

Universitat Pompeu Fabra  
Departament de Traducció i Filologia

**Incidència d'una acció pedagògica dirigida  
a l'autoregulació. Dos estudis de cas a  
l'aula d'iniciació a l'aprenentatge de la  
interpretació consecutiva**

**Tesi doctoral**

Presentada per **Marta Arumí Ribas**

Dirigida per la doctora Olga Esteve Ruescas

Barcelona, 2006

Dipòsit legal: B.26601-2006  
ISBN: 84-689-9117-1

## AGRAÏMENTS

Fa uns anys, en presentar la recerca que era el naixement d'aquesta tesi, deia que sols, per sort, podem fer ben poques coses. Ara, uns anys més tard i, amb l'experiència d'aquest treball, ho puc tornar a confirmar. És per això que des d'aquí vull donar les gràcies a tots aquells que, d'una manera o altra, m'han acompanyat en l'elaboració d'aquest estudi.

A la doctora Olga Esteve, directora d'aquesta tesi, de qui durant aquests anys de treball conjunt he tingut la possibilitat d'aprendre moltes coses, però, en especial, a estimar i a renovar constantment l'entusiasme per les aules.

A G.S. i W.W., per obrir-me de bat a bat i generosament les portes de les seves aules.

Als alumnes de les assignatures de TIC i PIC (alemany-català i alemany-castellà) del curs 2003-2004 de la Facultat de Traducció i Interpretació de la UAB, per la seva col.laboració. En especial, a M. i a G., per deixar-me escoltar tan de prop les seves veus.

A la doctora M<sup>a</sup> Dolors Cañada, per les lectures d'esborranys d'aquest treball. Però, sobretot i, en especial, per la seva inestimable amistat.

Als doctors Francesc Fernández i Pilar Estelrich, per les lectures, els comentaris i el suport.

Al doctor Ernesto Martín, per l'amabilitat en què sempre ha respost les diverses consultes. També a les doctores Helena Calsamiglia i Carmen López.

Al professor Leo van Lier, amb qui he pogut compartir, durant aquests anys, sessions de treball.

Al doctor Carles Monereo, per l'interessant conversa sobre l'autoregulació.

Als membres del grup de recerca Gr@el i als membres del projecte *Diseño y estudio de la incidencia de instrumentos para el desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contexto universitario*,

finançat pel Ministeri d'Educació i Ciència, per les sessions de reflexió profunda. En especial, als doctors Àngela Carretero i Joan Tomàs Pujolà.

A Hildegard Reisinger i Elisabeth Arévalo, pel suport informàtic.

A Susi, Núria i Lali, per la disponibilitat.

A Josep, Modesta, Joan i Lola, perquè, malgrat la distància, no m'han deixat mai de somriure.

Als meus pares, Josep M<sup>a</sup> Arumí i M<sup>a</sup> Dolors Ribas, per les possibilitats de formació que m'han ofert i que m'han empès a seguir durant aquests anys. Al meu pare, pel seu sentit del deure i de l'esforç i perquè amb el seu humor fa canviar el color dels moments. A la meva mare, per la seva fortalesa, prudència, sensibilitat i capacitat d'estimar.

A la Maria Dolors i a en Jacint, per ensenyar-me que la vida és un cúmul de petits objectius i per donar-me, sempre que m'ha calgut, la brúixola que m'ha ajudat a buscar el nord. A en Jacint, per les correccions d'estil i per la generositat amb què sempre ha compartit amb mi el seu saber. A la M<sup>a</sup> Dolors, en especial, perquè la continuo sentint molt propera.

A en Josep Maria, que un dia em va convidar a mirar el món a través de la transparència dels seus ulls. I per ensenyar-me constantment que només des de la lentitud i de la paciència podem apreciar els detalls i tota la gamma de colors i tons que els configuren. Per les il·lusions que compartim.

Als meus amics, amb qui tinc la sort de fer tants trossos d'aquest camí.

I a Tu que, conscient o inconscientment, has estat present en cadascuna d'aquestes pàgines.

A tots vosaltres, el meu agraïment més sincer.

*Als meus pares, Maria Dolors i Josep Maria.  
A la Maria Dolors i en Jacint.  
Els meus grans i millors mestres.*

*A en Josep Maria.*

***“To be means to be for the other, and through him, for oneself.”***

(Bakhtin, 1979, citat per Wertsch, 1998:116)

# Index

<b>Introducció</b>	<b>1</b>
<b>1. La didàctica de la interpretació de conferències i la seva recerca: evolució i estat actual</b>	<b>9</b>
1. L'evolució de la investigació en interpretació de conferències	11
1.1. Les dificultats de la investigació en interpretació	11
1.2. Les quatre etapes de la investigació en interpretació de conferències	12
1.3. Dos enfocaments de la investigació en interpretació de conferències: el procés i el producte	17
2. Els models teòrics en interpretació de conferències	24
2.1. Els models cognitius descriptius: el Model de Gerver i el Model Hipotètic de Moser	26
2.2. La Teoria del Sentit i un model assertiu: el Model Triangular de Danica Seleskovitch	28
2.3. Un model funcional explicatiu: El Model dels Esforços de Gile	31
2.4. D'altres models: Ghelly V. Chernov i Setton	37
3. La recerca en didàctica de la interpretació de conferències	38
3.1. Els estudis en didàctica de la interpretació en les diferents etapes de la investigació	40
3.2. Les aportacions a la didàctica de dos models teòrics: la Teoria del Sentit i el Model dels Esforços	42
4. La didàctica de la interpretació	49
4.1. Els manuals d'interpretació	49
4.2. Existeix un paradigma de formació?	50
4.3. Qüestions didàctiques rellevants en la modalitat de consecutiva	54
4.4. El currículum	60
4.5. L'avaluació	63
4.5.1. L'avaluació del producte	64
4.5.2. L'avaluació del procés	67
4.5.2.1. L'avaluació inicial, intermèdia i final	67

4.5.2.2. L'avaluació sumativa, formativa i ipsativa: el portfolio, el diari d'aprenentatge i l'autoavaluació.	70
5. Observacions finals	82
<b>2. L'autonomia en l'aprenentatge: de l'heteroregulació a l'autoregulació</b>	<b>85</b>
1. L'autonomia de l'aprenent	86
1.1. Orígens del concepte d'autonomia de l'aprenent	86
1.2. Definició del concepte d'autonomia de l'aprenent	87
1.3. El perfil de l'aprenent autònom	90
1.4. El desenvolupament de l'autonomia	91
1.5. Els tres nivells de gestió de l'aprenentatge importants per a la descripció de l'autonomia	92
1.6. La competència estratègica i les classificacions d'estratègies d'aprenentatge	94
2. La dimensió metacognitiva	96
2.1. Què és la metacognició?	96
2.2. Definicions i evolució històrica del concepte	97
2.3. Els models de la metacognició	100
2.3.1. El Model de Flavell	101
2.4. La distinció bimodal: el "què" i el "com"	102
2.5. Concrecions terminològiques i conceptuals	102
2.5.1. Coneixement i estratègies cognitives versus coneixement i estratègies metacognitives	103
2.5.2. Diferències entre coneixement metacognitiu i estratègies metacognitives	103
2.6. La metacognició en l'aprenentatge de segones llengües	108
3. De la metacognició a l'autoregulació: les aportacions de la Teoria Sociocultural	109
3.1. Què s'entén per aprenentatge autoregulat?	110
3.2. La Teoria Sociocultural	112
3.2.1. El constructivisme i el socioconstructivisme	113



3.2.2. Anàlisi de les principals aportacions de Lev Vigotski	118
3.2.2.1. L'origen social del funcionament mental de l'individu	119
3.2.2.2. De l'heteroregulació a l'autoregulació: la importància del discurs interior	123
3.2.2.3. Influències de les idees de Vigotski en la teoria sociocultural en l'àmbit de l'aprenentatge de segones llengües	138
4. El llenguatge com a eina de mediació a l'aula: les aportacions de la lingüística educativa i de la semiòtica	140
4.1. La teoria de Peirce	141
4.2. La lingüística sistèmico-funcional: Halliday	145
4.3. La visió ecològica i dialògica del llenguatge: Van Lier	148
5. Observacions finals	150
<b>3. Descripció de l'acció pedagògica objecte d'estudi</b>	<b>151</b>
1. L'autoregulació integrada en una situació didàctica	151
2. L'acció pedagògica objecte d'estudi	153
2.1. L'origen de l'acció pedagògica que analitzem	153
2.2. Descripció de l'acció pedagògica	154
2.2.1. Què són les pautes metacognitives?	155
2.2.2. L'elaboració de les pautes metacognitives i la seva aplicació	158
2.2.3. Com hi van treballar els aprenents que van participar en aquest estudi?	161
2.2.4. Quins són els objectius concrets del treball amb la pauta metacognitiva?	162
2.3. Models de pautes	162
2.3.1. Models de pautes d'altres àmbits	163
2.3.2. Les pautes metacognitives que conformen l'acció pedagògica objecte d'estudi	167

<b>4. Objectius i preguntes de recerca</b>	175
<b>5. Paradigma de recerca i opcions metodològiques</b>	177
1. Els diferents enfocaments en la recerca de processos metacognitius en l'aprenentatge de llengües estrangeres	178
2. La metodologia qualitativa: definició i característiques	180
3. La recerca etnogràfica	184
3.1. Orígens	185
3.2. L'etnografia de l'educació	186
3.3. Característiques i principis de la recerca etnogràfica: els principis èmic i holístic	187
3.4. Els reptes de la recerca etnogràfica	190
4. Els estudis de cas	194
5. L'aproximació ecològica a la recerca	196
5.1. Dos enfocaments contextuals de recerca educativa i de naturalesa ecològica	198
5.1.1. El model bioecològic de Bronfenbrenner	198
5.1.2. La Teoria de l'Activitat	201
6. Opcions preses en aquesta recerca	204
6.1. Les fases en la recerca	204
6.2. Entrada en la cultura d'estudi	205
6.3. Els primers contactes	206
6.4. Àmbit institucional de la recollida de dades	206
6.5. Els participants en la recerca i la seva implicació	208
6.6. La temporalització	214
7. La recollida de dades	215
7.1. El desenvolupament de la recollida de dades	215
7.2. Els mètodes per a la recollida de dades	217
7.2.1. Els mètodes principals de recollida de dades	218

7.2.1.1. Les pautes metacognitives	218
7.2.1.2. El diari dels aprenents	219
7.2.2. Els mètodes complementaris de recollida de dades	224
7.2.2.1. Les entrevistes col·lectives	224
7.2.2.2. Els qüestionaris	226
<b>8. L'anàlisi de les dades</b>	<b>228</b>
8.1. La fase prèvia a l'anàlisi	228
8.2. L'anàlisi de les dades principals	231
8.2.1. El primer nivell d'anàlisi: el detall	231
8.2.1.1. La divisió de les idees en unitats d'anàlisi	232
8.2.1.2. Quin model d'anàlisi?	233
8.2.2. El segon nivell d'anàlisi: l'abstracció del detall	244
8.2.3. El tercer nivell d'anàlisi: l'emergència de les primeres categories	245
8.2.4. El quart nivell d'anàlisi: la relació entre les dades i les categories	246
8.3. L'anàlisi de les dades complementàries	249
8.3.1. L'anàlisi dels qüestionaris	250
8.3.2. L'anàlisi de les entrevistes col·lectives	250
8.4. La triangulació de les dades principals i les dades complementàries	254
8.5. Resum de les fases del procediment de l'anàlisi de les dades	256
<b>6. L'anàlisi de les dades</b>	<b>257</b>
1. Anàlisi de les dades principals	257
1.1. Aprenenta 1	
1.1.1. Anàlisi del diari	257
1.1.1.1. Entrada 1	258
1.1.1.2. Entrada 2	262
1.1.1.3. Entrada 3	266
1.1.1.4. Entrada 4	269
1.1.1.5. Entrada 5	273
1.1.1.6. Entrada 6	276
1.1.1.7. Entrada 7	280

1.1.1.8. Entrada 8	282
1.1.1.9. Entrada 9	284
1.1.1.10. Entrada 10	287
1.1.1.11. Entrada 11	290
1.1.1.12. Entrada 12	292
1.1.1.13. Entrada 13	295
1.1.2. Informe analític	296
1.1.3. Mapa conceptual	326
1.1.4. Anàlisi de les pautes metacognitives	331
1.1.4.1. Pauta 1	331
1.1.4.2. Pauta 2	340
1.1.4.3. Pauta 3	348
1.1.4.4. Pauta 4	358
1.1.4.5. Pauta global 1	367
1.1.4.6. Pauta global 2	373
1.1.4.7. Pauta global 3	379
1.1.4.8. Pauta global 4	386
1.1.5. Informe analític	392
1.1.6. Mapa conceptual	427
1.2. Aprenentia 2	
1.2.1. Anàlisi del diari	434
1.2.1.1. Entrada 1	434
1.2.1.2. Entrada 2	438
1.2.1.3. Entrada 3	441
1.2.1.4. Entrada 4	446
1.2.1.5. Entrada 5	451
1.2.1.6. Entrada 6	456
1.2.1.7. Entrada 7	461
1.2.1.8. Entrada 8	466
1.2.1.9. Entrada 9	468
1.2.1.10. Entrada 10	471
1.2.1.11. Entrada 11	477
1.2.2. Informe analític	479
1.2.3. Mapa conceptual	513
1.2.4. Anàlisi de les pautes metacognitives	521
1.2.4.1. Pauta 1	521

1.2.4.2. Pauta 2	528
1.2.4.3. Pauta 3	536
1.2.4.4. Pauta 4	547
1.2.4.5. Pauta 5	556
1.2.4.6. Pauta global 1	583
1.2.4.7. Pauta global 2	590
1.2.4.8. Pauta global 4	600
1.2.5. Informe analític	601
1.2.6. Mapa conceptual	631
<b>2. Anàlisi de les dades complementàries</b>	<b>638</b>
2.1. Aprenenta 1	
2.1.1. Anàlisi del qüestionari inicial	638
2.1.2. Anàlisi del qüestionari final	639
2.1.3. Anàlisi de l'entrevista col·lectiva final	641
2.2. Aprenenta 2	
2.2.1. Anàlisi del qüestionari inicial	661
2.2.2. Anàlisi del qüestionari final	662
2.2.3. Anàlisi de l'entrevista col·lectiva final	664
<b>7. Resultats i discussió dels resultats</b>	<b>667</b>
1. Ús de les pautes metacognitives	667
2. Utilitats de les pautes metacognitives	670
3. Percepcions de les aprenentes sobre l'experiència. Coincidència entre ús i percepcions	672
3.1. Les percepcions sobre les pautes	672
3.2. Les percepcions coincideixen amb l'ús?	673
3.3. Consideracions sobre el diari	674
4. Què desencadenen les pautes metacognitives?	675
4.1. Les reflexions a l'entorn de tres eixos	676
4.1.1. El Jo-Aprenent	676

4.1.2. El context d'aprenentatge	680
4.1.3. La tasca de la interpretació consecutiva	683
4.1.3.1. Activitats i participació activa a classe	684
4.1.3.2. Habilitats que intervenen en l'exercici d'interpretació consecutiva	685
4.2. El procés d'autoregulació	688
4.2.1. Els diversos graus	688
4.2.2. Marques d'autoregulació i discurs	696
<b>8. Conclusions</b>	703
<b>Bibliografia</b>	717
<b>Annexos</b>	761
Annex 1: El diari de l'aprenentatge 1	763
Annex 2: Les pautes de l'aprenentatge 1	767
Annex 3: Els qüestionaris inicial i final de l'aprenentatge 1	789
Annex 4: El diari de l'aprenentatge 2	793
Annex 5: Les pautes de l'aprenentatge 2	797
Annex 6: Els qüestionaris inicial i final de l'aprenentatge 2	825
Annex 7: El document preparatiu entregat als docents abans d'iniciar l'experiència	829
Annex 8: Els programes de les assignatures	841
Annex 9: Guions de les entrevistes amb els docents	849
Annex 10: Guió de l'entrevista col·lectiva final amb els aprenents	855

## Introducció

A partir del títol d'aquest estudi, pot sorprendre al lector el nostre interès per aproximar dos àmbits com són la interpretació consecutiva i l'autoregulació. D'una banda, la interpretació consecutiva és la modalitat de la interpretació en què l'intendent fa la seva prestació després de la intervenció de l'orador i en la qual utilitza la tècnica de la presa de notes com a suport de la memòria. De l'altra, l'autoregulació és el coneixement, la consciència i el control de les pròpies cognicions i processos mentals. En les properes pàgines, explicarem d'on prové el nostre interès per intentar fer-les confluïr.

Si considerem que la didàctica de la traducció i la interpretació és una disciplina relativament jove, no ens ha de sorprendre que la recerca en aquest àmbit es trobi encara lluny de la que s'ha dut a terme en altres camps. Alguns autors (Király 1995, 2000) defineixen la situació actual com a "buit pedagògic" i parlen de la inexistència d'objectius clars, de la manca de materials i de mètodes i dels pocs intents que s'han fet per aplicar els principis pedagògics generals a la formació.

En els últims anys, les reflexions en l'àmbit teòric no s'han vist acompanyades del desenvolupament paral·lel de la didàctica específica que comporta la formació de traductors i intèrprets. Alhora, durant molt temps, la traductologia es va concentrar en l'anàlisi del producte i sols recentment sembla que les investigacions d'aquest camp s'han començat a interessar pels processos. Es comença a considerar essencial entendre com es tradueix i quines són les dificultats que comporta per tal de poder desenvolupar una metodologia pràctica d'ensenyament de la traducció i de la interpretació, centrada en el procés i allunyada de la prescripció. En aquesta línia, durant els últims anys, han sorgit diversos estudis en didàctica de la traducció que s'han centrat més en el vessant cognitiu per tal d'intentar veure què és el que succeeix en la ment de la persona quan duu a terme la tasca de la traducció. També, tot i que amb molta més discreció, es fan estudis que analitzen el context social de l'aula de traducció. Aquestes darreres iniciatives deriven de les reflexions individuals dels docents i de les seves experiències com a formadors de traductors i són una font important d'innovació pedagògica.

Hurtado (1999) afirma que qualsevol proposta per a l'ensenyament de la traducció i de la interpretació ha de contemplar tant el marc traductològic com el pedagògic. És

a dir, no només s'ha de tenir en compte de quin concepte de traducció i d'interpretació es parteix i de quin és el procés d'adquisició de les competències necessàries, sinó també de quins són els principis que cal aplicar per al disseny d'objectius, materials i pautes metodològiques.

En els últims anys, i des de l'àmbit de la psicologia de l'educació i de la psicologia cognitiva, s'accepta i es reivindica que els aprenents construeixen el coneixement i s'ha deixat enrere la creença que són els professors els únics responsables de transmetre'l. Això suposa un gir radical i revolucionari en el procés educatiu perquè l'autoritat, la responsabilitat i el control deixen d'estar exclusivament en mans del docent, i els alumnes participen, activament i amb la mateixa mesura, d'aquesta autoritat, responsabilitat i control. En aquest sentit, adquireixen un relleu essencial l'aprenent, com a protagonista i agent primordial de l'aprenentatge; l'aula, com a espai social d'aprenentatge i d'interacció i les estratègies d'aprenentatge, com a procediments verbals i no verbals, conscients i inconscients, de resolució de problemes i d'assoliment d'objectius (Martín Peris, 1999).

Plantegem la nostra investigació en el marc d'aquesta concepció de l'aprenentatge, que ja s'aplica i té resultats empírics interessants en d'altres àmbits afins, com en l'ensenyament i en l'aprenentatge de segones llengües. El paper de l'aprenent com a subjecte actiu en el seu procés d'aprenentatge s'ha convertit en un dels eixos de la renovació didàctica dels últims anys; i un dels conceptes clau en la definició d'aquest paper és l'autonomia de l'aprenent.

S'entén l'autonomia com l'exercici actiu per part de l'alumne de les seves responsabilitats com a aprenent, així com la mateixa capacitat per a aprendre. L'aprenent autònom es defineix com "aquell que sap aprendre perquè té els coneixements i les habilitats necessàries per fer-ho" (Bosch, 1996:7). El foment de l'autonomia consisteix a donar als aprenents els instruments necessaris perquè arribin a treballar amb responsabilitat, que sapiguin quin és el seu objectiu d'aprenentatge, que planifiquin el seu treball per assolir-lo, que apliquin estratègies d'aprenentatge i que avaluïn tant el procés com el resultat de les pràctiques d'aprenentatge.

No obstant això, els estudis més recents demostren que el desenvolupament de l'autonomia no requereix simplement del foment de les estratègies cognitives, sinó que requereix una reflexió conscient sobre el propi procés d'aprenentatge i el que



aquest comporta; es tracta d'incorporar, en les pràctiques i activitats d'ensenyament i aprenentatge, estratègies i recursos que fomentin una dimensió molt més profunda sobre "el coneixement del coneixement", la dimensió metacognitiva, que permet el coneixement de la cognició i la regulació dels processos cognitius. En aquest sentit, partim de la base que els nostres estudiants no solament han d'adquirir les estratègies pròpies i necessàries per al bon exercici de la interpretació consecutiva, sinó que també han de desenvolupar unes estratègies d'aprenentatge adequades (metacognitives, afectives i socials) perquè el procés d'adquisició de la competència interpretativa es desenvolupi adequadament i perquè siguin capaços de prendre consciència i de controlar el seu procés d'aprenentatge, és a dir, d'autoregular-se.

Amb tot aquest rerefons, sorgeix l'acció pedagògica que ens proposem investigar en aquesta tesi. L'estudi neix del nostre interès per la recerca en didàctica de la interpretació i de la posició privilegiada i de la riquesa de punts de vista que ofereix poder contemplar les coses des d'una doble perspectiva: la d'alumna, fa uns anys, de la Llicenciatura en Traducció i Interpretació de la Universitat Autònoma de Barcelona i del Màster d'Interpretació de Conferències de la Universitat de La Laguna i la de docent, en l'actualitat, a la Facultat de Traducció i Interpretació de la Universitat Pompeu Fabra. En incorporar-nos a la docència universitària, vam tenir la sort d'integrar-nos al Grup d'Autoaprenentatge de Llengües Estrangeres de la Facultat de Traducció i Interpretació de la Universitat Pompeu Fabra, així com, més endavant, al Grup de Recerca en Aprenentatge i Ensenyament de Llengües (Gr@el), al si dels quals vam tenir la possibilitat de compartir reflexions i treballs a l'entorn de recerques en l'àmbit de l'autonomia i a l'entorn de recerques sobre propostes didàctiques de com integrar el component autonomitzador a l'aula.

Així va ser com vam anar elaborant l'acció pedagògica que ara ens proposem investigar. En començar a impartir classes d'interpretació, vam anar confeccionant un instrument, les pautes metacognitives, amb el qual poguessin treballar els alumnes durant el seu aprenentatge de la interpretació. La pauta metacognitiva és una guia escrita, pensada perquè l'alumne la utilitzi per a la reflexió, el guiatge i l'explicitació sobre el seu procés d'aprenentatge individual o respecte a una habilitat concreta (Arumí, 2003a). Els principals objectius amb els quals vam elaborar aquest instrument van ser els següents:

- Transferir progressivament el control i la consciència de l'aprenentatge als alumnes.
- Fomentar una interacció dels l'aprenents amb ells mateixos que els ajudés a prendre consciència de l'aprenentatge.
- Que els estudiants prenguessin consciència del seu aprenentatge de la interpretació no sols com a producte o objecte, sinó també com a procés.
- Que els estudiants poguessin verbalitzar les seves reflexions sobre l'aprenentatge.

Després de treballar, durant un temps, amb l'instrument didàctic a l'aula i de veure la utilitat que tenia, tant per als estudiants com per a nosaltres mateixos, ens vam plantejar si podia tractar-se d'un instrument que aportés informacions rellevants des del punt de vista de la recerca. Així, en aquell moment, va sorgir un primer estudi, *La reflexió metacognitiva en els nivells inicials de l'ensenyament i l'aprenentatge de la interpretació consecutiva en l'àmbit universitari: un estudi etnogràfic* (Arumí, 2003a), a partir del qual es confirmà la nostra intuïció sobre les aportacions que obteníem de l'anàlisi de la pauta metacognitiva. Els resultats d'aquesta primera recerca ens conduïren a realitzar una sèrie de reflexions didàctiques i de modificacions, que incorporem ara en la proposta actual que ens proposem investigar. Concretament, la proposta consisteix en la introducció regular, a l'aula d'interpretació consecutiva, d'uns instruments, les pautes metacognitives, amb els quals treballaran els alumnes periòdicament. Més endavant, explicitarem en quines preguntes de recerca es concreta aquesta investigació.

El fet de dur a terme la recerca a l'entorn de la interpretació consecutiva es deriva del nostre interès general per aquesta modalitat d'interpretació i, en concret, de l'interès per l'enfocament docent i metodològic d'aquesta modalitat.

Tenint presents els objectius i les preguntes de recerca, la investigació que ens proposem dur a terme s'emmarca sota el gran paraigua de la metodologia qualitativa o interpretativa i, de forma més concreta, s'adscriu als postulats de la investigació etnogràfica i de la recerca ecològica. Ho fem des d'aquesta perspectiva, perquè, en la nostra opinió, és la que millor permet descriure i interpretar la realitat de l'aula d'interpretació amb tota la seva complexitat. Estem

convençuts que, el primer pas cap a la didàctica de la interpretació, ha de consistir en aquesta descripció i interpretació detallades. Només si arribem a comprendre com s'ensenya, com s'aprèn a interpretar i quins factors interns i externs hi intervenen, podrem promoure formes d'ús a l'aula que contribueixin a la formació en interpretació i que permetin al docent intervenir en el procés d'aprenentatge per a la millora de la pràctica en el seu context.

Els instruments de recerca que hem utilitzat per a generar les dades són, d'una banda, les mateixes pautes metacognitives i els diaris d'aprenentatge. De l'altra, hem optat pels qüestionaris i per realitzar una entrevista col·lectiva final que ens permetin la triangulació metodològica per a la validació de les dades. De totes aquestes dades n'hem fet una anàlisi de tipus qualitatiu, basada en l'anàlisi del discurs, que ens ha permès arribar amb profunditat a les veus de les aprenentes investigades. Hem optat per la realització de dos estudis de cas. Som conscients que el nostre objecte d'estudi és la paraula de la qual, a l'hora d'analitzar-la, se'n deriven múltiples matisos i interpretacions. Val a dir també que l'objectiu no és fer generalitzacions. Tal i com apunta l'etnografia educativa, les generalitzacions se situen en el marc del que és particular. Tanmateix, considerem que els resultats obtinguts es poden prendre com a punt de referència tant per a la didàctica de la interpretació com per a l'elaboració d'altres estudis.

Les qüestions que hem exposat fins aquí són les que pretenem tractar en aquest estudi. Per fer-ho, seguirem l'ordre que detallem a continuació.

En els dos primers capítols, l'objectiu és presentar el marc teòric de l'estudi. El primer tracta sobre l'evolució i l'estat actual tant pel que fa a la investigació com pel que fa a la didàctica en interpretació de conferències. Presentem una revisió dels principals models teòrics existents i de les seves aplicacions didàctiques, juntament amb una panoràmica de les tendències més recents en didàctica de la interpretació, de quins són els principals elements d'estudi i de si, a partir dels paradigmes establerts dels processos que intervenen en les interpretacions consecutiva i simultània, hi ha un acord pel que fa a com ha de ser la formació de futurs intèrprets. El primer capítol finalitza amb la constatació que, en ser la recerca en interpretació una disciplina d'estudi molt jove i, encara més jove l'interès per la didàctica, fa que es detectin certes llacunes sobre aspectes didàctics i metodològics.

En el segon capítol, tractem el concepte d'autonomia en l'aprenentatge i observem que les aportacions més recents en investigació en didàctica i en d'altres disciplines afins manifesten com, a part de potenciar el component estratègic, és indispensable fomentar la dimensió metacognitiva. També ens plantejem veure que, des del socioconstructivisme i de la teoria sociocultural, és l'aprenent qui construeix nous significats, a través de la interacció amb el seu entorn. Des d'aquesta perspectiva, adquireix una gran importància el llenguatge, no tant en la seva funció comunicativa, sinó més aviat en la seva dimensió cognitiva. I això vol dir que a través del llenguatge es fomenten els processos d'aprenentatge. Per aquesta raó, tractem també en aquest capítol la funció semiòtica del llenguatge en alguns plantejaments de la lingüística.

A partir d'aquest marc teòric, al tercer capítol descrivim àmpliament l'acció pedagògica que és objecte d'estudi en aquesta tesi.

Al quart i cinquè capítols plantejem els objectius i les preguntes de recerca i, d'acord amb aquests objectius, presentem el paradigma metodològic sobre el qual se sosté la recerca que ens proposem dur a terme. En una primera part del cinquè capítol, justifiquem els principis que fonamenten la recerca etnogràfica i ecològica. En una segona part, precisem les opcions preses en aquesta investigació, és a dir, presentem, entre d'altres aspectes, els mètodes de recollida de les dades i el model d'anàlisi del corpus que hem aplicat.

