tan beneficiosa, o no,  
7 com pensàvem nosaltres. Llavors, sobre les classes presencials, per  
8 exemple. Què en penseu vosaltres? Penseu que han estat ben  
9 distribuïdes? Penseu que el fet d'haver tingut 2 professors a l'aula ha  
10 ajudat en certes situacions?
- 11 S1: Jo crec que sí perquè a l'hora de que quan doneu els *speaking* entre  
12 alumnes doncs quan hi ha més d'un dubte, dos *profes* és millor perquè  
13 pot distribuir-se a diferents grups i aclarir paraules, ajudar a conjugar bé  
14 una frase, com dir bé les coses. Llavors facilita l'agilitat de poder parlar  
15 més estona.
- 16 S2: Opino el mateix però en el nostre cas érem pocs alumnes, en aquest cas  
17 no donava de sí tant. Però si fos una classe més gran sí, perquè un  
18 professor únic no pot estar en totes les conversacions.
- 19 T: Sí, és veritat que a vegades el vostre grup éreu 4.
- 20 S2: però també pel professor que pot anar més relaxat amb cada grup. I estar  
21 més atent.
- 22 T: vale, i alguna dificultat o alguna cosa que no us hagi agradat de les  
23 classes presencials?
- 24 S1: Bueno, ja no és en base de quan heu vingut vosaltres però el que he  
25 trobat a faltar és molt practicar gramàtica.
- 26 S2: sí, amb vosaltres no hem practicat quasi gramàtica. No sé si era el pla,  
27 però no ho hem fet i si que estaria bé.
- 28 S1: Jo crec molt útil aprendre a parlar i escriure, però també és important  
29 escriure.

30 S2: I també com formes verbals, bueno, expressions que es poden utilitzar  
31 durant les conversacions, que també entren en el tema gramàtica, no?

32 T: *ahá*

33 S2: això la XXX ens ho fa molt. Ens ensenya moltes frases i nosaltres  
34 comencem així les converses.

35 T: vale, és a dir ha faltat fer més atenció a expressions, vocabulari,  
36 gramàtica,... Què més? Alguna cosa que haguéssiu fet diferent, per  
37 exemple?

38 S1: ui, complicat.

39 T: alguna cosa que us agradaria que hagués sigut diferent.

40 S2: a mi m'han semblat bé, només que hi hagués més gramàtica i ja està.

41 S1: participació molt *guay* perquè t'esforces a parlar anglès i també és com  
42 enriqueix el teu idioma. Per canviar res.

43 T: És a dir, l'experiència en general d'aquestes 2 setmanes l'heu trobat  
44 profitosa? A part de la gramàtica que us hagués agradat explotar-la més,  
45 en traieu d'altres coses?

46 S1: sí, jo, el primer dia que vas fer el joc del *kahoot* em va semblar molt *guay*  
47 perquè és *algo* diferent, no només *speaking*, sinó que és sortir una mica  
48 com de lo convencional, fer jocs, noves tecnologies que ho faciliten,  
49 també està molt bé perquè et fa pensar d'una manera diferent. Lliçons  
50 que has donat a classe, al final fas un qüestionari i realment te'n dones  
51 compte si has après o no.

52 S2: jo vull dir una cosa, que sinó després me n'oblidaré. Jo he vist molts  
53 comentaris de que el tema de les noves tecnologies i tot això no agrada. I  
54 jo, a mi per exemple, m'encanta, per exemple el PowerPoint  
55 interactiu em va encantar, fer els qüestionaris a temps real... no sé, totes  
56 les tecnologies aplicades a aprendre anglès em semblen ideals a mi.

57 S1: sí

58 T: els comentaris dius que els has vist als qüestionaris? Podeu veure el que  
59 els altres han escrit?

60 S2: si, pots veure respostes anteriors.

61 T: aah, *vale*. sí, jo també ho he vist, que molta gent no li ha agradat això, fer  
62 tant d'ús de la tecnologia. Ja molta gent ens ho ha dit a classe. Sol ser  
63 gent gran que no sap tan com va i tal. Ahir per exemple em vaig quedar  
64 més estona amb dues dones per ajudar-les a fer el pòster amb el Canva.  
65 Perquè no sabien utilitzar el Canva, saps? Llavors tot això els hi és molt  
66 difícil. I jo entenc que si ja és una persona que els hi son difícils les  
67 tecnologies, quanta més tecnologia, més difícil és tot. Lo del PowerPoint  
68 per exemple, vaig pensar que seria molt *xulo*. Tot i que era una "*xorrada*"

69           perquè no aportava res extra que el llibre, però ja el simple fet d'haver  
70           d'agafar el mòbil i veure a la pantalleta el que va sortint, ja fa que la gent  
71           estigui més atenta.

72    S1:    si si!! Clar clar! És el que t'he dit abans. Que és diferent. Ja no és tot  
73           *speaking*.... sinó que és diferent. Una mica aquí és més variat.

74    T:    en canvi amb un altre grup no el vaig poder fer servir aquest PowerPoint  
75           perquè no sabien ni trobar el xat del zoom, llavors clar, com els hi dic  
76           que vagin al mòbil? Que vagin a l'adreça, que vagin....?

77    S1:    sí clar, l'edat, perquè la joventut d'avui dia també estem acostumats a  
78           fer classes online i ho tenim molt a mà.

79    T:    per nosaltres és la part més difícil. A les EOIs pots trobar-te gent de 16  
80           anys però també fins a 85, crec que la més gran te 85 anys. El vostre grup  
81           no tant, potser la XXX i la XXX són d'edat més avançada.

82    S2:    Sí, la XXX a vegades sí que es queixava però l'ajudem.

83    S1:    sí, l'ajudem bastant.

84    T:    això és important dins del grup. Hi ha altres grups que no han cohesionat  
85           i no s'ajuden tant, no es pregunten pel WhatsApp.

86    S1:    sí, jo crec que el nostre grup està molt bé.

87    T:    *vale*, ara, de les sessions online. Quines diríeu que son les... (una o les  
88           que siguin)les *main reasons* per lo que ho trobeu beneficiat? És a dir, el  
89           fet d'haver tingut una mica de zoom i després temps per fer feina una  
90           mica autònomament, per exemple, d'aquest conjunt què és el que trobeu  
91           beneficiat?

92    S2:    jo tot.

93    S1:    jo tot ((riu))

94    T:    per què? Per què és més beneficiós fer-ho així i no com ho fèieu abans  
95           per exemple?

96    S2:    és que *asynchronous* és com “venga, hecho hecho, ale, en una hora lo he  
97           hecho”. Però fer una hora de ZOOM és com estar a classe per mi. Només  
98           una hora està bé perquè dos hores és molta estona.

99    S1:    sí, és fa llarg, desconnectes.

100   S2:    llavors una hora després per fer feina individual, per treballar el que ens  
101           has dit que treballéssim, és perfecte. A mi em sembla molt bé aquesta  
102           idea

103   S1:    Jo penso igual que ella perquè abans, era un *lio*. Jo sempre feia la feina  
104           online que no tocava. Arribava a classe i corregien una cosa que no havia  
105           fet. Era un *lio*. Com pot ser?

106 T: les instruccions les heu trobat clares? Tan de les coses que fèiem a classe  
107 com de la feina que havíeu de fer autònomament després?

