

## Organització d'apadrinaments comunicatius en anglès entre Ed. Infantil i Cicle Mitjà per fomentar la comunicació oral entre iguals.

Esther Galán Miró<sup>1</sup>

47797275-D

**'Make your friends your teachers, and mingle the pleasures of conversation with the advantages of instruction.'**

(Baltasar Gracian, 1647)

### **Resum:**

Porto 15 anys buscant maneres de millorar les meves pràctiques a l'aula, tenint llargs debats amb els companys/es especialistes del centre, fent proves i més proves, dissenyant materials i activitats noves cada curs... Fa cinc anys ens vam adonar que si realment volíem canviar el centre i que els canvis es consolidessin no podíem buscar solucions individualment. I tampoc servia canviar la manera de treballar a un o dos cursos. Havíem d'anar a l'arrel del problema, als fonaments de l'ensenyament-aprenentatge (EA) de la llengua anglesa al centre. I així ho vam fer, junts, com un equip. Gràcies a això ara comencem a veure els fruits de la nostra aposta per l'establiment de la comunicació oral com eix principal de l'ensenyament-aprenentatge de l'anglès al nostre centre. En aquest article presento un projecte que no deixa de ser un pas més en el mateix camí. Però amb la diferència que ara no només ens proposem implicar al professorat especialista sinó que volem implicar a un gran grup impulsor que farà l'experiència molt més rica i completa. Junts organitzarem apadrinaments comunicatius seguint una metodologia cooperativa (tutoria entre iguals), tenint en compte i fomentant el vincle emocional que el treball en parelles de padrins i fillols comporta i respectant els pilars de l'E.A de les segones llengües.

**Paraules clau:** tutoria entre iguals, emocions, interacció, llengua anglesa

### **Abstract:**

For the last 15 years I have been searching for new ways of improving my class practices, having long-discussions with my school specialist colleagues, testing and testing, designing new materials and activities every school year... Five years ago we realised that if we really wanted to change our school and establish changes we couldn't look for solutions individually. And changing the way of working in a few grades would not work either. We had to get to the root of the problem, the basis of the English teaching and learning in our school. So we did it, together, as a team. In this article I present a project which is a step forward in the same path. Except for the fact that now we not only expect the specialist teachers to be involved in the project but also a wide range of teachers who will make the experience much more rich and complete. Together we will organize communicative pairs with a cooperative methodology (peer tutoring), having into account and promoting emotional connections that pair work (peer tutor and tutee) involve and respecting the pillars of the second languages teaching and learning.

**Key words:** peer tutoring, emotions, interaction, efl

<sup>1</sup>Coordinadora TIC i especialista de llengua anglesa a l'escola El Turó de Masquefa. Diplomada en l'especialitat d'Educació Primària Llengües Estrangeres per la Universitat Autònoma de Barcelona (2003). El 2004 comença a treballar a l'escola pública. Fa 15 anys que ensenya anglès. egalan@xtec.cat

## 1. INTRODUCCIÓ

Per justificar aquest projecte d'investigació hem de tenir una visió general del centre i de la seva situació actual pel que fa a l'ensenyament-aprenentatge de la Llengua Anglesa.

L'Escola El Turó és troba situada a Masquefa, un poble de la comarca de l'Anoia. És un centre amb llarga trajectòria i tradició al poble amb un equip docent força estable i molt compromès. Té doble línia a Ed. Infantil i Primària, tot i que el Cicle Superior encara manté la tercera línia provinent de l'Escola Masquefa II amb qui l'escola es va fusionar fa dos cursos.

El curs 2015/16 es va iniciar un pla de millora amb l'objectiu de fomentar la comunicació oral com l'eix principal del procés d'ensenyament-aprenentatge de l'anglès al centre.

Aquest procés de canvi metodològic va sorgir després de detectar la necessitat de millora de la competència oral dels alumnes, sobretot en cursos superiors. En aquell any, el mestre especialista d'anglès al Cicle Superior es mostrava molt preocupat pels baixos resultats en expressió oral dels seus alumnes, fet que sorprenia ja que a nivell de comprensió oral i lectora, o expressió escrita, els resultats tant a les avaluacions trimestrals com a les proves de competències bàsiques eren força bons. La comissió d'anglès, formada pels tres mestres especialistes d'anglès del centre, es va reunir amb l'equip directiu. Van traspasar el seu neguit i van fer una proposta de millora que consistia en introduir progressivament al centre un nou mètode basat en l'escenificació col·lectiva de contes senzills i significatius, on els nens prenen posició de protagonista des del primer moment, seguint la filosofia expressada en el conegut com a mètode Artigal. Amb el vist-i-plau del claustre el curs 16/17 es va iniciar el pla de millora a P4 i P5. Seguidament, el curs 17/18, el van incorporar a Cicle Inicial i 3r, tot i que en forma de projectes i amb materials diferents. Aquest curs completen el Cicle Mitjà i el curs 2020/21 tota l'escola treballarà l'anglès amb la mateixa metodologia però amb continguts i materials adaptats a les necessitats de cada cicle.

Una de les activitats inclosa a les programacions anuals de P4 i P5 són diverses sessions on els nens expliquen el conte que han treballat a companys/es d'altres nivells, o mestres i personal del centre. L'objectiu és que algú els escolti i que l'acte d'explicar el conte tingui sentit (comunicar-nos, interactuar amb altres) i provoqui emoció (ensenyar el que hem après, millorar la nostra autoestima). Perquè què és la llengua sinó un instrument de comunicació humana per relacionar-nos?

El meu projecte dona continuïtat al procés de canvi metodològic actualment en curs i té com a finalitat principal continuar fomentant la comunicació oral en anglès a l'escola organitzant de forma sistemàtica activitats comunicatives intercicles.

**L'objectiu general d'investigació** és contribuir i fomentar la millorar la competència oral dels alumnes en llengua anglesa mitjançant els apadrinaments comunicatius entre Ed. Infantil i Cicle Mitjà en anglès.

**A nivell específic**, els **objectius** són; crear contextos d'aprenentatge significatius on es fomenti la comunicació oral en anglès entre iguals i dotar de càrrega emocional l'aprenentatge de l'anglès establint lligams afectius entre padrins i fillols de diferents cicles, en aquest cas entre Ed. Infantil i Cicle Mitjà.

## 2. FONAMENTACIÓ TEÓRICA

### 2.1 Com aprenen els infants a parlar. Primeres teories.

Les teories sobre l'adquisició de la llengua materna (L1) han anat evolucionant al llarg de les últimes dècades. Alguns autors com Skinner (1957) parlaven d'una simple resposta a estímuls que evoluciona per imitació des del balboteig, passant per la repetició de paraules i finalment amb la relació entre elles. Però aquesta teoria no donava resposta a com s'adquireix la gramàtica ni la sintaxi d'una llengua.

Durant la primera infància els infants no són madurs cognitivament ni tenen consciència lingüística, tot i així, tots ells aprenen a parlar de forma natural. Aquesta capacitat innata de tot ésser humà per aprendre qualsevol llenguatge és el que Chomsky (1959) anomena Gramàtica Universal. La teoria defensa que el coneixement innat de gramàtica ens serveix com a base per adquirir qualsevol llenguatge. Altres teories ("Critical Period Hypothesis") defensen que aquesta capacitat és manté només durant un període crític del nostre creixement. Per tant les teories basades en aquesta capacitat innata serien insuficients en el cas de les segones llengües (L2) o llengües estrangeres (LLE). Ja que si els aprenents són adolescents o adults, ja no tenen accés als processos mentals necessaris per aprendre de forma natural un llenguatge i han de recórrer a les habilitats cognitives i a la consciència lingüística adquirides amb l'aprenentatge de la seva llengua materna. Precisament J. Piaget (1967) introdueix la teoria cognitivista, que veu l'aprenentatge del llenguatge com un dels resultats del desenvolupament cognitiu de les persones. Segons Piaget aprenem a parlar perquè pensem, es a dir perquè hi ha un desenvolupament intel·lectual i psicològic. Piaget estableix unes etapes que tot ésser humà ha de superar per tal de desenvolupar les seves capacitats cognitives. Cada etapa té unes característiques concretes, com l'assoliment de la funció simbòlica que donarà lloc a la construcció del llenguatge.