El sisè capítol constitueix el nucli de la recerca. Les dades obtingudes a partir dels mètodes principals de recollida de dades (diaris i pautes metacognitives) i a partir dels mètodes complementaris (qüestionaris i entrevistes) s'analitzen de manera detallada. Pel que fa a les dades procedents dels mètodes principals, després de la segmentació en unitats d'anàlisi, hi apliquem l'anàlisi del discurs i, per a cadascun dels mètodes, recollim les dades obtingudes en un informe analític descriptiu final i en una representació gràfica, en forma de mapa conceptual, que el complementa. Pel que fa a les dades complementàries, optem per un mètode diferent a l'aplicat per a l'anàlisi de les principals, amb l'objectiu de garantir la validesa dels resultats. Adoptem una perspectiva d'organització temàtica iterativa (aparició reiterada d'un tema o un aspecte).

Al setè i vuitè capítols, respectivament, presentem els resultats obtinguts i els discutim a partir de la triangulació de les dades procedents de tots els mètodes de recollida. Per últim, extraïem un seguit de conclusions i implicacions.



## **1. La didàctica de la interpretació de conferències i la seva recerca: evolució i estat actual**

La interpretació és una de les activitats humanes més antigues, la seva existència s'origina amb els primers contactes entre dues llengües diferents. Alguns estudis situen un dels primers usos de la interpretació a l'Antic Egipte (Kurz, 1985). Altres han tractat el paper de la interpretació en la conquesta d'Amèrica per part dels espanyols. (Kurz, 1991). No obstant això, com a disciplina, la interpretació de conferències és molt jove en tots els seus àmbits (professional, d'investigació i de formació). Si bé és cert que en l'àmbit de la recerca en interpretació s'han aconseguit grans avenços i que en l'actualitat els investigadors estan satisfets dels resultats obtinguts, Gile (1995a: 1) fa la següent observació: "Interpreting research and theory has still not reached adulthood and has yet to find its way forward."

Aquesta observació mostra el desànim comú entre els investigadors de la dècada passada, quan es trobaven fent recerca en l'àmbit d'una disciplina molt jove, que comptava amb un nombre reduït d'investigadors i en la qual es feia ús d'una metodologia amb deficiències, que solia posar en dubte la credibilitat dels resultats. Encara avui, són molts els que apunten, sobretot els intèrprets professionals i els docents, que la situació no ha experimentat un canvi significatiu. D'altra banda, com apuntàvem, en l'última dècada diversos investigadors destaquen les aportacions significatives que hi ha hagut: s'ha consolidat l'ús d'una metodologia més rigorosa, es fomenta la recerca interdisciplinària, hi ha un major reconeixement dels estudis d'interpretació i ha augmentat el nombre de publicacions. Tal i com mostren les estadístiques, aquestes han passat de 180 en els anys setanta a 500 en la dècada dels vuitanta i a prop de mil en els anys noranta (Gile 2001a:2). El fet d'analitzar la investigació en interpretació des del punt de vista de la didàctica, ens porta a valorar que s'ha aconseguit un progrés força limitat. Tanmateix, si per parlar de l'evolució en interpretació considerem la qualitat i la quantitat d'estudis que s'han fet, és quan podem afirmar que hi ha progressos significatius (Gile 2001a:2).

Gile fa esment, en el fragment de la pàgina anterior, del fet que la disciplina no ha assolit encara l'etapa de la "majoria d'edat". Les raons que anem trobant són diverses. En primer lloc, el fet que sempre havia depès estretament dels estudis de traducció, els quals, alhora, durant molt de temps, van estar vinculats a la lingüística. Si bé la llengua escrita ha estat el principal objecte d'estudi d'aquestes disciplines, és a dir, dels estudis de traducció i de lingüística, observem que la traducció ha anat bevent d'altres camps com, per exemple, el de l'anàlisi del discurs escrit i oral. Els primers estudis científics sobre interpretació van manllevar teories i models propis de la traducció. No obstant això, quan la traducció va començar a preocupar-se pel procés, es va anar consolidant com a disciplina independent. En aquesta mateixa línia, una segona raó la trobem en el fet que la interpretació no es va considerar com a objecte d'estudi independent fins als anys cinquanta coincidint amb el naixement de la modalitat de la simultània que s'havia utilitzat per primera vegada amb motiu de la celebració dels processos de Nuremberg. Tal i com apuntàvem, mentre que la traducció s'ha anat apropant als enfocaments més discursius, sembla que, per norma general, la interpretació no ha tingut tendència a beure dels estudis fets en el camp de l'anàlisi del discurs oral. En aquest sentit, considerem que podria ser molt valuós, també de cara al foment de la interdisciplinarietat.

En les properes pàgines, ens proposem de veure breument quina ha estat l'evolució de la recerca en interpretació de conferències amb l'objectiu de poder-hi situar les investigacions realitzades en didàctica i veure també quines han estat fins al moment actual les aportacions més significatives que hi ha hagut en aquest àmbit. Centrarem la nostra anàlisi en les publicacions que s'han generat al si de la disciplina de la interpretació, tot i que també s'hi han referit els estudiosos d'altres disciplines afins, sobretot són significatives les aportacions des dels estudis de la traducció en general (Newmark, 1988; Lefevre, 1992; Hatim i Mason, 1997; Hurtado, 2001).



# **1. L'evolució de la investigació en interpretació de conferències**

## **1.1. Les dificultats de la investigació en interpretació**

A *Getting Started in Interpreting Research*, Gile *et al.* (2001) exposen, entre altres particularitats i característiques, una sèrie de dificultats que presenta la investigació en interpretació. Les apuntem tot seguit:

### 1) Dificultats humanes:

-Es fa difícil que els mateixos professionals de la interpretació vulguin col.laborar en estudis sobre les seves prestacions.

-Els usuaris de la interpretació estan massa interessats per la conferència i no pels intèrprets. Només s'aconsegueixen comentaris breus i parcials.

### 2) Dificultats acadèmiques:

-A diferència d'altres disciplines, la majoria d'investigacions en interpretació les duen a terme intèrprets professionals i no investigadors professionals.

-La formació específica en investigació en interpretació de conferències és inexistent i existeixen pocs grups de recerca en aquest àmbit. Tampoc no hi ha una tradició de col.laboració interdisciplinària.

### 3) Dificultats logístiques:

-En moltes conferències i reunions internacionals la confidencialitat no fa possible l'enregistrament dels discursos per a la seva posterior anàlisi.

-A diferència de la traducció, gairebé mai no es poden trobar diferents versions interpretades d'un mateix discurs, la qual cosa impossibilita una comparació directa i l'obtenció de conclusions vàlides.

-Les transcripcions dels discursos interpretats suposen una gran dedicació de temps. A més a més, no existeixen pautes clares sobre transcripció que incorporin tots els elements prosòdics que són tan importants en l'anàlisi de

qualsevol prestació. L'estudi de les transcripcions pot no ser un reflex fidel del discurs oral original.

Davant d'aquestes dificultats, en els últims temps, són diversos els teòrics de la interpretació que reclamen una major interdisciplinarietat. Per exemple, Kurz, en el pròleg de *Simultandolmetschen als Gegenstand der interdisziplinären Forschung* (1996: 16) fa una crida a la necessitat de la presència d'estudis de diferents àmbits: “[...] andererseits habe ich die Überzeugung gewonnen, daß jedes Bemühen, eine komplexe kognitive Fertigkeit wie das Simultandolmetschen zu erhellen, einen interdisziplinären Ansatz voraussetzt<sup>1</sup>”.

## **1.2. Les quatre etapes de la investigació en interpretació de conferències segons Daniel Gile**

Gile dedica el primer capítol de *Regards sur la recherche en Interpretation de Conférence* (1995c), el seu estudi sobre el desenvolupament de la recerca en interpretació, al marc general de la investigació en el camp de la interpretació i identifica quatre etapes que han marcat el desenvolupament de les tendències investigadores amb diferents objectius i metodologies: l'etapa prehistòrica; l'etapa de la psicologia experimental; l'etapa dels intèrprets-investigadors i l'etapa del renaixement.

### **L'etapa prehistòrica**

Fou als anys cinquanta, quan els primers intèrprets, que alhora eren docents, començaren a reflexionar, a teoritzar i a publicar sobre interpretació, tot i que sempre d'una forma introspectiva i prescriptiva pel que fa a un domini tan eminentment pràctic com és el de la interpretació. Entre els intèrprets/investigadors d'aquesta època, destaca Herbert i la seva obra *Manuel de l'interprète: comment on devient interprète de conférences* (1952). Es tracta del primer llibre sobre interpretació consecutiva, escrit quan la professió es trobava en els seus moments inicials i que encara avui continua essent una obra

---

<sup>1</sup> “[...] d'altra banda, cada vegada estic més convençuda que els esforços per intentar entendre una activitat cognitiva complexa, com la interpretació simultània, requereixen d'un enfocament interdisciplinar”. (la traducció és nostra).

de referència fonamental. D'aquesta època tampoc no podem passar per alt el llibre de Rozan de 1956, *La prise de notes en interprétation consécutive*. Tots dos estudis estan basats en experiències personals i no tenen cap pretensió científica, però ja identifiquen els elements essencials que continuen vigents avui dia. Aquests autors foren els grans pioners de la didàctica, i les seves teories i reflexions van adoptar la forma de recomanacions metodològiques. El primer estudi amb caràcter acadèmic fou el de Paneth del 1957. Tot i que la producció d'aquest primer període no va aconseguir validesa científica, sí que podem considerar aquests primers treballs, que eren bàsicament descripcions molt generals basades en experiències subjectives, com els fonaments per a la recerca posterior. Durant aquesta època, la lingüística tenia com a objecte d'estudi la "langue" com a sistema lingüístic i no la "parole", és a dir, el producte de l'ús concret de la llengua. L'única excepció a aquesta tendència més generalitzada fou l'Escola de Leipzig integrada per investigadors com Kade i Neubert que consideraven ja la interpretació com un element específic d'un conjunt d'activitats: la traducció i la interpretació formaven part de l'anomenada "translació". L'Escola de Leipzig sí que fa una descripció del fenomen de la interpretació, però centrada fonamentalment en les relacions d'equivalència entre sistemes lingüístics.

### **L'etapa de la psicologia experimental**

El segon període, l'etapa de la psicologia experimental, que temporalment situem en els anys seixanta i setanta del segle passat, es caracteritza bàsicament per l'aparició de diversos estudis experimentals en l'àmbit de la psicologia cognitiva. Els acadèmics d'aquest període, que curiosament no eren professionals de la interpretació sinó psicòlegs i psicolingüistes, entenen la interpretació com una activitat complexa que es pot estudiar de forma experimental. No obstant això, molts d'aquests estudis van rebre la crítica de la comunitat dels intèrprets. Se'ls retreia, per exemple, que les dades obtingudes d'intèrprets en formació, en el context d'un laboratori, no eren dades reals perquè podien divergir força de les dades obtingudes en situacions professionals reals. Gile (1994b) cita diversos treballs com els de Treisman, Oleron i Nanpon. En aquest període, Barik i Gerver organitzen un simposi amb la intenció d'apropar les necessitats pràctiques i

l'aplicació professional dels estudis. Però mai no es donarà la cooperació esperada i, en general, els resultats d'aquesta època són força decebedors.

### **L'etapa dels intèrprets-investigadors**

És en el tercer període, entre finals dels anys setanta i començaments dels vuitanta, quan s'incorporen a l'àmbit de la investigació més intèrprets procedents de la pràctica. Aquest tercer període es caracteritza principalment per la crítica que va exercir sobre els estudis experimentals de l'etapa anterior i pel tractament de temes relacionats directament amb el procés interpretatiu. Els intèrprets comencen a analitzar la seva activitat de forma sistemàtica. La producció d'aquest període és teòrica i no empírica i, una vegada més, hi destaca un grau important d'introspecció. Aquest període veu el naixement i l'acceptació de *La théorie du sens* de Danika Seleskovitch (1968). Es tracta dels primers teòrics de la traducció que, contràriament a la tradició existent d'estudiar la traducció com una mera operació entre llengües, reivindiquen el caràcter textual de la traducció. Seleskovitch fou una de les pioneres, amb la publicació de *L'interprète dans les conférences internationales* (1968), en pronunciar-se clarament sobre el fet que la traducció no és una activitat entre llengües, sinó discursiva i contribueix a potenciar, a partir d'aquí, una anàlisi del fet traductor (Hurtado, 1994). Tot i que la Teoria del Sentit ha anat perdent credibilitat amb el pas del temps, bàsicament per la seva manca de rigor científic, són molts els docents que la continuen explicant per la seva simplicitat i la seva aplicació didàctica, ja que ajuda a fer que els estudiants s'allunyin de les estructures lingüístiques i es concentrin en el missatge i en la intenció comunicativa. Alhora també és en aquest període quan apareixen models importants com el de Moser-Mercer, de 1978, el de Gerver, de 1976 i el de Gile, de 1981. Malgrat els avenços, la investigació en interpretació continua essent fragmentada i incoherent durant aquest període.

### **L'etapa del renaixement**

La quarta i última etapa, que Gile anomena l'època del renaixement, i que situem en els anys noranta del segle passat, reprèn una sèrie d'idees i propostes que s'havien rebutjat en moments anteriors. És una etapa que es caracteritza per les

contribucions dels intèrprets, que ja no es basen en meres intuïcions, sinó que intenten adoptar idees i resultats d'estudis científics de camps afins, com ara la traducció o les ciències cognitives. Alhora, s'identifica la necessitat de fer estudis interdisciplinaris, de la cooperació, de l'aplicació d'una metodologia descriptiva i de la importació de conceptes, teories i paradigmes de la psicologia cognitiva. A més a més i, com descriurem més endavant, les línies d'investigació sobre interpretació segueixen dos camins clarament diferenciats que encara continuen vigents avui: el que s'interessa pels processos cognitius que intervenen en el processament del llenguatge i en el procés traductor i el que, en canvi, s'interessa pel producte final d'aquests processos. Sembla que el punt culminant d'aquesta etapa és el simposi organitzat per l'Università degli Studi di Trieste l'any 1986 amb el títol "The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpreting". Aquest esdeveniment marca la participació activa dels intèrprets en fonamentar les bases teòriques de la interpretació, fa una crida a la cooperació entre professionals i investigadors i posa en dubte certs enunciats pragmàtics sobre la interpretació heretats d'èpoques precedents.

A part d'aquesta divisió cronològica que presenta Gile del que ha estat la recerca en interpretació des dels seus inicis fins a l'època actual, altres autors estableixen divisions diferents a les que hem vist. Per exemple, Moser-Mercer (AIIIC Bulletin, XIX:2) considera que els investigadors en l'àmbit de la interpretació de conferències s'agrupen a l'entorn de dues tendències: Liberal Arts i Natural Science

És a dir, considera que la recerca vàlida i digna de consideració prové dels últims dos períodes fixats per Gile.

El grup de les arts liberals es forma a l'entorn d'acadèmics com Seleskovitch o Lederer, que en les seves investigacions donen prioritat a la consistència general i a la simplicitat. Consideren que la Teoria del Sentit és el fonament bàsic per a qualsevol recerca i ensenyament posteriors. Com ja hem fet esment, la Teoria del Sentit es converteix en un dels models teòrics principals.

D'altra banda, trobem el grup de les ciències naturals. Mentre el grup de les arts liberals té un marc teòric, aquest altre grup considera que la investigació en interpretació es troba encara en un estadi inicial de desenvolupament teòric. Per

tant, aquests investigadors proposen hipòtesis i maneres de corroborar-les empíricament. La principal característica d'aquest grup és la seva obsessió per la complexitat del procés de la interpretació i per la interdisciplinarietat. L'investigador més destacat d'aquest grup és Daniel Gile que, a mitjans dels anys vuitanta, presentà, com tractarem més endavant, diversos models per a intentar explicar la capacitat de l'íntèrpret per a combinar esforços.

Una tendència clara en la història de la investigació en interpretació és la seva evolució progressiva cap a la comunicació interna i externa entre els seus membres i cap a la interdisciplinarietat. Durant els anys seixanta, setanta i la primera meitat dels anys vuitanta, la comunitat d'investigadors es trobava fragmentada en blocs que no es comunicaven entre si i en individus que treballaven de manera aïllada. A Occident, la majoria dels investigadors es trobaven a l'entorn de programes de formació importants a Brussel·les, Ginebra, Heidelberg i Paris. A partir de les publicacions i de les referències bibliogràfiques, es fa palès que hi havia pocs contactes i poc coneixement de què s'estava fent a l'Est d'Europa. També eren nuls els coneixements sobre què s'estava investigant en altres àmbits com en psicolingüística, amb l'excepció d'alguns investigadors com Kurz, Anderson o Moser-Mercer que ja començaven a desmarcar-se dels paradigmes generalitzats. Des de finals dels anys vuitanta, són nombrosos els contactes i les referències entre els diferents estudis. Un dels camps on identifiquem un canvi més radical és en la interdisciplinarietat, sobretot a partir de la Conferència de Trieste de 1989, que suposa un pas endavant en l'aparició d'investigacions interdisciplinàries, especialment en el camp de la neurofisiologia.

Tot i que podem observar que hi ha hagut una evolució i un progrés clars, alguns teòrics consideren que, en comparació amb altres àmbits de la traductologia, és una disciplina que encara es troba en la seva infantesa. Gile (1990b: 320) afirma, per exemple: "After more than 20 years of investigation, interpretation research and theory is still under-developed".

D'altres teòrics, en canvi, reclamen un increment de les investigacions empíriques i una observació i una descripció més sistemàtiques del procés de la interpretació. Per exemple Stenzl (1983: 48):

“It is fascinating to speculate about the mental process involved in interpretation, but speculation can do no more than raise questions. If we want answers to those questions they will have to be based on facts rather than mere assumptions.”

En el moment actual, els teòrics de la interpretació no s'agrupen en moviments identificables com a escoles o paradigmes, sinó que conformen de manera dispersa el mapa de la comunitat acadèmica. Pöchhacker (1995) fa un estudi en el qual estableix el perfil dels investigadors més productius a nivell internacional en el període que va de 1989 a 1994. A partir d'una anàlisi bibliogràfica, determina que hi ha 352 autors que contribueixen a la producció bibliogràfica sobre interpretació. De l'estudi detallat dels perfils d'aquests investigadors, n'extreu que la piràmide dels autors més productius és força estreta i estable al capdamunt. Una de les característiques que s'hi repeteix és que, malgrat la seva activitat acadèmica, la majoria continuen exercint com a intèrprets professionals en actiu i molts d'ells són membres de l'AIIC<sup>2</sup>.

### **1.3. Dos enfocaments de la recerca en interpretació de conferències: el procés i el producte**

Tal i com ja esmentàvem, les línies d'investigació en interpretació de conferències comencen, a partir dels anys setanta, a moure's a l'entorn de dos interessos diferenciats: una línia s'interessa pels processos cognitius que intervenen en el llenguatge i en el procés d'interpretació, i l'altra s'interessa pel producte final resultant d'aquests processos.

#### **La investigació sobre el procés**

##### **Els processos cognitius**

Intentar comprendre el processament del llenguatge i com treballa el cervell quan parlem i quins són els múltiples processos que hi intervenen va despertar des de l'inici els interessos d'una línia d'investigació que es proposava donar resposta

---

<sup>2</sup> L'AIIC és l'Associació Internacional d'Intèrprets de Conferència que fou fundada l'any 1953 i que agrupa aproximadament uns 3000 membres arreu del món.

als diferents processos que intervenen en la interpretació i estudiar l'activitat cerebral de l'interpret quan treballa. Aquest tipus d'anàlisi fomenta la investigació interdisciplinària, ja que el troben interessant especialistes de diversos àmbits com ara lingüistes, psicolingüistes, sociolingüistes, psicòlegs, neurolingüistes, etc.

El primer estudi que aplica la psicolingüística a la interpretació simultània és el de Chernov de 1978. Altres estudis destacats són el model centrat en la memòria i l'atenció de Gerver de 1976, el model de comprensió i memòria de Moser-Mercer de 1978, basat en el model de Massaro (1975) o el model dels esforços de Gile. En el següent apartat, dedicat als models teòrics en interpretació, ens hi referirem més extensament.

En l'àmbit de la neuropsicologia, l'any 1987, Fabbro i la intèrpret Laura Gran, de Trieste, investiguen en un estudi la influència de la lateralització cerebral sobre el procés de la interpretació simultània. Van seguir-los altres estudis com els de Lambert, Valeria i Illic.

Altres treballs sobre la interpretació de conferències es basen en la teoria desenvolupada el 1978 per Kintsch i Van Dijk sobre com comprenem quan escoltem i com produïm quan parlem. Centren el seu treball en una situació monolingüe. Mackintosh reprendrà el seu model l'any 1995 per aplicar-lo a una situació bilingüe i intentar explicar les estratègies de comprensió del intèrprets que treballen en la modalitat de simultània.

Pel que fa a l'àmbit alemany, Kurz va definir l'any 1983 deu estratègies utilitzades pels intèrprets que treballen a partir de l'alemany i que es troben amb la dificultat d'haver d'esperar l'acabament de totes les frases per rebre el verb. Kalina, de la Universitat de Heidelberg, presentà l'any 1996 una tesi doctoral sobre la memòria a curt termini i les estratègies utilitzades per a alleugerir la sobrecàrrega de la memòria.

### **Els estudis sobre el pas del *novice* a l'expert en interpretació**

En la revisió bibliogràfica realitzada, trobem diversos estudis l'eix dels quals és analitzar les diferències existents entre el rendiment dels experts i dels *novices* (els que s'inicien) en un exercici d'interpretació (Moser-Mercer 1997b; Hoffman 1997).



Les aportacions d'aquests autors, els primers dels quals empen una metodologia pròpia de la psicologia cognitiva per a l'estudi de la interpretació, han conduït a l'aparició de certs constructes teòrics basats en els resultats de les recerques en altres àmbits i a la formulació de certes hipòtesis sobre l'aplicació de principis d'altres camps a la interpretació. En un altre estudi, Moser-Mercer (2000: 349) aplica aquestes eines de recerca a l'anàlisi del problema que tenen els intèrprets que comencen, i fa esment de la capacitat de concentració com a factor clau en les primeres etapes de l'aprenentatge de la interpretació. Hoffman (1997: 218) suggereix que aquest tipus de recerca pot fer grans aportacions a l'àmbit de la didàctica i, concretament, al camp del disseny curricular dels programes de formació, com veurem més endavant.

### **La investigació sobre el producte**

Tot i que durant molt de temps els esforços dels investigadors en matèria d'interpretació es van centrar principalment en l'estudi del procés cognitiu, poc a poc ha anat guanyant terreny una línia d'investigació que s'ha interessat pel producte resultant del procés d'interpretació.

Entre els investigadors de l'àmbit de la interpretació de conferències interessats en el producte cal destacar Schlesinger (1999b) que compara, per exemple, la interpretació d'un discurs llegit amb la interpretació d'un discurs espontani.

També Pöchhacker (1994) va dedicar la seva tesi doctoral a un model en el qual descriu una representació dinàmica de l'activitat de la interpretació. A més de la preparació de la conferència i la prestació, hi inclou la interacció comunicativa, que també exerceix una influència notable sobre la prestació. Defineix tres nivells jeràrquics en l'àmbit de la interpretació simultània: l'hipertext, la situació i el text.

Encara dins d'aquesta mateixa línia, trobem els estudis, realitzats en els últims anys, sobre dificultats específiques de la interpretació de parells concrets de llengües. Són diversos els autors que s'han plantejat si la interpretació d'una combinació concreta de dues llengües té unes peculiaritats determinades i si hi intervenen processos diferents que requereixen de l'ús d'estratègies que no s'aplicarien en el cas d'una altra combinació lingüística. Si bé la Teoria del Sentit defensa que això no és així, altres acadèmics propugnen l'existència d'una sèrie de

particularitats lingüístiques específiques que poden tenir una influència directa en el nivell de dificultat de la interpretació. Gile, tal i com veurem amb més detall, és el principal autor que defensa que la combinació de llengües de treball i els seus aspectes lingüístics han de ser objecte d'estudi perquè les estratègies cognitives que s'utilitzen per a les diferents llengües no són les mateixes.

### **Els estudis sobre la qualitat de la interpretació**

Els estudis sobre el producte que més pes adquireixen en els últims anys són aquells que estan dedicats a la qualitat de la interpretació. Com veurem, però, la noció de qualitat està lligada a condicionants molt subjectius i encara resulta un concepte complex sobre el que existeix força controvèrsia.

Segons Collados (1998), els primers estudis de qualitat van fer-se sobre les percepcions que tenien els usuaris dels serveis d'interpretació i les seves expectatives. Aquests estudis mostren com no tots els usuaris comparteixen els mateixos criteris de qualitat i com el que s'entén sota el concepte de qualitat varia. Tampoc no sembla haver-hi un consens entre els intèrprets professionals de què significa realment fer una bona interpretació. Davant d'aquesta naturalesa subjectiva del concepte de qualitat i, a mesura que avança la investigació en interpretació i que la professió es consolida, sí que alguns autors reclamen que s'arribi a consolidar un concepte compartit de qualitat. Collados (1998:21) considera que és una tasca molt necessària i proposa establir un concepte de qualitat assumible per totes les parts que participen en una interpretació.

Entre els investigadors existeix un cert grau de consens sobre quins són els paràmetres amb els quals es podria mesurar la qualitat: la transmissió correcta i completa del sentit del discurs original, la cohesió lògica de la interpretació, l'ús d'una terminologia i un estil adequats, així com l'ús adequat de la gramàtica de la llengua d'arribada i una entonació i una projecció de la veu que no distorsionin la transmissió del llenguatge (Bühler, 1986: 234). De tots aquests paràmetres, Gile (1995b) i Collados (1998) consideren que el paper que juga l'intèrpret en tota interpretació s'hauria de considerar el concepte principal que guies el concepte de qualitat.

Els estudis publicats sobre qualitat de la interpretació es poden agrupar en sis tendències fonamentals (Collados, 2000: 64):

1. Treballs teòrics generals sobre la qualitat de la interpretació (Moser-Mercer, 1996). Inclouen estudis generals basats en la reflexió, tot i que alguns aporten dades significatives per a la investigació empírica.
2. Treballs centrats en l'anàlisi de les tipologies d'errors (Barik, 1994). Aquests estudis presenten la mancança d'haver intentat sistematitzar els errors sense tenir en compte prèviament el seu context.
3. Treballs empírics sobre la qualitat centrats en les expectatives o en l'avaluació a partir d'enquestes (Bühler, 1986; Kurz, 1989, 1993, entre d'altres). Intenten sistematitzar paràmetres de qualitat i incorporen una tipologia de receptors. No obstant, confonen els termes d'expectatives amb el d'avaluació.
4. Treballs empírics de caràcter observacional realitzats *in situ* en congressos amb l'objectiu de sistematitzar paràmetres (Pöchhacker, 1994b). Es tracta d'una línia amb un gran potencial per a l'estudi de la qualitat.
5. Treballs experimentals que aïllen alguns paràmetres (Collados, 1998; Pradas, 2003). Aquests estudis intenten analitzar quin pes específic tenen els diversos paràmetres de qualitat.
6. Treballs empírics que estudien aspectes concrets que influeixen en la qualitat (Lamberger, 1998) com, per exemple, la utilització de discursos espontanis o llegits a partir d'un text i la influència de la velocitat. Es tracta d'estudis parcials, però que contribueixen a poder-nos apropar a un estudi més general.

### **El concepte de “norma” en interpretació**

Un altre aspecte estudiat com a producte de la interpretació prové de l'àmbit de la traducció i, concretament, arriba a través de l'Escola de la Manipulació i el seu concepte de “norma”, definida com un constructe social i psicològic que dota una comunitat de paràmetres de comportament que, alhora, determinen el comportament del traductor, que també és part de la comunitat. El concepte de

norma es pot aplicar a l'anàlisi de la qualitat de la interpretació i, de fet, el coneixement de les normes permet a l'interpretar portar a terme:

“The translation of general values or ideas shared by a community – as to what is right and wrong, adequate and inadequate – into performance instructions appropriate for and applicable to particular situations.” (Toury, 1980:55)

Aplicat al cas de la interpretació, les normes són actituds socials i expectatives del que ha de ser el procés i el producte d'una interpretació. Les normes s'adquireixen durant la formació i es converteixen en un criteri que articula les decisions i les estratègies de l'interpretar i la norma es reflecteix directament en el producte de la interpretació (Diriker, 1999:75).

A finals dels anys vuitanta, Schlesinger (1989:111) va manifestar la utilitat que podia tenir la incorporació de la noció de “norma” a la interpretació. També Harris (1990: 118) assenyala l'existència d'un seguit de normes que s'aplicaven de forma sistemàtica en l'exercici de la professió. Eren normes que s'articulaven en els manuals i que els professors d'interpretació divulgaven. Schlesinger (1999a: 67) proposa un llistat de normes que es divulguen en la didàctica de la interpretació, entre les quals destaquen:

- L'ús de la primera persona en comptes de la tercera.
- La convenció que una dona pugui interpretar un home i viceversa.
- Certa tolerància enfront d'alguns errors o “infidelitats”.
- La recerca que fa tot interpret per tal de fer una reproducció fidel del missatge.

Schlesinger *et al.* (1997:14) i Schjoldager (1995:41) subratllen la necessitat que s'apliqui sistemàticament el concepte de norma social i textual a la interpretació simultània.

Diriker, d'altra banda, fa una anàlisi de la bibliografia sobre interpretació i troba una sèrie d'opinions recurrents sobre què ha de ser una bona interpretació (Diriker, 1999:77):

- Comprensió i reformulació perfectes de la intenció del missatge de l'orador que no es troba necessàriament explícita en l'estructura lingüística del discurs.
- Accés a la intenció comunicativa de l'orador sense que es produeixin modificacions en l'essència del discurs.
- Reformulació fluida del contingut cognitiu. Evitar reproduir falsos inicis, pauses, frases o paraules incompletes o redundants, ja que la transmissió del sentit prima sobre la informació formal.