108 S2: jo sí, però per exemple l'XXX no. No ho trobava gens clar.

109 S1: en el meu cas, he estat bastant ocupada amb el final de carrera i ara  
110 aquests últims dies he estat molt de cul. I just demà tinc una presentació.

111 S2: si que he trobat que trobar l'online *session* que tocava al dia era difícil.

112 S1: sí, era difícil, no estava indicat a cap lloc. I vam parlar amb la professora  
113 per si es podria fer-ho més específic però no es podia perquè era general  
114 per a tots els grups, que teníem horaris diferents. Era molt *lio*. En canvi  
115 fent el ZOOM, t'ajuda a que sàpigues a quina classe estem, quina És la  
116 feina que hem de fer, i una hora de ZOOM està molt bé i fas ja la feina al  
117 moment i t'ho treus de sobre.

118 T: *vale*, alguns *challenges* que heu trobat a les online sessions?

119 S1: al meu cas la *uni*, que és incompatible amb els horaris. Si hagués de fer  
120 tota la sessió asincrònica, ja faria la feina en un horari que a mi m'anés  
121 bé. Però clar, el Zoom em trencava la tarda.

122 S2: si que crec que les online sessions vostres han guanyat a les de la XXX,  
123 Bueno, no guanyar o perdre però han guanyat perquè eren online de  
124 veritat, no asíncrones.

125 S1: clar, això t'obligava a assistir a classe i fer-ho. Abans per exemple, feia la  
126 feina de l'online *sessions* quan podia i quan tenia una estona o inclús el  
127 propi dijous al matí abans de venir a classe. En canvi si t'has de  
128 connectar, que és classe, que conta assistència, ja t'esforces més.

129 T: *vale*, i ara no només la vostra opinió, sinó en general. Creieu que  
130 aquestes dues setmanes han aportat coses bones que no teníeu abans?

131 S1: jo crec que si.

132 S2: jo crec que si, hi ha gent que no li ha agradat el zoom però  
133 simplement per un tema d'horari

134 S1: si perquè la gent feia la feina quan volia i ara de cop i volta hi ha classe el  
135 dimarts. Si s'hagués fet així des d'un principi, seria diferent.

136 T: *vale*, us heu sentit acompanyats? Creieu que jo com a professora us he  
137 acompanyat? Us heu sentit acompanyats en l'aprenentatge?

138 S1: totalment

139 S2: si, sempre que he tingut un dubte me l'has resolt.

140 T: ho he intentat al menys. ((riu))

141 SS: ((riuen))

142 T: creieu que he afavorit la participació de tots els estudiants?

- 143 SS: si sí
- 144 S1: i has deixat molta llibertat també, preguntant voluntaris per parlar
- 145 S2: sí sí, i jo em fixava que tu deies “ai, vosaltres què opineu? I vosaltres  
146 què?” com que intentaves que tothom parles. Sí, sí, has afavorit.
- 147 S1: i també canviar els grups i no estar parlant sempre amb la mateixa  
148 persona, que sempre s’agraeix. I també si a la persona que tens al davant  
149 li costa més o menys doncs ja intentes esforçar-te a que et pugui  
150 entendre.
- 151 T: sí, sí, *vale*, i algun suggeriment que em vulgueu fer a mi? Ja la XXX em  
152 va dient coses, però com a estudiants, si estiguéssiu obligats a dir-me  
153 *algo* que hauria de millorar, què seria? No tingueu por, a mi m’encanta  
154 que em digueu coses.
- 155 S2: jo vaig torbar una cosa que no m’agrada de tu però ho has corregit sola.  
156 Era que al principi, quan et preguntàvem per una paraula tu la definies en  
157 català o castellà, en donaves la traducció. I això em sembla fatal perquè  
158 no. Llavors he vist que ja intentes fer la definició amb altres paraules  
159 amb anglès.
- 160 T: sí, explicar en comptes de traduir, no?
- 161 S2: doncs això és l’únic que no m’agradava però ja ho has canviat.
- 162 T: sí, al principi ho trobava difícil perquè clar és una situació en la que no  
163 m’havia trobat mai. És a dir, si alguna amiga em preguntava, doncs li  
164 deia la paraula en català i ja està. Però ara és una situació nova en la que  
165 he de saber explicar... i al principi, potser amb els nervis també de sentir-  
166 me observada...
- 167 S1: si, al principi se’t veia molt nerviosa. Miraves a la XXX per buscar  
168 aprovació... Però si, aquestes ultimes vegades molt més fluït. Però no és  
169 un defecte sinó que és acostumar-se a la situació, adaptar-se.
- 170 T: Sí, a més les mascaretes no m’han ajudat gens. Perquè no us veig la cara,  
171 no sé si esteu somrient o no, i això em frenava molt, el fet de no veure les  
172 cares, les reaccions,... i després al veure-us al ZOOM, ja us veia més  
173 somrients i després a classe us imagino així.
- 174 S2: hi ha gent que sí que es nota molt pels ulls la reacció. Jo rebia com reies  
175 en els ulls *axinats* i el to de veu.
- 180 T: *vale*, doncs si no voleu afegir res més.... més o menys amb els  
181 qüestionaris i el que us he acabat de preguntar ara, ja tinc informació.  
182 Però si voleu comentar alguna altra cosa...
- 183 S2: Bueno, jo sí que volia dir que el tema dels plàstics, al fer-lo tants dies, a  
184 mi ja m’avorria. Estem acostumats a fer cada dia un tema diferent.

185 S1: a veure, els dos extrems son dolents. Perquè tant variat ja no recordes el  
186 que has parlat la setmana anterior. *Ni tanto ni tan poco*.

187 T: nosaltres més que res, ho vam dissenyar així perquè clar havíeu de fer el  
188 pòster i el vídeo, i clar, per poder parlar i tindre arguments i vocabulari  
189 suficients per poder fer la tasca, doncs... vam pensar que era millor així.  
190 El que no podíem fer era barrejar temes diferents que no tinguessin res a  
191 veure, no? Si que potser podríem haver fet un tema més ampli  
192 inicialment i que tingues *varios* subtemes, potser.

193 S2: si, igual si.

194 S1: si, però plàstic és bastant genèric ja.

195 S2: potser és normal estar amb un tema tant temps, però estàvem acostumats  
196 a una altra cosa.

197 T: pot ser si. Però està bé tenir-ho en compte! Perquè potser si que podríem  
198 centrar-nos en el tema del plàstic però canviar el tipus de text, per  
199 exemple. Perquè els textos que us vam donar eren tots molt iguals. No ho  
200 sé. *Bueno*, alguna coseta més?