Altres autors introdueixen el paradigma sociocultural i situen la interacció com a element central en la construcció del coneixement, i el llenguatge com a forma social del pensament i com a generador de coneixement compartit, entre ells Bruner (1984) i Vygotsky (1934). A través de l'interacció s'han de reconèixer les posicions de cadascú dintre de la situació comunicativa, *qui parla, a qui parla i perquè*. La llengua és part de les nostres relacions socials, ens dona un lloc, una relació amb els altres i una veu amb la que comunicar-nos. Com a éssers humans tenim una predisposició cultural i comunicativa genètica, segons ens diu Artigal (2005), "*És una herència per la qual esdevenim inevitablement socials, ineludiblement comunitat. Una conseqüència molt important d'aquesta herència, possiblement la més determinant, és la facultat del llenguatge.*" (p. 70)

### 2.2 Condicions necessàries per adquirir una segona llengua (L2) o llengua estrangera (LE)

En el procés d'adquisició d'una segona llengua (L2) o llengua estrangera (LE) hi intervenen tres pilars fonamentals: "l'input", "l'output" i la interacció. "L'Input" fa referència a l'exposició que reben els aprenents de llengua autèntica. També a la freqüència en que els aprenents reben un "input" amb unes característiques concretes i amb quina freqüència tornen a trobar aquestes característiques juntes (Ellis, 2002). El segon pilar correspon a la interacció, entenent per

interacció situacions on hi ha negociació del significat dels missatges entre els interlocutors. I finalment “l’*output*”, que seria la producció oral o escrita que fa l’aprenent una vegada ha rebut i processat “l’*input*”.

Seguint aquestes teories els aprenents construeixen els seus coneixements gradualment després d’estar exposats a centenars “d’*inputs*” amb característiques lingüístiques que es repeteixen eventualment. Van fent connexions entre els elements, fins que al escoltar un d’ells activa els altres a la seva ment. Això recolza la teoria de que la llengua comuna que utilitzem a les converses diàries és en gran part previsible. La llengua s’aprèn freqüentment en trossos (fórmules) de llengua “*language chunks*”, més que en paraules independents (Ellis 2003, 2005).

D’altra banda, diferents autors apunten a la pobresa d’aquesta teoria, ja que aquesta exposició a un ampli ventall “d’*input*” no garanteix la seva comprensió. Krashen (1985) suggereix la necessitat d’un input comprensible per a que pugui ser assimilat (“*intake*”) i reutilitzat posteriorment per l’aprenent (“*output*”). Entenem per comprensible un “*input*” que estigui un pas per davant dels coneixements de l’aprenent, però que augmenti la dificultat de forma molt gradual. És el que s’anomena la teoria de  $i+1$ . Aquesta teoria a vegades es confon amb la Zona de Desenvolupament Proper (ZPD) de Vygotsky però definitivament no són el mateix, ja que a la ZPD es posa el focus en com els aprenents construeixen conjuntament amb l’adult, o amb altres infants, nous coneixements lingüístics o nous raonaments, basats en la interacció. Per tant, la teoria de Krashen ( $i+1$ ) combinada amb la interacció amb l’adult i el seu suport per comprendre missatges dintre de la ZPD de l’infant, possibilitarà que aquest pugui començar a assimilar la nova llengua.

Sachs (1981 citat a Lightbown P. M. & Spada N. 2013, p. 22) va estudiar el desenvolupament lingüístic d’un nen fill de pares sords que no va tenir contacte amb la llengua oral més enllà de les hores que veia la televisió i que tampoc va tenir cap tipus de desenvolupament lingüístic, ni tan sols li van ensenyar el llenguatge de signes. A l’edat de 3 anys i nou mesos, estava per sota de la mitjana en tots els aspectes de desenvolupament lingüístics i l’ordre a les seves estructures gramaticals era totalment inusual. Quan va començar a conversar amb un adult, la seva capacitat d’expressar-se va millorar considerablement, estant totalment normalitzada a l’edat de quatre anys i dos mesos. En canvi el seu germà, qui ja va tenir un company de conversa des de el seu naixement, no va tenir els mateixos desordres.

L’estudi conclou que rebre “*input*” de manera impersonal, sense interacció, no és suficient. En el moment en que l’aprenent té un interlocutor amb qui conversar, aquest li dona accés al que Long (1983) i Krashen (1985) anomenen un “*input*” comprensible. És a dir, un llenguatge que s’ajusta al nivell de comprensió de l’aprenent. Long (1983) posa èmfasi en els processos mentals que es donen quan l’aprenent es veu exposat a un “*input*” que els possibilita i fomenta. El mecanisme per aconseguir fer la llengua comprensible, és el que anomena “*Modified interaction*”. S’entén per “*Modified interaction*” l’ajustament de la llengua no la seva simplificació, es a dir la recerca d’eines per poder arribar a la comprensió mútua. Per exemple: repeticions, revisions de confirmació, revisions de comprensió i peticions de clarificació, entre d’altres.

En estudis posteriors Long (1996) dona més importància a la retroalimentació correctiva durant la interacció “*Corrective feedback*”. Segons Long és en el moment en que els dos interlocutors

troben dificultats per entendre's i han de fer ajustaments en les formes lingüístiques, l'estructura de les converses, el contingut semàntic, o els tres, fins que arriben a un punt de comprensió mútua quan realment comencen a aprendre llengua. I de fet, durant el propi procés de negociació i ajustament de la llengua és quan els aprenents realment s'adonen de les seves mancances i de les seves necessitats. Els estudis sobre aquesta teoria s'amplien amb el s'anomena la teoria de "l'*output*" comprensible (Swain & Lapkin, 1995).

Les tres funcions de "*l'output*" comprensible en el procés d'adquisició d'una nova llengua són "*the noticing*" o conscienciació, la consciència que adquireixen els aprenents sobre els propis coneixements quan no poden dir o escriure exactament el que voldrien, la qual facilita l'adquisició de nous coneixements i la consolidació dels ja existents; "*The hypothesis-testing function*" o comprovació de la hipòtesis és precisament el procés que és dona quan l'aprenent produeix un "*output*" erroni. En aquell moment està comprovant amb l'hipòtesis d'assaig i error, i aprofitant la possibilitat de rebre feedback, la comprensibilitat del seu missatge. I aquest procés li donarà l'oportunitat de reformular de nou el missatge inicial i adquirir nous coneixements.

I per últim, "*conscious reflection*" o funció metalingüística, la pròpia reflexió sobre la llengua que han produït i que els ajuda assimilar-la.

En la mateixa línia de reflexió, l'aprenentatge de les segones llengües es dona en situacions on la llengua serveix no només com a instrument de comunicació (activitat social) sinó també com a objecte d'anàlisi i reflexió, posant atenció tant a la forma com al significat (activitat cognitiva). Es en aquestes situacions on es potencia l'ús de la llengua mitjançant el seu aprenentatge, o a l'inversa, "*Collaborative dialogue*" (Swain & Lapkin, 2000).

En aquesta interacció o diàleg, s'han d'incloure *els tres sabers*. En primer lloc el **saber ser** (amb algú altre), tots els participants han de tenir un lloc dintre de la interacció, respectant l'espai de l'altre i garantint la veu de totes les parts. "*Aprenem una llengua quan algú i algú altre l'usen i, per mitjà d'aquest ús, s'afegeixen mútuament ser aquest algú i aquest algú altre*" (Artigal 2005 p.105). Tanmateix hem de poder **saber fer** (amb algú altre), la interacció ha de ser viable i efectiva, els interlocutors han d'aconseguir l'objectiu comunicatiu de la interacció. "*Sempre que s'utilitza la llengua, i sempre que s'aprèn, no tan sols hi ha algú i algú altre que parlen, si no que mentre els parlen fan coses conjuntament i necessiten fer-les de manera eficaç*" (Artigal 2005 p.106)

Per últim, es imprescindible **saber dir** (amb algú altre), entès com comprendre, escriure i llegir amb l'altre. "*...es construeix a partir d'uns previs saber ser amb l'altre i saber fer amb l'altre que els usuaris/aprenents de la llengua necessiten col·laborativament garantir.*" (Artigal 2005 p.108)

Els "*tres sabers*" d'Artigal són una adaptació dels "*quatre pilars de l'educació*" de Jacques Delors (1996). Amb algunes diferències com la manera d'usar les paraules "ser" i "fer" i el sentit que se'ls hi dona, o l'incorporació del terme "amb algú altre". Artigal conclou "Això ha comportat dues coses: que "*pensar amb algú altre*" es pugui convertir en "*dir (comprendre, escriure i llegir) amb algun altre*" -perquè em sembla que l'única manera de "*pensar amb un altre*" és dialogar-hi-, i que si "ser", "fer" i "dir" són sempre i inevitablement "*amb algú altre*", aleshores "*convivre*" ("*vivre ensemble*") sigui un saber ja inclòs als altres tres." (Artigal 2005 p.109)

En aquest apartat hem reflexionat sobre les condicions necessàries per adquirir una segona llengua. D'una banda, hem parlat d'un "input" freqüent i comprensible. Aquest ha d'arribar a l'aprenent en situacions d'interacció dintre de la seva Zona de Desenvolupament Proper. Ens hem referit també a situacions comunicatives on tots els participants formin part de la negociació del significat per arribar a la comprensió mútua. D'altra banda per tal de que la interacció sigui eficaç no només farà falta un "input" comprensible, sinó també una producció, ja sigui oral o escrita, d'un "output" comprensible, correcte i adequat al context conversacional. En tot aquest procés de recepció de "input" comprensible, primera assimilació del mateix "intake" i producció d'un "output" comprensible, s'haurà de posar atenció no només al significat sinó també a la forma. Serà llavors quan és farà l'assimilació final "final intake" dels nous coneixement lingüístics. A més s'haurà d'estimular l'ús significatiu de la llengua, per mitjà de situacions on hi hagi una intenció comunicativa real promovent l'aprenentatge actiu, reflexiu i col·laboratiu.