Segons apunta Schlesinger (1999a:73), un dels problemes a què s'enfronta l'estudi de les normes en la interpretació rau a diferenciar si la prestació reflecteix un ús deliberat de normes interioritzades, o bé si és producte de les limitacions o mancances de l'intèrpret. D'altra banda, també cal tenir present la manca d'un nombre significatiu de subjectes que realitzin la interpretació en un mateix lloc i amb una mateixa combinació lingüística. Alhora, també són problemàtics el fet que s'interpreti des de i cap a la llengua estrangera i la naturalesa difusa del paper que té el professional de la interpretació. Cal no oblidar tampoc la manca de paràmetres clars. Tot això dificulta, segons l'autora, la tasca d'establir normes (Schlesinger, 1999a: 65)

Gile (1999b: 100) subratlla la importància de posar més èmfasi en la qüestió de les normes en la interpretació simultània i, per a tal fi, elabora una relació de les normes més comunes d'aquesta modalitat:

- Maximitzar l'accés a la informació i la seva extracció.
- Maximitzar l'efecte comunicatiu del discurs. Presentar el significat d'una forma clara; evitar traduccions ofensives; transmetre el missatge amb la major celeritat possible; utilitzar una varietat lingüística més neutra quan els delegats no siguin parlants nadius de la llengua.
- Minimitzar les interferències en la recuperació d'informació.

## **2. Els models teòrics en interpretació de conferències**

Com hem anat veient en els apartats anteriors, la interpretació de conferències ha centrat l'interès de les investigacions de les disciplines més diverses: la psicologia experimental, la lingüística, la psicolingüística, la psicologia cognitiva, la teoria de la traducció, l'anàlisi del discurs, etc. Però, un dels camps on els investigadors d'aquest àmbit han estat més fructífers ha estat en l'elaboració de models d'interpretació, sobretot per a la modalitat d'interpretació simultània.

Normalment, en les disciplines empíriques, els models d'investigació són representacions simplificades de l'objecte d'investigació que, alhora, permeten comprendre'n millor una part o els seus elements principals, les interaccions internes o els comportaments que els caracteritzen. En un principi, aquests models són projectes temporals, destinats a ser modificats a mesura que les teories evolucionen o que es considera, en funció dels resultats obtinguts en els estudis empírics, que cal ampliar o eliminar un component concret d'un procés o d'una estructura.

Una de les característiques més sorprenents que trobem en aproximar-nos als models d'interpretació de conferències és que la gran majoria no s'adequa a aquesta definició que hem presentat de model d'investigació, perquè els investigadors d'aquest àmbit sempre intenten comprendre el funcionament de la interpretació i, per tant, els models són descriptius i tan explícits com calgui, per tal de presentar una precisió màxima. Són models similars als de les ciències cognitives.

Un tret general dels models d'interpretació de conferències rau en el fet que, amb el pas del temps, van apareixent models molt diferents, que a vegades fins i tot es juxtaposen i que, al cap dels anys, continuen gairebé invariables i no han estat objecte de verificacions empíriques.

Encara una última particularitat dels models d'interpretació de conferències és que la majoria no són fruit d'un treball d'investigació empírica, sinó que neixen a partir d'una conceptualització teòrica.

Seria un error dir que, tot i comptar amb models més aviat estàtics i poc sotmesos a verificacions empíriques, aquests no tenen cap valor per a la investigació en interpretació. Representen una visualització interessant de les preocupacions dels

investigadors i dels diferents paradigmes que hi ha hagut en els diversos moments d'evolució de la interpretació. Alhora, permeten valorar nous elements i aprofundir en la teorització. Per últim, com veurem en el proper apartat, cal esmentar especialment la seva funció en l'àmbit de la didàctica. Sovint els alumnes busquen un marc conceptual que els guiï. Els alumnes, que pateixen la dificultat de l'exercici de la interpretació i sovint tenen una sensació de fracàs, busquen solucions en la teoria. Com veurem, però, certs models responen millor que d'altres a aquestes necessitats dels alumnes.

Com que són nombrosos els models d'interpretació de conferències que han sorgit durant les darreres dècades, presentem un esquema dels grans grups de models existents i hi incloem els més significatius per després centrar la descripció en l'anàlisi dels models que, al nostre entendre, són bàsics en aquesta jove història de l'elaboració de models d'investigació per a la interpretació.

<b>Esquema dels principals models teòrics en interpretació de conferències</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Els models cognitius descriptius: -D. Gerver (1976) i B. Moser-Mercer (1978/1997) -A. Mizuno (1993) i R. Setton (1996)</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Els models algorítmics (de l'àmbit de la lingüística computacional i de la intel·ligència artificial) -H. Kitano (1991) i D. Lonsdale (1996)</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Un model assertiu : El model triangular de D. Seleskovitch (1981)</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Un model funcional explicatiu: El model dels esforços de D. Gile (1981)</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Altres models: -C. Stenzl (1983) -M. García Landa (1978) -M. Lederer (1981) -Shiryaev (1979) -Chernov (1992)</li></ul>

## **2.1. Els models cognitius descriptius: el model de Gerver i el model hipotètic de Moser-Mercer**

Els dos models que segueixen les normes de la psicologia cognitiva, apareguts a finals dels anys setanta i també anomenats *full-process models*, són el de Gerver i el de Moser-Mercer. Destaquem que Gerver fou una de les personalitats importants de la investigació en interpretació de conferències durant el període de la psicologia experimental. La finalitat d'aquests models era oferir representacions formals dels coneixements que es tenien sobre el procés de la interpretació i, alhora, fomentar la consistència de la investigació per tal de poder fer previsions concretes sobre alguns estats del procés. Són models que es basen en el paradigma del processament de la informació, però que tenen com a objectiu explicar l'operació mental en la interpretació simultània.

### **El model de Gerver**

El model de Gerver, de 1976, emfasitza dos aspectes bàsics. D'una banda, les característiques estructurals permanents de l'acte d'interpretació, és a dir, els diferents tipus de sistemes de memòria. I, de l'altra, el control que l'interpret exerceix mitjançant la distribució de l'atenció en les diferents fases de l'activitat (Moser-Mercer, 1997a:179). El mateix Gerver va manifestar que el seu model no pretenia ser exhaustiu, sinó oferir una aproximació al model del processament de la informació aplicat a una part del procés de la interpretació simultània. Fou pioner a qüestionar la hipòtesi que el procés de la informació es realitzava en un sol canal, i obria així espai a l'arribada de posteriors hipòtesis sobre la divisió simultània de l'atenció.

### **El model hipotètic de Barbara Moser- Mercer**

El model de Moser-Mercer de 1978 es va inspirar en el model de Massaro (1975) i abasta des de l'anàlisi del senyal acústic fins a l'anàlisi de la representació mental del missatge per part del receptor. Es tracta d'un model psicològic que té les seves arrels en la semàntica generativa. És un model semàntic perquè afirma que la base del llenguatge és l'estructura semàntica que es relaciona amb l'estructura sintàctica



i, ahora, és generatiu perquè cada unitat d'informació que entra va activant relacions conceptuals i representacions semàntiques que ahora estan vinculades al coneixement lingüístic. Això implica que els coneixements previs del context i del tema poden ser importants per a l'interpret, ja que li permeten incrementar la velocitat del procés d'accés i de recuperació de la memòria a llarg termini. La comprensió resulta de la informació que es va processant juntament amb la que ja es té. D'aquí ve que insisteixi tant en la importància d'accedir als discursos abans de fer la interpretació. No obstant això, Gile (2001b: 4) posa en dubte la hipòtesi que el coneixement del contingut dels discursos i del tema pot ser determinant quant a l'èxit de la interpretació.

Aquests dos models cognitius descriptius que acabem de veure contempnen els elements constitutius del mecanisme mental en joc: els estats, les accions, els elements del discurs, els vincles funcionals entre els elements i els vincles dinàmics cronològics. Ahora, descriuen dos processos continus: el primer fa referència a la comprensió d'un discurs en la llengua de partida i, l'altre, a la producció d'un discurs en la llengua d'arribada. El model de Gerver no contempla la descodificació ni la codificació del missatge. En canvi, el model de Moser-Mercer detalla la descodificació i la codificació a nivell de sons, de paraules, de grups de paraules i de clàusules de significat. Moser-Mercer considera que l'element de previsió de l'interpret és una característica específica de la interpretació.

Cap d'ambdós models no parla, no obstant això, dels problemes que presenten les interferències lingüístiques ni de les saturacions de les capacitats de l'interpret o de les estratègies que aplica l'interpret davant de les dificultats.

Ambdós són representacions més aviat lingüístiques de la interpretació, però no representen el procés complet i els manquen alguns aspectes importants. De fet, l'any 1997 Moser-Mercer afirmava que el seu objectiu inicial no havia estat presentar un model de la interpretació tal i com es desenvolupa en la realitat sinó que es proposava elaborar una representació formal per tal de fer certes previsions i de verificar-les empíricament. D'aquesta manera, deixava entendre que els resultats de les verificacions l'obligarien a anar actualitzant el seu model, cosa que mai no s'ha dut a terme.

Vint anys més tard, Mizuno (1993) i Setton (1996) reprenen l'òptica cognitivo-descriptiva i hi integren un nivell d'anàlisi pragmàtica. Més endavant analitzarem el model de Setton.

## **2.2. La Teoria del Sentit i un model assertiu: El model triangular de Danica Seleskovitch**

La Teoria del Sentit forma part dels paradigmes que Moser-Mercer (1994a: 17) descriu com "Liberal Arts", ja que considera que en aquest enfocament prima la reflexió teòrica intuïtiva del procés mental de la interpretació sobre consideracions més científiques.

Abasta la totalitat del procés de la interpretació i concedeix una importància significativa al context de la comunicació i a la intenció de l'orador, més enllà de les estructures lingüístiques. Posa èmfasi, doncs, en l'aspecte comunicatiu i representa una mena de rebel·lió davant d'una teoria de la traducció que únicament es movia al nivell de la paraula.

La Teoria del Sentit neix a l'entorn del grup de professors de l'Escola Superior d'Intèrprets i Traductors (ESIT) de la Sorbonne de Paris. Els seus principals representants són Seleskovitch, Lederer, Déjean le Féal i García Landa. Tots ells són professionals de la interpretació i, per tant, això els permet poder enfocar la traducció des d'una perspectiva essencialment comunicativa. La Teoria del Sentit es basa en les idees d'Herbert (1952) que subratllava que la interpretació és molt més que una simple transcodificació lingüística o una traducció literal dels diferents segments, sinó que és un procés molt més complex de comprensió i de reformulació. A partir de les idees d'Herbert, Seleskovitch (1968) desenvolupa la Teoria del Sentit on destaca la similitud existent entre la traducció i la interpretació quant a tècniques i assegura que comparteixen uns mateixos objectius. Per primera vegada, es considera el text com el principal paràmetre. Es concentra en l'estudi del procés i contempla la interpretació com una activitat discursiva en la qual intervenen els coneixements lingüístics i extralingüístics. Considera que les traduccions no poden ser esclaves de les paraules i resultar d'una mera comparació formal entre les llengües. El seu punt de partida és una interpretació centrada en les idees i no en els enunciatos lingüístics. La idea clau de la Teoria

del Sentit la trobem en la dicotomia entre “traduir la llengua” i “traduir el sentit”. La finalitat del traductor i de l’intèrpret és la recomposició de la intenció d’un autor en una nova llengua, allunyant-se de les formulacions lingüístiques del text original.

Segons aquesta teoria, el sentit queda determinat, més enllà de les paraules, pels següents factors:

-El context verbal que limita les virtualitats semàntiques de cada unitat.

-El context cognoscitiu que permet extreure el sentit de cada unitat en l’interior de l’enunciat.

-El “saber” i els “coneixements” del receptor sense els quals no es podria recuperar el valor exacte que l’emissor va donar originàriament a les paraules.

Són dos els aspectes clau que remarca Seleskovitch: El fet que l’intèrpret reproduceix el sentit i no la llengua i que tota captació del sentit suposa sempre una interpretació.

En la seva publicació del 1968, Seleskovitch descriu el procés traductor de la interpretació (consecutiva i simultània) en tres fases:

1<sup>a</sup>. Audició d’un significat lingüístic portador de sentit; aprehensió (àmbit de la llengua) i comprensió (àmbit del pensament i de la comunicació) del missatge a través de l’anàlisi i de la síntesi.

2<sup>a</sup>. Oblit immediat i voluntari del significat per tal de retenir-ne només la imatge mental del significat (conceptes, idees, etc.)

3<sup>a</sup> Producció d’un nou significat en l’altra llengua que ha d’expressar el missatge original i ha d’adaptar-se al destinatari.

Així, Seleskovitch assenyala tres fases una de les quals, la fase intermèdia, la fase de desverbalització, és de caràcter no verbal i serà un dels cavalls de batalla de la teoria interpretativa. La fase de desverbalització és el resultat de la fase de comprensió i l’inici de la fase de reexpressió. Pel que fa a la interpretació simultània, parla de la desverbalització que es produeix en l’últim estadi de la comprensió i afegeix que, a la velocitat que té lloc aquesta modalitat d’interpretació, no es pot dur a terme una anàlisi de les estructures lingüístiques o

una memorització de les paraules de l'orador, ja que aquestes desapareixen ràpidament de la memòria de l'interpret. El que l'interpret reté és el sentit, en forma no verbal, que ràpidament ha de trobar la seva reexpressió en una altra llengua. Quant a la interpretació consecutiva, mitjançant la comparació de notes de diferents interprets amb els discursos originals, Seleskovitch demostra que es produeix una activitat mental més complexa que una simple transcripció gràfica de les paraules que s'han sentit perquè es produeix una dissociació de les paraules i del sentit que aquestes transmeten. Les notes de l'interpret tenen un caràcter nocional. Seleskovitch demostra que la reformulació de l'interpret es produeix en funció del sentit comprès i no de les paraules pronunciades.

En la fase de comprensió, l'interpret intervé amb el seu saber lingüístic i extralingüístic per tal de copsar el sentit del text. Segons aquesta teoria, el sentit és una mena de síntesi no verbal, una espècie d'elaboració cognoscitiva realitzada a partir de la confluència d'elements lingüístics i no lingüístics. Seleskovitch destaca el paper de la memòria en el procés de comprensió. En aquest procés, intervé una memòria immediata que reté les paraules durant uns instants breus i una memòria cognitiva que emmagatzema el conjunt de coneixements del subjecte.

En la fase de reexpressió, caldrà tornar a mobilitzar els coneixements lingüístics i extralingüístics per tal de trobar les equivalències en l'altra llengua. Aquesta fase implica un moviment no linial des d'un nivell no verbal (fase de desverbalització) fins a la verbalització.

L'any 1981, Seleskovitch proposa un model triangular d'interpretació: dos dels seus vèrtexs representen el discurs de sortida i el d'arribada i el tercer vèrtex representa el sentit del discurs de partida.

El model de Seleskovitch s'oposa directament als models cognitius de Moser-Mercer i Gerver que hem descrit perquè no pretén descriure un procés ni fer-lo explícit sinó que el seu objectiu és subratllar la naturalesa translingüística i semàntica de la interpretació. És un model que, segons diu l'autora, no pretén evolucionar d'acord amb verificacions empíriques posteriors ni descriure una realitat, sinó prescriure en què consisteix una bona interpretació.

Amb l'Escola del Sentit sorgeix una nova concepció de la traducció i un plantejament que, en aquells moments, suposa un gir: durant molt de temps els investigadors i docents s'havien basat massa en la convicció que la interpretació consistia únicament en una mera transcodificació lingüística. Com diu Pöchhacker (1994a: 19)<sup>3</sup>:

“Man muß dieser in Kreisen der Dolmetschpraxis durchaus populären Theorie zugute halten, daß sie zu einer Zeit etabliert wurde, in der die Linguistik noch kaum über satzsyntaktische Kategorien und systemimmanente Bedeutungsbeschreibungen hinausgekommen war und den Akt der kommunikativen Sprachverwendung (parole) zugunsten der Kompetenz des idealen Sprechers/Hörers weitestgehend vernachlässigte.”

La Teoria del Sentit suposa una revolució en el panorama investigador perquè significa un trencament amb les postures rígides que mantenia la lingüística tradicional. No obstant, la principal crítica que rep la Teoria del Sentit és que aquesta concepció del sentit com la síntesi no verbal del procés de comprensió pot minimitzar una anàlisi més profunda de la negociació complexa que s'estableix entre les formes lingüístiques i les designacions que aquestes vehiculen. De tota manera, totes les teories posteriors recullen els seus plantejaments pel que fa a qüestions com ara la fidelitat o el distanciament de l'aspecte morfosintàctic. La teoria fou molt ben acollida en l'àmbit didàctic, ja que per a molts docents ofería un model pedagògic senzill i proper sobre el procés de la interpretació.

### **2.3. Un model funcional explicatiu: El model dels Esforços de Daniel Gile**

#### **Orígens**

El Model dels Esforços de Daniel Gile neix amb una finalitat clarament didàctica, sorgeix amb l'objectiu de servir de marc conceptual de referència per als

---

<sup>3</sup> “Hom ha d'entendre que aquesta teoria, popular entre els cercles d'interprets, fou creada en un moment en què la lingüística s'havia centrat bàsicament en l'estudi de les categories sintàctiques de la frase i en les descripcions dels significats inherents al sistema. Alhora, continuava deixant de banda l'acte de l'ús comunicatiu de la llengua (parole) per centrar-se en la competència de l'emissor i receptor ideals” (la traducció és nostra).

estudiants d'interpretació. Vol facilitar la selecció i el desenvolupament d'estratègies d'interpretació que desemboquin en un millor rendiment de l'alumne. Alhora, pren com a punt de partida les dificultats evidents de la interpretació per tal de modelitzar els aspectes que poden explicar per què apareixen una sèrie de problemes recurrents. A diferència dels models que hem descrit anteriorment, no es proposa ni descriure procediments en la seva globalitat ni sensibilitzar sobre aspectes concrets de la interpretació. Intenta explicar certs fenòmens i explicitar els errors que es cometent regularment en interpretació. El model parteix de dues idees centrals:

-L'exercici de la interpretació requereix una energia mental de la qual només disposem de manera limitada.

-L'exercici de la interpretació consumeix tota aquesta energia de què disposem i, segons com, més i tot. Quan això succeeix, el rendiment es deteriora.

Tot i que Gile, inicialment, elabora el seu model per a la interpretació simultània de forma intuïtiva per explicar els errors freqüents que no es podien atribuir ni a factors ambientals ni a dificultats particulars de la comprensió o de la producció, la idea de la relació existent entre el deteriorament del rendiment de l'interpret i la sobrecàrrega no la tracta Gile per primera vegada. Amb anterioritat, l'havien tractat d'altres autors i serà en aquests principis on Gile recolzarà el seu model. A finals del anys quaranta, Shannon, un enginyer de l'àmbit de la comunicació, formulà el principi que qualsevol canal que serveix per transmetre informació té una capacitat finita de transmissió que, si es supera, pot originar pèrdues d'informació. Més endavant, la psicologia cognitiva recupera aquesta idea i l'adapta al cas de la ment humana: algunes operacions mentals (operacions no automàtiques) reclamen atenció i capacitat de processament, a diferència d'altres (operacions automàtiques) que no la requereixen. Les operacions no automàtiques obtenen la capacitat de processament de fonts limitades. Per tant, quan la capacitat de processament de la qual es disposa no és suficient, el rendiment es veu deteriorat. Tenint en compte la definició que la psicologia cognitiva dona de les operacions no automàtiques, Gile afirma que l'exercici de la interpretació és una operació no automàtica i que, per tant, és possible construir un model centrat en la disponibilitat i en la limitació de la capacitat de

processament. En el cas de la interpretació simultània, no hi ha cap motiu que ens permeti assumir que la fase de comprensió és més automàtica que en les condicions habituals de comprensió. D'altra banda, pel que fa a la fase de producció, només seria automàtica si es tractés d'una substitució automàtica paraula per paraula, que no és el cas. I, per últim, quant a la memòria a curt termini, no és un procés automàtic ja que inclou l'emmagatzament i la recuperació d'elements d'informació. D'aquí que Gile parli d'esforços per tal de subratllar el seu caràcter no automàtic. Gile identifica una sèrie d'operacions que es disputen una capacitat de processament limitada i, a vegades, insuficient. Això pot explicar per què, com demostren els resultats d'estudis empírics, els intèrprets no solament cometen errors amb segments o elements del discurs que poden ser problemàtics d'entrada (noms propis, xifres, etc.), sinó també amb segments que, en principi, no presenten cap dificultat.

### **Els tres esforços o components**

Tenint present l'objectiu didàctic amb el qual fou concebut, aquest model presenta una estructura simple i il·lustrativa. La complexitat de les operacions queda inclosa en tres esforços:

- L'esforç de comprensió i anàlisi.
- L'esforç de producció.
- L'esforç de memòria.

### **L'esforç de comprensió i anàlisi**

Gile defineix l'esforç de comprensió i anàlisi com el que engloba totes les operacions orientades cap a la comprensió, des de l'anàlisi de les ones de so del discurs original que arriben a l'oïda de l'intèrpret, passant per la identificació de les paraules, fins arribar a les decisions finals sobre el significat de les frases. Tanmateix, Gile posa èmfasi en el fet que la fase de comprensió en l'exercici de la interpretació va més enllà del simple reconeixement de les paraules: nombrosos estudis evidencien que els subjectes no solament reconeixen paraules sinó que sempre fan inferències sobre el significat.

## **L'esforç de producció**

Gile defineix l'esforç de producció com la fase resultant de la interpretació. Quant a la simultània, es tracta del conjunt d'operacions que s'estenen des de la representació mental del missatge que caldrà transmetre, fins a l'estructuració del discurs i la seva execució. Pel que fa a la consecutiva, contempla dos tipus de producció: durant una primera fase, l'interpret escolta el discurs i pren notes. A continuació, durant una segona fase, l'interpret reproduïx el discurs.

Tal i com apuntava per a la comprensió, Gile subratlla la importància de produir el discurs original en base al significat i no en base a les paraules, i alerta de quatre perills:

-Si l'interpret manté en el seu discurs l'estructura i el lèxic de l'original, pot trobar-se amb dificultats, si tenim presents les diferències sintàctiques i gramaticals existents entre les dues llengües en qüestió.

-El fet de seguir l'estructura sintàctica i les opcions lèxiques de l'original, poden suposar-li certa limitació a l'hora d'utilitzar els seus propis recursos lingüístics.

-L'interpret corre el perill de caure en interferències lingüístiques que poden resultar en errors gramaticals, falsos amics, etc.

-Si l'interpret està massa centrat en la llengua, corre un major perill de processar el discurs de forma més superficial i de cometre més errors que no pas si està més centrat en el significat.

## **L'esforç de memòria**

Durant l'exercici d'interpretació, entren en joc tant la memòria a curt termini (*short-term memory*) com la memòria a llarg termini (*long-term memory*) tot i que, per norma general, la interpretació simultània farà un ús major de la memòria a curt termini i, la interpretació consecutiva, de la memòria a llarg termini. Algunes operacions que requereixen l'activació de la memòria a curt termini són, per exemple, l'espai de temps (alguns segons) que hi ha entre el moment de recepció de l'original i el de producció del discurs meta. D'altra banda, en el cas d'oradors



poc clars o de discursos poc lògics o molt densos, d'estructures lingüístiques poc usuals, d'accents més difícils, etc., l'interpret pot preferir esperar abans de reformular el contingut (en simultània) o abans de prendre notes (en consecutiva) per tal de tenir més temps i més context que li permetin resoldre els problemes davant els quals se situa. També aquesta última opció suposa un esforç de memòria en ambdues modalitats d'interpretació.

### **El Model dels Esforços aplicat a la interpretació simultània**

La interpretació simultània, segons Gile, contempla els tres esforços que hem definit més amunt (de comprensió i anàlisi, de producció i de memòria a curt termini), a més a més de l'esforç de coordinació necessari per a combinar els tres esforços anteriors. En cada moment, cadascun d'aquests esforços requereix una capacitat de processament concreta que dependrà de les tasques que s'estiguin duent a terme. Tenint en compte quin sigui el discurs d'arribada, la capacitat de processament dels diferents esforços pot variar amb rapidesa i fins podem parlar d'un solapament dels esforços: cadascun dels esforços té a veure amb un segment diferent del discurs. No obstant això, com apunta Gile (1995a), és útil el fet que els esforços depenguin de segments diferents, ja que permet desenvolupar i aplicar estratègies i avaluar tàctiques que permetin resoldre les dificultats. També cal tenir en compte que la capacitat de processament de cada esforç no solament està determinada pels requisits individuals, sinó també per la interacció que s'estableix entre aquests.

Gile esquematitza el Model dels Esforços per a la interpretació simultània de la següent manera:

$$E+M+P+C=T$$

En aquesta equació, cada unitat fa referència a les seves necessitats quant a capacitat de processament de l'esforç: E designa les necessitats que suposen els fets d'escoltar i d'analitzar, M la memòria a curt termini, P la producció del discurs i C la coordinació dels tres esforços. Finalment, T representa el total de les necessitats. Segons Gile, aquest model només té realment sentit quan es produeix la inequació en què D designa la capacitat de tractament total disponible que pot variar segons els moments:

$$E+M+P+C=T<D$$

Aquesta inequació indica una condició necessària per fer una bona interpretació: perquè l'interpret pugui dur a terme la tasca correctament, és precís que la capacitat total necessària T sigui inferior (o igual) a la capacitat total disponible D.

### **El Model dels Esforços aplicat a la interpretació consecutiva**

Tot i que Gile, en els seus orígens, creà el model dels esforços per a la interpretació simultània, anys més tard desenvoluparia un model similar per a la interpretació consecutiva.

La interpretació consecutiva té lloc en dues fases diferenciades:

- La fase de comprensió i presa de notes.
- La fase de producció del discurs d'arribada.

En la primera fase, l'esforç de comprensió i d'anàlisi coincideix amb el de la simultània i l'esforç de memòria és també semblant. De tota manera, en l'exercici de la consecutiva, la memòria està associada al temps que transcorre entre el moment en què l'interpret sent la informació i el moment en què l'anota o bé, perquè es tracta d'informació redundant, entre el moment en què l'interpret sent la informació i el moment en què decideix no anotar-la. Quant a l'esforç de producció de la primera fase de la interpretació consecutiva, cal tenir present que està relacionat amb la producció de les notes i no amb la producció del discurs oral.

L'equació per a aquesta primera fase que proposa Gile és la següent:

$$E+M+PN+C$$

La diferència amb la interpretació simultània és la introducció de l'element PN que correspon a la producció de les notes escrites. La C designa la coordinació de la resta d'esforços.

La segona fase està composta pels esforços destinats a la recuperació de les diferents parts del discurs original i, per tant, divergeix de l'esforç de memòria a

curt termini. Aquesta segona fase és més complicada que la primera i hi intervenen les operacions de memòria a llarg termini i de lectura de les notes.

L'equació d'aquesta segona fase és:

MLP+Lect+P

D'aquesta segona fase cal destacar que, mentre que en la primera és l'orador qui fixa el ritme, durant la segona fase l'interpret és lliure de dur a terme els tres esforços al seu propi ritme. En la segona fase, a diferència de la primera i de la interpretació simultània, l'interpret no ha de distribuir la capacitat de processament entre les diferents tasques.

## **2.4. Altres models: Ghelly V. Chernov i Setton**

### **El model de Ghelly V. Chernov**

Ghelly V. Chernov (1992), representant de l'escola soviètica, considera la interpretació simultània com una activitat verbal comunicativa bilingüe, de gran complexitat, que es realitza sota pressió de temps i a un ritme imposat externament per un orador. Aquesta activitat només es pot executar si els missatges contenen un grau considerable de redundància. Chernov entén la interpretació simultània com un exercici d'inferències, prediccions i anticipacions possibles gràcies a la redundància. I aquesta no solament té a veure amb l'acústica (interdependència fonètica) i amb l'oració (interacció de components semàntics com ara repeticions anafòriques i elements de coherència), sinó que, a més a més d'aquestes redundàncies objectives, també existeixen redundàncies subjectives, que se situen en els plans cognitiu, situacional i pragmàtic i que afecten especialment el receptor, com a subjecte de la inferència. Aquests dos nivells de redundància són els que expliquen que, encara que l'interpret perdi grans segments del discurs, el grau elevat d'interdependència entre les unitats successives li permeti reconstruir el missatge sense efectes en la comunicació.

Chernov dóna gran importància a la memòria a llarg termini que té un paper molt actiu, ja que l'interpret va incorporant les dades del missatge entrant al seu bagatge cultural emmagatzemat. Segons aquesta teoria, l'interpret pot predir la

intenció de l'orador abans que aquest acabi de fer les seves afirmacions, i ho farà a través d'una sèrie de factors disposats jeràrquicament com ara l'estructura del text, l'estructura semàntica del missatge en la llengua de partida i el marc de la situació comunicativa.

### **El model cognitiu-pragmàtic de Setton**

Setton (1999) presenta un model basat en la semàntica cognitiva i la pragmàtica per tal d'analitzar la interpretació. Critica els models anteriors perquè no tenen en compte variables tan importants com ara la competència de l'íntèrpret (1999: 5).