201 SS: ja està.

202 T: *vale*, vinga. Apago.

### Appendix 3. Focus Group 2.

#### FOCUS GROUP 2

(20'55'')

T = Teacher	SS = Students
S1 = student 1	S2 = student 2
(( )) = action	XXX = anonymised name

- 1 T: Molt bé, doncs aquesta és l'entrevista amb el grup Orange de les 18:30 i  
2 si em doneu el vostre permís, gravaré la conversació.
- 3 SS: sí, sí.
- 4 T: Com us he explicat, és per recollir dades pel meu TFM i també pel meu  
5 desenvolupament personal i professional, evidentment. Llavors,  
6 bàsicament el que necessito saber és: quins són els beneficis,  
7 desavantatges i els *challenges* que els alumnes s'han trobat durant  
8 aquestes dues setmanes, en com hem preparat les classes la Nuria i jo. Pel  
9 que fa a les classes presencials, hi ha una part on estava jo sola i després  
10 normalment venia la Nuria l'última hora. Aquesta part on hi ha dos  
11 professors a l'aula es diu *coteaching* i és una manera d'ensenyar que  
12 s'està investigant molt i segons la recerca és molt beneficiós pels  
13 estudiants. Per això ho hem volgut incloure a les nostres classes. Llavors,  
14 realment vosaltres ho heu trobat beneficiós o no? O no ho heu notat? O..?
- 15 S1: Jo no ho havia notat, però si que és veritat que és agradable perquè tens  
16 més gent. Mos ha anat bé perquè si ens sorgia una pregunta i la Nuria  
17 estava per allà i tu estaves ocupada amb un altre grup, ella ens la  
18 responia. A nivell d'organització està bé, però no me n'havia adonat de  
19 que sempre era un patró que es repetia.
- 20 T: *ahá*, diries que has sentit més suport a l'hora de fer speaking o així  
21 doncs?
- 22 S1: sí! Jo crec que sí. Però també, així entre nosaltres, la XXX és més seca  
23 que tu. I jo, només l'he tractat molt poc, però si que m'ha arribat de que  
24 és un pel més seca. Llavors clar, si que és veritat que si que ha anat bé  
25 perquè t'ha ajudat però clar....
- 26 T: vols dir que potser alguns grups s'han pogut sentir més cohibits?
- 27 S1: no, cohibits tampoc però si hi ha molta diferència entre les dues  
28 professores potser no trenca però si que trenca el ritme.
- 29 T: *vale...*
- 30 S2: sí, jo igual, tampoc me n'havia adonat del *coteaching* aquest. Però a  
31 diferència del XXX, trobo que també està bé que hi hagi com dues



- 32 figures que no s'assemblin perquè et poden aportar coses molt diferents  
33 i... potser un alumne està més còmode amb tu, però no se sent tant  
34 còmode amb l'altre, o al revés.
- 35 T: exacte, aquesta és la idea del *coteaching*, que els dos professors han  
36 d'aportar coses diferents a l'alumnat per enriquir el seu aprenentatge. En  
37 una classe on barreges ciències amb anglès, doncs un *profe* aporta la part  
38 de contingut de ciència i l'altre de llengua anglesa. Clar, en el nostre cas,  
39 les dues som d'anglès i potser no d'això... però també si que les dues hem  
40 aportat coses diferents perquè som diferents. Tenim maneres diferents de  
41 veure i d'explicar les coses.
- 42 S1: clar doncs així si que s'agraeix, perquè així tens com dos sistemes i on no  
43 arriba un, arriba l'altre i lo que no fa un ho fa l'altre.
- 44 T: *vale*, alguna part negativa que li pugueu veure a això? Pots explicar  
45 millor això que deies de que "trenca"?
- 46 S2: no, *bueno*, és que sí que és veritat el que deia l'XXX. *Aviam*, jo, perquè  
47 em sentia molt bé amb tu i hi havia molt bon *feeling*. Però igual... Potser  
48 una altra persona se sentia millor amb la XXX o es pensava que ella el  
49 podia ajudar més. Llavors doncs si, pot estar *guay* lo dels dos perfils. I tot  
50 el que sigui entre equip, està *guay*.
- 51 T: *vale*, algun *challenge* que us hagueu trobat en les classes presencials?
- 52 S1: potser nosaltres no, però per exemple una companya que és una persona  
53 més gran que li costa més el tema de la tecnologia doncs s'ha vist amb el  
54 repte. Però també és beneficiós per ella perquè s'està emportant una cosa  
55 a la que no està acostumada en el seu dia dia. Llavors li veig aquesta  
56 doble cara de... és un repte però també creixement personal el tema de la  
57 tecnologia. És que a més és el que es porta ara.
- 58 T: si, a classe ja ens ho han dit, sobretot gent gran, que s'han queixat de que  
59 hi ha molta part de tecnologia. I és veritat, per ells això ho fa més  
60 estressant. I molts deien que venien aquí a aprendre anglès no tecnologia.  
61 Si, és veritat, però.... hi ha un currículum, unes lleis que diuen que s'ha  
62 de fer. A més, per la gent més jove, molts m'han dit que sí que és  
63 agradable canviar una mica, no sempre llibre i llibre.
- 64 S2: si, jo ho he trobat més agradable que no pas el llibre sempre.
- 65 T: molt bé, alguna cosa que vulgueu afegir? Les heu sentit profitoses? Les  
66 explicacions eren clares? La distribució del temps...? Algun comentari  
67 cap a mi?
- 68 S1: A mi sincerament se m'han fet molt lleugeres les classes tal i com  
69 estaven organitzades perquè vulguis o no son dues hores i quart i a mi a  
70 vegades se'm fa molt feixuc. I la diversitat d'activitats ho dinamitza més.  
71 Personalment eh..

- 72 S2: I està *guay* això d'anar fent *recaps* per anar recordant coses apreses  
73 anteriorment perquè et fa adonar compte de que... ostres... sobretot quan  
74 fas un Kahoot o així. Està guay i dinamitza.
- 75 T: molt bé. El grup anterior m'ha dit que han trobat a faltar la gramàtica.  
76 Què en penseu?
- 77 S2: Aquest any en general s'ha treballat menys gramàtica a classe, només la  
78 més complicada. A classe sembla que s'ha fet més *speaking*. Crec jo eh.  
79 Si que és veritat que no n'hem fet molta, però no sé si és tant per  
80 vosaltres o també perquè el curs és *raro* de per sí. Així que no et sé dir.
- 81 T: Nosaltres, la gramàtica que havíem de treballar a la nostra *Teaching Unit*,  
82 és el segon condicional i clar, el que ha passat és que ja l'havíeu treballat  
83 just la setmana anterior amb la XXX. Potser per això teniu la sensació de  
84 no haver fet gramàtica.
- 85 SS: ahh clar.
- 86 S2: això afegit a que només tenim classe 1 dia a la setmana, la gent té la  
87 sensació de que es fa menys.
- 88 T: entenc... una altra cosa negativa que ens han dit és que al cap de les dues  
89 setmanes, molts estaven farts del tema del plàstic. Que al final se'ls hi ha  
90 fet pesat.
- 91 S2: a mi el tema m'agradava el que sí que és veritat que l'activitat de fer el  
92 pòster a classe potser no ho hagués fet. Fer-lo en grup està bé perquè  
93 t'obligues a parlar, i el vídeo igual. Però fer-ho a classe inverteixes molt  
94 de temps en una cosa que no t'aporta res fer-ho a classe.
- 95 T: molt ben vist. Vosaltres va ser uns conillets d'índies i el va fer a  
96 classe. Ens vam adonar d'això i amb els altres grups ja ho vam corregir.  
97 No és tant el pòster, és el Canva!! La gent s'entretenia massa a decorar-lo  
98 i fer-lo maco, i no aprofitaven el temps de classe per tractar la llengua.
- 99 S2: sí, sí, exacte.
- 100 T: llavors que vam fer va ser: *vale*, ara escriuiu l'esquema del pòster en un  
101 full de paper. Així ens centrem en la llengua i ja està. I a casa cadascú  
102 amb el Canva el farà tan maco i decorat com vulgui. Així, només vam  
103 dedicar al pòster 15-20 minuts i no una hora com amb vosaltres.
- 104 S2: sí, veus, així ho trobo molt millor.
- 105 T: Molt bona observació eh. Bueno, vale! Llavors, pel que fa a les classes  
106 online, fins ara teníeu tot asincrònic. I quan vam vindre al novembre a  
107 observar vam veure que molts alumnes es queixaven de sentir-se molt  
108 perduts i desmotivats amb les asincròniques. Llavors nosaltres, per  
109 intentar solucionar-ho hem volgut afegir una estona de sessió sincrònica,  
110 de ZOOM, encara que sigui doncs això, mitja hora, una hora, per donar

111 més suport. Llavors, vosaltres com veieu això? Creieu que us ha aportat  
112 més o menys?