### 2.3 Aprenentatge cooperatiu: "Tutoria entre iguals"

En els apartats anteriors ha quedat patent la importància de la interacció per aprendre una llengua. Tal com ens diu Artigal (2005), *"la llengua s'aprèn quan algú l'usa per fer coses amb algú altre que comparteix aquesta intenció de fer coses col·laborativament. Aquest algú, algú altre i intenció són llocs que han de ser conjuntament construïts"* (p. 114).

Partint d'aquesta afirmació, entenem que l'aprenentatge cooperatiu proporciona una marc ideal per a l'aprenentatge de la llengua.

En aquesta investigació proposem concretament la Tutoria entre iguals (o "Peer Tutoring") com a instrument per a millorar l'aprenentatge de la llengua estrangera: *"la tutoria entre iguales basada en la creació de parejas, con una relación asimétrica (derivada del rol respectivo de tutor o tutorado), con un objetivo común y compartido (la adquisición de una competencia curricular) que se logra a través de un marco de relación planificada por el profesor."* (Duran & Vidal, 2004, p.1)

Per a que la tutoria tingui èxit ha de ser beneficiosa tant pels tutoritzats com pels tutors. En el cas de l'alumne menys expert, o tutoritzat, Duran (2011) entén que *"el tutorado aprende porque recibe una ayuda ajustada y permanente de su compañero tutor, dentro de la zona de desarrollo próximo -algo por encima del nivel de competencia actual y algo por debajo de lo no podría hacer sin ayuda."*

Duran exposa que els alumnes poden ser bons mestres dels seus companys, entre altres motius, perquè comparteixen experiències i llenguatge, i saben on ells mateixos van tenir dificultats a l'hora d'assolir els mateixos objectius als que ara s'enfronten els seus companys, i això els facilita la tasca d'ajudar-los, sense sortir de la ZDP.

D'altra banda tenim la vessant de l'alumne tutor. En aquest punt introduïm el concepte "aprendre ensenyant" -*learning by teaching*- (Duran, 2011).

Per fonamentar aquest concepte tenim un estudi d'Annis (1983 citat a Duran 2011, p.5), on s'estudien els casos de 130 alumnes en cinc situacions diferents respecte a l'aprenentatge del mateix contingut: ensenyat per part dels mestres, llegit pels propis alumnes, llegit i també ensenyat per part dels mestres, llegit per ensenyar a altres iguals (però sense fer-ho) i finalment

llegit i ensenyat a altres. Aquest estudi arribava a la conclusió que quan els alumnes ensenyaven a altres milloraven el seu propi aprenentatge. La tasca d'ensenyar als altres requereix una major atenció a aquells continguts que s'han d'ensenyar per fer-te'ls seus, associar-los a coneixements previs i assimilar-los.

Un segon estudi aquesta vegada de Roscoe & Chi (2007 citats a Duran 2017, p.478) defensa que els alumnes tutors tenen l'oportunitat d'involucrar-se en el procés de construcció de coneixement reflexiu que facilita l'aprenentatge. Per fer-ho les seves explicacions han de ser de qualitat, reconeixent les seves mancances i necessitats de millora, reorganitzant els seus propis coneixements i inferint per reparar els errors. Per fer tot això, l'alumne tutor ha de fer una activitat metacognitiva molt important: avaluant el seu propi coneixement i comprovant si les seves explicacions són lògiques i tenen sentit. Desafortunadament, també conclou que molts dels alumnes tutors es queden en l'explicació del coneixement, sense arribar a la seva construcció. Si més no, aquestes explicacions ajudaràn als tutors a fixar els coneixements.

Els alumnes que assumeixen el rol de tutors han de rebre una formació prèvia per a realitzar correctament la seva tasca, i no caure en l'error de simplement ocupar una posició de transmissors d'informació. Si són capaços d'identificar la seva ZDP, que seria la diferència entre allò que són capaços d'ensenyar i allò que encara no han tingut l'oportunitat d'ensenyar i reben la formació pertinent podran aprofitar l'oportunitat d'aprendre més i millor, construint coneixements.

En el mateix estudi s'apunta que les interrogacions als alumnes tutoritzats són un altre oportunitat pels alumnes tutors de fomentar els processos de reflexió, *"...la interrogación es más beneficiosa, genera mas oportunidades de aprendizaje para el tutor, cuando las preguntas són profundas, requieren integración del conocimiento prèvio y nuevo, reorganización de los modelos mentales, generación de inferencias y monitoraje metacognitivo"* (Duran, 2011 p.6).

Dintre de la tutoria entre iguals, hi han dues formes: fixa (es mantenen els rols) i recíproca (els rols es van intercanviant en diferents moments del procés d'aprenentatge).

D'igual manera la interacció entre les parelles i l'activitat conjunta pot tenir diferents patrons i estils interactius; (1) Inici - Resposta - "*Feedback*" (IRF), característic de les pràctiques tradicionals de caire transmissor de coneixements entre mestre; (2) estructura tutorial, Inici - Resposta - "*Feedback*" - Cooperació - Avaluació (IRFCE) (Graesser & Person, 1994). El tutor inicia el procés llançant una pregunta o exposant un problema (I), el tutoritzat dona una primera resposta (R), el tutor dona un breu "*feedback*" (F), tutor i tutoritzat cooperen per millorar la primera resposta (C) i finalment, el tutor avalua si el tutoritzat ha entès la resposta final; (3) Estructura col·laborativa: Inici - Cooperació - Resposta (ICR) (Duran & Monereo, 2005). Aquest patró es característic de la tutoria recíproca, en aquest cas tutor i tutoritzat entren en un cicle de cooperació per tal de generar coneixements responant preguntes conjuntament, i finalment és el tutor qui avalua tot el procés.

Per concloure aquest apartat, vull fer incís en la importància del benefici mutu dels dos integrants de la parella. La tasca del mestre serà guiar el procés perquè sigui efectiu, d'una banda donant la

formació prèvia necessària als tutors i d'altra, gestionant tant la forma com els patrons i estils de la interacció més adequats per a cada situació.

## 2.4 Neurociència i la importància de les emocions

Estudis recents en neurociència han trobat evidències de la forta influència del cervell social sobre l'emocional, de manera que *“el treball cooperatiu estimula més les emocions i de manera paral·lela una millor gestió emocional afavoreix el treball cooperatiu.”* (Bueno, 2016 p.6)

Les emocions són clau per a la supervivència i es poden definir com *“patrons de conducta que es desencadenen de manera automàtica i no reflexiva davant una situació que podria comportar una amenaça”* (Bueno, 2017 p.36). De fet, el nostre cervell està dissenyat per emmagatzemar amb molta més facilitat totes aquelles experiències que tinguin càrrega emocional, ja que podríem tornar a necessitar-les en un futur.

Bueno (2017) ens parla de 5 consideracions a tenir en compte a l'hora d'aplicar aquests coneixements en educació; (1) Qualsevol emoció és inicialment preconscient, per tant el treball reflexiu que es faci sobre l'emoció i allò que l'ha provocat, facilitarà la seva gestió conscient. (2) La capacitat de gestió conscient de les emocions és pot aprendre i millorar durant tota la nostra vida. (3) Les emocions fixen l'atenció en allò que les ha estimulat. (4) El treball cooperatiu estimula més emocions i la gestió emocional afavoreix el treball cooperatiu. (5) Experiències que estimulin emocions com l'alegria fomentaran les ganes de continuar aprenent, ja que vincularan l'experiència amb una emoció agradable.

En estudis més recents, el terme “emocions” canvia per “plaer”, i vincula la supervivència a aquesta sensació. Tots els animals biològicament estàn dotats d'instint de supervivència, i aquells que no l'han desenvolupat prou han anat desapareixent per selecció natural. Aquest instint de supervivència s'ha mantingut durant el pas dels anys degut a la seva estreta relació amb el “plaer”, tant físic (menjar, aparellar-se) com emocional (socialitzar, col·laborar) com intel·lectual (aprendre, crear, descobrir). D'altra banda, els essers humans ens diferenciem de la resta d'animals per la nostra plasticitat neural i per la nostra curiositat. La plasticitat neural es defineix com *“la capacidad de hacer reflexiones nuevas, lo cual nos permite aprender siempre y adaptarnos al entorno a través de estos aprendizajes”* (Bueno & Portero, 2018).