Un element interessant d'aquest model és l'aparició d'un mòdul de conversió, de la memòria d'expressions freqüents i de l'anàlisi de les correspondències semàntiques. Resulta interessant perquè és la primera vegada que en un model cognitiu s'atribueix importància a les correspondències més o menys directes de sintagmes sencers. Quant a la perspectiva pragmàtica, el model de Setton té en compte elements de la psicologia cognitiva i és innovador pel fet que considera les representacions mentals situacionals a un nivell molt més general que el de les paraules aïllades o de les estructures gramaticals explicitades en els models de Gerver i Moser-Mercer.

Aquest model reclama el paper preeminent de la lingüística en els estudis sobre interpretació, ja que afirma que aquesta disciplina ha avançat considerablement i té eines amb les quals pot analitzar aspectes de la llengua relacionats amb els seus usuaris (Setton, 1999: 283-284). De la lingüística en destaca la importància del context de la comunicació (marc geogràfic, temporal, social i intencional) i la seva dimensió lingüística (díctics, sintaxi, coneixements compartits).

### **3. La recerca en didàctica de la interpretació de conferències**

La breu història de la recerca en interpretació que hem exposat en els apartats anteriors, evidencia certes mancances de l'aplicació de la investigació sobre la interpretació a la didàctica. Diu Gile (1995a: 28) que no hi ha una veritable

investigació sobre formació i que calen encara molts estudis empírics que constitueixin la base indispensable per al disseny didàctic. Qualifica els mètodes didàctics que s'estan seguint en l'actualitat d'intuïtius i artesanals. D'altra banda, afirma Pöchhacker (2004: 177) que la pedagogia de la interpretació, tot i haver generat poca investigació sistemàtica, sí que ha donat lloc a un gran corpus de descripcions i prescripcions de diverses experiències pedagògiques.

Si bé és cert que no s'han donat grans aplicacions directament relacionades amb la didàctica de la interpretació, això no significa, però, que l'activitat de recerca no hagi estat profitosa per a la didàctica. Tal i com apunta Iglesias (2004: 133), cal tenir en compte que:

a) Tres dècades d'investigació sobre interpretació representen un període insuficient per a esperar-ne resultats pràctics, si considerem la complexitat de l'objecte d'estudi.

b) La investigació no té com a únic objectiu produir resultats tangibles de forma ràpida, sinó que té un paper social en l'àmbit universitari, ja que contribueix a un major reconeixement de la disciplina i de la professió.

c) La investigació fomenta la reflexió del que es fa i de com es fa, i això té la utilitat de servir d'orientació pràctica tant als professionals de la interpretació com als formadors (Gile, 2001: 3).

La relació entre investigació i la seva aplicació a la didàctica de la interpretació ha estat una temàtica recurrent en la història de la disciplina (Dodds 1989; Gile 1995a; etc.). Són molts els que han criticat que la relació entre recerca i didàctica de la interpretació hagi estat més una relació de coexistència que no pas d'interacció veritable (Stenzl, 1989: 23). D'altres autors opinen que no es podran fer propostes metodològiques fins que no es provi la validesa empírica de moltes pràctiques didàctiques que avui dia s'integren en la formació (Dodds *et al.*, 1997:90).

A continuació, el nostre objectiu és analitzar la presència de la didàctica en l'àmbit general de la investigació en interpretació de conferències. Ens proposem veure com i per què apareixen els primers estudis de didàctica i a quines necessitats responen. Alhora, considerem interessant analitzar si els principals models teòrics

tenen en compte l'aspecte didàctic i, si ho fan, de quina manera el tracten. També ens interessa fixar-nos en quines són les tendències més recents, quins són els principals elements d'estudi i veure si, a partir dels paradigmes establerts sobre els processos que intervenen en la interpretació consecutiva i simultània, hi ha un acord pel que fa a com ha de ser la formació de futurs intèrprets.

### **3.1. Els estudis en didàctica de la interpretació en les diferents etapes de la investigació**

A l'inici d'aquest capítol hem descrit i caracteritzat les diferents etapes de la investigació en interpretació de conferències. La bibliografia apareguda en cadascuna d'aquestes etapes és el testimoni més fidel i el reflex més clar de les necessitats, inquietuds i interessos dels teòrics de cada moment que, alhora, ens permet resseguir una evolució precisa fins arribar a les publicacions i aportacions més recents.

Un dels primers llibres sobre interpretació, concretament sobre interpretació consecutiva, es publicà quan la investigació en aquest àmbit encara es trobava en els seus inicis. El publicà Jean Herbert l'any 1952 i, tot i les seves mancances, s'ha convertit en un dels clàssics de la disciplina. És el primer llibre sobre interpretació consecutiva i, curiosament, Herbert escriu un manual. És a dir, en un camp on en aquells moments la investigació és nul·la i on queda tant camí per recórrer, la primera preocupació és l'ensenyament de la interpretació, la formació d'intèrprets. No oblidem el context històric i polític<sup>4</sup>. Ens trobem en els anys en què, acabada la Segona Guerra Mundial, es firma el Tractat de Roma que suposarà el naixement de la CEE i es constitueixen les Nacions Unides. La interpretació consecutiva s'havia utilitzat per primera vegada en la Conferència de Pau de 1919 on van néixer la Societat de Nacions i d'altres organitzacions internacionals. En la Conferència fundacional de la ONU, que es va celebrar a San Francisco l'any 1945 i a Lake Success, els intèrprets van treballar en consecutiva. Les llengües de treball d'aquesta conferència inaugural foren l'anglès, el francès, el rus i l'espanyol. Tot i que el xinès ja era també llengua

---

<sup>4</sup> Es pot llegir amb més detall la història de la interpretació des dels seus inicis en el llibre de Jesús Baigorri (2000) *La interpretación de conferencias: el nacimiento de una profesión. De París a Nuremberg*. Granada: Editorial Comares.

oficial, no hi va haver intèrprets per poder treballar en xinès. Amb l'experiència d'aquesta primera conferència, on el treball en consecutiva presenta unes dificultats evidents de temps i de cansament dels participants, una delegació de les Nacions Unides es desplaçà a Nuremberg on, durant els judicis del Procés, s'havia utilitzat, per primera vegada en la història, la interpretació simultània per una raó d'estalvi de temps en un context on es treballava amb diverses llengües, concretament: en alemany, anglès, francès i rus. Els primers intents d'ús de la interpretació simultània havien estat a la Conferència Internacional del Treball de 1927 i a la Conferència Mundial de l'Energia de 1930. A partir d'aquí i, davant d'un increment evident dels contactes internacionals, apareix la necessitat imperiosa de formar intèrprets. Fins aquells moments, tots els intèrprets que havien treballat a Nuremberg eren autodidactes, no havien rebut cap formació en interpretació simultània ni tampoc no tenien experiència professional. Els primers intèrprets van arribar a la professió per atzar, perquè sabien idiomes que havien après per les circumstàncies de la vida: alguns eren fills de diplomàtics o de matrimonis mixtos i, en molts casos, havien après idiomes a causa d'una guerra o de migracions forçoses. La majoria dels primers intèrprets de conferències va aprendre a interpretar a base de pràctica, però sense considerar aquesta tasca com una professió pròpiament dita. El primer programa per a la formació específica dels intèrprets de conferències de l'ONU tingué lloc a Lake Success, en una de les seus de les Nacions Unides i el dirigí Jean Herbert que en aquells moments ja havia treballat en diferents organitzacions internacionals i havia estat intèrpret de diferents caps d'estat i de govern. També és en aquesta època quan es funden les primeres Escoles d'Intèrprets: l'any 1941 neix l'*École de Traduction et Interprétation (ETI)* de Ginebra i, dos anys més tard, a la primavera del 1943, neix l'*Institut für Dolmetscherausbildung* de la Universitat de Viena. Durant els primers anys de funcionament, aquestes dues institucions van centrar la seva formació en la modalitat de consecutiva, perquè consideraven que en simultània no es podia assolir la qualitat desitjable de la interpretació i que, per tant, això desprestigiava la professió d'intèrpret.

Després d'aquest breu parèntesi centrat en la història, tornem ara a la primera obra de Jean Herbert, *Manuel de l'intèrprete: comment on devient intèrprete de conférences* (1952). El llibre tracta les qüestions de la descripció de la missió de l'intèrpret, descriu les qualitats d'un bon intèrpret i els requisits necessaris per a dur a terme aquesta feina i explica els diversos mètodes d'interpretació. Alhora, ja

estableix una primera divisió del procés d'interpretació en tres parts: la comprensió, la conversió i la reproducció, que descriu extensament. Per últim, s'ocupa d'altres aspectes pràctics com la utilització de documentació, el treball en equip, etc. Malgrat tot, no deixa de ser una primera aproximació molt general, una descripció subjectiva basada en l'experiència personal i sense validació científica.

A grans trets, el període de la psicologia experimental es caracteritza per una pèrdua d'interès per la didàctica. Proliferen els estudis experimentals i cognitius. L'objectiu dels investigadors d'aquest període és oferir representacions formals sobre el procés d'interpretació. De tota manera, i malgrat les crítiques que van rebre aquests estudis en el seu moment i les poques aportacions directes a l'àmbit de la formació, els fruits d'aquest període es recullen més tard quan alguns d'aquests estudis esdevenen, com veurem, les bases d'aportacions didàctiques posteriors.

Tal i com ja hem subratllat, del període anomenat per Gile dels intèrprets-investigadors, destaquem el model triangular de D. Seleskovitch que hem descrit anteriorment i que, en el següent apartat, tornarem a tractar per tal d'analitzar la seva aplicació a la didàctica.

És en el tercer i quart períodes quan, juntament amb l'aparició dels principals models teòrics d'investigació, hi ha un increment de les publicacions que mostren un marcat interès per la didàctica. Una de les raons que podria explicar aquest fenomen, sobretot l'aparició de bibliografia en llengua castellana, podria ser la creació de les diferents Facultats de Traducció al nostre país i la institucionalització de cursos de tercer cicle, tipus màster o postgrau, per a la formació d'intèrprets.

### **3.2. Les aportacions a la didàctica de dos models teòrics: La Teoria del Sentit i el Model dels Esforços**

Els estudis en didàctica de la interpretació es divideixen en dos vessants fonamentals que alhora beuen de dos enfocaments teòrics diferents sobre el procés de la interpretació. D'una banda, hi ha el vessant que entén la interpretació com un procés universal independent de la combinació de llengües específica amb les quals es treballa (Seleskovitch, 1981: 345; Seleskovitch i Lederer, 1989: 137;



Dejéan Le Féal, 1998: 43). De l'altra, trobem la que té en compte les característiques concretes del parell de llengües de treball (Wilss 1978: 35; Stenzl 1989:24; Gile 1995c: 199 i Pöchhacker 1998: 362).

En aquest sentit, ens proposem descriure a continuació com un model teòric de cadascun d'aquests vessants esmentats, concretament la Teoria del Sentit i el Model dels Esforços, han constituït un marc conceptual important per a la discussió de diverses qüestions teòriques sobre la interpretació i la seva aplicació didàctica.

La formació universitària de la interpretació basada en models teòrics sòlids que sostinguin mètodes didàctics coherents permetrà que els estudiants puguin progressar més ràpidament i amb una major sistematització. Els models teòrics faciliten l'aprenentatge perquè ajuden l'estudiant a entendre el contingut, la finalitat i la manera de desenvolupar cada exercici.

### **L'aplicació didàctica de la Teoria del Sentit**

Tal i com hem vist, la Teoria del Sentit fou el primer intent d'explicar el procés interpretatiu. Avui dia, els principis teòrics i didàctics d'aquesta teoria han perdut certa credibilitat i vigència amb l'arribada de nous models i mètodes de recerca. Però sí que és cert que va fer una aportació important a la didàctica de la interpretació. Els seus principis van influir directament en l'AIC i també en els criteris que van seguir moltes escoles i universitats a l'hora d'organitzar els seus estudis. També van seguir els seus postulats les institucions internacionals que organitzaven cursos de formació de professionals en interpretació.

Quant a la seva aplicació didàctica, aquest model presenta un principi pedagògic important: els alumnes aprenen a traslladar el sentit enlloc d'aprendre a transcodificar i s'alliberen de l'esclavitud de les equivalències lingüístiques i de la fixació en les paraules. Permet una anàlisi més profunda del discurs original, redueix la quantitat d'errors i millora la qualitat de l'expressió del discurs d'arribada. La principal objecció que es fa a aquest model és que ignora els aspectes més lingüístics de la interpretació i postula que el procediment és idèntic per a qualsevol parell de llengües en qüestió, oposant-se així, com observarem, a d'altres principis teòrics que postulen que cal aplicar una sèrie d'estratègies concretes segons les combinacions lingüístiques amb què es treballi. La Teoria del Sentit també

considera que la interpretació consecutiva és la base de la interpretació simultània. Alhora desestimen la pràctica de la interpretació cap a la llengua estrangera per la pèrdua de qualitat que suposa, sobretot en la modalitat de simultània. No obstant, no la desaconsellen en la modalitat de consecutiva perquè és en la consecutiva quan l'estudiant disposa de més temps per analitzar millor el missatge del discurs original. Pel que fa a l'ensenyament de la simultània, la Teoria del Sentit no és partidària de l'ús de l'exercici de *shadowing*<sup>5</sup>, com a preparació de la simultània, perquè el considera una simple transcodificació de paraules quan, de fet, el que realment caldria transmetre seria la intenció del missatge. No obstant això, sí que defensen la realització de tasques duals com ara escoltar activament un discurs alhora que l'estudiant compta enrera. Moser-Mercer (1977) presenta una objecció al model basada en el fet que aquesta teoria continua essent una hipòtesi que no s'ha verificat empíricament.

Com que el nostre estudi es basa en la modalitat de consecutiva, ens ha interessat veure què diu la Teoria del Sentit sobre aquesta modalitat.

La Teoria del Sentit considera que els processos cognitius que intervenen en ambdues modalitats d'interpretació són semblants i, en considerar que la simultània és una mena de consecutiva "accelerada", consideren que els alumnes hauran d'iniciar la seva formació amb la consecutiva, que és la tècnica més idònia per tal de conèixer el potencial de l'estudiant (AICC, 1993). Des de fa anys, molts formadors han considerat que la formació en consecutiva garanteix que l'estudiant desenvolupi habilitats i competències que li facilitin l'adquisició de la tècnica de la simultània i l'ajudin a evitar les interferències lingüístiques inherents a la superposició del discurs original i el discurs meta. Així, la Teoria del Sentit afirma que la interpretació consecutiva és la base de la simultània i que, per tant, l'ha de precedir en la formació (Thiéry, 1989; AICC, 1993).

---

<sup>5</sup> L'exercici de *shadowing* s'utilitza en psicologia cognitiva per fer recerques sobre la divisió de l'atenció i l'escolta selectiva. En l'ensenyament de la interpretació simultània aquest exercici consisteix en el fet que l'alumne, al mateix temps que expressa una unitat de significat, rep l'entrada d'una altra unitat que s'emmagatzema en la memòria a curt termini. D'aquesta manera, l'estudiant aprèn a controlar la seva producció, mentre va emmagatzemant informació que li entra simultàniament. La progressió d'aquesta tasca sol ser primer en la llengua A, després en la llengua B i, per últim, de la llengua A a la B.

## **L'aplicació didàctica del Model dels Esforços**

El Model dels Esforços neix com a marc conceptual de referència per als estudiants d'interpretació, és a dir, sorgeix amb una finalitat clarament didàctica, vol facilitar la selecció i el desenvolupament d'estratègies d'interpretació que desemboquin en un millor rendiment de l'alumne.

Gile (1995a: 159; 1995c: 192) aporta un model didàctic per a la interpretació que es basa en el procés cognitiu. En diverses publicacions, l'autor defensa que caldria preparar cognitivament els estudiants abans que aquests tinguessin els primers contactes amb els exercicis pràctics: *“en cours de formation, les étudiants en interprétation font l'acquisition d'un minimum d'habilités cognitives leur permettant d'affronter la complexité de l'interprétation”* (Gile 2001c: 383).

### **Estratègies per a la gestió i la distribució de capacitats:**

En el moment actual, no es tenen coneixements sobre l'estat inicial i els possibles canvis que es poden produir en les capacitats disponibles dels estudiants d'interpretació. L'interrogant continua essent si la formació possibilita el desenvolupament de la capacitat de processament i, si ho permet, fins a quin punt. Tot i que la formació en interpretació no tingui com a objectiu desenvolupar la capacitat de processament en si mateixa, actua tant en la gestió de la capacitat com en la distribució dels requisits necessaris per a cada un dels esforços. Avui dia, com subratlla Gile, un dels pilars en la formació en interpretació és l'ensenyament d'estratègies per a la gestió i la distribució de les capacitats en els diferents esforços.

### **L'especificitat de les llengües:**

Gile és el principal autor que defensa que la combinació de llengües de treball i els seus aspectes lingüístics han de ser objecte d'estudi perquè les estratègies cognitives que s'utilitzen per a les diferents llengües no són les mateixes (Gile, 1995a: 232; 1995c: 198). Aquest autor considera que les diferències sintàctiques entre les llengües són decisives, perquè forcen els intèrprets a haver d'esperar

més abans de poder començar a reformular el seu discurs i, consegüentment, això incrementa la càrrega en l'esforç de memòria. Fins i tot es pot anar més enllà i parlar dels requisits intrínsecs de certes llengües quant als esforços de comprensió i producció. Les llengües que estan constituïdes per paraules curtes, homòfons i pocs indicadors gramaticals poden suposar un major esforç de comprensió perquè són llengües poc redundants. Alhora, les llengües amb un vocabulari limitat i una gramàtica rígida, que imposa condicions estrictes quant a l'ordre dels elements en la frase, poden suposar un major esforç de producció.

L'especificitat de les llengües, pel que fa a la capacitat de processament, té implicacions importants per a la formació. Gile defensa la necessitat d'aprendre estratègies d'interpretació específiques, a diferència de la Teoria del Sentit que propugna que, un cop s'han adquirit les habilitats bàsiques per a la interpretació, es poden aplicar directament a qualsevol combinació lingüística.

#### **La preparació de la conferència:**

Gile subratlla la importància de la preparació de la conferència i l'estudi de la documentació prèvia per tal d'adquirir coneixements sobre què s'hi dirà, és a dir, per a familiaritzar-se amb les idees i la terminologia més freqüent. Sovint, l'intèrpret es troba sota una pressió temporal important i ha de prendre decisions estratègiques pel que fa a l'ús de la documentació, la preparació de glossaris, subratllar termes i idees importants, etc. L'objectiu de la preparació de la conferència no és només que l'intèrpret s'informi prèviament, sinó que, en el moment de la conferència, pugui recuperar (activar) aquesta informació a partir dels documents i de la memòria, sense fer cap esforç addicional important en termes de temps i de capacitat de processament.

#### **La modalitat de consecutiva prèvia a la simultània:**

Aquest model defensa que la formació en interpretació s'iniciï per la modalitat de consecutiva perquè té l'avantatge que la fase d'escolta i producció es troben separades i això permet ensenyar els principis metodològics en la fase de reformulació en la qual l'alumne pot despreocupar-se de la seva prestació. El fet

que l'alumne no es vegi sotmès a una pressió temporal, facilita, en la modalitat de consecutiva, que l'estudiant es pugui concentrar en l'aplicació de les estratègies d'interpretació. També la presa de notes permet la reconstrucció del discurs.

### **Sobre la validesa general del Model dels Esforços per a la didàctica:**

La utilitat del Model dels Esforços a l'aula rau en el fet que és un model simple i la seva aplicació és factible als diferents processos interpretatius. També pot donar resposta a diferents errors alhora que explica quines són les variables que intervenen quan es produeix un error (Gile, 1995a: 173):

- a) Discursos amb molta densitat d'informació.
- b) Factors externs, com els sorolls ambientals.
- c) L'ús d'una terminologia amb un alt grau d'especialització.
- d) La diferència entre les estructures sintàctiques entre les llengües.
- e) El desconeixement dels noms propis i les xifres.
- f) Les grans asimetries en les estructures d'ambdues llengües.

Ara bé, el propi Gile apunta que, des del punt de vista de la investigació, el model, tot i recolzar-se en conceptes i resultats de la investigació lingüística i psicolingüística, presenta l'inconvenient de ser teòric i intuïtiu i difícil de verificar des d'un punt de vista experimental. De tota manera, Gile n'ha fet alguna aplicació experimental (1999c) però, tot i això, proposa un major aprofundiment del model que tingui en compte els components i processos de la memòria compartits i els no compartits. Explica que només a partir d'un estudi d'aquestes característiques es poden identificar d'altres àrees on les estratègies de formació específiques poden desembocar en un progrés important. Gile construeix el seu model a l'entorn d'una sèrie d'hipòtesis cognitives. D'una banda, la idea que els esforços competeixen entre ells i que, per aquest motiu, cal afegir, a la capacitat total disponible, els requisits individuals de capacitat de processament. D'altra banda, una altra de les hipòtesis és que els intèrprets tenen cert control sobre la distribució de la capacitat de processament per als diversos esforços.

Gile reclama les aportacions de la psicologia cognitiva al seu model perquè, només a través d'aquestes aportacions, es podria parlar d'estratègies i tàctiques

concretes de formació Reclama també les aportacions de la psicolingüística, per exemple, en l'àmbit de l'estudi de la disponibilitat lèxica i sintàctica o bé en l'àmbit de les interferències lingüístiques. Tanmateix, és molt conscient que el fet que es tracti de diversos processos simultanis, que interactuen i es modifiquen, en fa difícil l'estudi.

Tant docents com aprenents d'interpretació destaquen la importància d'aquest model pel seu poder analític, descriptiu i explicatiu.

### **L'aplicació didàctica del Model dels Esforços per a la modalitat de consecutiva**

Com que el nostre estudi es basa en la modalitat de consecutiva, ens ha interessat veure com el Model dels Esforços té també la seva aplicació en la didàctica d'aquesta modalitat.

En interpretació consecutiva, la comprensió i la producció estan separades, per la qual cosa l'interpret no ha de realitzar l'esforç de memòria a curt termini i, quant a la producció, l'interpret marca el seu propi ritme i pot reconstruir el discurs sense limitacions de temps. En el transcurs de la primera fase en què l'interpret segueix el ritme de producció de l'orador, el professional té més marge de moviment i decisió, perquè les notes no han d'estar subjectes a una gramàtica, sintaxi i lèxic acceptables. Però quan el discurs original planteja problemes de comprensió, sí que l'interpret haurà de reduir la quantitat de notes que prengui (Gile 1995a: 181). D'altra banda, les notes no reproduïxen el discurs, sinó que només funcionen com a indicadors o senyals que ajuden a recordar.

Pel que fa a la qüestió controvertida de quina és la llengua en què cal prendre les notes, Gile (1995a: 182) apunta que si l'interpret està treballant amb un grau important de sobrecàrrega de processament, la presa de notes en la llengua meta encara pot incrementar més aquesta sobrecàrrega, ja que requereix una major capacitat de processament.

Pel que fa a la quantitat òptima de notes que cal prendre i si aquestes han de ser en forma de símbols. Gile (1995a: 183) apunta que se n'han fet pocs estudis empírics i que això no permet fer afirmacions categòriques. Gile (1995a: 183)

considera que és més rellevant que l'alumne aprengui a sintetitzar el missatge, perquè aquesta síntesi quedi reflectida en les notes.

## **4. La didàctica de la interpretació**

Si observem els plans d'estudis de les institucions de formació en interpretació, tant nacionals com estrangeres, ens adonem de cert consens sobre com s'ensenya la interpretació en les diverses modalitats (Mackintosh, 1995: 129). La majoria d'aquests continguts s'han anat transmetent sense que la seva eficàcia s'hagi qüestionat ni comprovat científicament i sense que els investigadors s'hagin interessat massa per comprovar-ne la validesa (Gile, 1995a). La manca d'estudis empírics aplicats a aquests postulats teòrics i didàctics ha contribuït al fet que aquests s'hagin establert com a els únics vàlids. Així, la didàctica de la interpretació compta amb una sèrie d'idees categòriques que subratllen l'eficàcia de certs exercicis i la seva seqüència d'aparició i en critiquen d'altres (Gile, 1995a) sense que aquestes crítiques estiguin fonamentades en principis empírics sòlids.

### **4.1. Els manuals d'interpretació**

Davant de la diversitat de postulats didàctics que no estaven fonamentats en cap mena de principi empíric, Gile fou el primer a redactar una monografia sobre la didàctica de la interpretació: *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training* (1995a) que és avui dia una de les principals obres de referència dels formadors per tal d'orientar la seva pràctica didàctica. També paral·lelament trobem d'altres manuals sobre modalitats concretes de la interpretació. Es tracta de manuals en el camp de la interpretació d'enllaç, com ara el de Gentile et al. (1996), *Liaison Interpreting, A Handbook*. Dins de la mateixa modalitat, destaca el *Manual de Interpretación Bilateral* de Collados i Fernández (2001) i una *Introducción a la Interpretación: la modalidad Consecutiva* (Iliescu, 2001). Pel que fa a antologies d'articles imprescindibles en didàctica de la interpretació, cal tenir present el llibre *The Interpreting Studies Reader*, editat per Franz Pöchhacker i Miriam Schlesinger (2002). Moltes publicacions relacionades amb la didàctica de la interpretació es troben disperses en actes de congressos i en revistes especialitzades en traducció i interpretació. Totes aquestes publicacions

estan essent importants a l'hora d'homogeneitzar els principis didàctics de la disciplina.

## **4.2. Existeix un paradigma de formació?**

Tot i la manca d'investigació empírica que hem assenyalat, podem parlar d'un consens generalitzat quant a les aptituds o habilitats que ha de tenir un individu per a la pràctica de la interpretació i en els quals s'ha de basar qualsevol enfocament didàctic. Herbert (1952) fou el primer a destacar la necessitat de dominar dues llengües, tenir facilitat de paraula, bona memòria, una àmplia cultura general i control de la tensió intrínseca al fet d'interpretar. De tota manera, com exposen Jiménez i Pinazo (2002), queden encara molts interrogants oberts en el camp de la fixació de les aptituds necessàries i es qüestionen aspectes destacats per Herbert com ara: Què significa dominar més d'una llengua? Quin és el nivell de competència lingüística necessari per a la pràctica de la interpretació? Què significa tenir bona memòria? Com es mesura la memòria? Existeix la seguretat que una persona nerviosa sigui incapaç de dur a terme una bona interpretació? Què se sap sobre l'agilitat mental?

Com bé exposa Mackintosh en el seu article "A review of Conference Interpretation: Practice and Training" (1995), la creació de l'Associació Internacional d'Intèrprets de Conferència (AIIC) suposa el primer pas vers l'existència d'un acord bàsic sobre els paràmetres que defineixen la pràctica de la interpretació de conferències. Des dels seus inicis, l'AIIC adopta una sèrie de criteris que fixen les condicions de treball, estableix què s'entén per càrrega cognitiva i què és el que poden i no poden fer els intèrprets, parla de la necessitat que els intèrprets puguin tenir accés a la documentació preparatòria, de la responsabilitat individual dels intèrprets sobre la seva interpretació, dels aspectes relacionats amb la confidencialitat, del treball en equip, etc. Tot això són elements que van constituint el marc d'expectatives i possibilitats de la interpretació de conferències.

La bibliografia existent mostra que comença a existir una descripció acceptada àmpliament del procés d'interpretació i de com s'hauria de practicar i d'ensenyar la interpretació, un consens que resta implícit en el disseny curricular dels cursos d'interpretació.



També els models de processament de comunicació-informació, descrits en els últims vint-i-cinc anys, s'han aplicat a l'estudi dels processos que intervenen en aquesta forma tan concreta i específica de comunicació lingüística. Aquests estudis han begut, alhora, de diverses disciplines: de la sociolingüística, la pragmàtica, la psicolingüística, la psicosemàntica, la psicologia cognitiva, etc. Les principals característiques d'aquest model són:

-La intervenció de tres participants: orador, intèrpret i receptor.

-La funció medidora de l'intèrpret que rep el missatge en la llengua original, processa el contingut informatiu i cognitiu i el transmet en la llengua d'arribada.

-El caràcter proposicional del discurs i la descripció de com opera l'intèrpret en relació amb la seva naturalesa proposicional, cognitiva i semàntica. És a dir, com identifica les proposicions, com les organitza en termes d'importància semàntica i com reformula proposicions equivalents.

Mackintosh, en l'article citat, arriba a la conclusió, després d'una anàlisi exhaustiva dels continguts d'alguns cursos de formació d'intèrprets, que existeix un paradigma comú de formació en interpretació de conferències. Aquest paradigma formatiu consta dels criteris següents:

a) Els sol·licitants de cursos d'interpretació han de tenir un títol universitari o un títol equivalent i hauran de superar una prova d'aptitud.

b) La prova d'aptitud ha de valorar si:

-El candidat domina les llengües a un nivell que li permeti la pràctica professional.

-El candidat té capacitat per analitzar i construir significat.

-El candidat té coneixements generals i culturals suficients

c) Els docents han de ser intèrprets de conferència en actiu (tot i que veurem que es tracta d'una de les temàtiques que ha generat opinions diverses en els últims temps).

d) Tant el currículum dels cursos com les combinacions lingüístiques que s'ofereixen han de ser un reflex de les necessitats del mercat.

e) Tot programa ha d'incloure formació en la modalitat de consecutiva i en la de simultània.

f) En l'examen final, tant les proves de consecutiva com les de simultània són eliminatòries.

g) Tot programa ha d'incloure les qüestions relacionades amb l'ètica i la pràctica professional.

h) El tribunal que avaluarà l'examen final estarà format per intèrprets professionals que han estat docents del curs en qüestió així com d'altres intèrprets professionals de fora del centre (examinadors externs).