113 S1: A mi personalment m'ha aportat més o menys el mateix. I m'han aportat  
114 més les classes presencials vostres. Però també trobo que potser ja no és  
115 cosa vostra, potser la falta de compromís dels alumnes... llavors aquesta  
116 falta de participació m'ha donat la sensació de que no ho estava  
117 aprofitant. Érem uns pocs que estàvem aprofitant aquesta oportunitat i  
118 m'ha quedat una mica pobre. És a dir, els hi he torbat molt més pes a les  
119 sessions presencials que no pas les virtuals.

120 S2: sí, jo també. I potser els hi faltava una mica de dinamisme.

121 T: *vale*

122 S2: perquè està *guay* que et vagin preguntant i tal, però és veritat que pel  
123 tipus de canal, es fa més complicat. Perquè a classe és més dinàmic,  
124 online és més complicat, és tot més lent.

125 S1: no per vosaltres, eh.

126 S2: exacte.

127 T: no no *aviam*, està bé saber-ho perquè jo crec que a partir d'ara es  
128 començaran a fer moltes coses online i s'ha de saber gestionar l'aula. No  
129 és el mateix, jo no em sentia igual, vosaltres éreu molt diferents també  
130 comparat amb com sou a classe, és a dir, tot canvia. Jo suposo que també  
131 canvio. És com que tot canvia una mica cap a baix, en el sentit de que es  
132 perd la connexió, no?

133 S2: si, però perquè no estàs en el mateix entorn. Aquí estem ja en un entorn  
134 que ja et fa.... a casa estàs pensant en altres coses, en què faràs després...

135 T: si, i per parlar, a classe tothom pot parlar a l'hora però al ZOOM, un per  
136 un, *micros* apagats, que si un no té *micro*, que si *breakout rooms*...

137 S1: sí

138 S2: jo crec que el que es podria arribar a fer en les online fer més gramàtica  
139 d'explicar 4 conceptes, que ho has de fer... i en canvi a classe tocar la  
140 gramàtica de forma més lleugera per xerrar, xerrar, xerrar...

141 S1: sí, més *speaking* a classe.

142 S2: també crec que a les online has d'anar més a apuntar amb el dit, perquè  
143 sinó a la gent li costa més participar i es fa tot més lent.

144 S1: sí, i forçar-nos més a fer feina perquè jo personalment em disperso molt  
145 perquè no connecto i començo a mirar el mòbil, o ve la meva mare a  
146 parlar-me... llavors em va millor que em diguin: *vale*, ara fem això. I ho  
147 faig. Sinó, no hi ha manera. I crec que ens passa a tots.

148 S2: Sí.

- 149 T: *vale*. Llavors, aquesta hora de ZOOM no us ha aportat massa, podria  
150 haver sigut totalment asincrònic, i us hagués aportat el mateix?
- 151 S1: Bueno...
- 152 S2: no, *osigui ens* ha aportat perquè si hagués sigut asincrònic ho haguéssim  
153 fet amb 5 minuts a últim moment o ni això. I el fet de connectar-te  
154 t'obliga a escoltar, parlar,... però si que és veritat que no se li ha tret tot el  
155 suc que se li podria haver tret.
- 156 T: *vale*, entenc. No s'ha explotat el que es podria haver explotat.
- 157 S2: sí.
- 158 S1: jo estava molt animada de que toca online, que normalment no en fem, i  
159 realment tenia ganes. M'ha servit, però no tant com esperava.
- 160 S2: però no tant per vosaltres sinó per les dinàmiques que teníem fins ara,  
161 que molta gent ja s'havia organitzat la setmana com volia i tenia els seus  
162 plans... La gent perd compromís si no vens aquí.
- 163 T: si sí, *vale*. I algun *challenge*?
- 164 S2: *Bueno* jo pel que he vist a una companya, la part tecnològica, en tots els  
165 àmbits li ha sigut un *challenge*.
- 166 T: si, a tots els grups hi ha hagut algú a qui això li ha suposat un gran  
167 *challenge*.
- 168 S2: per a nosaltres, jo ho he agraït molt, però si que és veritat que parlant  
169 amb una companya és veritat que li costa molt. Però jo crec que és  
170 normal per la diferència d'edats que hi ha a classe. Jo crec que és molt  
171 interessant per a tots en general però si que hi ha algun cas concret a qui  
172 li costa més i es frustra més. Potser es podrien gravar petits vídeos com  
173 tutorials.
- 174 T: si.
- 175 S1: per mi un *challenge* és mmmm, que estic acostumada a una dinàmica  
176 d'una altra *profe* i vosaltres sou *profes* noves i jo haig d'entrar en la  
177 vostra dinàmica, que m'ha semblat molt fàcil, però també és un repte per  
178 nosaltres.
- 179 T: Sentiu, però, que heu deixat d'aprendre o, al revés, que heu après més?
- 180 S1: he après diferent. I ho trobo molt enriquidor. I un tema que també està  
181 *guay* perquè ha sigut com un projecte i m'agrada perquè n'aprens molt.  
182 Perquè a partir d'un tema pots treballar moltes coses, la gramàtica,  
183 vocabulari, la pronunciació...I hem fet *speaking*s, *writing*s, ...
- 184 T: molt bé, i què en penseu d'haver tingut l'oportunitat de corregir els  
185 pòsters abans de penjar-los?

186 S2: home, jo ho agraeixo sobretot si tothom els ha de veure no? A més,  
187 també aprenem dels errors.

188 S1: si, jo igual. També sempre és millor que puguis corregir *algo* perquè ho  
189 aprens. Si et donen només la nota, potser no t'hi fixes tant.

190 S2: exacte, jo prefereixo saber quins errors he fet, abans que saber una nota i  
191 ja està.

192 T: *vale!* Alguna altra cosa que us agradaria comentar-me?

193 S2: mmm no, *bueno*, en general la gent té la sensació de que ha sigut una  
194 mica de *parón*. Però també afegit a que només queda un mes, a que és un  
195 any una mica *raro*....

196 T: és veritat, a més també hi ha hagut la setmana santa entre mig, que ha  
197 trencat una mica no?

198 S2: és això. Ha sigut més el moment que la docència en si. La docència ha  
199 estat molt bé, però el moment no us ha beneficiat.