Diversos estudis sobre les emocions i la seva capacitat d'ajudar a fixar els records s'han portat a terme els últims anys. Lila Davachi (2016 citat a Bueno 2017) en un estudi realitzat a tres grups de voluntaris va investigar si l'excitació emocional condicionava la memòria de les experiències posteriors. L'autora va concloure que excitar les emocions millora la retenció a la memòria d'experiències dintre de com a mínim els trenta minuts posteriors a un estímul emocional, encara que no mantinguin relació amb la experiència inicial. Aquesta *“ressaca emocional”* obre una nova via pedagògica per millorar els aprenentatges a través d'emocions com l'alegria o la sorpresa.

Per afavorir el procés d'aprenentatge dels nostres alumnes tant la curiositat, l'interès, el goig i la motivació, com la sorpresa i l'alegria, han de ser els nostres referents a l'hora de elaborar tasques efectives adequades a cada alumne.



### 3. DESENVOLUPAMENT DEL PROCÉS DE MILLORA

Aquest estudi està plantejat seguint en gran mesura els principis del **paradigma socio-crític**. Parteix de la realitat del centre, busca unir teoria i pràctica i tant l'investigadora com tots els mestres participants accepten el compromís de formar part de les decisions importants i construir junts les noves propostes, fer autocrítica i reflexionar individual i col·lectivament.

D'altra banda segueix una **metodologia amb model mixta, igualtat d'estatus i seqüencial (QUAN - QUAL)** ja que vol *explicar* (investigació quantitativa) i *comprendre* (investigació qualitativa) els factors que contribueixen a la millora de la competència oral com a resultat de les actuacions proposades a l'estudi, combinant ambdues metodologies en les diferents fases de la investigació. No es prioritza una metodologia per davant de l'altre, però sí que hi ha un ordre d'aplicació (segons la tipologia d'investigacions de disseny mixta de Johnson y Onwuegbuzie (2004 citat en Pérez, Z. P. 2011)

En funció de tot això aplicaré a la meva investigació una metodologia d'**INVESTIGACIÓ-ACCIÓ** (a partir d'ara I.A). Kemmis & McTaggart (1988 citat en Herreras, E. B. 2004) parlen de 4 punts clau de l'I.A. Pel que fa al primer punt, en aquest estudi clarament hi ha un propòsit de canviar i millorar les pràctiques actuals al centre, introduint els vincles emocionals tant amb la llengua com entre padrins i fillols, i organitzant activitats entre padrins i fillols que siguin significatives i beneficioses pels dos integrants de la parella i que fomentin la comunicació oral en anglès. El segon punt, correspon al caràcter participatiu del projecte. El model de treball que es planteja és col·laboratiu buscant el major consens i participació a l'hora d'arribar a conclusions i prendre decisions. El tercer punt clau, seria el procés en espiral amb les seves 4 fases: Observació (fase I-II), Reflexió (fase II), Planificació (fase III), Acció (fase IV) i de nou, Reflexió (Fase V) per valorar l'efectivitat i continuació o no, del procés. Per últim, el quart punt clau estaria lligat al procés d'aprenentatge de tots els mestres i alumnes implicats en l'estudi.

#### 3.1 Mostra d'estudi

La població de l'estudi seràn l'alumnat d'Ed. Infantil i Primària i professorat de l'Escola El Turó de Masquefa. Les unitats d'anàlisi seràn tots els nens i nenes que facin P4, P5, 3r i 4t i tot el professorat inclòs al Grup d'experts i al Grup Impulsor; tutors dels cursos implicats, coordinadors del Cicle Mitjà i Ed. Infantil, mestres especialistes d'anglès del centre, 2 mestres especialistes (Ed. Especial i Música) i la pròpia coordinadora del projecte.

Alumnat		Professorat grup de treball		
<b>Educació Infantil</b>		<b>Educació Infantil</b>		1 Mestra Ed. Especial
P4	50 alumnes	P4	2 tutors/es	2 Mestres especialistes anglès*
P5	40 alumnes	P5	2 tutors/es	1 Mestra de música
<b>Cicle Mitjà</b>		<b>Cicle Mitjà</b>		1 Coordinador/a Ed. Infantil
3r	52 alumnes	3r	2 tutors/es	1 Coordinador/a Cicle Mitjà
4t	50 alumnes	4t	2 tutors/es	1 Coordinador/a pla*
<b>Total: 192 alumnes</b>		<b>Total: 15 mestres</b>		

Taula 1 i 2: Número d'alumnes i mestres inclosos en les unitats d'anàlisi. Font: Elaboració pròpia

La mostra serà no probabilística o dirigida i s'ajustarà durant l'investigació. Hi haurà dos tipus de mostra, per tant serà mixta: Mostra dirigida d'experts (on inclouríem el grups d'experts, format pels especialistes d'anglès del centre i la coordinadora del projecte) per generar opinions més precises i Mostra dirigida homogènia (dividida en tres mostres; l'alumnat de 3r i 4t, tot l'alumnat implicat i el professorat implicat) amb l'objectiu d'investigar situacions concretes. No son mostres generalitzables a un altre població, són vàlides per a aquest estudi en concret. De fet, la generalització no és un objectiu prioritari de l'estudi, la finalitat és canviar i millorar les pràctiques en aquesta escola.

### 3.2 Tècniques i instruments per a la recollida d'informació

Durant l'estudi s'organitzen quatre tipus de **recollides de dades quantitatives**: enquestes transversals, enquestes longitudinals amb un disseny de panel, observacions no participants i una escala de tipus Likert. Les eines d'enregistrament són Formularis Google, enviats per correu electrònic i una pauta d'observació.

També s'organitzen dos tipus de **recollides de dades qualitatives**: grup de discussió i anàlisi de documents. Portarem a terme dos grups de discussió; grup d'experts (format pels membres de la comissió d'anglès) i grup impulsor (tots els mestres implicats). Les eines d'enregistrament no són estructurades, però sí molt diverses. Des de narracions dels participants, ja siguin *visuals* (fotografies, vídeos..), com *textos escrits* (anotacions, documents) o *expressions verbals* (respostes orals, aportacions a pluges d'idees...). Evidentment també narracions de l'investigador com un *diari de camp* on anar fent anotacions de les diferents impressions rebudes en cada moment, un *recull de les actes dels grups de discussió i documents varis* com agendes de les sessions de treball, propostes, mapes conceptuals, Presentacions Google,...

### 3.3 Fase a fase

#### 3.3.1 Fase I

En aquesta primera fase el meu objectiu com a coordinadora del projecte va ser fer les actuacions pertinents per ajustar la idea general del projecte de millora i tenir clar el punt de partida del procés.

Una de les primeres actuacions planificades va ser una reunió informal amb la Cap d'estudis. La meva finalitat era compartir la idea general del projecte i la repercussió que tindria, a priori, al centre, i d'altra banda veure l'acceptació que hi havia per part de l'Equip directiu. He de dir, que en tot moment em vaig sentir recolzada i encoratjada a portar-ho a terme.

El segon pas era una segona reunió informal, aquesta vegada amb els coordinadors dels cicles implicats i la Cap d'estudis. Des de la Direcció se'm va suggerir tractar el tema directament a la reunió de coordinació, d'aquesta manera tots els coordinadors estarien al corrent i farien els traspassos pertinents als seus cicles. A la reunió vaig presentar la proposta inicial, els coordinadors van exposar les seves opinions i em van plantejar dubtes, la gran majoria referents a les fases del procés o al número d'hores lectives i no lectives d'inversió que el projecte requeriria. Finalment es van acordar els objectius de millora (inclosos a la p. 2 d'aquest article).

Amb el vist-i-plau de la Direcció i l'equip de coordinadors, vaig fer la primera presentació del projecte a les reunions de cycle dels nivells implicats. Amb un llenguatge molt proper i utilitzant com a recurs una presentació Google visual i entenedora, vaig intentar donar les peces claus del projecte. El meu objectiu era fer-los partícips des de l'inici, que entenguessin el perquè de la proposta de canvi i formessin part del procés des del començament. També volia que veiessin que tant la seva opinió com la seva participació era important per aconseguir uns bons resultats.

A la presentació es van tractar els següents punts clau: *Què volem aconseguir? On estem ara? Objectius específics del projecte i continguts de millora. Procés d'introducció. Disseny metodològic. Tasques i responsabilitats. Inici de la primera fase.*

Al final de la reunió els hi vaig comunicar que una de les seves primeres tasques seria respondre via e-mail una enquesta sobre la metodologia Artigal i la seva aplicació al centre. Aquesta enquesta transversal tenia com a objectiu fer un sondeig a l'inici de l'estudi del coneixement dels mestres del grup impulsor sobre la metodologia que s'utilitza a l'àrea de llengua anglesa al centre. L'instrument utilitzat va ser un formulari Google "L'anglès a l'escola". El formulari incloïa variables amb respostes tancades. Aquestes categories es van analitzar de forma estadística. D'altra banda, les respostes obertes d'opinió es van organitzar i codificar amb números a posteriori, per tal de poder analitzar-les també estadísticament. El nivell de mesura va ser nominal, ja que els números utilitzats només tenien la funció de categorització.