Al marge d'aquest paradigma, queden encara certes qüestions didàctiques que són motiu de debat i controvèrsia i a les quals els models teòrics presentats donen certes respostes. A continuació, les presentem:

a) L'afirmació que la interpretació consecutiva és la base per a la simultània i que, per tant, l'ha de precedir en qualsevol curs de formació (Seleskovitch 1989:73-74; Weber 1989a: 165). Aquesta ha estat una idea que han defensat molts formadors des dels inicis, perquè consideraven que el domini de la modalitat de consecutiva garantia que l'estudiant desenvolupés habilitats i competències que li facilitarien l'adquisició de la tècnica de la simultània. Tanmateix, aquesta opinió ha rebut crítiques importants, ja que d'altres investigadors consideren que es tracta de dos processos cognitius ben diferenciats i que la competència d'una habilitat no suposa la competència directa de l'altra (Pearl 1995: 177; Kalina, 1994a: 220). De fet, fins i tot hi ha alguns centres de formació en els quals la consecutiva i la simultània s'ensenyen de forma paral·lela (Longley, 1978: 51; Mackintosh, 1999:70). Veurem més a fons aquesta qüestió en parlar pròpiament de la didàctica de la modalitat consecutiva.

b) Sembla que on hi ha una major unanimitat és en les qüestions de la progressió inicial. Els autors posen èmfasi en la necessitat de començar, en primer lloc, pels exercicis de memòria, continuar amb exercicis breus de presa de notes, fins a arribar a la interpretació de missatges més complexos. La memòria juga un paper destacat en la comprensió, i és crucial distingir entre la memòria a curt termini i la memòria a llarg termini. La memòria a curt termini reté percepcions sensorials

durant el temps just que li permet integrar-les als coneixements adquirits. Els termes que provenen de la memòria a curt termini interactuen amb la memòria cognitiva a llarg termini que allibera el coneixement lingüístic i extralingüístic necessari per a crear una unitat de significat.

c) Hem vist com Mackintosh (1995) afirmava que només els intèrprets en actiu podien ser formadors de futurs intèrprets. Aquesta és una qüestió que també ha estat molt criticada. És una afirmació que prové de l'AIIC (1984, 1993) (Mackintosh 1995: 124; 1999:72) i l'han criticat tots aquells que consideren que els centres acadèmics són els que més qualificats estan per a oferir la formació i perquè, als aspectes professionals, s'han d'integrar necessàriament aspectes pedagògics, metodològics i teòrics (Arjona-Tseng 1991: 12; Longley, 1978: 53).

d) Segons mostra la bibliografia existent, un dels temes que més sembla preocupar és la presa de notes en la modalitat de consecutiva. És destacable l'obra de Rozan (1956) que descriu sistemes de presa de notes: tècniques, símbols més freqüents, exemples pràctics, etc. No obstant això, Rozan alerta que l'aplicació del sistema de presa de notes s'ha d'adaptar sempre a les necessitats personals de cada intèrpret professional o intèrpret en formació. En contraposició, autors com ara Thiéry (1981) critiquen la importància que s'ha donat a la presa de notes en la formació. Afegeixen que l'objectiu d'una bona formació no ha de ser que l'alumne plasmí tot el missatge sobre el paper, sinó que sigui capaç de restituir-lo correctament. Identifiquem un gran desacord entre si resulta més útil prendre les notes en la llengua original (Rozan 1956) o bé en la llengua meta (Seleskovitch i Lederer 1989: 48), també entre si cal o no fer servir símbols (Ilg i Lambert 1996: 78).

Sembla, però, que existeix certa unanimitat pel que fa a la necessitat que cada estudiant desenvolupi el seu propi sistema de presa de notes. Beeby (1996: 42) diu en aquesta línia:

“Note taking in consecutive interpreting gives us some clues to the interaction between cognitive and verbal contexts and clearly suggests that the message is deverbilized: the sheer bulk of notes taken does not depend on the number of words spoken, and the notes are not lineal as in shorthand; the quantity of notes diminishes towards the end of the speech, when the interpreter has formulated a macrostructure that helps him or her to understand the speaker and provides “hooks” on which to “hang” detailed information; the notes are often symbolic and

include words that were not used in the speech; and different interpreters take a different set of notes for the same speech and reformulate the same set of notes with different words. The only items that do not change from interpreter to interpreter and are usually written down are words that are essentially referential, such as names and figures.”

També tornarem a tractar més a fons aquesta temàtica en parlar pròpiament de la didàctica de la modalitat consecutiva.

e) El disseny i el contingut de les proves de selecció varia molt, segons de quin centre es tracti. Alguns formadors defensen una combinació de proves escrites i orals (Bowen i Bowen 1989: 109-125). D'altres s'inclinen només per proves orals però alguns assenyalen la conveniència d'incloure-hi l'exercici de *shadowing* (Longley 1989: 105-108). D'altres consideren aquest tipus d'exercici poc eficaç (Seleskovitch 1989:82; Seleskovitch i Lederer 1989: 168; Kurz 1992: 245).

f) Pel que fa a la direcció lingüística de l'exercici d'interpretació, està molt estesa l'opinió que s'ha d'interpretar només cap a la llengua materna, ja que se suposa que en la direcció inversa es produeix una pèrdua considerable de qualitat (Seleskovitch i Lederer, 1989: 135; Déjean Le Féal, 1981: 380-403 i Thiéry 1989: 199). D'altres autors com Stenzl (1989:23-26) o Ilg (1989b: 200) i representants de l'escola soviètica (Chernov 1992: 151) ho consideren totalment acceptable.

### **4.3. Qüestions didàctiques rellevants en la modalitat consecutiva**

Després d'haver vist, en termes generals, les qüestions que caracteritzen la didàctica de les dues modalitats principals d'interpretació, volem centrar-nos ara en les qüestions més rellevants de la didàctica de la interpretació consecutiva, que és la modalitat en què hem centrat el nostre estudi.

La consecutiva fou la modalitat per excel·lència en els primers temps de la professió i, encara avui, s'utilitza en contextos concrets com ara reunions polítiques, negociacions i actes de tipus protocolari. Tanmateix, en la majoria de contextos, la simultània ha guanyat terreny a aquesta modalitat. Malgrat aquest retrocés en l'àmbit professional, la interpretació consecutiva continua essent present, i amb un pes considerable, en tots els programes de formació i la prova

de consecutiva continua essent obligatòria en els exàmens d'accés a les institucions europees (Mackintosh, 1995).

Com ja hem esmentat, en l'àmbit de la didàctica existeixen una sèrie d'aspectes que són objecte de debat relacionats amb la interpretació consecutiva. A continuació en tractarem dos. També veurem si la consecutiva guarda alguna relació amb el procés cognitiu de la simultània i si resulta eficaç com a introducció didàctica per a la simultània. Per últim, analitzarem diverses qüestions relacionades amb la presa de notes.

### **La seqüència de l'ensenyament de les modalitats de consecutiva i simultània**

Tal i com esmentàvem, els estudiosos no es posen d'acord sobre quin ha de ser l'ordre d'aparició de les matèries de consecutiva i simultània en la formació. Com en moltes d'altres qüestions, la majoria dels docents es deixen dur per la intuïció i per l'experiència personal a l'hora de prendre aquesta decisió.

Com ja hem vist, Seleskovitch és una de les grans defensores de la importància d'iniciar la formació de la interpretació amb la modalitat consecutiva. Aquesta pràctica també la segueixen l'ESIT de París, l'ETI de Ginebra i el curs de formació que organitzava la Unió Europea (Mackintosh, 1995). També l'AIIC ho recomana. Algunes de les raons que dóna Seleskovitch són (1978:39):

- a) Que el procés que es fa servir en la consecutiva es pot transferir fàcilment a la simultània, ja que és un procés cognitiu molt similar.
- b) Que la consecutiva dóna més joc per a la correcció d'errors metodològics dels alumnes, ja que en simultània resulta difícil identificar les causes dels errors perquè ambdós discursos estan sobreposats.
- c) Que el millor element de judici que té el professor per a verificar la comprensió del discurs original és l'anàlisi del producte de la interpretació consecutiva.

Però és cert, com diuen alguns autors, que no cal anar tan lluny per tal de veure els avantatges que té el fet d'iniciar la formació amb la consecutiva. Alguns argumenten que amb la consecutiva s'aconsegueix que l'alumne s'allunyi de la seva tendència natural a dedicar més atenció a les estructures lingüístiques (Gile 1995b: 337).

Gile dedica una publicació a tractar els avantatges pedagògics que presenta la consecutiva si s'inclou en el programa prèviament a la simultània (2001b: 4). Aquests avantatges són:

- a) La distància entre l'escolta i la reformulació en la consecutiva permet que els estudiants puguin dedicar-se més als principis metodològics relacionats amb el procés de translació.
- b) Aquesta distància també permet posar més èmfasi en l'aprenentatge de l'escolta activa i de les estratègies de reformulació.
- c) L'alumne disposa de més temps per pensar quins segments del discurs té i quins haurà d'ometre.
- d) A l'alumne li resulta més fàcil treballar l'aspecte de la producció lingüística: la correcció, les interferències, etc.
- e) La separació entre les fases d'escolta i de producció permet una millor observació de la fidelitat que hi ha amb el missatge en la llengua original.

Longley (1978: 46) i Kalina (1994b: 217) estan a favor d'ensenyar la consecutiva i la simultània de forma paral·lela. D'altres autors com Francis (1989: 252) desmifiquen la utilitat de la consecutiva i afirmen que un intèrpret pot ser mediocre en consecutiva però, en canvi, resultar molt bo en simultània.

Kalina critica alguns postulats de Seleskovitch pel que fa a l'anàlisi dels errors metodològics i afirma que sí que és possible detectar en simultània les causes dels errors i arriba fins i tot a dir que, en ocasions, les estratègies que s'utilitzen per a la consecutiva no aporten res per a la preparació de la simultània en què les estratègies aplicades hauran de ser diferents (Kalina, 1994b: 220).

Per a Kalina (1994b), tant els processos de la memòria com la comprensió necessaris per a ambdues tècniques són completament diferents. Mentre que per a

la consecutiva és necessària la memòria a llarg termini i l'interpret percepció el macrocontext i el microcontext, per a la simultània el més important és l'ús de la memòria a curt termini i no es disposa de la perspectiva del macrocontext. Per a Kalina, ambdues modalitats es complementen però una no ha de servir necessàriament per a introduir l'altra.

Pel que fa a Longley (1978: 51), la consecutiva i la simultània comparteixen un procés semblant i objectius comuns i per això propugna la seva instrucció en paral·lel. Considera que la consecutiva és una simultània lenta perquè la presa de notes en la llengua meta es produeix simultàniament a la fase d'escolta. A mesura que l'alumne agafi agilitat amb les destreses de la simultània, considera que també millorarà la seva presa de notes i adquirirà una major rapidesa.

### **La presa de notes**

La majoria d'autors que descriuen els seus enfocaments didàctics de la consecutiva han centrat les seves publicacions en la presa de notes perquè es tracta d'una temàtica que ha donat lloc a moltes reflexions.

La diversitat de publicacions que trobem, també porta a veure que hi ha una gran varietat de divergències en relació a diferents aspectes. En primer lloc, sobre si cal prendre notes a l'inici de la formació (Matyssek, 1989) o bé si s'haurien de començar a prendre quan l'alumne ja hagi desenvolupat els mecanismes pertinents d'escolta i anàlisi (Ilg i Lambert, 1996:72; Weber, 1989a: 161), o si no s'haurien de prendre les notes quan ja estigués ben avançat el curs de consecutiva (Gile 1995a: 189). Els autors també discrepen quant a si cal prendre les notes en la llengua d'origen (Rozan, 1956) o bé en la llengua meta (Seleskovitch i Lederer, 1989: 48).

En canvi, sembla haver-hi consens en els principis bàsics de la presa de notes i en el mètode d'ensenyar les tècniques als estudiants, ja que el sistema de Rozan (1956), basat en el d'Herbert (1952), continua avui dia vigent en la pràctica pedagògica. Rozan aporta unes directrius generals per a la presa de notes, que són les següents:

1. Es pren nota de la idea i no de la paraula.
2. Es fan servir abreviatures (sempre que es pugui).

3. Es fan servir connectors per a destacar les relacions entre les idees i la seva lògica.
4. Es fa servir la negació, que implica utilitzar una ratllada sobre el que es vol negar.
5. Es fa servir el subratllat per a afegir èmfasi a les idees.
6. Se segueix una estructura vertical de les notes en la pàgina.
7. Es fa servir el desfasament per a marcar la modificació o subordinació de les idees entre elles.

### **¿En quin moment s'introdueix la presa de notes? El paper de la memòria**

Existeixen dos corrents d'autors que defensen postures diferenciades. Certs autors es mostren escèptics sobre l'eficàcia d'un ús sistemàtic de les notes (Thiéry, 1981); altres, en canvi, defensen una sistematització des de l'inici de la formació (Matyssek, 1989).

Els autors que defensen que l'ensenyament de la presa de notes no s'ha de donar a l'inici i que hi ha d'haver certa progressió en el tipus d'exercicis, expliquen que només així l'alumne es pot adonar de la reconstrucció estructural que s'ha de fer. Suggereixen començar amb exercicis de memòria, de frases idiomàtiques, amb discursos improvisats. Consideren que les notes s'han d'introduir ben avançat el curs de consecutiva i que aquestes poden esdevenir una eina de suport important per a recordar tot allò que resulta més difícil de retenir a la memòria com ara xifres, dates, noms propis, etc. (Gile 1995a: 195).

La memòria juga un paper molt important en la consecutiva. Segons Taylor (1989: 182) és crucial potenciar la capacitat memorística de l'estudiant durant la formació. Moser-Mercer *et al.* (1997: 146) també defensen que la memòria ha de ser un component que ha d'adquirir el pes que es mereix en la formació de la consecutiva, pes que no sempre se li ha otorgat.

### **El paper dels símbols en la presa de notes**

Les notes d'interpretació solen ser una barreja de formes lingüístiques completes o abreujades, símbols i senyals de l'entorn més immediat (Ilg i Lambert 1996: 80).



Pel que fa a la utilització dels símbols, Gile (1995a: 182) considera que el més important és utilitzar la simbologia sempre que s'hagi automatitzat i no suposi un esforç afegit a la memòria. També Ilg i Lambert (1996: 85) consideren, com Moser-Mercer *et al.* (1997: 146), que els símbols són més útils que les paraules perquè, per exemple, redueixen les possibles interferències entre el material oral i l'escrit.

Bowen i Bowen (1984: 22) s'oposen a l'ús de símbols en la presa de notes, perquè consideren que el fet d'anotar-los demana d'un esforç complementari per a desxifrar-los, la qual cosa pot fer alentir el procés.

Pel que fa a la col·locació de les notes sobre el paper, la proposta més generalitzada és la de seguir un esquema linial que va de dalt a baix i d'esquerra a dreta (Rozan 1956). No obstant això, Buzan (1995) proposa un sistema no linial que consisteix a situar una paraula clau en el centre de la pàgina per tal que la resta de símbols girin al seu entorn. Apunta aquest autor que es tracta d'una forma d'organitzar la informació propera a la que té el cervell a l'hora de processar la informació.

### **¿En quina llengua es prenen les notes?**

De la mateixa manera que amb la temàtica anterior, també són diverses les opinions dels estudiosos quan tracten la qüestió de si cal prendre les notes en la llengua original o en la llengua meta.

Rozan (1956) recomana prendre les notes en la llengua original perquè assenyala que la presa de notes en la llengua meta suposa un gran esforç en la capacitat de processament mental de l'interpret. Herbert (1952) havia aconsellat que tots els problemes relacionats amb la traducció quedessin resolts durant la fase de presa de notes per tal de facilitar la seva lectura posterior. En la mateixa línia, Seleskovitch i Lederer (1989: 48) també defensen que la presa de notes es faci en la llengua d'arribada, tot i que subratllen que, en la pràctica real, la majoria dels professionals fan una barreja entre ambdues llengües i fins i tot empleen terceres llengües que coneixen. Gile (1995a: 182) desaconsella la presa de notes en la llengua meta quan hi ha una situació de saturació de les capacitats, ja que

assenyala que prendre les notes en la llengua d'arribada suposa un increment de les exigències de la capacitat de processament.

#### **4.4. El currículum**

Després d'aquesta incursió en aspectes específics de la didàctica de la interpretació consecutiva, tornem ara a parlar de la didàctica de la interpretació en general per a centrar-nos en la temàtica de l'organització curricular en l'ensenyament de la interpretació.

Tal i com hem anat veient, la majoria de les publicacions existents sobre didàctica de la interpretació solen tractar aspectes aïllats, normalment des del punt de vista del docent. I no hi ha gaire intents d'aportar una visió més holística que intenti integrar les teories educatives al nivell curricular.

En l'àmbit dels estudis de traducció, en canvi, sí que trobem aportacions significatives. Són destacables un nombre important de publicacions que presenten els models curriculars alemanys que es van desenvolupar en el context de la reforma curricular. Es tracta de les aportacions de Gerzymisch-Arbogast i Pfeil (1996), Hönig (1995), Snell-Hornby (1992), Amman i Vermeer (1990) i Arntz (1989; 1999). Snell-Hornby, per exemple, es concentra en una filosofia educativa i un model dissenyat per als estudis de la Universitat de Viena. Com que la publicació en qüestió contempla el model curricular general, dedica poc espai a tractar el paper de la interpretació en el programa educatiu. Subratlla la necessitat de la formació en el context professional (1992: 18) i fa una crida a la implementació de formes alternatives d'avaluació que siguin un reflex més real de la futura incorporació professional dels estudiants.

Quant a les teories curriculars per als estudis de traducció pròpiament, destaca la proposta de Hatim i Mason (1997: 179-196) que apliquen els principis de la lingüística textual al disseny curricular. També Kiraly (1995: 33-35) proposa una nova pedagogia de la traducció basada en l'enfocament comunicatiu de l'aprenentatge de segones llengües i aplica els plantejaments teòrics del constructivisme a un enfocament que té com a eix central la col.laboració entre el professor i l'estudiant.

Val la pena destacar també l'aportació d'Arjona (1984a) que presenta models curriculars comuns als centres de traducció i interpretació i elabora una descripció detallada del model curricular del Monterrey Institute of International Studies (MIIS). Pel que fa als components curriculars bàsics, Arjona destaca les similituds existents. En primer lloc, són presents els conceptes bàsics de llenguatge i comunicació, el foment lingüístic (per exemple, a través de terminologia especialitzada), la formació en les tècniques de consecutiva i simultània i les qüestions relacionades amb l'ètica professional. L'autor presenta cinc models curriculars en la formació en traducció i interpretació on recauen la majoria dels programes de formació en interpretació existents. El primer d'ells és el *linear model*, en el qual la instrucció en traducció precedeix la de la interpretació. Arjona subratlla quines són les creences que hi ha al darrere d'aquest model basades en el fet que l'experiència pràctica en traducció ajuda l'intèrpret a adquirir uns fonaments sòlids en terminologia i també les eines lingüístiques necessàries.

En segon lloc, trobem el *modified linear model* que es caracteritza per l'especialització. Després de completar una formació bàsica en traducció, els alumnes opten entre la traducció o la interpretació.

En tercer lloc, trobem el model curricular anomenat *forked-track model* i que inclou un currículum comú per a tots els estudiants, després del qual els alumnes s'especialitzen en traducció o interpretació.

D'altra banda, el *modified Y-track model* ofereix especialització no només en traducció o interpretació després del currículum comú, sinó també l'accés a estudis multidisciplinars com ara economia o ciències polítiques.

I, finalment, el *parallel track model*, l'accés al programa és possible en diferents nivells i es basa en proves d'accés, en recomanacions professionals i en l'experiència acadèmica anterior. Els estudiants es poden especialitzar en traducció o interpretació en qualsevol dels nivells.

### **Tres enfocaments curriculars**

El primer enfocament curricular que va predominar des dels primers anys de l'ensenyament de la interpretació és el conegut com a *training by apprenticeship*.

Es tracta d'un model basat en la transferència de l'experiència i dels coneixements professionals del professor a l'estudiant, bàsicament a través d'exercicis basats en tasques extremes de situacions reals. Davant de l'expansió de la formació en interpretació en els anys 1950 i 1960, la professió, representada per l'AIIIC, es va mostrar a favor d'aquest enfocament. En aquest període, destaca el programa de formació, amb un important enfocament professional, de l'ESIT de París que es basava plenament en la teoria de D. Seleskovitch. Aquest enfocament es va recollir en un manual de formació (Seleskovitch i Lederer 1989) que van adoptar les institucions europees.

Als anys 1980, quan es comencen a posar en dubte certs aspectes que havia defensat fins al moment l'Escola de París, també es reclama un enfocament més científic de la formació en interpretació (Gran i Dodds 1989). D'aquesta manera, diversos autors del paradigma més orientat cap als processos cognitius apliquen els seus models a la formació en interpretació i subratllen certs aspectes com ara les habilitats bàsiques necessàries (Lambert 1988); les estratègies (Riccardi 1996, Kalina 1998); la gestió de la capacitat de processament (Gile 1995a) i el desenvolupament de l'expertesa (Moser-Mercer 2000, Moser-Mercer *et al.* 2000). Arjona (1978, 1984a, 1984b) ha estat un dels principals formadors en interpretació que ha buscat possibles aportacions curriculars en els camps de la psicolingüística, la lingüística cognitiva i les teories educatives.

Sawyer (2001) contempla els avenços existents en les teories curriculars en un estudi de cas sobre la integració de l'avaluació i el currículum. Defensa que, a banda dels plantejaments més científics, l'enfocament humanista subratlla els aspectes més personals i socials de la interacció educativa i el procés de socialització dels estudiants en una comunitat de pràctica professional (Sawyer 2001: 93). Es mostra a favor d'unes pràctiques formatives més centrades en l'estudiant i més orientades cap a la interacció.

## **L'organització curricular**

La revisió bibliogràfica que hem fet, revela que no s'ha realitzat una comparació sistemàtica dels models curriculars existents. Si consultem la pàgina web de la

CIUTI<sup>6</sup>, ens adonem que existeixen grans divergències entre les diferents institucions de formació de cada país així com també entre els diversos països. Per exemple, pel que fa a les durades dels períodes de formació, als continguts i a les formes d'avaluació per a l'obtenció de títols i certificats, etc. Pel que fa als tipus de cursos, trobem des dels cursos de postgraduat de sis mesos de durada que oferia la Comissió Europea fins a titulacions universitàries de quatre o cinc anys de durada passant pels programes de màster amb una durada d'entre un i dos anys.

Davant d'aquestes diferències, Sawyer (2001: 43) destaca la importància de la realització d'un estudi a gran escala que permetés comparar els continguts dels diversos currículums existents i descriure el paradigma comú existent de formació en traducció i interpretació. Considera que l'aplicació consistent d'una teoria i un disseny curriculars a l'àmbit de la formació en traducció i interpretació podria ser clau a l'hora de comptar amb una descripció més precisa dels objectius curriculars. Però especifica que això només és possible a partir d'un coneixement detallat de l'adquisició de les habilitats i les competències necessàries per a la interpretació. Proposa que la didàctica de la interpretació begui dels avenços realitzats en els camps de les recerques en els aspectes cognitius i socials de la interpretació, així com en els estudis de com s'assoleix l'expertesa en interpretació.

## **4.6. L'avaluació**

En parlar d'avaluació en el camp de la formació en interpretació, cal distingir entre l'avaluació de la qualitat i l'avaluació del rendiment (Hatim i Mason 1997). Tradicionalment, però, el concepte d'avaluació en interpretació s'ha identificat més amb la valoració de les interpretacions i amb la seva correcció i, per aquesta raó, els primers estudis sobre qualitat de la interpretació que trobem són els estudis realitzats sobre els errors (Barik, 1994). No obstant això, tal i com apuntàvem, l'avaluació s'ocupa d'un àmbit molt més extens que va des del producte fins al

---

<sup>6</sup> La CIUTI és la Conferència Internacional de Centres Universitaris de Traducció i Interpretació (<http://www.ciuti.org>)

procés que realitza l'intendent, la seva competència en el cas de l'alumne i la seva professionalitat en el cas de l'intendent professional.

L'estudi més important que s'ha fet sobre avaluació en interpretació és el d'Arjona (1984) que fa diferents consideracions sobre el paper de l'avaluació en el transcurs d'un programa de formació en interpretació com és el del MIIS de Monterrey. També Belisle i Bowen (1983) fan una descripció dels enfocaments adoptats en el programa de la Universitat de Georgetown. Alguns autors com Hatim i Mason (1997: 197) constaten la manca d'estudis sobre l'avaluació en el camp de la traducció i la interpretació:

"The assessment of translator performance is an activity which, despite being widespread, is underresearched and under-discussed. Universities, specialized university schools of translating and interpreting, selectors of translators and interpreters for government service and international institutions, all set tests or competitions in which performance is measured in some way. Yet, in comparison with the proliferation of publications on the teaching of translating – and an emergent literature on interpreter training- little is published on the ubiquitous activity of testing and evaluation."

#### **4.6.1. L'avaluació del producte**

En didàctica de la interpretació, l'avaluació s'ha concentrat bàsicament en el producte, mitjançant la comparació dels discursos en les dues llengües de treball i en l'anàlisi de les correspondències, en la seva adequació i en els errors.

És difícil arribar a definir què és un error en interpretació, pocs autors el defineixen amb prou claredat. Potser la dificultat rau en el fet que, en un exercici d'interpretació, no s'avalua una competència única, sinó que s'avaluen diverses competències alhora i la interrelació de totes elles en un procés complex. Un dels estudis pioners en aquest camp és el de Barik (1994) que estudia els errors en interpretació. Aquest autor proposa un mètode d'anàlisi dels errors que consisteix en la comparació del text original amb el text meta i sistematitza les desviacions del text en diverses categories com ara les omissions, addicions i substitucions. A més a més, hi afegeix factors gramaticals, estilístics o de presentació així com l'ús d'una terminologia adequada. Tot i que es tracta d'un estudi sistemàtic, se li critica el fet

de no haver contemplat l'adequació d'una versió concreta a una situació determinada i de no tenir en compte consideracions com ara la coherència textual.

Kopczynski (1983:407) proposa dues definicions d'error en interpretació. D'una banda, la desviació de la norma lingüística de la llengua d'arribada i, de l'altra, l'ús d'expressions que s'allunyen de la funció comunicativa de l'acte de parla.

Altman (1994: 28-29) classifica els errors no solament pel tipus, sinó per la seva importància. Aquest enfocament porta cap a l'elaboració d'una jerarquia d'errors. Aquest concepte de jerarquia d'errors queda molt clar en Schjoldager (1996: 190) que elabora una graella d'avaluació per a la seva aplicació al rendiment dels estudiants a l'aula<sup>7</sup>.

També Hurtado (2001: 288) aporta una jerarquia de categories d'errors que s'apliquen tant al producte de la traducció com al de la interpretació:

- a) Problemes lingüístics; en els nivells lèxic, morfosintàctic, estilístic i textual (cohesió, coherència, progressió temàtica, tipologies textuais i intertextualitat).
- b) Problemes extralingüístics. Qüestions de tipus temàtic, cultural o enciclopèdic.
- c) Problemes instrumentals. Derivats de la dificultat en la documentació.
- d) Problemes pragmàtics. Relacionats amb els actes de parla del text original.

L'avaluació en interpretació està molt lligada al concepte de qualitat. No obstant això, mentre proliferen els estudis sobre aquest últim tema, alguns autors apunten que encara el debat teòric existent és massa general. En una de les publicacions més completes sobre qualitat, Schlesinger subratlla "there is a need to find out more about quality, in the interest of teaching and providing simultaneous interpreting at its best" (1997: 131). Tal i com ja hem tractat, però, encara no s'ha arribat a una definició consensuada de com cal definir la qualitat i, sobretot, de qui ha de fer-ho. Per exemple, Kutz (1997: 243) esmenta les fluctuacions existents en les pràctiques d'avaluació de la interpretació i apunta que la majoria dels estudis sobre qualitat es concentren en les enquestes realitzades a usuaris finals de la interpretació. Al seu

---

<sup>7</sup> Veurem amb més detall la proposta de Schjoldager 1996 en parlar d'autoavaluació.

entendre, els usuaris finals no poden tenir l'última paraula, ja que no tenen un coneixement teòric suficient i prou experiència pràctica com per a avaluar el rendiment dels intèrprets. Considera que les enquestes als usuaris finals poden, en canvi, aportar informació que sí que pot servir de guia en l'elaboració de criteris d'avaluació.

### **Els criteris d'avaluació**

El fet que en l'àmbit de la interpretació existeixin tantes dificultats a l'hora de definir què és un error, pot ser l'explicació de per què existeix tan poca reflexió a l'entorn dels criteris d'avaluació aplicats a la didàctica de la disciplina. Mackintosh (1995: 128) afirma: "In practice assessment continues to be based on the empirical judgement of individual examiners." Fins i tot alguns autors renuncien a l'ús de criteris d'avaluació objectivables. Longley (1978: 54) descriu l'aplicació d'un sistema a través del qual s'assignaven qualificacions ponderades a diferents tipus d'error, per exemple, comprensió, comportament professional o presentació. El sistema fou rebutjat perquè va suposar duplicar el temps necessari per a la correcció i perquè les qualificacions obtingudes a través d'aquest sistema no suposaven diferències significatives de les que es donaven de forma intuïtiva immediatament després que l'alumne hagués realitzat la interpretació.