200 S1: si però estem al B2.1, si estiguéssim al B2.2, que tens l'examen oficial  
201 doncs, *vale*...

202 T: *vale*, doncs gràcies, no us puc robar més temps. Moltes gràcies un altre  
203 cop per oferir-vos a...

204 SS: a tu!!

#### Appendix 4. Focus Group 3.

### FOCUS GROUP 3

(20')

T = Teacher	SS = Students
S1 = student 1	S2 = student 2
XXX= anonymised name (( )) = actions	

- 1 T: *vale* aquesta és l'entrevista amb els dos alumnes del grup Pink de les 16h  
2 i, *bueno*, em doneu el vostre permís per gravar l'entrevista?
- 3 SS: sí
- 4 T: *vale*, molt bé. Doncs bàsicament el que jo, en el meu TFM, faig és veure  
5 si la manera d'organitzar les classes tal i com ho hem fet : presencials  
6 sempre jo una hora i després una altra hora amb 2 professors. I les classes  
7 online, en comptes de ser tota l'estona asincrònic, vam afegir una  
8 estoneta encara que fos 30-60 min de ZOOM. Aquestes han sigut les  
9 incorporacions i òbviament ho hem fet pensat que ajudaria. Ara el que  
10 vull veure és si realment ha funcionat o si ha anat pitjor. Llavors,  
11 vosaltres digueu la vostra opinió personal però també comenteu el que  
12 han comentat els vostres companys, és a dir, a nivell general de la classe.  
13 Pel que fa a les classes *face-to-face* creieu que ajuda tindre 2 professors a  
14 classe ?
- 15 S1: jo crec que sí perquè molt cops en separem en dos grups o més i si  
16 vosaltres sou només una persona, només esteu en un grup. En canvi si hi  
17 ha dos persones, es pot ajudar als dos grups i és millor perquè ens podeu  
18 corregir més.
- 19 S2: sí, i a més, quan hi ha 2 persones, el que no t'aporta una t'ho aporta  
20 l'altre, llavors és com un *win-win*.
- 21 T: sí, molt bé. Llegint les respostes dels qüestionaris vaig llegir una cosa  
22 que vaig pensar "ostres no ho havia pensat això". Algú deia "quan ens  
23 poseu a treballar en grups ens agradaria que ens deixéssiu temps i espai,  
24 no estigueu tota l'estona amb nosaltres perquè això ens cohibeix".
- 25 S2: en el meu cas no em cohibeix ni res però potser és veritat que no tenim  
26 gaire llibertat, però crec que si ens escolteu és per poder aprendre i per  
27 ajudar-nos. Tampoc ho veig com un fet de cohibició.
- 28 S1: a mi per exemple que em costa més parlar perquè no soc tant oberta, sí  
29 que de vegades em cohibeix que a vegades estigui algú pensant en què  
30 estaré dient bé o malament. Em sembla bé perquè al final estic aquí per  
31 aprendre. Però imposa més, però *bueno*, tot i així crec que és millor que  
32 hi hagi dos professors.

- 33 T: *vale*, llavors podríem dir que com a part positiva de que hi hagi dos  
34 professors a classe és que hi ha més suport quan es fan tasques en petits  
35 grups. I, hi veieu alguna cosa negativa?
- 36 S2: jo a vegades el que potser he vist és que venia l'altre *profe* i estava  
37 acostumada a la manera que tu explicaves i quan explicava ella era com  
38 una mica "de què m'estàs parlant?". Saps? Suposo que seria cosa de que  
39 les dues expliquéssiu el mateix.
- 40 T: hauríem potser de parlar millor com expliquem les coses o què diem a  
41 cadascú... Sí, és veritat que a vegades jo anava a un grup, els hi deia *algo*  
42 i em deien "però si la XXX m'acaba de dir allò..." i ai, a veure.... clar, és  
43 que a vegades no hi ha una sola manera d'explicar-ho i no hi ha una sola  
44 manera correcta. I clar, jo i la XXX som diferents i tenim maneres  
45 diferents d'explicar-ho. Però sí que és veritat que potser ajudaria posar-  
46 nos més d'acord en què diem, què no diem i què permetem, què no  
47 permetem...*vale*, molt bé. I ara, en general, en les classes *face-to-face* heu  
48 sentit que heu après i heu aprofitat el temps?
- 49 S2: A mi m'han agradat més les teves que les de la XXX.
- 50 T: Ah si?? Me n'alegro molt. Per què?
- 51 S2: Perquè les de la XXX, potser és pel tema del COVID que no et deixa  
52 ajuntar-te i tal, però per mi... és com més tradicional... fent deures, fent  
53 activitats al llibre, i lo teu era més dinàmic, més educatiu.
- 54 S1: sí, jo per exemple, molts cops m'organitzo la setmana i per tant els  
55 dimecres si sé que no he de connectar-me a classe potser deixo els deures  
56 per diumenge i després se m'oblida. I per tant, es com una manera de dir  
57 *vale*, ho he de fer. Llavors em connecto. I després ja que estic ho faig tot.  
58 És una manera de portar més un horari i un control del que els alumnes  
59 facin les coses.
- 60 T: *vale*, és curiós perquè amb això que heu dit de que és menys tradicional,  
61 l'entrevista que vaig fer el dijous, em deien "hem trobat a faltar  
62 gramàtica"
- 63 S2: però quina edat tenen?
- 64 T: potser més grans.
- 65 S2: és que nosaltres som mes joves, tenim 17 anys i venim de l'escola de fer  
66 gramàtica tota l'estona.
- 67 S1: Sí, jo prefereixo molts cops estar parlant encara que em costi més, o estar  
68 llegint un temps i després fer pràctica i preguntes, que no pas estar fent  
69 gramàtica tota l'estona.
- 70 S2: Sí, l'ensenyament des del meu punt de vista... jo crec que nosaltres ho  
71 diem perquè estem a batxillerat i estem fartes de com està gestionat tot, i  
72 llavors potser per això ens ha semblat més interactiu lo teu.

- 73 S1: potser portem molts anys fent el mateix i fer una cosa diferent ajuda i  
74 motiva una mica.
- 75 T: Nosaltres hem intentat treballar per projectes o tasques.
- 76 S2: sí, ho hem vist.
- 77 T: la gramàtica hi era, perquè hem treballat el *2nd conditional*. Però ja ho  
78 fas en forma de debat, o així, o vas variant.
- 79 S2: no t'has dedicat a fer explicació i exercicis i gramàtica...
- 80 S1: jo crec que això ajuda molt a interioritzar-ho. Perquè jo em poso a  
81 estudiar i fer exercicis de gramàtica però a l'hora de parlar i utilitzar  
82 aquesta gramàtica em costa moltíssim. Em sé la teoria però no ho sé  
83 posar en pràctica.
- 84 T: *Bueno* d'això es tracta l'aprendre anglès, no? No és per poder omplir  
85 forats sinó per parlar, no? *vale*. Ara les sessions online, tu ja has dit *algo*  
86 abans, que ho vas trobar beneficiat perquè això t'obligava a fer la classe  
87 d'anglès quan tocava i no deixar-ho per diumenge. A part d'això *algo*  
88 més?
- 89 S2: a veure, jo és que estic súper en contra de les classes online. Llavors, era  
90 com que ho trobava bé però és que és lo típic, estàs a casa i no estàs en el  
91 *mood* d'haver de fer anglès.
- 92 S1: sí però jo crec que ha estat molt bé que no heu fet tota l'estona.
- 93 S2: sí sí sí, perquè fer 2h de ZOOM hagués sigut brutal.
- 94 S1: nosaltres ho fem a l'escola i és impossible, no et concentres i estàs  
95 perdent el temps. Llavors fer mitja horeta o així de parlar i fer qualsevol  
96 cosa i després haver de fer feina autònoma amb l'ordinador, doncs crec  
97 que està molt bé.
- 98 S2: sí, lo bo que pots aprofitar de les classes online és que pots fer coses  
99 pràctiques, perquè si és estar tu parlant tota l'estona és un *tostón*.
- 100 T: entenc. Sí, a més tothom hauria de dominar les tecnologies. Perquè hi  
101 havia grups que no sabien on estava el xat del ZOOM i això ho complica  
102 tot i fa que el ritme sigui lent. Llavors jo vaig tindre problemes  
103 tecnològics amb el ZOOM amb vosaltres, i clar coses d'aquestes fa que  
104 sigui tot més lent.... tampoc pot parlar tothom a l'hora... és un altre xip.
- 105 S2: sí sí sí, estàs a casa i no a l'escola.
- 106 S1: tot i així crec que és millor fer una estona de ZOOM.
- 107 S2: sí, una estona no fa cap mal. Una pregunta, les classes online les vas  
108 incloure com a part del teu projecte o ha sigut per culpa del COVID?
- 109 T: una mica tot. Nosaltres el màster l'hem començat aquest any en plena  
110 situació COVID i per tant, ja sabem que seria un any una mica estrany.