A continuació es van compartir els primers documents amb models teòrics sobre els continguts de millora, concretament sobre l'aprenentatge entre iguals i els apadrinaments lectors. La seva lectura i anàlisi va ajudar al grup impulsor a fer propostes de millora a la següent sessió de treball amb una base fonamentada, i a delimitar-les. Es van concretar algunes pràctiques com; (1) Organització de parelles de padrins i fillols entre els cursos de P4 i 3r / P5 i 4t. (2) Treball de la seqüenciació de les sessions i del llenguatge necessari de la situació comunicativa. (3) Organització d'una sessió inicial on explicar l'apadrinament als alumnes implicats i les funcions i obligacions de padrins i fillols. (4) Organització de dos sessions trimestrals amb les parelles de padrins i fillols. (5) Utilització de rúbriques d'autoavaluació. (6) Signatura d'un contracte de col·laboració entre padrins i fillols.

També es van concretar alguns productes amb els quals poder observar les millores com; l'incorporació dels apadrinaments dintre de la PGA del centre; la gravació de les sessions conjuntes i la seva edició i publicació al bloc de l'escola; i la recollida de les qualificacions del primer trimestre i l'últim en relació a la competència oral dels alumnes.

En una de les últimes trobades els vaig explicar que durant les setmanes següents, i ja formant part de la Fase II del projecte, s'organitzarien observacions d'activitats comunicatives, tant a Ed. Infantil com a Cicle Mitjà, posant especial atenció en l'actuació dels mestres i dels alumnes. Els coordinadors dels cycles es van comprometre a facilitar aquells canvis organitzatiu necessaris per poder portar a terme les observacions.

En aquest punt ja tenia prou material per començar a crear una bitàcola d'anàlisi que m'ajudaria a analitzar les dades recollides durant cada fase i les meves impressions, i també a documentar tot el procés. Per fer-ho vaig recuperar les anotacions fetes a mà durant la reunió informal amb la

Cap d'Estudis, la reunió amb els coordinadors, la participació als cicles, les sessions de treball amb el grup d'experts i el grup impulsor, l'acta de la reunió de coordinació i les reunions de cicle, la presentació Google dissenyada per la reunió... Vaig revisar les dades, seleccionar i anar codificant la informació directament sobre el paper, per després transcriure-ho tot electrònicament.

### 3.3.2 Fase II

En aquesta segona fase el meu objectiu com a coordinadora del projecte va ser per una banda analitzar la informació recollida sobre els coneixements previs de l'EA de la llengua anglesa al centre. Una de les primeres preguntes és *“Alguna vegada has vist la representació d'un conte seguint aquesta metodologia?”*. La

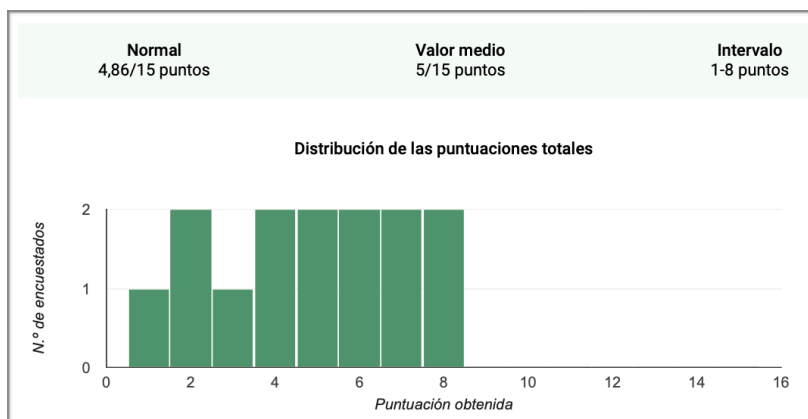


Fig.1 Distribució puntuacions totals.

resposta “Sí” va obtenir un 64,3, i la resposta “No” un 35,7%. Aquestes dades ens donaven la clau de la resta de resultats. Tal i com podem veure la figura 1, el valor mig de les puntuacions és de 5 sobre 15 punts, en intervals d'entre 1 i 8 punts com a valor màxim. Queda demostrat que la majoria dels mestres no coneixen els fonaments més bàsics del mètode ni tampoc la seva aplicació al centre. Si mirem detingudament les preguntes amb uns resultats més baixos ens trobem preguntes com; *“Quines d'aquestes característiques són pròpies del mètode Artigal i NO del treball tradicional de contes i cançons?”* amb zero encerts, o *“Saps amb quines activitats es treballen els contes a Ed. Infantil?”* amb només un encert de 14 participants.

D'altra banda, també volia recollir evidències sobre les activitats comunicatives que s'estàn portant a terme en aquests moments al centre, per tal de reflexionar i guiar les propostes de millora que es planificarien a la Fase III. Aquesta recollida es va fer per mitjà d'observacions d'aula i d'enquestes. El primer pas va ser decidir quines activitats observar. El grup d'experts va proposar observar dues activitats internivell entre p4 i p5, i dues activitats en petit grup, una a 3r i una a 4t. L'equip d'observadors estaria format per els tutors del cursos observats i els coordinadors del cicles en qüestió. La mateixa comissió d'anglès, com a grup d'experts, es va reunir i va organitzar una pluja d'idees per delimitar les categories a observar i analitzar en els estudis descriptius tant de la Fase II i IV. Com a coordinadora del projecte vaig dissenyar tres eines d'enregistrament; una pauta d'observació i dues enquestes longitudinals. Aquesta pluja d'idees també va ser inclosa a posteriori a la bitàcola d'anàlisis.

La pauta d'observació es va dissenyar donant a cada variable dues respostes categoritzades, SI / NO, però a l'hora amb un espai d'observacions on es podien fer els aclariments pertinents. Això va permetre fer un anàlisi estadístic de les respostes, i a l'hora va donar molta informació extra que es va organitzar i codificar a posteriori per tal de poder analitzar també estadísticament. Les categories eren les següents: actuació del mestre, actuació dels alumnes i avaluació del procés i del progrès.

Les enquestes longitudinals, en forma de formularis Google, tenien un disseny de panel. Es van dissenyar dos formularis que compartien categories com l'actuació dels alumnes. El primer estava pensat per recollir l'opinió del grup d'experts format pels mestres especialistes implicats en les activitats observades. Amb el títol de "Reflexió sobre la pròpia pràctica" analitzava les següents categories: actuació del propi mestre, actuació dels alumnes i l'avaluació del procés i del progrès. Les respostes eren tancades i amb una resposta oberta general a cada categoria.

El segon formulari volia recollir l'opinió de l'alumnat de Cicle Mitjà, també implicats en les activitats. Amb el títol "Reflexionem una mica?" els propis alumnes analitzaven la seva actuació durant l'activitat. Les respostes eren tancades, i per tant, es van fer les mitjanes de les diferents categories. D'altra banda, també hi havien algunes preguntes obertes d'opinió i les respostes es van organitzar i codificar a posteriori per tal de poder analitzar també estadísticament.

Les variables que van tenir uns resultats més baixos pel que fa a l'**actuació del mestre** van ser, "*Ofereix un guió per evitar bloquejos*" amb un 20% de respostes afirmatives a Ed. Infantil i un 50% a Primària, i "*Potencia la reflexió sobre el procés seguit i l'aprenentatge portat a terme*", un 20% de respostes afirmatives a Ed. Infantil i un 0% a Primària.

Pel que fa a l'**actuació dels alumnes** les variables que van tenir uns resultats més baixos van ser, "*Utilitzen oralment la llengua estrangera per comunicar-se amb els companys.*" amb un 50% de respostes afirmatives a Ed. Infantil i un 50% a Primària; "*Utilitzen oralment la llengua estrangera per comunicar-se amb la mestra*" amb un 0% de respostes afirmatives a Ed. Infantil i un 50% a Primària; i "*Mostren confiança en ells mateixos, en les seves possibilitats i en les dels seus companys/es.*" amb un 50% de respostes afirmatives a Ed. Infantil i un 75% a Primària.

Pel que fa a l'**avaluació del procés i del progrès**, les tres variables van mostrar uns resultats nuls amb 0 respostes afirmatives, "*Els criteris d'avaluació de l'activitat són clars i coneguts pels alumnes des d'un principi*", "*Es preveu autoavaluació i/o co-avaluació*" i "*Es preveuen instruments per tal que els alumnes siguin conscients d'allò que han après. (Rúbriques,...)*".