Dubrovsky i Weller (1990) també reivindiquen un sistema intuïtiu després de comprovar el mal funcionament d'un sistema que intentava dividir la interpretació en diversos components a cadascun dels quals s'assignava una qualificació. Assenyalen que la causa d'aquest mal funcionament rau en el fet que és impossible dividir la interpretació en diverses fases o components que es puguin avaluar per separat i també rau, segons els autors, en la naturalesa subjectiva de la producció oral. A diferència d'aquests autors, Martín, A. i Abril Martí, M<sup>a</sup> I. (2001) apunten que si ha estat possible la sistematització de la didàctica de la interpretació a través d'objectius pedagògics i de competències, el més coherent seria que els exàmens tinguessin com a objectiu comprovar la consecució d'aquests objectius i l'adquisició de les competències corresponents.



#### **4.5.2. L'avaluació del procés**

Gile (1995a: 10) assenyala que la formació hauria d'allunyar-se paulatinament d'una metodologia centrada en els exercicis després dels quals el docent valora què està bé i què és incorrecte per arribar a una metodologia que verifiqués la raó per la qual s'han utilitzat certes estratègies. Per a aquest autor, l'avaluació consisteix en una valoració de com s'ha arribat a la versió final i, en aquest enfocament, el "com" es converteix en l'eix crucial de l'avaluació. Gile (1995a: 11) afegeix que aquest sistema d'avaluació només és eficaç durant la primera fase de la formació i que no constitueix una eina que permeti l'avaluació dels alumnes més avançats.

En la majoria de cursos d'interpretació, podem distingir tres tipus d'avaluació segons el moment en què es produeix: inicial, intermèdia i final. Es tracta de tres moments en què cal prendre decisions quant a l'aprenentatge i es corresponen també amb els diferents nivells d'expertesa que l'estudiant va adquirint en el transcurs de l'aprenentatge. Cal apuntar, que la majoria de reflexions que han fet els formadors en interpretació estan pensades per a cursos de postgrau o màsters i no tant per a la formació de grau en traducció i interpretació.

##### **4.5.2.1. L'avaluació inicial, intermèdia i final**

###### **L'avaluació inicial**

En l'àmbit de la formació en interpretació, els tests d'avaluació inicial o d'aptituds s'utilitzen per a determinar si un estudiant té les capacitats i habilitats necessàries per a començar la formació.

Entre els formadors en interpretació, sembla no haver-hi massa consens sobre la validesa d'aquests tests inicials. Per exemple Arjona (1984b: 115) apunta que el test inicial del MIIS de Monterrey només serveix per a diagnosticar si un estudiant està preparat per a començar la seva formació o bé si la pot iniciar però necessita més formació lingüística. En aquest cas, no hi ha cap referència a la probabilitat existent d'acabar el curs amb èxit, tot i que sí que s'apunta que normalment aquests tests serveixen per a identificar els estudiants més bons i els que tenen més dificultats. Fins i tot Gile (1989: 28) formula la hipòtesi que algunes escoles

seleccionen en lloc de formar, és a dir, que donen els seus títols a estudiants el nivell i l'experiència prèvia dels quals ja haurien estat suficients per a incorporar-se al mercat laboral sense passar per cap tipus de formació.

Com ja hem apuntat, tampoc no existeix consens en relació al disseny i al contingut d'aquest tipus de proves inicials i aquestes poden arribar a variar molt segons els centres de formació. Segons Martin, A. i Abril Martí, M<sup>a</sup> I. (2001), la bibliografia sobre proves d'aptitud per a la formació en interpretació es limita a assenyalar les aptituds necessàries per a l'exercici professional però no estableix una distinció clara entre el grau d'aptitud que es necessita a l'inici de la formació i al final. Per això, aquestes autores insten la comunitat acadèmica a definir clarament tant les aptituds necessàries per a iniciar la formació com els objectius pedagògics que s'han d'assolir. Consideren que només així es podran perfilar les competències necessàries que caldrà desenvolupar durant la formació específica.

### **L'avaluació intermèdia**

Segons Sawyer (2001: 144), l'avaluació intermèdia és la que es dona quan ja s'han donat els cursos introductoris de consecutiva o bé de simultània. Considera que per a aquest tipus d'avaluació s'han de tenir en compte plantejaments del tipus: L'estudiant està progressant satisfactòriament? Necessita certes ajudes complementàries? Assenyala que ha de consistir en proves tant de consecutiva com de simultània i que té com a objectiu veure si el candidat té el potencial per a continuar satisfactòriament el programa del curs. Per aquesta raó, Arjona (1984: 118) afirma que, en aquest sentit, l'avaluació intermèdia també és un tipus d'avaluació d'aptituds. L'avaluació intermèdia hauria de consistir en una part d'avaluació formativa, ja que l'alumne rep *feedback* de les seves prestacions i aquests comentaris l'ajuden a prendre certes decisions i també hauria de tenir una part d'avaluació sumativa, ja que l'estudiant ha de demostrar competències específiques. (Sawyer *op.cit.*: 145).

## L'avaluació final

L'avaluació final és una forma d'avaluació sumativa que té en compte si l'estudiant és capaç d'incorporar-se directament al mercat laboral. L'avaluació final no té en compte el treball de curs.

Incloem en la següent taula els tipus d'avaluació inicial, intermèdia i final segons Sawyer (2001: 142):

<b>Level of Expertise</b>	<b>Type of Assessment</b>	<b>Questions to be addressed</b>
<p><b>Novice</b></p> <p>New to domain; minimal or introductory exposure</p> <p>Sees task features that can be recognized without experience of situation; limited inflexible behavior</p>	<p><b>Entry level assessment</b></p> <p>Formative instructor driven</p> <p>Ipsative definition and introduction; instructor-driven</p>	<p>Is student ready to start the program?</p> <p>Is student motivated and open to instruction and learning?</p> <p>Instruction in translation or interpretation or both? In which languages?</p>
<p><b>Apprentice / advanced beginner</b></p> <p>Undergoing instruction beyond introductory level</p> <p>Sees recurring, meaningful situations; global characteristics as experienced in situations; needs help setting priorities</p>	<p><b>Intermediate assessment</b></p> <p>Summative program driven; instructor motivated</p> <p>Formative instructor driven; student motivated</p> <p>Ipsative instructor and student motivated; autonomy emerging</p>	<p>How well is the student progressing?</p> <p>Are there obstacles to learning?</p> <p>Which degree track should the student pursue translation, interpretation or both?</p>
<p><b>Journeyman / Competent</b></p> <p>Can perform competent work unsupervised, but little experience with subdomains and tough cases</p> <p>Can manage a variety of situations; define and work toward long-term goals</p>	<p><b>Final assessment</b></p> <p>Summative program driven; instructor motivated</p> <p>Formative instructor and student motivated</p> <p>Ipsative autonomous</p>	<p>Is the student ready to work on the market, i.e., ready to graduate?</p> <p>Is remedial work necessary? Are all language and transfer skills on a professional level?</p> <p>Language rating?</p>

*Developmental Milestones and Role of Assessment (Sawyer 2001: 142)*

#### **4.5.2.2. L'avaluació sumativa, formativa i ipsativa: el portfolio, el diari d'aprenentatge i l'autoavaluació**

Segons la forma d'avaluar i segons qui hi intervengui, podem distingir entre tres formes diferents d'avaluació i entre diferents instruments. La primera distinció existent té a veure amb els objectius de l'avaluació i es tracta de la divisió entre avaluació formativa, ipsativa i sumativa. Gipps (1994:7) defineix l'avaluació formativa com aquella que: "takes place during the course of teaching and is used essentially to feed back into the teaching / learning process". El mateix autor afirma que l'avaluació sumativa és la que: "takes place at the end of the term of a course and is used to provide information about how much students have learned and how well a course has worked" (Gipps, 1994: 7). Un tercer tipus d'avaluació és el de l'avaluació ipsativa "in which the student evaluates his performance against his previous performance" (Gipps, 1994: 7). Aquest tercer tipus és el que inclou la pràctica reflexiva (Schön 1993; 1997). Sawyer (2001: 140) afirma que un factor determinant en el context de formació el constitueix la manera com l'avaluació ipsativa s'integra en el currículum i permet que l'estudiant es pugui beneficiar de l'autoavaluació per a fomentar el seu aprenentatge.

Segons Sawyer (2001: 139), els trets característics dels tipus d'avaluació sumativa, formativa i ipsativa són:

<b>TYPE OF ASSESSMENT</b>	<b>DISTINGUISHING FEATURES</b>
<b>SUMMATIVE</b>	Jury / instructor evaluation at end of program or course of study  Determinates how well student has learned and whether teaching is effective  Mentoring relationship  Degree and course examinations; thesis or portfolio projects
<b>FORMATIVE</b>	Instructor evaluation during course of teaching  Feeds back into teaching and learning

	<p>process</p> <p>Collegial relationship</p> <p>Grading on assignments; feedback on coursework; feedback on ipsative assessment (self-assessment statements, journal, field notes, or log)</p>
<b>IPSATIVE</b>	<p>Self-evaluation</p> <p>Evaluation of current performance against previous performance and performance of other participants</p> <p>Reflective practitioner</p> <p>On-going reflection on learning; integrates instructor and peer-feedback; formalized in self-assessment statements, journal, field notes or log.</p>

*Types of assessment and their role in curriculum (Sawyer 2001: 139)*

### L'avaluació sumativa

Dins d'aquesta forma d'avaluació i, tal i com hem esmentat, trobem els exàmens d'interpretació. No sembla existir una postura generalitzada sobre com cal avaluar els estudiants al final de la formació, ni tampoc sobre quins continguts. L'AICC (1993: 21) en les seves recomanacions assenyala:

“The final examining board should be made up both of professional interpreters who have taught on the course as well as professional interpreters (preferably AICC members) from outside the school who serve as external examiners. The latter should also have the right to vote [...] at the final examination, failure to pass any one of the simultaneous or consecutive interpretation tests should be eliminatory.”

Aquest sistema d'examen, amb un tribunal de professors i intèrprets (examinadors interns i externs), és el més comú en molts centres en la seva convocatòria d'examen final de postgraus i màsters. En la formació de grau, en canvi, a la qual pertanyen les assignatures d'interpretació consecutiva i simultània

de les assignatures de les Facultats de Traducció i Interpretació, se sol optar per d'altres tipus d'exàmens en què no hi ha present un tribunal.

Snell-Hornby (1992: 19) i Collados (2000: 157) apunten que aquest tipus d'examen descrit té els següents avantatges:

- a) Posa l'estudiant en una situació real amb el consegüent estrès i pressió ambiental propis d'una situació d'interpretació.
- b) El nivell de qualitat amb què es valora la prestació de l'estudiant és el mateix que s'aplica al producte professional.

Amb tot, s'observa la confluència d'alguns elements arbitraris. Per exemple, el fet que les qualificacions dels intèrprets professionals derivin de la seva pròpia experiència professional (Mackintosh 1995: 128), o bé el fet que, perquè l'alumne realitzi la seva prestació en temps real, és possible que alguns errors d'interpretació passin desapercibuts (Collados 1998). Per aquesta raó, alguns autors (Gile 2001c: 389) recomanen que en l'examen final també es tinguin en compte altres criteris.

Tanmateix, trobem, també, un nombre important d'autors que consideren la importància de tenir en compte el rendiment i l'evolució dels estudiants durant el curs i que plantegen, com veurem en el següent apartat, formes d'incorporar l'avaluació formativa i ipsativa, per tal de donar una major importància a la participació de l'estudiant en l'avaluació i en la pràctica reflexiva.

### **Formes d'avaluació formativa i ipsativa**

Un tret característic de l'avaluació en l'àmbit de la formació en interpretació de conferències no és solament la manca de consens entre els diversos autors, sinó també la manca de recerca i, concretament, de recerques sobre l'avaluació formativa i ipsativa. El que sí que trobem, sobretot en els darrers anys, és un conjunt de descripcions de propostes didàctiques concretes que les integren a l'aula d'interpretació, normalment recollides en actes de congressos i simposis. El que tenen en comú totes aquestes propostes és el fet que quan hom introdueix formes d'avaluació del procés i deixa espai a l'estudiant perquè participi de l'avaluació, ja sigui a través de la co-avaluació o de l'autoavaluació, això ha d'anar

d'acord amb una concepció determinada de l'aprenentatge i amb una metodologia que s'hi adigui. En el següent capítol, analitzarem quins són els enfocaments didàctics en els quals se sustenten aquest tipus de propostes.

En l'àmbit de la traducció, d'altra banda, assenyalarem la important aportació de Don Kiraly (1995, 2000) que és el primer autor en basar, de forma sistemàtica i consistent, la didàctica de la traducció en els plantejaments de les teories constructivistes de l'aprenentatge i proposar un enfocament constructivista i social al qual afegeix el concepte de col.laboració entre professors i estudiants i que suposa un canvi radical dels papers tradicionals del professor i de l'estudiant amb l'objectiu final de l'*empowerment* o capacitació dels alumnes. Planteja una nova perspectiva de la funció i de la naturalesa dels exàmens i una reorientació dels objectius i de les tècniques dels programes educatius envers els tradicionals de competència i autenticitat.

### **El portafoli de l'estudiant d'interpretació**

El portafoli és una carpeta o dossier en la qual els estudiants van recollint evidències del seu aprenentatge que els permetran documentar el procés seguit envers l'assoliment dels objectius fixats.

El portafoli neix en els ambients professionals del Canadà i dels Estats Units i aviat passa a d'altres països com Austràlia i el Regne Unit. És una manera de poder conservar, de forma organitzada i estructurada, aquells documents, relatius al propi treball que un considera més rellevants perquè d'altres persones ho puguin conèixer, és una forma diferent de presentar el tradicional curriculum vitae. Dels contextos professionals aviat passà al camp de l'educació i, en particular, al context de la formació universitària i al de la formació del professorat.

El portafoli pot combinar les tres formes d'avaluació que hem vist, ipsativa, formativa i sumativa i hi ha representat tant el procés com el producte. L'objectiu del portafoli és que els estudiants participin activament en la selecció de les mostres que l'aniran configurant i que reflexionin sobre la feina feta. Des dels anys 80 de la

dècada passada, el portafoli<sup>8</sup> s'ha convertit en una forma d'avaluació utilitzada en diverses disciplines, també en la formació de traductors (Király 2000: 161).

El portafoli de l'estudiant és la recopilació de tots els documents significatius que expliquen el procés d'aprenentatge d'un individu. Es tracta d'un producte, d'una realitat material, impresa o en suport electrònic, elaborada pel seu titular de forma autònoma. S'elabora amb l'objectiu de demostrar-se a si mateix i a d'altres avaluadors externs tot el que ha anat succeïnt en el seu procés d'aprenentatge. En aquest sentit, això suposa anar aportant mostres o evidències (que es puguin verificar) del que l'estudiant en qüestió és capaç de fer en un estadi determinat del seu procés. És un procediment, amb tot, no solament orientat cap al passat, perquè la seva funció no s'acaba amb el simple registre del que s'ha fet, sinó que té una projecció de futur perquè serveix de base al titular del portafoli, a fi que es marqui els objectius en relació amb un canvi o millora de les competències en qüestió. No es tracta d'incloure únicament els aspectes més positius, sinó tot allò que realment serveixi per a documentar el desenvolupament i el canvi, allò que sigui significatiu per al procés en què està immers l'estudiant. I un aspecte clau és que aquestes mostres o evidències han d'anar acompanyades sempre de la reflexió pertinent. Així el portafoli és un instrument eficaç d'acompanyament de la pràctica reflexiva i autorreguladora de l'estudiant.

Les funcions del portafoli són les següents (Esteve i Arumí, 2005):

- a) Analitzar el propi procés d'aprenentatge a partir de l'anàlisi de tots els documents que conté.
- b) Reflexionar sobre les habilitats i els coneixements que es van adquirint en el transcurs del procés a través de la recollida de les pròpies produccions.
- c) Ajudar a establir un diàleg a partir de la mateixa base entre l'alumne i el professor i així afavorir una interacció simètrica en l'entrevista-tutoria.
- d) Fomentar processos autoreguladors a partir de la consciència sobre les pròpies evidències.

---

<sup>8</sup> L'ús del portafoli com a mètode d'avaluació està cada vegada més estès en l'àmbit universitari. Es pot trobar una aplicació concreta d'aquest mètode en assignatures dels estudis de traducció i interpretació a Esteve i Arumí (2005) i en assignatures dels estudis de psicopedagogia a Castelló i Monereo (2000).



Entre els materials que hauria d'incloure un portafoli d'un estudiant d'interpretació, Sawyer (2001: 157) destaca els que especifiquem més avall. Subratllem la importància que té el fet que el portafoli no sols inclou mostres de les prestacions que va realitzant l'estudiant (el producte), sinó també evidències del seu treball sobre el procés d'aprenentatge (graelles d'autoavaluació, diari d'aprenentatge, etc.)

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Personal Statement / Self-evaluation</li> <li>2. Table of Contents</li> <li>3. course Syllabus and Planner</li> <li>4. Statement of Personal Goals for the Instructional Unit or Course</li> <li>5. Video- and Audiotapes of Student Work: Speeches from the Classroom and Practicum</li> <li>6. Instructor Comments on Student Work</li> <li>7. Glossaries</li> <li>8. Preparation and Research Materials for Specific Events and Topics (Dictionary Lists, Webliographies, Parallel Reading, etc.)</li> <li>9. Journal or Log, other Reflective Statements on Interpretation Work</li> <li>10. Samples of Notes with Analysis</li> <li>11. Self-Assessment Statements</li> <li>12. Peer Review Statements</li> <li>13. Action Research Paper</li> </ol>
---

A continuació, incloem la guia del que inclou el portafoli dels estudiants de les assignatures d'interpretació simultània de l'alemany al català/castellà de la Facultat de Traducció i Interpretació de la Universitat Pompeu Fabra elaborada per Arumí (2005):

<b>EVIDÈNCIES DEL PROCÉS</b>		<b>¿COM S'ACOMPANYA L'ALUMNE?</b>
<b>S I M U L T A</b>	1. Programa de l'assignatura d'Interpretació Simultània I.	Entre la setmana 2 i 3 del trimestre: tutoria Inicial
	2. Full d'objectius personals	
	3. Autocorreccions setmanals de les prestacions (a partir de la graella d'autoavaluació i del full de tutoria)	Entre les setmanes 6 i 7 del trimestre: tutoria de seguiment
	4. Cassette o CD amb les produccions orals	Després de l'examen: tutoria de revisió del portafoli, de l'examen i
	5. Diari de les correccions de classe	

<p><b>N</b> <b>I</b> <b>A</b> <b>1</b></p>	<p>6. Fulls dels resultats de les tutories amb la docent</p> <p>7. Presentacions orals a classe</p> <p>8. Informe final amb: a) reflexió sobre si s'han assolit els objectius del programa oficial i els objectius personals i com s'han assolit; b) valoració del propi rendiment i dels resultats del treball realitzat.</p> <p>9. Examen</p>	<p>de preparació del següent trimestre</p>
<p><b>S</b> <b>I</b> <b>M</b> <b>U</b> <b>L</b> <b>T</b> <b>A</b> <b>N</b> <b>I</b> <b>A</b> <b>2</b></p>	<p>Durant aquesta segona fase del procés, els alumnes recullen les mateixes mostres que durant la fase anterior, els únics canvis són:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A l'inici d'aquesta segona fase es torna a revisar conjuntament la graella d'autoavaluació i s'hi s'introdueixen els canvis necessaris. Els alumnes treballen ara a partir de la nova graella.</li> <li>• Aquesta segona fase incorpora experiències de correcció entre alumnes, els resultats de les quals cadascú inclou en el seu portafoli. Normalment, la correcció entre iguals es realitza en activitats com pot ser el simulacre d'una conferència real.</li> <li>• Inclouen el resum d'una o més lectures de publicacions sobre algun aspecte teòric relacionat amb la interpretació.</li> <li>• La memòria final és més extensa, ja que es tracta d'una revisió de tot el procés. La realitzen a partir de l'evidència del portafoli.</li> </ul>	<p>Entre la setmana 2 i 3 del trimestre: tutoria Inicial de la segona fase</p> <p>Entre les setmanes 6 i 7 del trimestre: tutoria de seguiment</p> <p>Després de l'examen: tutoria final del procés</p>

## **El diari<sup>9</sup> dels aprenents d'interpretació**

Entre les eines que Sawyer (2001) esmenta per a l'avaluació formativa i ipsativa), trobem els diaris dels aprenents. Si revisem la bibliografia, identifiquem certes propostes didàctiques que incorporen l'ús del diari d'aprenentatge a l'aula d'interpretació. Totes elles destaquen el valor del diari com a instrument formador que afavoreix la reflexió i l'estructuració de les idees pròpies, el descobriment d'idees noves, el replantejament i els canvis i la connexió entre les idees.

Pel que fa als àmbits de la traducció i la interpretació, les següents publicacions presenten els diaris com a eina didàctica a les aules d'aquestes matèries: Romney (1994); Fox (2000); Harmer (2000, manuscrit no publicat); Babirecki-Labrum (2003); Arumí (2003b). Les publicacions de Harmer i Arumí presenten el diari en el seu doble vessant, d'eina didàctica i d'instrument de recollida de dades per a la recerca a l'aula d'interpretació.

J. Harmer (2000) descriu l'experiència de l'escriptura de diaris amb estudiants de consecutiva en el nivell inicial al MIIS de Monterrey amb l'objectiu que sigui una eina nova i flexible que li permeti dur un control més exhaustiu dels seus estudiants en grups grans i heterogenis, és a dir, de crear un nou canal de comunicació. L'autora no sols estableix aquest nou canal, sinó que l'anàlisi de les dades procedents del diari li aporta molta informació, per exemple, dels temes més recurrents i que més preocupen els estudiants com ara la presa de notes i l'estrès.

Babirecki-Labrum (2003) presenta el diari personal com una estratègia per a l'eliminació o la disminució de la percepció equivocada que els estudiants tenen de la interpretació a la universitat de Brigham Young dels Estats Units. A diferència de la resta de propostes, la seva és la d'un diari guiat per una sèrie d'instruccions que han de pautar els exercicis d'un estudiant durant una o més classes.

Arumí (2003a, 2003b), en el marc d'un estudi etnogràfic, analitza, a través dels diaris, l'activitat metacognitiva dels estudiants que s'inicien en la modalitat de consecutiva. Demuestra com els diaris adquireixen una gran importància dins la

---

<sup>9</sup> En el capítol cinquè d'aquest estudi, tractarem més extensament la temàtica dels diaris d'aprenentatge, sobretot des del punt de vista de la seva descripció com a instruments de recerca.

dinàmica de l'aula com a instrument d'accés directe al docent, especialment quan es tracta de grups nombrosos. Alhora, els diaris poden ser una manera a través de la qual els docents descobreixin llacunes i errors, o bé aspectes afectius i els permet poder-se concentrar en les necessitats i en el progrés individual de les competències que cada estudiant ha de desenvolupar.

Fox (2000), en un article sobre una experiència amb l'ús de diaris de traducció, conclou que són una eina crucial que permet seguir el progrés en el desenvolupament de les competències traductores establertes com a objectius d'un curs. Quant als estudiants, els permeten reflexionar críticament sobre la tasca de la traducció d'un text, avaluar l'acceptació i adequació de diferents solucions a diversos problemes, aconseguir més confiança en si mateixos i un increment de la responsabilitat a l'hora de prendre decisions. A més a més, facilita l'accés de l'aprenent amb el professor. Des del punt de vista del docent, els diaris són una forma de descobrir els errors i les dificultats individuals dels alumnes i poder actuar amb més celeritat i eficàcia.

### **L'autoavaluació**

Kiraly (2001: 162) apunta que és crucial fomentar la capacitat dels estudiants a l'hora d'avaluar el seu progrés a través de l'autoavaluació. També assenyala que l'avaluació ipsativa gairebé és ignorada en la majoria d'institucions i polítiques de formació. Així apunta que l'autoavaluació és important perquè els aprenents es facin responsables dels seus processos d'aprenentatge i perquè s'acostumin a valorar els seus punts forts i dèbils.

L'instrument per a l'avaluació ipsativa per excel·lència són les graelles d'autoavaluació.

Tal i com ja apuntàvem, Schjoldager (1996) presenta el que anomena una *feedback sheet* que utilitza en els seus cursos d'intepretació per donar als alumnes comentaris formatius sobre les seves prestacions. Es tracta d'una proposta innovadora en la qual hi ha un component d'autoavaluació i que es basa en un enfocament ipsatiu, l'objectiu del qual és generar una crítica constructiva i fomentar la participació a l'aula. Situa el que anomena *comprehensibility and delivery* en

primer lloc de la jerarquia de prioritats i afirma “if a listener cannot understand or bear to listen to an interpreter, the interpreter’s other qualities are irrelevant”. La segona categoria es refereix a l’ús de la llengua (en relació a errors gramaticals, interferències, registre), ja que si aquest ús no és adequat el receptor, s’irrita i també es relativitzen la resta de qualitats de l’intèrpret. En tercer lloc, avalua la coherència intratextual del discurs meta i, per últim, la coherència intertextual expressada com a lleialtat a l’original. Segons aquesta autora, els errors més greus per a la comunicació provenen del primer nivell del procés d’interpretació que és la comprensió (Schjoldager 1996: 186). L’autora situa els errors de tipus gramatical, les interferències, els calcs i les desviacions del registre en un segon terme, tot i que apunta que també poden fer que la intervenció de l’intèrpret perdi credibilitat.

<b>ASSESSMENT CRITERIA</b>	<b>ARGUMENTS / EXAMPLES</b>
<b>1. Comprehensibility and delivery</b>	<b>If a listener cannot understand or bear to listen to an interpreter, the interpreter’s other qualities are irrelevant.</b>
1.1. Is anything incomprehensible?	The interpreter does not talk into the microphone
1.2. Is the articulation bad?	“KBB” instead of “KGB” (2)
1.3. Are there irritating outbursts?	Ah!, nej!, shit!
1.4. Are there exaggerated fillers?	ermmmmmmm
1.5. Are there strange noises?	Coughing, sighing, rustling, clicking
1.6. Is the intonation unnatural?	Upwards in declarative sentences
1.7. Are there excessive repairs?	Seems to think aloud
1.8. Are there irritating unfinished sentences?	“He’s accusing them of ...” (4)
1.9. Is the voice unpleasant?	Squeaky, hoarse, weepy

1.10. Is the voice unconvincing?	Gives the interpreter's doubts away
<b>2. Language</b>	<b>If an interpreter's choice of language is inadequate, the listener gets irritated and the interpreter's other qualities become less relevant.</b>
2.1. Are there irritating mispronunciations?	
2.2. Are there irritating grammatical mistakes?	
2.3. Is there interference?	The interpreter incorrectly uses the syntactic structure or lexical choice of the source speech
2.4. Is the language unidiomatic?	"The power apparatus is <i>recontrolled</i> by the conservative powers" (1)
2.5. Does it sound odd in the context?	Uses inappropriate register
<b>3. Coherence and plausibility</b>	<b>If an interpreter's performance lacks coherence, the listener loses interest in the message.</b>
3.1. Are there abrupt beginnings?	The listener feels that a premise is left out
3.2. Are there abrupt endings?	The listener feels that a concluding point is left out
3.3. Is the performance incoherent?	The message does not make sense
3.4. Is the message implausible?	The message is illogical
<b>4. Loyalty</b>	<b>A disloyal interpreter is unprofessional</b>
4.1. Does the interpreter mock the speaker?	Laughs in inappropriate places; shows contempt
4.2. Does the interpreter mock the message?	Laughs in inappropriate places; shows contempt

4.3. Are there significant omissions?	
4.4. Are there unjustified changes?	
4.5. Are there unjustified additions?	

Feedback Sheet. A. Schjoldager (1996: 190-191)

A continuació, i en la línia també d'un enfocament ipsatiu de l'avaluació, incloem una graella d'autoavaluació per a la modalitat de simultània (Arumí, 2005). Tal i com veïem, el resultat del treball dels estudiants amb les graelles d'autoavaluació també pot ser part integrant del portafoli.

<p style="text-align: center;"><b>INTERPRETACIÓ SIMULTÀNIA II ALEMANY-CATALÀ/CASTELLÀ</b></p> <p style="text-align: center;"><b>FULL D'AUTOVALUACIÓ DE PRESTACIONS</b></p> <p><b>1. <u>COMPRESIÓ DEL DISCURS ORIGINAL</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Mentre feia la interpretació, no he entès alguna idea? Com ho he resolt? Es reflecteix d'alguna manera en la gravació?</li><li>• Crec que els problemes de comprensió (en el cas que n'hagi detectat) són deguts a qüestions de lèxic, de sintaxi, de desconeixement del tema tractat, a la velocitat del discurs original o a l'accent de l'orador, entre d'altres?</li></ul> <p><b>2. <u>CONTINGUT I INFORMACIÓ</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• He estat capaç de transmetre tota la informació que contenia l'original?</li><li>• Hi ha omissions importants de contingut?</li><li>• Hi ha canvis en el contingut? A què són deguts?</li><li>• En algun moment he decidit afegir alguna informació perquè l'original fos més comprensible?</li></ul> <p><b>3. <u>REPRODUCCIÓ DEL DISCURS</u></b></p> <p><b>3.1. <u>PRESENTACIÓ</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• És un discurs àgil i fluid?</li><li>• Faig pauses innecessàries?</li><li>• Noto la presència de sons onomatopèics sobrats?</li><li>• Vocalitzo bé?</li><li>• L'entonació és l'adequada? És prou natural?</li><li>• I el to de veu?</li><li>• Deixo frases sense acabar?</li></ul>
---

### **3.2. COHERÈNCIA I SENTIT**

- La meva prestació és coherent?
- Utilitzo connectors del discurs oral per a relacionar les idees entre sí?
- Faig contrasentits?
- Detecto ambigüitats?