111 Quan vam vindre al novembre a observar vam veure que molts alumnes  
112 es queixaven de les classes asincròniques, de que se sentien perduts, que  
113 no sabien què fer, on trobar el document, *no se qué*... la gent gran els hi  
114 costaven molt les classes online. Llavors nosaltres vam pensar “què  
115 podem fer perquè se sentin més acompanyats a les classes  
116 asincròniques?” doncs, *bueno*, afegim una miqueta de ZOOM, encara  
117 que serveixi per explicar el que han de fer els alumnes a la sessió  
118 asincrònica ja ajuda.

119 S1: i al nostre grup encara perquè no hi ha gent gran, però a altres grups  
120 potser sí, no?

121 T: Sí. Doncs crec que ja heu dit els beneficis de la sessió online, que  
122 t’obliga a connectar-te i estar allà. I coses negatives, el fet de que tot és  
123 més lent, costa més...

124 SS: sí sí. Exacte.

125 T: *vale*, i sentiu que heu après durant aquestes 2 setmanes?

126 S2: jo realment mai sé l’evolució de si he après o no. Si m’ho preguntes, no  
127 sé què contestar-te perquè no ho sé. Però si em paro a pensar ara mateix  
128 el que hem fet a classe, realment hem fet moltes coses, coses sobre el  
129 tema, vocabulari, mil maneres d’anomenar *basura*. Se m’han quedat  
130 moltes més coses que no pas estudiant. És a dir, se m’ha quedat però  
131 sense estudiar-m’ho.

132 T: se t’ha quedat sense estudiar, diguéssim, no?

133 S2: exacte

134 S1: a mi em passa el mateix... crec que és per que es un procés que no veus  
135 l’evolució en una setmana o dos, però passen 2 anys i dius *uaaaau*, he  
136 après molt anglès.

137 T: *vale*, mmmm doncs crec que ja està. Hi ha alguna cosa que vulgueu  
138 afegir vosaltres? *Algo* que potser diries “Anna mira el pròxim cop fes-ho  
139 així”... no sé, *algo* que us hagués agradat que fos diferent.

140 SS: res

141 S2: però potser si que és veritat, *bueno* no, perquè vas fer moltes activitats  
142 amb grups i parelles. Però de la XXX trobava a faltar més treballs ens  
143 grups, l’any passat hi havia molta més interacció. Però potser és pel  
144 COVID.

145 T: segur!

146 S1: sí, és que va molt bé parlar amb companys.

147 S2: potser, el teu llibre, és que crec que em vaig donar compte després però  
148 per exemple jo volia veure el vostre vídeo però no el vaig trobar. Estava  
149 al llibre el *link*, no?

150 T: sí, estava allà ((riu))

151 S2: ja m'ho pensava ((riu))

152 S1: jo crec que estava súper bé el llibre

153 S2: sí, el vau fer vosaltres, no?

154 T: sí, amb el Canva.

155 SS: que *guay*!

156 S1: què has estudiat tu?

157 T: jo vaig estudiar filologia anglesa i la Nuria traducció. I ara estem  
158 estudiant el màster de formació de professorat.

159 S1: ah *vale*.

160 S2: i et puc preguntar d'on ets? Perquè d'aquí de Barcelona segur que no.

161 T: ((riu))

162 S1: ja ja! jo també penso el mateix! ((riu))

163 T: de Figueres

164 S2: *hostia*, una mica a dalt no?

165 T: sí, es nota molt l'accent?

166 SS: sí sí!

167 T: mira que l'intento camuflar...

168 S1: *qué va!* és preciós

169 S2: a mi m'encanta el català de Girona. Per un moment vaig pensar que eres  
170 de Manresa, però veig que no. I per que has vingut fins aquí?

171 T: perquè treballo a l'aeroport. *Bueno*, ara ja no.

172 S1: sí es que des de Figueres son 2h no?

173 T: sí! *Bueno*, la gravació la puc parar, no? Si no voleu afegir res més.

174 SS: sí sí.

## Appendix 5. Focus Group 4.

### FOCUS GROUP 4

(21'07'')

T = Teacher	SS = Students
S1 = student 1	S2 = student 2
XXX= anonymised name (( )) = action	

- 1 T: Bueno, primero, ¿Qué preferís, catalán o castellano?
- 2 S1: jo català perquè....
- 3 S2: yo castellano, pero....
- 4 T: vaya
- 5 S1: Bueno, puedo hablar castellano eh...
- 6 S2: no, no, catalán venga!
- 7 T: ¡¡¡venga, una entrevista bilingüe!!! Cada uno que hable lo que quiera!
- 8 Bueno, pues como os he dicho, ésta es la entrevista que estoy usando o
- 9 que he hecho en varios grupos ya para recolectar información para
- 10 hacer mi trabajo de fin de máster y también para mi desarrollo
- 11 profesional. Entonces, si no os importa, la grabo. ¿Estáis de acuerdo?
- 12 SS: Sí, sí, sí.
- 13 T: Vale, perfecto. Pues nada, mi trabajo de fin de máster sobre todo se
- 14 centra en cómo hemos organizado las clases. Sólo teníamos cuatro
- 15 clases. Dos son presenciales y dos son de... online. Y están
- 16 intercaladas, como ya sabéis. Entonces, bueno, ¿que hemos intentado
- 17 hacer para intentar ayudar y beneficiaros lo más posible? Lo que
- 18 hicimos fue en las clases presenciales, no sé si os habéis fijado que
- 19 siempre en la primera hora estaba yo sola con vosotros y después la
- 20 segunda hora venía Nuria también a ayudar. Eso por una parte. Y por
- 21 la parte de las clases online, en vez de ser solamente asincrónicas,
- 22 hemos querido añadir un poco de ZOOM aunque sea media hora,
- 23 aunque sea una hora, pero un poco para dar soporte a aquellos que lo
- 24 necesitan. Entonces nosotros lo organizamos así, pensando que
- 25 obviamente sería super beneficioso para todo el mundo. Y ahí está mi
- 26 trabajo de fin de máster. ¿Es realmente tan beneficioso como
- 27 pensábamos? o no ha salido del todo bien? y ahí entráis vosotras.
- 28 Entonces vamos a hablar primero de las *face-to-face*, las que hacíamos
- 29 aquí. ¿El hecho tener dos profesoras cómo os ha hecho sentir? ¿creéis
- 30 que os ha ayudado? ¿No? ¿os ha hecho sentir más incómodas? ¿Cuál
- 31 es vuestra opinión sobre tener dos profesores en clase?