Com a investigadora amb els resultats vaig poder reflexionar i dibuixar una primera fotografia general de la situació actual al centre. Per tal d'analitzar les dades vaig continuar utilitzant la bitàcola d'anàlisi i codificant la informació recollida, punts clau com; (1) Organització del temps i l'espai (O.t.e), (2) Actuació del mestre (A.m), (3) Actuació dels alumnes (A.a), (4) Avaluació del procés i del progrès (Av.pr.pr) i (5) Evidències (E). Seguidament vaig dissenyar una segona presentació Google amb la finalitat de dinamitzar el grup de discussió i aconseguir arribar a conclusions i acords comuns. En aquesta presentació es compartien els resultats tant de l'enquesta inicial sobre els coneixements de l'equip impulsor, com els de les activitats observades. Veient el gran desconeixement del grup impulsor sobre la metodologia Artigal vaig aprofitar l'ocasió per fer una petita explicació dels fonaments del mètode i fins on arriba al nostre centre. Per últim vaig tornar a incloure una diapositiva (Fig.2 p.14) amb els nostres referents a l'hora de fonamentar els canvis (també inclosa a la primera presentació Google de la Fase I).

Al grup de discussió vam conversar i debatre sobre els aspectes més rellevants. Vam arribar a acords sobre les actuacions a potenciar i les que s'havien de millorar o replantejar. Vam valorar molt positivament que la llengua vehicular per part del mestre fos en tot moment l'anglès, la revisió

dels continguts abans de fer les activitats i l'utilització d'espais comuns com el passadís o la sala de psicomotricitat per a fer les activitats internivell.

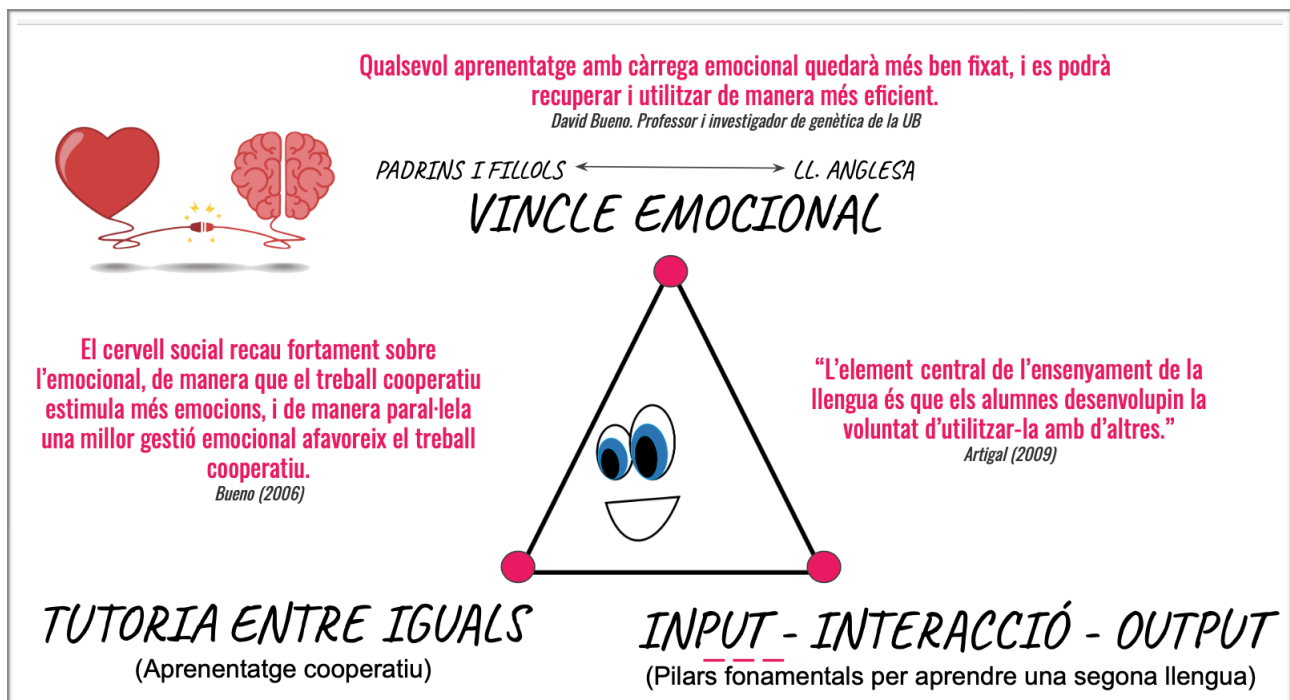


Fig.2 Diapositiva inclosa a la presentació Google corresponent a "Els nostres referents". Font: Elaboració pròpia

D'altra banda ens vam plantejar canviar les activitats en parella amb l'alumnat N.E.S.E o molt tímids, per el treball en petit grup amb dobles parelles. De la mateixa manera vam veure que els alumnes necessitaven un guió de la sessió per saber què fer en cada moment i evitar moments d'incertesa. Un altre punt a millorar seria el plantejament de l'avaluació i autoavaluació de les activitats. I per últim, a nivell organitzatiu es va proposar intentar fer les activitats amb mig grup, per reduir el número d'infants per espai i el nivell de soroll, per tal de facilitar el treball i la concentració de les parelles.

La comissió d'anglès es va reunir posteriorment per organitzar la recollida i anàlisi de documents amb models teòrics sobre els continguts de millora. Tal i com ja es mostrava a la presentació Google (Fig.2), vam centrar la recollida d'informació en els tres referents del projecte: la tutoria entre iguals; neurociència i emocions; i els tres pilars de l'aprenentatge d'una nova llengua (input, interacció i output).

### 3.3.3 Fase III

En aquesta tercera fase el meu objectiu com a coordinadora serà lligar les diferents millores prèviament identificades, per tal de facilitar la seva implantació i posterior avaluació. La tècnica d'investigació planificada continuarà sent el grup de discussió. Primer el grup d'experts analitzarà documents d'interès per l'investigació, els categoritzaran i codificaran per seleccionar aquella informació a traspasar a tot el grup impulsor, omplint unes graelles amb idees, orientacions, criteris i/o pràctiques extretes de la informació trobada. Durant la següent sessió de treball conjunta el grup impulsor analitzarà aquestes graelles i s'anirà consensuant un recull de propostes

de millora. Les sessions posteriors estaràn destinades a decidir quins aspectes son prioritari i començar a planificar les diferents actuacions i els passos a seguir.

Per facilitar la tasca i guiar la reflexió, he elaborat un llistat de preguntes. Aquest consta de 4 grans blocs; (1) Organització dels apadrinaments, (2) Actuació dels alumnes i dels mestres, (3) Llenguatge necessari, (4) Avaluació del procés i del progrés. Totes les preguntes busquen la reflexió sobre la sostenibilitat dels canvis (la viabilitat) i sobre la seva generalització.

En aquest punt considero necessari dividir el grup impulsor en quatre subgrups. Un d'ells estarà format pels coordinadors dels cicles i la coordinadora del pla, i serà l'encarregat de reflexionar sobre l'organització. Els altres tres grups estaran formats per una mestra especialista d'anglès, un tutor de cada cicle i un tercer mestre (no necessàriament tutor). Els grups es reuniran prèviament a la sessió conjunta per tal d'arribar a la reunió amb unes conclusions per començar a treballar. Una vegada els grups de discussió ja tinguin les seves conclusions s'organitzarà la reunió conjunta. Cada grup exposarà les seves reflexions en intervencions de no més de 10 minuts, i acte seguit es faran rondes d'intervencions individuals de tots els mestres (d'un màxim d'1 minut de duració). A mida que s'arribi a propostes més definitives, s'anirà dissenyant un esquema a la pissarra digital. L'esquema servirà per guiar tot el procediment.