### **3.2. EXPRESSIÓ LINGÜÍSTICA I INTEL·LIGIBILITAT**

- És un discurs clar, net i intel·ligible?
- He sabut reproduir el mateix registre que el discurs original?
- És prou idiomàtic el llenguatge utilitzat?
- És ric el meu vocabulari? Des del punt de vista gramatical, és correcta l'expressió?
- Em manca precisió lingüística?
- Detecto interferències castellà/català, o a l'inrevès?
- Sóc capaç de transmetre fidelment les xifres, els noms propis, les referències culturals, etc?
- Sóc prou convincent? Dono sensació de seguretat?

### **4. APLICACIÓ D'ESTRATÈGIES I DE TÈCNiques**

- Sóc capaç de coordinar les activitats d'escoltar/analitzar, reformular verbalment i retenir fragments breus de discurs a la memòria a curt termini?
- Aprofito la redundància del discurs (quan és redundat) per recuperar informació, per exemple?
- Puc anticipar informació en algun moment? Recordo algun cas concret? Què m'hi ajuda?
- En algun moment opto per resumir? Si és així, en funció de què ho faig?

## **5. Observacions finals**

Després d'analitzar els models teòrics més importants en interpretació de conferències juntament amb la seva evolució en el temps i la seva aplicació didàctica així com d'altres aspectes de la didàctica i les línies d'estudi més recents, és evident que, en ser la interpretació una disciplina d'estudi molt jove i, en particular, l'àmbit de la seva didàctica, fa que detectem certes llacunes sobre aspectes didàctics i metodològics. No obstant això, alguns models d'ensenyament que hem analitzat suposen passos i línies importants a seguir. En l'àmbit de les Llicenciatures en Traducció i Interpretació que s'imparteixen en el nostre país, trobem a faltar una reflexió sobre quin és l'enfocament didàctic i metodològic que més s'ajusta a aquest tipus d'estudis. Trobem a faltar un debat sobre quin tipus d'avaluació caldria introduir. ¿No són uns estudis que, per les seves



característiques intrínseques, deixen, per exemple, un gran espai per al foment de l'autonomia dels aprenents?

Hem vist al llarg d'aquests fulls com alguns teòrics com Kurz o Gile, entre altres, subratllen la importància de la interdisciplinarietat en els estudis d'interpretació i com fan una crida a la cooperació i a la coordinació amb d'altres disciplines. Estem convençuts que una de les maneres d'avançar en l'àmbit de la didàctica de la interpretació és a través del foment d'aquesta interdisciplinarietat. No oblidem que disciplines properes a la interpretació han avançat molt en l'àmbit de la didàctica. Ha avançat la didàctica de la traducció<sup>10</sup> i han avançat també l'aprenentatge i l'adquisició de llengües quant a estratègies d'aprenentatge, implicacions metodològiques, sociologia de l'educació, etc. Kiraly (1995) subratlla la importància del potencial que suposa l'àmbit de la formació en segones llengües, on ja s'han deixat enrere aspectes com la memorització passiva i les classes magistrals, on el docent era el centre, per arribar a entorns en els quals l'alumne participa activament en el procés de l'adquisició de les habilitats comunicatives. El fet que la traducció i la interpretació siguin una forma d'utilització comunicativa del llenguatge obre la possibilitat de trobar fonts d'innovació en l'àmbit de l'ensenyament de llengües perquè molts dels principis que deriven de la seva investigació es poden aplicar, sense cap dubte, a la formació en traducció i interpretació. És el que veurem en el proper capítol.

Volem cloure aquest capítol amb aquesta reflexió de Pym (2001: 25) que considerem una crida a la interdisciplinarietat i a l'aprofitament i a l'aplicació de la recerca ja realitzada en diferents àmbits:

“On this last point, the issue of training, let me simply stress how little is actually known about most educational aspects (level at which training should begin, adaptation to changing market demands, sequencing of competencies, evaluation). And yet the massive growth in translator training institutions remains the motor behind the expansion of so much of Translation Studies. More important, it seems to me that we can only learn about training processes by using an active interdisciplinarity, reading and applying research on language acquisition, on learning strategies, on the sociology of education.”

---

<sup>10</sup> Les noves aportacions didàctiques en l'àmbit de la traducció i de l'aprenentatge de segones llengües estan tractades extensament a Arumí 2003a.



## **2. L'autonomia en l'aprenentatge: de l'heteroregulació a l'autoregulació**

*“Per la raó l'home s'observa ell mateix, però no es coneix sinó per la consciència.”*

(Lev Tolstoi, *Guerra i Pau*, pàg. 129)

L'objectiu d'aquest capítol és aproximar-nos als principis didàctics que sustenten la proposta pedagògica que presentem i analitzem en aquest estudi. Per fer-ho, explorarem els àmbits de la didàctica, amb freqüència de la didàctica de segones llengües, de la lingüística i de la psicologia, concretament de la psicologia cognitiva i de la psicologia de l'educació.

En primer lloc, tractarem el concepte d'autonomia en l'aprenentatge. I veurem com el que fa uns anys constituïa certa novetat, el foment de l'autonomia de l'aprenent en diverses situacions didàctiques, s'ha convertit en un factor indispensable en els enfocaments pedagògics actuals. Per a desenvolupar la capacitat autònoma dels aprenents, s'ha optat sovint per introduir a les aules un treball sistemàtic sobre estratègies d'aprenentatge. Veurem, en el segon apartat, com les aportacions més recents en investigació en didàctica i d'altres disciplines afins manifesten com, a part de potenciar el component estratègic, és indispensable fomentar una dimensió més profunda sobre el “coneixement del coneixement”, és a dir, fomentar la dimensió metacognitiva.

També ens plantegem veure com, des del socioconstructivisme i la teoria sociocultural, és l'aprenent el que construeix, a través de la interacció amb el seu entorn, nous significats. Tal i com apunta Coll (1993), s'entén l'aprenentatge com un procés actiu de l'alumne, en el qual aquest construeix, enriqueix i diversifica els seus coneixements respecte als diversos continguts, a partir del significat i del sentit que els atribueix. D'aquesta manera, adopten un relleu fonamental en el procés d'ensenyament i aprenentatge: L'aprenent, com a protagonista i subjecte actiu del seu aprenentatge; L'aula, com a espai social d'aprenentatge i interacció; I les estratègies d'aprenentatge, com a procediments verbals i no verbals, conscients i inconscients, de resolució de problemes i consecució d'objectius (Martín, 1999).

El socioconstructivisme apunta que el desenvolupament cognitiu va sempre del món extern, social, cap al món intern, individual. En aquest sentit, no s'assoleix l'autoregulació o l'activitat intramental sense una fase prèvia i necessària d'heteroregulació o activitat intermental. I el pas cap a l'autoregulació no és espontani, sinó que és fruit d'un procés, té lloc de forma lenta i gradual i només a través de la mediació i del diàleg extern i intern. Des d'aquesta perspectiva, com veurem, adquireix una gran importància el llenguatge no tant en la seva funció comunicativa, sinó més aviat en la seva dimensió cognitiva, és a dir, que a través del llenguatge es fomenten els processos d'aprenentatge. Els aprenents arriben a autoregular-se a través de la mediació d'instruments i sistemes de signes com la llengua i el discurs. Per aquesta raó, ens ha interessat tractar també en aquest capítol com alguns plantejaments de la lingüística estudien la funció semiòtica del llenguatge.

## **1. L'autonomia de l'aprenent**

### **1.1. Orígens del concepte**

Segons Gremmo i Riley (1995), l'interès primerenc pel concepte d'autonomia en el camp de l'ensenyament de llengües neix, en part, com a resposta als ideals i expectatives que van aparèixer com a conseqüència de les agitacions polítiques a l'Europa de finals dels anys 60 del segle passat. Subratllen també que sorgeix com a resposta a un gir ideològic que es vol allunyar del consumisme i del materialisme per posar èmfasi en el significat i el valor de l'experiència personal, la qualitat de vida, la llibertat personal i els drets minoritaris. Així, Holec (1981) començava el seu informe al Consell d'Europa amb una descripció del context social i ideològic en el qual sorgien les idees de l'autonomia en l'aprenentatge. Es considera que el concepte d'autonomia entrà en l'àmbit de l'ensenyament de llengües a través del Projecte de Llengües Modernes del Consell d'Europa, que s'establí l'any 1971. Un dels resultats importants d'aquest projecte fou la creació del Centre de Recherches et d'Applications en Langues (CRAPEL) a la Universitat de Nancy que aviat es convertí en un centre important d'investigació en aquesta matèria. Es contemplava l'autonomia, o la capacitat de responsabilitzar-se del propi aprenentatge, com un producte natural de la pràctica del *self-directed learning*, és a dir, l'aprenentatge en

el qual els objectius, el progrés i l'avaluació quedaven determinats pels mateixos alumnes.

D'altra banda i, durant la mateixa època, a Estats Units, la recerca s'havia centrat en la definició del "bon aprenent de llengües", que es descrivia com aquell que obtenia un resultat més bo del seu esforç per aprendre una nova llengua (Rubin, 1975; Stern, 1975). Aquestes recerques demostraren l'existència de diferents formes d'èxit en l'aprenentatge de llengües i destacaven les característiques dels bons aprenents. Van desembocar en les investigacions sobre estratègies d'aprenentatge.

A començaments dels anys 80 del segle passat, s'afegeix a tot això la preocupació sobre els aspectes pràctics per al desenvolupament de l'autonomia (Dickinson i Carver, 1980; Ellis i Sinclair, 1984, 1985, 1986). L'objectiu era proporcionar als estudiants estratègies i tècniques per a l'aprenentatge autònom fora de l'aula, el que Benson (1997) anomena "l'autonomia tècnica". Així s'estableixen els primers centres d'autoaprenentatge, especialment a l'Àsia, on es fan grans inversions i es creen també els primers programes d'aprenentatge a distància.

Benson (1996) ofereix una panoràmica important dels canvis que s'han produït en el concepte d'autonomia. Destaca, per exemple, el pas d'una perspectiva que anomena "situacional", és a dir, centrada en les condicions estructurals necessàries per a l'autonomia, a una altra que posa èmfasi en els aspectes psicològics i que es concentra en la responsabilitat individual de l'aprenent sobre el seu progrés. També identifica un canvi des d'una perspectiva social a una perspectiva més individual. I, per últim, destaca el pas d'un enfocament centrat en els objectius i en el contingut a un altre basat en els mètodes. A continuació ens proposem de veure algunes definicions que s'han donat del concepte d'autonomia.

## **1.2. Definició del concepte d'autonomia de l'aprenent**

En l'àmbit de l'aprenentatge de llengües s'ha definit l'autonomia de diverses maneres. Una de les definicions a les quals se sol fer referència és la d'Holec (1981) que defineix el concepte d'autonomia com "la capacitat de gestionar el propi aprenentatge" i afegeix que el primer pas per assolir aquesta capacitat rau en

“assumir la responsabilitat sobre el propi aprenentatge”. Quan parla de responsabilitat sobre l'aprenentatge, l'entén com:

- Determinar els objectius.
- Definir els continguts i la progressió.
- Seleccionar els mètodes i les tècniques que s'utilitzaran.
- Monitoritzar el procés d'adquisició.
- Avaluar què és el que s'ha adquirit.

Tot i que els factors cognitius que participen en el desenvolupament de l'autonomia estan implícits en la definició d'Holec, Little (1991: 74) argumentarà que l'autonomia no consisteix exclusivament en la forma d'organitzar l'aprenentatge:

“Essentially, autonomy is a capacity –for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts.”

Benson (2001) dirà, fent referència a aquesta definició de Little, que la capacitat per assumir la responsabilitat del propi aprenentatge es descriu en termes de control sobre els processos cognitius que participen en l'autoregulació eficaç de l'aprenentatge. En aquest sentit, la definició de Little complementa la d'Holec però incorpora una dimensió psicològica que sol no tenir-se en compte en les definicions d'autonomia.

Una altra de les definicions importants del concepte és la de Dam (1995: 44):

“Learner autonomy is characterized by a readiness to take charge of one's own learning in the service of one's needs and purposes. This entails a capacity and willingness to act independently and in co-operation with others, as a socially responsible person.”

Prenent com a punt de partida aquestes definicions, juntament amb les publicacions i recerques més recents, Sinclair et al. (2000: 98) estableixen una descripció àmplia del concepte que emmarquen en tretze aspectes diferents:

-L'autonomia és un constructe de capacitats.

-L'autonomia implica la voluntat de l'aprenent per prendre responsabilitat sobre el propi aprenentatge.

-La capacitat i voluntat dels aprenents per assumir aquesta responsabilitat no és necessàriament innata.

-L'autonomia "completa" és un objectiu idealista.

-Existeixen diversos graus d'autonomia.

-Els graus d'autonomia són inestables i variables.

-L'autonomia no és només qüestió de posar els aprenents en situacions que els forcin a ser independents.

-El desenvolupament de l'autonomia requereix consciència sobre el procés d'aprenentatge, és a dir, requereix reflexió conscient i presa de decisions.

-El foment de l'autonomia no consisteix només en l'ensenyament d'estratègies.

-L'autonomia pot tenir lloc tant dins com a fora de l'aula.

-L'autonomia té una dimensió tant social com individual.

-El foment de l'autonomia de l'aprenent té una dimensió tant política com psicològica.

-Les diferents cultures donen una interpretació diferent al concepte d'autonomia.

Com bé subratlla Martín (1999), cal no confondre el concepte d'autonomia amb d'altres que li són molt propers, i que en alguns casos fins i tot l'exigeixen de manera intrínseca, com són els conceptes d'autoaprenentatge (entenen per

autoaprenentatge un sistema d'aprenentatge que posa a l'abast de l'alumne un conjunt de recursos didàctics, d'assessorament i de suport, formatius i informatius, per tal que triï els que més s'escauen a les seves necessitats, i que no contempla necessàriament ni la participació en un grup ni la intervenció del professor), el d'aprenentatge a distància i el d'ensenyament individualitzat.

### **1.3. El perfil de l'aprenent autònom**

Diversos estudis han intentat establir l'anomenat perfil de l'aprenent autònom a partir de llistats de característiques associades amb la descripció d'autonomia. Candy (1991) fa un inventari de més de 100 competències, que divideix en 13 grups, relacionades amb un aprenentatge autònom satisfactori. A continuació, n'incloem algunes. Per a Candy (*ibid.* 114) , un aprenent amb capacitat d'autonomia és aquell que:

- És metòdic i disciplinat.
- És lògic i analític.
- És reflexiu i amb consciència de si mateix.
- Demostra curiositat, obertura i motivació.
- És flexible.
- És interdependent i interpersonalment competent.
- És persistent i responsable.
- És emprenedor i creatiu.
- Mostra confiança i té un concepte positiu de si mateix.
- És independent i autosuficient.
- Té capacitats per buscar i recuperar informació.
- Té coneixements sobre els processos d'aprenentatge.
- Ha desenvolupat i aplica criteris d'avaluació.

En el context de l'aprenentatge de llengües, Breen i Mann (1997: 141) estableixen que els aprenents autònoms:

- Observen la seva relació amb el que cal aprendre, en la manera com ho aprendran i amb els recursos disponibles.



-Estableixen una relació autèntica amb la llengua que estan aprenent i tenen un desig genuí d'aprendre una llengua en concret.

-Tenen un sentit ferm de sí mateixos que difícilment es veurà afectat per les valoracions negatives sobre ells o el seu treball.

-Són capaços de prendre distància del que estan fent per poder reflexionar-hi i prendre decisions sobre com prosequir.

-Estan oberts al canvi i són capaços d'adaptar-se a les noves situacions.

-Tenen una capacitat d'aprendre que és independent dels processos educatius en els quals estan immersos.

-Són capaços de fer un ús estratègic de l'entorn en el qual es troben.

-Són capaços de negociar entre el compliment estratègic de les seves necessitats i de donar resposta a les necessitats i desitjos d'altres membres del grup.

Com podem observar en aquesta llista de característiques, no es tracta únicament d'una descripció de comportaments observables d'aprenentatge. Sovint, les capacitats que descriuen van més enllà de la gestió de l'aprenentatge i fan referència a factors de personalitat o bé d'actituds.

#### **1.4. El desenvolupament de l'autonomia**

Un cop vist quin és el perfil de l'aprenent autònom, ens proposem ara plantejar-nos una sèrie de qüestions relacionades amb el desenvolupament de l'autonomia.

Molts investigadors defineixen l'autonomia com un tret natural del procés d'aprenentatge. Thomson (1996: 82), per exemple, explica curiosament que tots naixem *self-directed learners*. Mentre som infants, afegeix, tenim control sobre l'aprenentatge de la llengua materna però, en canvi, a mesura que passa el temps i quan l'aprenentatge és més complex i està canalitzat a través de l'escola, és com si anéssim perdent la nostra capacitat d'autonomia. Aquesta idea de l'autonomia com l'estat natural de l'aprenentatge i reprimida per l'institució escolar veu de les tesis

de pensadors com Rousseau i Illich. D'altres investigadors defensen la idea que les tasques d'aprenentatge prescrites pels sistemes educatius moderns requereixen d'un alt nivell d'autonomia que cal adquirir durant el transcurs de l'aprenentatge institucionalitzat. Holec (1981), per exemple, fa notar que l'autonomia no és una capacitat innata, sinó que cal adquirir-la i que aquesta adquisició pot aconseguir-se a través de "mitjans naturals" o bé a través de l'aprenentatge formal, és a dir, de manera sistemàtica i deliberada. Els procediments més eficaços per al desenvolupament de l'autonomia dels alumnes consisteixen a promoure l'ús d'algunes estratègies d'aprenentatge, especialment les estratègies metacognitives, de les quals parlarem més endavant.

Holec (1981), en fer referència a l'aprenentatge formal, sistemàtic i deliberat, considera un seguit de procediments que engloba dins del terme "negociació" que, segons Martín (1999), cal entendre com la participació activa de l'alumne en la presa de decisions de l'aula i que s'aplica a cinc àmbits diferenciats:

- La fixació dels objectius.
- La selecció dels continguts i de la seva seqüenciació.
- La selecció dels mètodes i de les tècniques que es faran servir.
- El control sobre la forma d'aprendre.
- L'avaluació d'allò que s'ha adquirit.

### **1.5. Els tres nivells de gestió de l'aprenentatge importants per a la descripció de l'autonomia**

A partir de la definició d'Holec (1981) que l'autonomia és "la capacitat de gestionar el propi aprenentatge", Benson (2001) es planteja que una descripció adequada d'autonomia en l'aprenentatge de llengües hauria de reconèixer i contemplar la importància de tres nivells sobre els quals l'aprenent pot exercir el seu control: la gestió de l'aprenentatge, els processos cognitius i el contingut de l'aprenentatge. Benson fa notar la interdependència que s'estableix entre aquests tres nivells de control. La gestió eficaç de l'aprenentatge depèn directament del control dels processos cognitius que aquest comporta. D'altra banda, el control dels processos cognitius té necessàriament conseqüències en la seva autogestió. Per últim, l'autonomia implica que l'autogestió i el control dels processos cognitius hauria de comportar una presa de decisions relacionades amb el contingut de l'aprenentatge.

## **El control de la gestió de l'aprenentatge**

Segons Benson (2001), el control sobre la gestió de l'aprenentatge es pot descriure en termes dels comportaments que els aprenents adopten per tal de gestionar la planificació, l'organització i l'avaluació del seu aprenentatge. Són diversos els estudis sobre l'aprenentatge autodirigit dels adults i sobre les estratègies d'aprenentatge<sup>11</sup> que aporten una base, a partir de la qual podem intentar identificar i classificar aquests comportaments. De fet, és al nivell de la gestió de l'aprenentatge on el control sobre l'aprenentatge és més directament observable.

## **El control del contingut de l'aprenentatge**

Diu Benson (2001) que l'autodeterminació del contingut de l'aprenentatge és un aspecte de l'autogestió d'aquest que, de la mateixa manera que molts altres aspectes de la seva gestió, troba el seu fonament en el control sobre els processos cognitius. No obstant això, justifica el fet de tractar aquest aspecte per separat per dues raons clau. D'una banda, perquè són molts els motius que ens porten a creure que el control sobre el contingut és fonamental per a l'autonomia. Si els aprenents són capaços d'autogestionar els aspectes metodològics del procés d'aprenentatge, però no aprenen el que ells volen aprendre, el seu aprenentatge pot no ser autènticament autodirigit. En segon lloc, en contextos institucionals, el control dels aprenents sobre el contingut té una dimensió social i política. Cal que els aprenents aprenguin a exercir control sobre la situació col·lectiva del seu aprenentatge, cal que aprenguin a utilitzar les seves capacitats per a la interacció social, que són diferents de les que es necessiten per a la gestió de l'aprenentatge individual.

En aquest sentit, Pennycook (1997) subratlla que l'autonomia ha de significar ajudar els aprenents a trobar la seva veu en la llengua estrangera. Així, l'autonomia és per a aquest autor no solament una qüestió de saber què és el que s'ha d'aprendre per tal que els altres en facin un judici, sinó una qüestió de saber què és

---

<sup>11</sup> No ens estenem aquí en la descripció teòrica de les estratègies d'aprenentatge perquè és un tema que recuperem més endavant i tractem en parlar de la metacognició.

el que un vol aprendre, o saber què és el que s'ha d'aprendre per tal d'interpretar i aportar els significats que són propis.

## **El control dels processos cognitius**

El control dels processos cognitius s'emmarca en la psicologia de l'aprenentatge, més que no pas en els comportaments d'aprenentatge directament observables, tot i que, per norma general, es pot inferir de l'observació d'aquests comportaments. Benson (2001) defensa la hipòtesi que és possible descriure el control dels processos cognitius que participen de l'aprenentatge lingüístic en termes de tres categories o àmbits d'investigació: l'atenció, la reflexió i el coneixement metacognitiu.

La importància del nivell de control sobre els processos cognitius en la descripció de l'autonomia rau en l'observació de Little (1991:102) que l'autonomia presuposa que l'aprenent desenvoluparà un tipus particular de relació psicològica amb el procés i contingut del seu aprenentatge.

### **1.6. La competència estratègica i les classificacions d'estratègies d'aprenentatge**

Després d'haver tractat els diversos nivells de gestió de l'aprenentatge, reprenem la definició d'autonomia de Sinclair que presentàvem a l'inici. Una de les característiques que apunta és que el foment de l'autonomia no sols consisteix en l'ensenyament d'estratègies, tot i que sí que sembla que el foment de la competència estratègica hauria de ser part intrínseca de qualsevol metodologia basada en l'autonomia.

Una de les classificacions de les estratègies d'aprenentatge és la que proposa Wenden (1983, 1991), que les divideix en quatre tipus: cognitives, de comunicació, de pràctica global i metacognitives. Aquestes últimes es divideixen alhora en estratègies de planificació, de monitorització o control de resultats i d'avaluació.

D'altres classificacions interessants es poden consultar a Chamot i O'Malley (1990). Proposen un esquema amb més detall basat en tres grans categories:

cognitives, metacognitives i socioafectives. Defineixen les estratègies cognitives com les operacions que es realitzen directament sobre el material que és objecte d'aprenentatge mentre que les metacognitives recorren al coneixement dels processos cognitius per tal de regular el procés d'aprenentatge. Per últim, les estratègies socioafectives impliquen les formes com els aprenents interactuen amb d'altres aprenents i com es controlen ells mateixos amb l'objectiu de fomentar l'aprenentatge.

Una de les taxonomies més completes fins al moment és la d'Oxford (1990) que divideix les estratègies d'aprenentatge en directes, que impliquen un processament mental de la llengua meta, i indirectes, que fomenten l'aprenentatge a través de la planificació, l'avaluació, la recerca d'oportunitats, el control de l'angoixa, l'increment de la cooperació i l'empatia. Alhora, les estratègies indirectes es divideixen en tres categories: metacognitives, socials i afectives. Aquesta taxonomia serveix de base per al disseny del qüestionari SILL (Strategy Inventory for Language Learning) que s'ha utilitzat extensament en múltiples investigacions en l'àmbit internacional i en contextos culturals diversos.

També els treballs de Cohen (1998) ens semblen particularment interessants perquè introdueixen el concepte d'estratègies de l'aprenent de segones llengües. Cohen distingeix entre estratègies d'aprenentatge pròpiament dites i estratègies d'ús de la llengua i subratlla la importància de la consciència com a factor decisiu per a la diferenciació entre processos cognitius i aquells que no ho són.

En aquest context i, des de fa ja algun temps, la dimensió metacognitiva apareix com un dels factors decisius. Alguns autors (Victori i Lockhart, 1995; Wenden 1986a, 1986b, 1987), en tractar la temàtica de les estratègies, consideren que la tendència ha estat el foment de les estratègies cognitives i reivindiquen la importància de fomentar el coneixement sobre l'aprenentatge i la introducció d'aquest coneixement en les activitats d'aprendre a aprendre. En aquest sentit, Sinclair et al. (2000: 144) apunten dos aspectes que mereixen una atenció especial:

a) El desenvolupament de l'autonomia requereix una consciència i una reflexió conscient sobre el propi procés d'aprenentatge i el que aquest comporta.

b) No es tracta únicament d'incorporar en les pràctiques i activitats d'ensenyament i aprenentatge estratègies i recursos d'aprenentatge sinó de

fomentar una dimensió molt més profunda sobre “el coneixement del coneixement”: la dimensió metacognitiva, perquè l'aprenent tingui el control sobre els processos cognitius.

## **2. La dimensió metacognitiva**

La noció de coneixement metacognitiu prové originàriament de disciplines com la psicologia cognitiva i la psicologia de l'educació i està directament relacionada amb el foment de l'autonomia. Per la seva importància, trobem oportú dedicar les properes pàgines a la fonamentació teòrica de la metacognició i a la seva rellevància en l'aprenentatge en general.

### **2.1. Què és la metacognició?**

El tret diferencial dels éssers humans és la capacitat que tenim de reflexionar sobre els nostres pensaments i comportaments. De fet, la reflexió i el coneixement personals són la base de la consciència humana. I això que és exclusiu dels humans, la naturalesa reflexiva del nostre pensament, ha fascinat i continua fascinant filòsofs i científics. Els humans podem gestionar el que percebem, jutjar el que aprenem o el que ens falta per aprendre i preveure les conseqüències de les accions futures. A més a més, podem distingir la realitat de la imaginació, avaluar la qualitat de les nostres respostes i fer plans de futur.

Com explica Monereo (1995:75), la possibilitat d'explicitar les idees pròpies i de pensar en veu alta s'ha aprofitat històricament en pràctiques ben diverses. Contemporàniament, però, l'àmbit de la psicopedagogia aporta un nou enfocament de la qüestió: no es tracta únicament que l'aprenent pensi en veu alta perquè el docent sigui més conscient de què està succeïnt i pugui avaluar-lo, sinó que el que es pretén és que el propi alumne sigui conscient del que pensa i de com ho pensa, perquè, a llarg termini, ell mateix pugui analitzar-ho i modificar-ho, de manera autònoma i segons les seves necessitats.

Com veurem, s'ha suggerit que la metacognició pot ser la clau de l'èxit per a un aprenentatge satisfactori en qualsevol àmbit. I també que la diferència entre un aprenentatge eficaç i un d'ineficaç rau en la consciència existent dels diferents tipus d'estratègies: els aprenents més eficaços són conscients dels processos que hi ha al darrera del seu propi aprenentatge, intenten utilitzar estratègies idònies i són capaços de reflexionar sobre aquests aspectes de l'aprenentatge.

## **2.2. Definicions i evolució històrica del concepte**

Tot i que, com veurem i segons els autors, hi ha moltes definicions de "metacognició", l'essència de totes elles és que és el coneixement i la regulació de les pròpies cognicions i dels processos mentals. Buron (1995) l'anomena, d'una banda, "coneixement autoreflexiu", ja que fa referència al coneixement de la pròpia ment adquirit a través de l'autoobservació i, de l'altra, "intracognició", per tal de diferenciar-la del coneixement del món exterior.

L'enfocament metacognitiu, que deriva de les investigacions en psicologia cognitiva, fa referència al grau de consciència o coneixement que tenen els individus sobre la seva manera de pensar (processos i esdeveniments cognitius), sobre els continguts (estructures) i l'habilitat per controlar aquests processos amb l'objectiu d'organitzar-los, revisar-los i modificar-los en funció dels resultats de l'aprenentatge.

La metacognició, tal i com l'entendem avui dia, ha tingut un procés clar d'evolució històrica. En l'actualitat ha assolit un nivell de conceptualització que integra les diferents perspectives des de les quals s'ha dut a terme el seu estudi. Assenyalem que durant aquest procés d'evolució ha estat un d'aquells termes borrosos i sense uns límits conceptuals ben delimitats. Aquesta manca de concisió ha facilitat que diferents corrents i disciplines s'apropriessin i reconvertissin el terme. D'aquesta manera, per exemple, els filòsofs de la ment parlen d'introspecció reflexiva (Churland, 1994); els pedagogs es refereixen a la reflexió en i sobre l'acció (Schön, 1992); els conductuals i cognitivistes parlen d'autoobservació (Bandura, 1989); els defensors del processament d'informació fan referència al control i a la monitorització cognitius (Pressley, Borkowski i Schneider, 1987); els

socioculturalistes, de regulació intrapsicològica i des de l'epistemologia genètica es parla d'abstracció reflexiva (Piaget, 1974).