- 32 S1: o sea, dos profesores, depende, porque en este caso contigo es con  
33 quien entablamos una relación y a lo mejor contigo... eres como más  
34 cercana. Y sí que había ese vínculo y esa confianza. Luego, cuando  
35 entraba Nuria, como también solo entraba a hacer pequeñas  
36 intervenciones, pues esa relación no es la misma, pero al final también  
37 es ayuda y soporte. Y al final las dos sois profesoras y nos podéis  
38 ayudar en el mismo sentido. Pero en cuanto a vínculo es diferente.  
39 Claro si esto fuera durante todo el año que entraran las dos, entonces sí  
40 que se podría establecer el mismo vínculo.
- 41 T: vale, y en cuanto a este vínculo, ¿creéis que es realmente importante  
42 para vuestro aprendizaje?
- 43 S1: sí, o sea en el sentido de que el vínculo es importante, porque yo tengo  
44 que tener la confianza y la tranquilidad que tú me transmites a mí  
45 como para que yo esté relajada y entonces poder aprender, poder  
46 preguntarte sin tener miedo de equivocarme o cualquier cosa. Entonces  
47 yo creo que es muy importante que se cree ese vínculo porque yo tengo  
48 que estar pues como si estuviese en casa, a gusto como para que yo  
49 pueda aprender al máximo sin miedos y sin estar cohibida.
- 50 T: sí, sí, muy bien.
- 51 S2: yo, para mí, a ver como este año han sido clases tan atípicas, como los  
52 grupos se han reducido tanto, porque muchas personas lo dejaron a  
53 principio de curso, o han separado los grupos, pues a lo mejor era el  
54 año que no era tan necesario, por el número de alumnos que  
55 estuviéramos las clases reforzadas, Pero sí que es verdad que bueno  
56 que toda ayuda que se nos dé pues, bueno, bien recibida. Porque está  
57 claro que toda la clase está en diferentes niveles, entonces, hay  
58 personas que les cuesta más y necesitamos más apoyo, y al estar  
59 reforzados por una segunda persona, da lugar a poder recibir más  
60 atención. Y lo que dice XXX del tema del vínculo y tal, para mí desde  
61 luego es imprescindible. O sea, cuando tú estás con una persona que te  
62 transmite confianza, que te transmite tranquilidad y que no te sientes  
63 presionada, pues tú misma te relajas y hace que tú también te animes  
64 más a colaborar, A participar...¿no?, porque no ves como esa pared  
65 que te limita por si te equivocas, ¿no? O sea, tú realmente nos has dado  
66 mucha confianza y has hecho que las personas que nos cuesta un  
67 poquito más, pues nos sintamos más animados a participar en la clase.  
68 O sea que para mí el vínculo es imprescindible.
- 69 T: hmm. Vale. Bueno, ya lo sabéis vosotras, en todos los grupos pasa, que  
70 hay muchos niveles diferentes dentro del grupo. Entonces para  
71 nosotros esto es un cacao, e imagino que para vosotros también. Claro.  
72 ¿creéis que lo he gestionado más o menos bien? Es decir, ¿que nadie se  
73 ha sentido excluido? porque yo quizá he prestado mucha atención a  
74 gente que lo necesitaba más y a veces he dicho, “ostras, a veces siento  
75 que dejaba un poco olvidada la parte de los alumnos que más tiran”.

76 Ahora que os tengo a las dos, ¿os habéis sentido las dos acompañadas  
77 por igual?

78 S2: Yo personalmente sí. Me he sentido muy atendida. me he sentido muy  
79 atendida y en el caso, por ejemplo, de que no hubiera sido tanto el caso  
80 también lo entendería porque está claro que estamos en cuarto y el  
81 nivel de cuarto se tiene que dar. Entonces bueno, que dando el nivel  
82 del cuarto, se encuentra tiempo para poder un poco apoyar más a las  
83 personas que les cuesta más, perfecto, pero a mí no me ha dado la  
84 sensación de que hayas estado más por nosotras que por otras personas  
85 de la clase.

86 S1: sí, sí, yo no me he sentido excluida y yo creo que en clase nadie se ha  
87 sentido así. De hecho, al final es como pues quien necesita, es como  
88 pues yo le ofrezco lo que necesite y el que no, pues él o ella va tirando.  
89 Un poco como equidad, no igualdad, no me vas a dar a mí lo mismo  
90 que a ella en este caso, cuando a lo mejor tú necesitas pues un poquito  
91 más de refuerzo y yo no. Pues si ella necesita más, Pues yo le cedo mi  
92 parte ya está. Yo creo que también somos un grupo que nos ayudamos  
93 bastante entre nosotros.

94 T: sí.

95 S2: con XXX, y XXX, y XXXX, Somos precisamente un grupo que nos  
96 conocemos desde primero.

97 T: aahh

98 S2: entonces ya hemos coincidido desde el principio y sí que hay una  
99 confianza y siempre ha habido mucha colaboración, porque en esa  
100 clase sí que somos menos, pero esa diferencia ya se notaba en Primero.  
101 Y en primero éramos muchos más en clase. Y ya había mucho  
102 compañerismo.

103 T: vale entonces así como un resumen, lo que más os ha beneficiado de  
104 ser dos profesoras en clase es...

105 S2: la atención

106 T: que tienes un poco más de atención, sobre todo cuando se trabaja en  
107 pequeños grupos, ¿no? Y si tuvieses que decir algo que a lo mejor ha  
108 fallado de tener dos profesoras en clase?

109 S2: a lo mejor pueda ser que al integrarse esa persona, no al inicio de la  
110 clase, sino más tarde, pues a lo mejor incluso la misma persona  
111 tampoco estaba tan integrada en saber igual de que estamos hablando o  
112 haciendo. Creo yo, eh.

113 S1: sí, yo, aspecto negativo lo pienso y no lo encuentro. Siguiendo con la  
114 línea que sigue ella, pues a lo mejor sí, sí que sabrá pues lo que se  
115 habrá hecho durante la hora que ella ha estado ausente, pero no  
116 realmente como se ha desarrollado. Pero aspectos negativos, yo creo

117 que al contrario, es todo positivo. Porque refuerza, acompaña y son  
118 más puntos de apoyo.

119 T: entonces, si el año que viene pudierais escoger entre apuntaros a clase  
120 con un solo profesor o con dos, ¿escogeríais una clase con dos?

121 S2: sí ,sí, con dos, y si es contigo mejor.

122 T: ((ríe))

123 SS: ((ríen))

124 S1: sí, a ver, también depende un poco de cómo enfoquen los profesores la  
125 metodología y las clases, y también la relación que tengan entre ellos.  
126 Porque yo creo que ha de ser buena para que luego también haya un  
127 buen ambiente. Pero bueno, si se pudiera escoger pues sí, sí.

128 S2: Hombre, está claro que si son dos personas, esas dos personas tienen  
129 que ir a la par no? porque si a lo mejor ya ves ahí un poco de tirantez,  
130 pues a lo mejor es más violento, ¿no? Igual hay hasta una  
131 competitividad. Y eso pues tampoco ayuda a la clase. Pero vamos, yo  
132 ya parto de la base de que las dos personas van a la uno y entonces,  
133 bueno, puede ser beneficioso para todos. No sé.