L'esquema tindrà quatre punts claus; (1) Organització dels apadrinaments (criteris de formació de les parelles, sessions inicials, sessions trimestrals), (2) Actuació dels alumnes i dels mestres, (3) Llenguatge necessari i (4) Avaluació. I en ell també es concretaràn els instruments i materials que s'hauran de dissenyar o crear prèviament a la implementació del pla de millora: llistat de parelles de padrins i fillols, contracte de col·laboració, disseny del pla de treball que guiarà les sessions trimestrals (amb un espai tant per les rúbriques com pels "*Language chunks*") i l'organització de la primera activitat conjunta que tindrà lloc el dia de la sessió inicial. Aquesta serà la tasca principal de les properes setmanes. Seguint els mateixos grups de treball, cada grup escollirà un dels instruments o materials i s'encarregarà del seu disseny. Hauran de fer entrega dels esborranys en paper i en format digital (a la carpeta compartida al drive del centre). Com a coordinadora m'encarregaré de revisar l'entrega de tots els instruments i materials, i d'assessorar a aquells grups que ho necessitin. També redactaré un primer esborrany del procés d'introducció, seguiment i avaluació de les millores. Tenint en compte; temporització, recollida de primeres evidències, reunions de seguiment i previsió de l'avaluació final. Durant la següent sessió amb el grup d'experts faré una valoració general de les entregues i dels possibles problemes apareguts. Cada mestra exposarà els instruments dissenyats pel seu grup, s'exposaràn opinions, suggeriments de canvis i s'arribarà a acords. També compartiré amb el grup d'experts l'esborrany del procés d'introducció i s'establirà un petit debat al respecte, fins arribar a un consens. Durant l'última sessió conjunta de la fase la coordinadora farà entrega a tots els mestres participants d'un dossier amb els esborranys dels instruments i materials necessaris per implementar el projecte. També es presenta l'esborrany del procés d'introducció, seguiment i avaluació de les millores, amb propostes de dates de les sessions inicials, de les següents sessions de treball (del grup d'experts i impulsor), un breu esquema de l'organització de la sessió inicial, propostes de dates de les sessions trimestrals, recordatori dels instruments per fer el seguiment i avaluació (pautes d'observació i enquestes), proposta de recollida d'alguns plans de treball com a evidències per

avaluar la seva funcionalitat, realització de fotografies i vídeos a les sessions, propostes de dates de l'inici del procés d'avaluació de les millores amb activitats de reflexió als grups d'alumnes implicats, proposta de gravació de les sessions d'avaluació.

#### 3.3.4 Fase IV

En aquesta quarta fase el meu objectiu com a investigadora serà acompanyar i guiar tot el procés de posada en pràctica de les primeres actuacions planificades. Durant aquesta fase s'utilitzaran tècniques quantitatives i qualitatives per fer el seguiment i valoració de les millores. Concretament es tornaràn a utilitzar els estudis descriptius de tipus enquesta i observacional que ja es van utilitzar a la Fase II; i d'altre banda es continuaràn organitzant els grups de discussió que durant tot el procés han anat ajudant a reflexionar sobre les actuacions portades a terme i a fer autocrítica.

Un altre punt clau d'aquesta fase serà la reunió amb l'Equip directiu per fer-los una petició de col·laboració durant les sessions inicials i trimestrals. També s'aprofitarà la reunió per fer una breu explicació de l'organització de les sessions inicials: dates, espais, cursos i mestres implicats... i demanar la participació de la directora, en representació de l'Equip directiu, per fer l'obertura de l'activitat a la sessió inicial. Es demanarà la seva opinió, s'escoltaran les propostes i es faràn les modificacions pertinents. També se'ls convidarà a participar a la següent sessió de treball.

També seràn imprescindibles actuacions com les sessions preparatòries amb l'alumnat implicat i la creació dels instruments i materials prèviament citats a la Fase III. Després de les sessions inicials, les sessions de treball estaràn destinades a valorar les actuacions i fer propostes de millora, si escau, per tal d'ajustar i redefinir les següents sessions de treball, les trimestrals. Després de les sessions trimestrals el procediment serà el mateix, valorar les actuacions i fer propostes de millora, si escau, per tal d'ajustar i redefinir les següents sessions trimestrals.

#### 3.3.5 Fase V

En aquesta cinquena fase el meu objectiu com a investigadora serà reflexionar conjuntament amb l'equip impulsor mitjançant els grups de discussió. Es tornaran a obtenir unes conclusions que donaran lloc a un segon cicle de propostes i actuacions, si així es considera.

Per tal de tenir una valoració dels mestres implicats sobre el procés portat a terme s'utilitzarà, entre d'altres instruments, una escala tipus Likert en forma del formulari Google "Valoració del procés". En aquest cas les categories (respostes) del formulari tenen assignades un valor numèric que varia entre (5) Totalment d'acord i (1) Totalment en desacord. Una mostra d'aquestes afirmacions seria; *"La dinàmica de les sessions de treball m'ha ajudat a escoltar i valorar les opinions i punts de vista d'altres membres del meu cicle i/o claustre."*, *"Estic satisfet/a amb la informació i els recursos proporcionats per la coordinadora del pla."*, *"Estic satisfet/a amb la meva tasca dintre del grup."* o *"S'ha organitzat una activitat inicial anual de germanor i dues activitats trimestrals."* L'últim apartat del formulari corresponent al "Grau d'aplicació de les millores i qualitat de l'execució" torna a ser precodificat (sí, no, parcialment). D'altra banda, les respostes obertes d'opinió s'organitzaran i codificaran a posteriori per tal de poder analitzar també estadísticament. El nivell de mesura en tot el formulari és nominal i les respostes s'analitzaran de forma estadística.



Gràcies a aquest formulari el grup podrà reflexionar sobre els punts claus de tot el procés. En primer lloc es reflexionarà sobre el treball conjunt dels mestres, seguidament es farà incís en la tasca de coordinació, el treball individual de cada membre implicat en el procés i per últim, en el grau d'aplicació de les millores i la qualitat de l'execució.

La coordinadora del pla farà el buidat de les evidències recollides pautes d'observació, fotografies i/o vídeos de les activitats; inicial, trimestral i de reflexió, llistats de qualificacions. També comprovarà que s'han entregat tots els plans de treball de mostra demanats i que els alumnes de Cicle mitjà i els mestres especialistes hagin omplert els formularis de la Fase II de nou.

Per tal de facilitar la tasca de reflexió posterior, amb les evidències recollides com a coordinadora crearé un informe, on es veuran contraposats a la Fase II i IV tant el buidat de les pautes d'observació com els formularis de mestres i alumnes, i també s'inclouran fotografies i segments o transcripcions dels vídeos. L'objectiu serà facilitar la posterior avaluació dels canvis en les pràctiques.

Els punts principals seràn:

1. Valoracions sobre el procés de treball conjunt dels mestres, la tasca de coordinació i el treball individual de cada mestre i del grau d'aplicació de les millores (organització dels apadrinaments, actuació dels alumnes i mestres en les sessions conjuntes, llenguatge necessari i avaluació del procés i del progrès) en base als resultats del formulari Google).
2. Valoració dels canvis en les pràctiques i qualitat de l'execució de les millores. Percepció dels participants. Observacions a l'aula comparativa Fase II i IV. *(en base als resultats de les pautes d'observació)* Observació de l'actuació dels mestres, dels alumnes i l'avaluació del procés i del progrès. Reflexions per part dels mestres / alumnes comparativa Fase II i IV. *(en base als formularis i a les evidències recollides referents a les activitats de reflexió a l'aula)* Reflexió dels mestres i dels alumnes de Cicle mitjà sobre la seva actuació a l'aula. Reflexió dels mestres sobre l'actuació dels alumnes durant les sessions i l'avaluació del procés i del progrès.
3. Millores en els aprenentatges dels alumnes. Grau d'impacte. % d'alumnes de cicle mitjà que han superat amb AN o AE la Competència 3. *"Emprar estratègies d'interacció oral d'acord amb la situació comunicativa per iniciar, mantenir i acabar el discurs"* al primer trimestre i a l'últim. Millora proposada 10 punts. % d'alumnes de P4 i P5 que han superat amb Força o Molt el criteri d'avaluació "Reproducció del conte." Millora proposada 10 punts.

Durant la següent sessió de treball, el grup de discussió valorarà els resultats i prendrà decisions sobre la continuïtat o no del projecte. Com a coordinadora demanaré reunió amb l'Equip directiu per fer el traspàs de les conclusions i llançar la proposta de continuïtat i generalització de les millores als primers cursos de Cicle Inicial i Cicle Superior (1r- 5è).

## 4. Conclusions

En aquest punt del projecte, tot just començant la fase III, i prenent com a referència les anotacions fetes a la bitàcola d'anàlisi, valoro molt positivament el procés de treball seguit fins ara. Tant l'equip directiu (representat en la figura de la Cap d'estudis), com l'equip de mestres implicats (grup d'experts i grup impulsor), s'han mostrat predisposats a portar a terme les tasques plantejades i han tingut una actitud oberta als canvis i a les propostes de millora. Fins i tot aquells mestres més crítics han ajudat en les tasques de reflexió dintre dels grups de discussió. Com a coordinadora em donaven l'oportunitat de defensar encara millor les meves propostes i veure aspectes que potser no havia contemplat, redefinir els meus arguments o directament canviar-los. Es van crear debats molt rics i beneficiosos en un procés com aquest, on un dels objectius principals és implicar al professorat i fer un projecte d'escola, col·laboratiu i no individualista. Tothom ha de poder dir la seva, ser escoltat i respectat. La meva tasca com a coordinadora ha sigut guiar tots aquests debats per arribar el més a prop possible de les meves expectatives a l'hora de plantejar el projecte, i aconseguir la major quantitat de mestres amb ganes de portar-ho a terme, fins ara així ha sigut.