134 T: Muy bien. Y ¿Cómo os habéis sentido? ¿Os habéis sentido cómodos?  
135 habéis sentido que habéis aprendido?

136 S1: bueno es romper un poco con la rutina y la dinámica de las clases,  
137 porque al final ha sido una unidad diferente, hemos tratado un tema  
138 concreto y de ahí yo creo que se han trabajado muchos aspectos,  
139 porque yo creo que se ha trabajado el vocabulario, la gramática está  
140 dentro de la escritura y del *speaking*. Ya no hace falta trabajar la  
141 gramática para estar trabajando la gramática y yo creo que se ha  
142 trabajado todo, pero desde un tema, como más en global y yo creo que  
143 bien porque ha sido desconectar. También hemos aprendido cosas que  
144 yo no sabía relacionado con el plástico, o sea que yo creo que bien.

145 T: muy bien

146 S2: a ver, el tema del libro, pues bueno, sí que es verdad que es un poco lo  
147 normal, ¿no? Es el sistema educativo normal, pero bueno sí que es  
148 verdad que del libro, este año es el que más hemos usado el libro  
149 porque hay años que a lo mejor no hemos tratado tantos temas. Y este  
150 año, aunque solo hemos venido físicamente un día a clase, el libro lo  
151 tenemos bastante adelantado. Y contigo no hemos usado el libro pero  
152 es lo que dice XXX, que a la hora de los *speaking*s y los escritos pues  
153 ya trabajamos la gramática. Y desde luego es más creativo. El tema  
154 tecnología a lo mejor, pues hay personas que igual les cuesta un  
155 poquillo más y con eso sí que a lo mejor se ha dedicado un tiempo que  
156 ostras, si no se te dan bien y no te gustan... pero entiendo que las  
157 nuevas tecnologías es lo que llega. Entonces es una cosa que bueno,

158 entiendo que es un método más creativo que a la gente más joven le va  
159 a llenar más.

160 T: ¿algo que queráis añadir de las clases presenciales?

161 SS: no.

162 T: ¿No? Vale. Pues entonces pasamos a las online. Como os he dicho,  
163 cuando vinimos en noviembre vimos que en una sesión de tutoría  
164 muchos alumnos dijeron que se sentían muy poco acompañados y un  
165 poco perdidos en las sesiones online, que eran totalmente asincrónicas.  
166 Entonces nosotras al ver que eso era un problema para muchos  
167 alumnos, dijimos igual si hacemos un poco, aunque no sean las 2h,  
168 pero aunque sea media horita o una hora de ZOOM para explicar lo  
169 que se tiene que hacer, y si hay algo que se tenga que trabajar un poco,  
170 pues se trabaja un poco... Y lo hicimos pensando que ayudaría. Así  
171 que nada, me gustaría saber, qué opináis del cambio de tener las clases  
172 totalmente asincrónicas a tener un *mix* de sincrónico y asincrónico.  
173 ¿Como lo valoráis?

174 S2: a ver, yo es que el tema del ZOOM, las dos clases que hemos hecho,  
175 no han sido como una clase normal como las que se hacen en clase.  
176 Han sido más como clases de conversación. A ver, yo eso lo veo bien  
177 porque es una forma de aprender un poco todos de todos. Escuchando  
178 también aprendemos y yo lo veo bien. A mí tampoco me hace falta que  
179 a lo mejor me citen el miércoles a una hora para hacer el trabajo,  
180 porque yo ya lo hago cuando puedo y cuando me va bien. Pero bien.

181 S1: yo creo antes de la pandemia estábamos acostumbrados a venir a clase  
182 2 días a la semana. Ahora, pues como solo veníamos un día, el resto de  
183 la semana ya nos la organizábamos a nuestra manera. Entonces claro,  
184 ahora el hecho de conectarse yo puedo entender que ahora haya gente  
185 que le moleste o que no quiera porque ya se ha organizado la semana  
186 de otra manera, o por lo que sea. Pero sí que es verdad que va bien, una  
187 vez te conectas, y sobre todo si es como un poco introductoria al  
188 trabajo que vamos a tener que hacer después de forma asincrónica. Así  
189 que van bien estas sesiones de media hora o una hora para explicar  
190 bien todo y para aquellos que tengan dudas.

191 S2: sí porque incluso las personas que igual les cuesta más encontrar el  
192 momento para hacer las cosas, pues esta “obligación” les ayuda un  
193 poco a ponerse y ya que estamos pues acabamos. Cada uno... pero  
194 vamos, yo lo veo positivo. Si que el año pasado pasó de repente lo de  
195 la cuarentena fue todo online pero ahí sí que fue todo raro porque nadie  
196 estaba preparado.

197 T: ya, nadie estaba preparado.

198 S2: Entonces las clases no estaban bien aprovechadas porque la gente iba  
199 muy confundida, estábamos muy a la expectativa de qué iba a pasar...

200           pero ahora que ya todos estamos acostumbrados a la situación, esto es  
201           una cosa que viene para quedarse. Hay que adaptarse y ya está. Ver lo  
202           positivo, que es ganar tiempo y tal.

203    T:       sí, sí, vale, ehh... ¿algo negativo de las clases online? ¿Algo que  
204           hubieseis hecho diferente?

205    S1:       mejorar no sé porque al final las clases online son un poco....  
206           Problemas de conexión, de micro, gestionar un aula no es lo mismo  
207           que gestionar una clase por ZOOM.... Porque hay al que se le escucha  
208           el perro, el que no apaga el micro, el que habla cuando no tiene que  
209           hablar... Entonces no sé, al final, las cosas se han hecho como se han  
210           podido. Y yo creo que se han hecho bien. A ver, todo se puede siempre  
211           mejorar, pero no hay nada así en concreto.

212    T:       vale. ¿Os habéis encontrado con algún “challenge” o dificultad?

213    S2:       ¿en las clases online? ¿O en general?

214    T:       en general.

215    S2:       Bueno, a ver, yo en algún momento sí me he planteado de dejarlo.  
216           Sobre todo a principio de curso. Porque acabamos tercero un poco mal  
217           con el COVID... Además, yo ya empecé tercero pensando que lo haría  
218           en 2 años. Pero con el COVID, pues al final, pasamos de curso, y  
219           claro, yo ya entré en 4º sin tener el nivel. Entonces hubo algún  
220           momento de desanimo, de decir “qué hago aquí?”. Entonces para mí, la  
221           verdad es que que hayáis venido ha sido un giro, un cambio, que me ha  
222           beneficiado. Me ha motivado más a seguir, porque me he sentido más  
223           acompañada, sin miedo de preguntar o de decir, ¿sabes? Me ha ido  
224           muy bien por eso. Sino igual yo lo hubiese dejado y yo no soy de dejar  
225           las cosas.

226    T:       no, hombre, no, sigue y si hace falta hacer 4º en dos años pues se hace  
227           en dos años y además lo disfrutarás más porque muchas cosas ya te  
228           sonarán no?

229    S2:       sí, sí. Eso ya lo pienso.

230    T:       así se pueden asentar bien las bases también, que es muy importante  
231           cuando se aprende un idioma.

232    S2:       sí sí, totalmente. Pero bueno, la verdad es que estoy contenta.

233    T:       Muy bien. ¿Quieres aportar algo más XXX?

234    S1:       no, nada más.

235    T:       vale, pues creo que no tengo nada más para preguntar. Emmm. Pues ya  
236           está todo contestado! Gracias, chicas.