No puc valorar el canvi en les pràctiques ni la qualitat de l'execució de les millores, simplement perquè encara no les hem portat a terme. Però sí puc valorar les propostes de continuïtat pel curs vinent. Durant la primera fase (pàgina 11) es van concretar alguns productes amb els quals poder observar les millores. En aquests moments estic en disposició d'afirmar que un dels punts a la PGA del curs 2019/20 serà l'implementació d'aquest projecte. Els coordinadors dels dos cicles implicats (Ed. Infantil i Cicle mitjà) saben que durant el més de setembre es planificaran les reunions de tot el curs i hi ha una predisposició per portar-ho a terme. Un dels acords als que vam arribar a l'última sessió de treball va ser organitzar les sessions inicials durant el primer trimestre. Per tal de que com a mínim les parelles puguin trobar-se 5 vegades durant el curs (1 al primer trimestre, 2 el segon, i 2 l'últim).

Evidentment, tampoc puc valorar encara les millores en els aprenentatges dels alumnes. Però sí puc valorar el meu creixement com a mestra durant el procés de creació d'aquest projecte. Considero que el fet de tenir que fonamentar els canvis i seguir unes fases de disseny, a priori molt denses, m'ha ajudat a entendre el perquè de tot plegat. Fins ara, durant la meua experiència com a mestra especialista he promogut molts canvis, de fet aquest projecte és la continuació del canvi metodològic més gran que l'àrea d'anglès ha viscut en el meu centre. Totes aquestes propostes de millora van tenir el seu origen en una necessitat i van estar fonamentades en referents teòrics, però no d'una manera tant exhaustiva. I també és cert, que fins ara, els canvis eren consensuats pel grup d'experts i proposats a l'equip directiu, però la resta de mestres no eren participants, més enllà d'una votació a claustre. He après que tot i que a priori pugui semblar més lent, és molt més eficaç i beneficiós pel centre treballar de forma col·laborativa, implicant un bon grup de mestres més enllà dels mestres especialistes.

Aquest estudi té algunes limitacions i no és generalitzable. La mostra només és vàlida en aquest cas en concret i per tant no sabem si les conclusions es podrien generalitzar en altres situacions. Així doncs, no compleix els requisits mínims de validesa externa. Però sí que podem parlar d'una

**validesa ecològica** (Elliott, 1990), aquesta seria vàlida sempre i quan l'usuari interessat en la investigació trobès resposta a un problema semblant amb les conclusions del nostre estudi. D'altra banda, per validar les dades recollides, **validesa interna**, s'utilitzaran diferents tècniques per comprovar la representativitat de les observacions i es farà un informe detallat de totes les tècniques utilitzades.

Per tal de donar credibilitat a l'estudi es portaran a terme triangulacions de mètodes i de dades.

Si tornem als objectius específics del projecte (inclosos a la pàgina 2), el primer objectiu era *“Crear contextos d'aprenentatge significatius on es fomenti la comunicació oral en anglès entre iguals”*. En el meu projecte es proposa la tutoria entre iguals o *“Peer Tutoring”* (Duran & Vidal, 2004) com a instrument per a millorar l'aprenentatge de la llengua estrangera, organitzant dues sessions trimestrals de treball en parelles (apadrinaments comunicatius) amb uns plans de treball que guiïn les sessions, uns *“Language chunks”* que els ajudin en moments de dubtes i que estiguin a la ZDP dels alumnes, unes rúbriques que els donin les eines per autoavaluar-se, unes sessions prèvies de preparació per treballar el desenvolupament de les sessions... entre d'altres actuacions. Aquest temps i dedicació de les parelles, farà que entre ells es creï un vincle emocional, que era precisament el nostre segon objectiu *“Dotar de càrrega emocional l'aprenentatge de l'anglès establint lligams afectius entre padrins i fillols de diferents cicles, en aquest cas entre Ed. Infantil i Cicle Mitjà”*. Sabem que tota aquella experiència que desperta emocions (Bueno, 2017) en els infants és recordada amb més facilitat, i aquesta ha sigut i serà la nostra premissa durant tot el projecte. Tot això sense perdre de vista l'objectiu general del projecte de millora *“Contribuir i fomentar la millora de la competència oral dels alumnes en llengua anglesa mitjançant els apadrinaments comunicatius entre Ed. Infantil i Cicle Mitjà en anglès”*. Precisament per millorar la competència oral dels alumnes hem tingut i tindrem molt presents els tres pilars fonamentals que intervenen en el procés d'adquisició d'una segona llengua: *“l'input”, “l'output”* i la interacció, i les teories de Ellis, Vygotsky, Long, Krashen, Lightbown & Spada i Artigal, entre d'altres, a l'hora d'organitzar i dissenyar les activitats.

Per tant considero que els objectius no estan encara assolits completament però estem treballant en la direcció correcta i amb un bon ritme. Només cal creure en el canvi i transmetre el nostre entusiasme als companys i companyes.

**“Stop being afraid of what could go wrong, and start being excited of what could go right”  
— Tony Robbins**

## 10. Bibliografia

- Alvarado, L. J., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Artigal, J. (2005). El texto narrativo dialogado. Una manera de construir el aprendizaje de la lengua extranjera en la educación infantil. <https://blocs.xtec.cat/workgroup/files/2011/11/Artigal-article.pdf>
- Artigal, J.(2009). Explicar contes ensenya llengua a qui els explica. *Barcelona: Josep Maria ARTIGAL Editor*.
- Baltasar G. (2004). *The Art of Worldly Wisdom*, Shambhala Publications, p.6,
- Bland, J. (Ed.). (2015). *Teaching English to young learners: critical issues in language teaching with 3-12 year olds*. Bloomsbury Publishing.
- Bruner, J. (1984). El desarrollo de los procesos de representación. En *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bueno, D. (2016). Neurobiologia de les emocions (Suplement Ara Criatures). *Diari Ara*, 2016, p. 6-6.
- Bueno, D. (2017). Neurociència per a educadors. *Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat*.
- Bueno, D. (2017). Com les emocions fortes deixen empremta. *Diari Ara*, 2017, p. 36-36.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Ernst Klett Sprachen.
- Chomsky, N. (1959). Chomsky, N. 1959. A review of BF Skinner's Verbal behavior. *Language*, 35 (1), 26–58.
- Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI., & Delors, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins: informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI*. Centre Unesco de Catalunya.
- Duran, D., & Vidal, V. (2004). Tutoría entre iguales De la teoría a la práctica. Graó.
- Duran, D., & Monereo, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning and Instruction*, 15(3), 179-199.
- Duran, D. (2011). Aprender enseñando: un paradigma emergente. *Herramientas*, 110, 4-12.
- Duran, D. (2017). Learning-by-teaching. Evidence and implications as a pedagogical mechanism. *Innovations in education and teaching international*, 54(5), 476-484.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata. Madrid.
- Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 24(2), 143-188.
- Ellis, N. C. (2003). Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. *The handbook of second language acquisition*, 14, 63.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209-224.
- Gisbert, D. (2006). Tutoría entre iguales, la diversidad en positivo. *Aula de innovación educativa*, 153, 7-11.
- Graesser, A. C., & Person, N. K. (1994). Question asking during tutoring. *American educational research journal*, 31(1), 104-137.

- Herreras, E. B. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 1-9.
- Heusser, A. C., Poeppel, D., Ezzyat, Y., & Davachi, L. (2016). Episodic sequence memory is supported by a theta-gamma phase code. *Nature neuroscience*, 19(10), 1374.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Addison-Wesley Longman Ltd.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned 4th edition-Oxford Handbooks for Language Teachers*. Oxford university press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista en la enseñanza. *GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, AI (comps.) La Enseñanza: su teoría y práctica. Madrid, Akal.(148-165.)*.
- Lorenzo, C. R. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11-22.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input<sup>1</sup>. *Applied linguistics*, 4(2), 126-141.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. *Handbook of second language acquisition*.
- Pérez, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare*, 15(1), 15-29.
- Piaget, Jean, "On the Development of Memory and Identity" (1967). *Heinz Werner Lectures*. 19. <https://commons.clarku.edu/heinz-werner-lectures/19>
- Portero-Tresserra, M., Bueno-Torrens, D. (2018). El placer de aprender. *Aula de Innovación Educativa*, (275),18-22.
- Skinner, B. F. (1957). *Century psychology series. Verbal behavior*. East Norwalk, CT, US: Appleton-Century-Crofts. <http://dx.doi.org/10.1037/11256-000>
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied linguistics*, 16(3), 371-391.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: The uses of the first language. *Language teaching research*, 4(3), 251-274.
- Munarriz, B.: Técnicas y métodos en Investigación cualitativa. (Universidade da Coruña, 1992) <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/8533>
- Vygotsky, L. (1934). 1962. Thought and language. *Trans. E. Hanfmann and G. Vakar. Cambridge: MIT Press*.