Les primeres investigacions sobre el coneixement metacognitiu van centrar la seva atenció en el coneixement del funcionament de la memòria. Van subratllar un aspecte que fins al moment havia quedat inexplorat: que les persones tenen coneixements i creences sobre els seus propis processos de memòria. La conclusió bàsica a la qual arribaren aquests dos autors fou la relació existent entre el funcionament de la memòria i el coneixement que hom pugui tenir sobre els seus processos.

Flavell (1978, 1979, 1981 i 1987), a qui es considera el pare de la metacognició, fou un dels primers en utilitzar el terme i en un inici el va aplicar a la metamemòria. Realitzà una sèrie d'investigacions que tractaren els problemes implicats en la generalització i transferència del que s'ha après i serviren per confirmar que els éssers humans són capaços d'analitzar el procés que utilitzen per conèixer, aprendre i resoldre problemes, és a dir, que poden tenir coneixement sobre els seus propis processos cognitius, controlar-los i regular-los. En aquesta línia, Flavell (1985) explica la metacognició referint-se al coneixement dels propis processos cognitius, dels resultats d'aquests processos i de qualsevol aspecte que s'hi relacioni. Així destaca els següents aspectes essencials de l'activitat mental metacognitivament madura:

- El coneixement sobre els objectius que es volen assolir a través de l'esforç mental.

- L'elecció d'estratègies per aconseguir-lo.

- L'autoobservació de l'execució per comprovar si les estratègies escollides són les adequades.

- L'avaluació dels resultats per saber fins a quin punt s'han assolit els objectius.

Malgrat que Flavell i els seus col·laboradors foren els pioners en parlar de metacognició, en aquells moments passà força desapercibuda en els mitjans educatius, probablement perquè els seus estudis sobre els mecanismes de la memòria (metamemòria) quedaven allunyats dels corrents que en aquells moments dominaven el panorama educatiu.



Un altre àmbit d'estudi de la metacognició és el que va tractar la problemàtica plantejada per les limitacions que tenen les persones per generalitzar o transferir el que han après a d'altres situacions. Representants d'aquest corrent formulen la hipòtesi segons la qual l'ús dels recursos cognitius propis no és espontani sinó que, quan hi ha la necessitat de fer front a tasques o problemes concrets, és necessari activar aquests recursos cognitius per tal de seleccionar l'estratègia més pertinent a cada situació. Amb l'objectiu de provar-ho, es va incloure l'ensenyament explícit dels mètodes d'autoregulació que permetessin als subjectes el control i la supervisió de l'ús dels propis recursos cognitius. Així es va arribar a la dimensió de la metacognició concebuda com el control de la cognició.

Les tres fases per les quals han passat històricament els estudis sobre metacognició convergeixen i formen un constructe que, segons Campione, Brown i Connell (1989: 102) abasta tres dimensions:

-El coneixement estable i conscient que les persones tenen sobre la cognició, sobre ells mateixos com a aprenents, sobre els recursos que tenen disponibles i sobre l'estructura del coneixement en els dominis en els quals treballen.

-L'autoregulació, el control i l'orquestració que fan els aprenents de les seves pròpies destreses cognitives.

-L'habilitat per reflexionar tant sobre el seu coneixement com sobre els seus processos de domini d'aquest coneixement.

No serà fins a la dècada dels anys vuitanta del segle passat, amb l'entrada dels enfocaments constructivistes en l'ensenyament i l'aprenentatge, quan el tema és recollit per alguns investigadors del camp educatiu que reformulen el concepte. Així trobem diversos estudis de diferents autors entre els quals destaquem: Antonijevick i Chadwick (1995), Garcia i La Casa (1990), Haller, Child i Walberg (1988), Nickerson (1988), Otero (1990), Swanson (1990), Weinstein i Mayer (1986) i Yussen (1985). De tots aquests treballs se'n desprèn el següent:

a) Queden delimitats els dos camps d'estudi de la metacognició: el primer és una perspectiva primordialment evolutiva propera a la definició de Flavell, en la qual metacognició s'assimila al coneixement general que l'alumne té sobre la seva

cognició; el segon camp d'estudi és una orientació educativa relacionada amb l'autoregulació que l'alumne pot exercir sobre les seves operacions mentals quan realitza una tasca escolar.

b) La metacognició fa referència a un seguit d'operacions cognitives exercides per un conjunt interioritzat de mecanismes que permeten recopilar, produir i avaluar informació així com també controlar i autoregular el funcionament intel·lectual propi.

c) La metacognició és un constructe tridimensional que abasta: 1) consciència; 2) supervisió, control i regulació; i 3) avaluació dels processos cognitius propis.

### **2.3. Els Models de la Metacognició**

Hi ha hagut pocs intents d'oferir un model general i complet de la metacognició. Tot seguit, després d'esmentar els més importants, analitzarem amb més detall el model de Flavell (1981,1987), que distingeix la interacció entre quatre components: els objectius cognitius, les experiències metacognitives, el coneixement metacognitiu i l'ús d'estratègies.

Wellman (1985) parla de l'existència de cinc conjunts de coneixements diferents, però solapats, que formen la metacognició d'una persona: existència dels estats mentals, implicació en els diferents processos, referència integrada de tots ells en una sola ment, dependència de diverses variables i control i direcció cognitiva.

Borkowski i d'altres (1988, 1990) han elaborat un model de metacognició en termes d'una sèrie de components interactius mútuament dependents: 1) coneixement d'estratègies específiques; 2) coneixement relacional; 3) coneixement d'una estratègia general basat sobre la generalització a través de diferents dominis i associat a creences sobre la seva eficàcia; 4) procediments d'adquisició metacognitiva.

Nelson i Narens (1990) també proposen un marc teòric general per entendre la naturalesa i el procés de la metacognició que basen en tres principis abstractes: 1) els processos cognitius es divideixen en dos o més nivells específics

interrelacionats; 2) el meta-nivell conté un model dinàmic del nivell objecte; 3) hi ha dues relacions dominants, anomenades control i direcció.

### **2.3.1. El Model de Flavell**

La teoria de Flavell és una de les primeres i amb més influència sobre la metacognició. Segons Flavell, el desenvolupament metacognitiu consisteix, d'una banda, a adquirir coneixements sobre les variables de les persones, les tasques i les estratègies que afecten el funcionament cognitiu o psicològic i, de l'altra, en la comprensió de les experiències metacognitives.

a) El coneixement sobre les variables de la persona:

Es tracta de la informació que acumulem sobre els éssers humans com a organismes cognitius (afectius, motivacionals, perceptuals, etc.). Inclou coneixements intraindividuals sobre el propi funcionament en determinades tasques cognitives, interindividuals, de comparació del rendiment de diferents persones i universals sobre característiques generals dels processos cognitius.

b) El coneixement sobre les variables de la tasca:

Inclou saber com la naturalesa de la informació que gestionem afecta i limita la forma de representar-la i d'operar-hi. Són diversos els aspectes dels quals han de ser conscients els aprenents quan s'enfronten a una tasca determinada:

-L'objectiu de la tasca.

-La naturalesa de la tasca.

-Els requisits necessaris per dur a terme la tasca: els coneixements necessaris, els passos i estratègies que cal aplicar, el nivell de dificultat.

c) El coneixement de les variables d'estratègia:

Implica l'aprenentatge d'habilitats o procediments per tal d'assolir els nostres objectius. És molt important distingir les estratègies cognitives de les metacognitives. Una estratègia cognitiva pretén aconseguir un objectiu cognitiu i, en

canvi, una estratègia metacognitiva permet escollir l'estratègia cognitiva idònia i controlar si s'està assolint o no aquest objectiu.

d) Les experiències metacognitives:

El desenvolupament metacognitiu també implicaria la comprensió de les experiències metacognitives.

## **2.4. La distinció bimodal: el "què" i el "com"**

Brown et al. (1983) afirmen que la metacognició implica el coneixement de les pròpies cognicions i la regulació (control) de l'activitat mental. En la bibliografia sobre metacognició sovint apareix la idea que la maduresa metacognitiva requereix *saber què (knowing what)* es vol aconseguir (objectius) i *saber com (knowing how)* s'aconsegueix (autoregulació o estratègies). En fer aquesta diferenciació, subratllem dues dimensions de la metacognició que són complementàries i inseparables: la metacognició com a coneixement de les operacions mentals i la metacognició com a autoregulació d'aquestes operacions. Tot i que, generalment, quan parlem de metacognició, es posa sempre èmfasi en aquesta doble dimensió, durant els primers anys es va estudiar principalment el seu aspecte cognitiu. Últimament, en canvi, està adquirint cada vegada més importància la funció autoreguladora. S'ha demostrat que perquè el resultat final sigui correcte, cal que sapiguem *què* desitgem aconseguir i *com* s'aconsegueix (els dos aspectes de la metacognició). Aquest saber *com* significa posseir estratègies adequades i eficaces d'actuació (autoregulació). Com ja hem vist en els autors que hem citat en els apartats precedents, ensenyar a autoregular l'activitat mental és el mateix que ensenyar estratègies d'aprenentatge eficaces. El desenvolupament metacognitiu desemboca així en el saber aprendre.

## **2.5. Concrecions terminològiques i conceptuals**

Com hem vist, el terme metacognició s'ha utilitzat tradicionalment d'una manera molt àmplia i és un concepte que engloba diversos tipus de coneixement i de processos. Com ja apuntàvem, ha estat un d'aquells termes borrosos i sense uns

límits conceptuals ben delimitats. Com diu Campione (1987: 123): "The term has been used by different authors to mean different things." No obstant això i malgrat aquesta multidimensionalitat, sembla que el que ningú no nega són les dues dimensions bàsiques i interdependents del concepte: el coneixement de la cognició (coneixement metacognitiu) i la regulació dels processos cognitius (estratègies metacognitives).

### **2.5.1. Coneixement i estratègies cognitives versus coneixement i estratègies metacognitives**

Tot i que la majoria de definicions de metacognició inclouen els components de coneixement i estratègia, a partir d'aquestes definicions sorgeixen una sèrie de problemes. El primer rau en la divisió del que és cognitiu d'allò que és metacognitiu. Quina és la diferència entre una estratègia cognitiva i una estratègia metacognitiva? Flavell (1979) dirà que el coneixement cognitiu no és diferent del coneixement metacognitiu i que la distinció rau només en la manera com s'utilitza la informació. Segons Livingston (1997), el principal criteri per a determinar què és metacognitiu hauria de tenir present la següent definició de metacognició: "Thinking about thinking". Les estratègies cognitives s'utilitzen perquè l'individu pugui assolir un objectiu determinat mentre que les estratègies metacognitives s'utilitzen per assegurar-se que realment s'ha aconseguit aquest objectiu. Les experiències metacognitives sempre solen precedir o seguir una activitat cognitiva. En aquest sentit, Livingston (1997) també subratlla que les estratègies cognitives i metacognitives es poden solapar i que, justament aquesta dependència i confluència de les unes i les altres, fa impossible voler-ne examinar unes sense tenir presents les altres.

### **2.5.2. Diferències entre coneixement metacognitiu i estratègies metacognitives**

En el marc d'aquesta confusió, els components de la metacognició estan descrits de moltes maneres i observem que no hi ha un consens general. Flavell (1978) emfasitza el coneixement sobre la persona, la tasca i l'estratègia. Brown (1978) ho

fa respecte a la planificació, la monitorització i la revisió. I, des del punt de vista de Paris i Winogra (1988), els aspectes primaris de la metacognició són el coneixement i el control d'un mateix i el coneixement i el control del procés.

Flavell descriu els dos components de la metacognició:

a) El saber sobre la cognició (coneixement) que fa referència a la capacitat de reflexionar sobre els nostres propis processos cognitius i que comprèn:

- Les característiques dels subjectes que aprenen.
- Les particularitats d'una tasca cognitiva.
- L'ús d'estratègies per a realitzar una tasca.

b) La regulació de la cognició que implica l'ús de les següents estratègies:

- Planificar els nostres moviments.
- Verificar els resultats.
- Avaluar la seva eficàcia.
- Validar i modificar les tècniques d'aprenentatge.

Al nostre entendre i, com han assenyalat diversos estudis sobre metacognició, cal contemplar la noció de metacognició com la confluència de dos components diferenciats però complementaris: el coneixement metacognitiu i les estratègies metacognitives. En aquest sentit, Flavell fa referència al coneixement metacognitiu com a (1976: 232): "Metacognitive knowledge is the knowledge concerning one's own cognitive processes and products or anything related to them."

El coneixement sobre la pròpia cognició suposa ser capaç de prendre consciència del funcionament del nostre coneixement i comprendre tots els factors que expliquen que els resultats obtinguts en la solució d'una tasca siguin favorables o desfavorables. Com diuen Martín i Marchesi (1990), aquest coneixement té una aparició relativament tardana en el repertori d'habilitats cognitives dels alumnes, ja que han de tenir la capacitat de plantejar-se que els seus processos de coneixement i d'aprenentatge poden també ser objecte d'estudi i de reflexió.

Pel que fa a les estratègies metacognitives, recuperem la següent definició de Wenden (1999: 43): "Metacognitive strategies, i.e., planning, monitoring and

evaluating, are general skills through which learners manage, direct, regulate and guide their learning”.

Chamot i O'Malley (1994: 216), en la seva classificació d'estratègies d'aprenentatge, en parlen de la manera següent: “Students without metacognitive approaches are essentially learners without direction or opportunity to plan their learning, monitor their progress, or review their accomplishments and future learning directions”

Brown et al. (1983) diran que, tot i tractar-se de dos components íntimament relacionats, s'hi detecten dues diferències importants. La primera és que el coneixement del propi coneixement apareix de forma més tardana, mentre que la regulació i el control executiu depenen més de la situació i de la tasca. D'altra banda, la segona diferència rau en el fet que el control executiu té una major influència en els nens que presenten retard intel·lectual que no pas el coneixement sobre els seus processos cognitius.

A diferència de Flavell, d'altres autors no parlen de components sinó d'habilitats metacognitives. Per exemple, Weinstein i Mayer (1986) elaboren les següents categories d'habilitats metacognitives:

- Planificar el curs de l'acció cognitiva, és a dir, organitzar les estratègies el desenvolupament de les quals porti a assolir alguna meta.

- Tenir consciència del grau en el qual la meta s'aconsegueix o no.

- Modificar el pla o l'estratègia que ha estat implementat quan no està essent efectiu per a assolir la meta fixada.

En aquesta mateixa línia, Bransford, Sherwood, Vye i Rieser (1996) consideren important incloure-hi:

- L'habilitat per fer ús del que ja es coneix, és a dir, utilitzar de manera espontània els coneixements previs que es tenen.

- Tenir accés a la informació rellevant i pertinent per a realitzar una tasca o resoldre un problema.

D'altra banda, Kagan i Lang (1988) ubiquen les habilitats metacognitives en les següents dimensions:

a) La supervisió: implica la capacitat de reflexionar sobre les operacions mentals que estan en marxa i examinar les seves conseqüències. Aquest procés es fa evident: 1) quan una persona està abocada a solucionar un problema o a realitzar una tasca intel·lectualment exigent; 2) quan pensa sobre la seva conducta i és capaç d'exercir control sobre els seus propis processos cognitius.

b) Regulació i control quan s'ha detectat el problema que cal resoldre:

-S'observa el problema i s'ajusten els esforços cognitius que cal desenvolupar.

-Es manté una flexibilitat de pensament, de manera que sigui possible assajar diferents opcions per a la resolució del problema, sense concentrar-se només en una de les opcions. Això permet abandonar les opcions incorrectes i ineficients i substituir-les per d'altres de millors.

-S'elaboren plans d'acció cognitiva, és a dir, es dissenyen estratègies que eventualment podrien conduir a solucionar el problema que s'està intentant de resoldre.

-Es manté l'atenció enfocada cap al problema per evitar la distracció a partir de factors externs o interns que no tenen res a veure amb la qüestió.

-Quan el problema es torna difícil, cal controlar l'angoixa que pot afegir-hi obstacles i evitar que s'aconsegueixi una solució.

c) El coneixement del coneixement: suposa l'existència d'un conjunt de processos que permeten que la persona tingui consciència dels seus recursos intel·lectuals:

-Relaciona la informació prèvia que té del tema o del problema i això li permet vincular els components del problema amb categories conceptuals més àmplies a les que pertanyen i organitzar la informació actual amb la que ja posseeix de manera coherent.



-Reconeix l'existència d'un problema en una situació que pot semblar irrellevant.

Una de les classificacions que ens sembla més aclaridora de les estratègies metacognitives és la que estableixen Chamot i O'Malley en la seva publicació de l'any 1990 per a l'àmbit de l'aprenentatge de llengües i que divideixen en aquests set grups:

a) Planificació: previsió del concepte organitzatiu o principi d'una tasca d'aprenentatge anticipada; proposta d'estratègies per al tractament d'una tasca; generació d'un pla per a les parts, seqüència, idees principals, o funcions lingüístiques que s'utilitzaran en la realització d'una tasca.

b) Atenció dirigida: decidir prèviament de fixar-se en una tasca d'aprenentatge general i d'ignorar altres factors de distracció irrellevants; mantenir l'atenció durant l'execució de la tasca.

c) Atenció selectiva: decidir prèviament que es tindran en compte aspectes específics de l'*input* lingüístic o detalls situacionals que estan presents en l'execució d'una tasca; tenir en compte aspectes específics de l'*input* lingüístic durant l'execució de la tasca.

d) Autogestió: comprensió de les condicions que ajuden a dur a terme satisfactòriament les tasques lingüístiques i preparació per a la comprensió d'aquestes condicions; controlar el propi rendiment lingüístic per tal de maximitzar l'ús dels coneixments previs.

e) Automonitorització: controlar, verificar o corregir el propi rendiment en el curs d'una tasca lingüística.

f) Identificació de problemes: Identificar explícitament la qüestió central que ha de ser resolta o identificar un aspecte de la tasca que dificulta la seva conclusió satisfactòria.

g) Autoavaluació: controlar els resultats del propi rendiment lingüístic a partir d'una mesura interna de precisió; controlar el propi repertori lingüístic, l'ús d'estratègies, o la capacitat per dur a terme la tasca en qüestió.

## **2.6. La metacognició en l'aprenentatge de segones llengües**

Després de veure diferents aspectes teòrics sobre la metacognició, ens proposem tractar la temàtica de la metacognició en l'àmbit de segones llengües, un àmbit afí als nostres interessos i en el qual, en els darrers temps, com ja hem vist amb els exemples de les aportacions de Wenden (1991, 1999) i de Chamot i O'malley (1990, 1994) entre d'altres s'està potenciant molt la dimensió metacognitiva.

A partir de començaments dels anys 80, els principals autors que escriuen sobre l'aprenentatge de segones llengües, en fer referència a les estratègies d'aprenentatge i a l'aprenentatge autodirigit, identifiquen la necessitat d'ajudar els aprenents a reflexionar sobre les seves creences i el seu coneixement sobre l'aprenentatge, és a dir, ajudar-los a potenciar el seu coneixement metacognitiu. Alhora diversos autors estableixen l'estret lligam existent entre metacognició, autonomia i la intervenció explícita de l'aprenent en el seu aprenentatge. Wenden (1998: 121) afirma:

“Teachers should also aim to help language learners develop a more reflective and self-directed approach to learning their new language. For the greater part, language instructors will view their goal as the provision of instruction that facilitates the development of linguistic autonomy. However, learners also need guidance in improving and expanding their knowledge about learning so that they may also become more autonomous in their approach to the learning of their new language.”

Diversos estudis subratllen que la percepció que els aprenents tenen sobre l'aprenentatge d'una llengua pot tenir una influència important sobre els seus resultats d'aprenentatge (Reid i Hresko, 1982; Weinert i Kluwe, 1987). D'altres investigadors (Rubin, 1987; Wenden, 1987 i 1993; Horwitz, 1985 i Victori, 1992) destaquen la importància de tractar amb els estudiants les actituds i el coneixement sobre l'aprenentatge d'una llengua perquè puguin tenir més coneixements sobre els seus propis estils d'aprenentatge i les seves preferències així com també sobre les seves creences i expectatives. Així, molts investigadors i docents reconeixen la importància del coneixement sobre l'aprenentatge i reivindiquen la introducció d'aquest coneixement en les tasques que tenen per objectiu ajudar els aprenents de llengües a aprendre a aprendre. Victori i Lockhart (1995), per exemple, apunten

que la formació de l'aprenent de segones llengües hauria de començar per la consideració del coneixement metacognitiu (sobre la persona, la tasca i les estratègies) que són coneixements que els aprenents aporten a la tasca de l'aprenentatge d'una llengua i ajudar-los a modificar aquest coneixement en el cas que sigui un obstacle per a l'aprenentatge i per al desenvolupament de l'autonomia.

### **3. De la metacognició a l'autoregulació: les aportacions de la teoria sociocultural**

Si en l'apartat anterior hem estat tractant el concepte de metacognició, ens interessa ara afegir a aquesta perspectiva cognitiva que hem presentat, l'enfocament sociocultural que, al nostre entendre, aporta dos aspectes que són cabdals. D'una banda, el fet que l'autoregulació tingui el seu origen en el plànol social, a través de l'activitat sociocultural, per aparèixer després en el plànol individual. I, de l'altra, el fet que s'arribi a l'autoregulació a través de la mediació d'instruments i sistemes de signes, com ara la llengua i el discurs.

Tal i com anirem veient, la teoria sociocultural centra el seu èmfasi en la interdependència existent entre els processos individuals i socials en la construcció de coneixement. Així, si vèiem en l'apartat anterior la importància de la consciència i el control sobre l'aprenentatge, la principal aportació de la teoria sociocultural als principis anteriors rau en la idea que les activitats humanes estan emmarcades en contextos culturals i que aquestes són mediades<sup>12</sup> pel llenguatge així com per d'altres sistemes simbòlics.

El terme teoria sociocultural va començar a denominar, en el món occidental, una sèrie d'enfocaments lingüístics i cognitius que compartien una mateixa base: l'origen social, cultural i històric del funcionament mental. En el marc de la teoria sociocultural, la ment i el seu tret més característic, la consciència, són constructes socials. Així, l'aprenentatge, en el marc d'aquesta teoria, és també un acte fonamentalment social que no es pot separar del context cultural, institucional i històric específic on té lloc. La teoria sociocultural troba els seus orígens en l'escola

---

<sup>12</sup> El verb "mediar" no és admès per l'IEC que recomana l'ús de "mitjançar". No obstant, el diccionari d'ús Gran Diccionari 62 de la llengua catalana el contempla.

sociohistòrica de psicologia, desenvolupada pel psicòleg rus Vigotski i d'altres seguidors.

Entén l'aprenentatge com un procés distribuït, interactiu, contextual i que és el resultat de la participació dels aprenents en una comunitat de pràctica (Lave, 1986). En aquesta línia, el procés de construcció de coneixements es deixa d'entendre com una realització individual i es passa a concebre com un procés de co-construcció o de construcció conjunta (Edwards i Mercer, 1988) que es realitza amb l'ajuda d'altres persones, que en el context escolar són el professor i la resta de companys. L'aula, alhora, es redefineix com una comunitat d'aprenents on el professor orquestra les activitats (Bruner, 1997). La construcció del coneixement a l'aula és un procés social i compartit. La interacció es dona en un context que està socialment pautat, en el qual el subjecte participa en pràctiques culturalment organitzades i amb eines i continguts que són culturals.

En els propers apartats, després d'intentar definir què s'entén per aprenentatge autoregulat, veurem amb més detall els orígens i els principis de la teoria sociocultural des de la qual enfoquem aquest estudi.

### **3.1. Què s'entén per aprenentatge autoregulat?**

En l'àmbit de la didàctica, s'aprecia en els últims temps un gran interès pels processos autoreguladors. I observem com paulatinament l'autoregulació s'ha convertit en un element integrant del procés d'ensenyament i aprenentatge.

En la línia del que hem anat tractant, el pas que s'ha anat produïnt d'un ensenyament i aprenentatge més basats en el professor a un reconeixement de la importància d'un context sociocultural adequat, ha donat origen a l'aparició de teories d'aprenentatge on l'aprenent pot millorar la seva capacitat per aprendre a través de l'ús actiu d'estratègies motivacionals i metacognitives, pot seleccionar proactivament ambients més facilitadors de l'aprenentatge i pot jugar un paper significatiu en l'elecció de la forma i la quantitat d'instrucció que necessita (Zimmerman et al., 1989). En definitiva, es tracta d'un aprenentatge que promou l'autoregulació.

Mayor et al. (1993: 31) defineixen l'aprenentatge autoregulat com tot aquell aprenentatge en què els usuaris són participants actius –metacognitivament, motivacional i conductual- en el seu propi procés d'aprenentatge, en el qual existeix una retroalimentació informativa autoorientada que permet el control d'aquest procés.

Tal i com es desprèn d'aquesta definició, la consciència i el control, d'una banda i la interacció, de l'altra, són els pilars fonamentals de l'autoregulació. Tota activitat autoreguladora suposa, en primer lloc, una presa de consciència indiscutible. Però, tal i com apunten Mayor et al. (*ibid*: 58), cal admetre diversos nivells de consciència que van des dels nivells més baixos de consciència vaga i funcional fins als nivells més alts de consciència reflexiva i introspectiva. Pel que fa al control, aquest es pot manifestar en forma d'autocontrol o bé de control executiu (*ibid*: 58).

Allal i Saada-Robert (1992) consideren que els processos de regulació poden implicar diferents graus d'activació de la consciència. I presenten la presa de consciència implicada en tot procés de regulació com un contínuum de quatre graus:

- Regulacions implícites, integrades en el funcionament cognitiu, sense consciència del subjecte i inaccesibles.

- Regulacions accessibles a la consciència i explicitables si la tasca o algú ho demana.

- Regulacions explicitades, sobre les quals el subjecte opera amb intencionalitat, en parla.

- Regulacions instrumentades, que es recolzen en un suport extern al pensament del subjecte. Aquest suport pot ser construït pel mateix alumne o pel professor mentre aquell no s'apropii de l'instrument. De fet, és aquí on s'integrarien els instruments de mediació als quals ens referirem més endavant.

## **3.2. La Teoria Sociocultural**

Un cop vist què és el que entenem per aprenentatge autoregulat, ens proposem de revisar la Teoria Sociocultural, des dels seus orígens fins arribar a tractar els principis de base en els quals aquesta se sustenta. Ens sembla interessant, per tal d'arribar a situar l'origen i les seves influències, fer abans un breu repàs de les teories d'aprenentatge que van imperar durant el segle XX: el conductisme, el cognitivisme i el constructivisme. Avancem que la distinció primordial entre aquests tres grans corrents rau en la manera com conceben el coneixement.

La teoria d'aprenentatge que va dominar la primera meitat del segle XX fou l'anomenat conductisme. Es tracta d'un corrent psicològic que considera l'aprenentatge com un comportament observable i mesurable en el qual l'aprenent, de forma passiva, s'adapta al seu entorn. Aquesta concepció de l'aprenentatge prové, principalment, dels experiments que I. Pavlov i B. F. Skinner van realitzar als Estats Units. Segons els estudis d'aquests dos autors, l'aprenentatge té lloc quan es dona un canvi de freqüència d'un comportament observable i, consegüentment, l'individu s'ha d'adaptar als condicionants del context. J. B. Watson (1976), considerat el pare del conductisme, afirmava que l'home és el producte de les seves experiències amb l'entorn i, d'aquesta manera, el seu comportament és el resultat de la seva adaptació al context després d'un temps d'exposició a un estímul determinat. Aquest autor també defineix les emocions a partir dels estímuls ambientals. D'aquesta manera, les mateixes lleis que regulen l'aprenentatge emotiu són la base de la resta d'adquisicions i d'hàbits.

L'escola cognitiva neix a mitjans del segle XX per donar una resposta crítica a la visió anterior, excessivament simplista de la conducta humana i que reduïa l'aprenent a un individu automàtic, mancat de propòsits i de voluntat.

L'interès dels cognitivistes rau en el fet d'identificar quins són els processos mentals que l'individu activa i canvia durant el procés d'aprenentatge. El coneixement és, des d'aquest punt de vista, un constructe mental simbòlic dins la ment de l'aprenent. I l'aprenentatge queda definit com el procés a través del qual l'aprenent diposita aquest coneixement o representació simbòlica en la memòria. La concepció cognitiva de la ment humana respon a un model d'*input/output* o de processament de la informació.

L'aprenentatge només tindrà lloc si la informació nova s'emmagatzema de manera significativa i organitzada. Alhora, si l'aprenent té l'habilitat d'organitzar i categoritzar la informació podrà arribar a aprendre els continguts nous i els emmagatzemarà de forma correcta en la seva ment. Les normes, els conceptes i el coneixement s'organitzen en esquemes mentals de manera que l'aprenent és capaç de transferir aquesta informació a contextos diversos. L'essència de l'aprenentatge rau en el raonament i en la resolució de problemes, així com en la simulació de situacions reals a través de la seqüenciació d'activitats d'aprenentatge que capacitaran l'aprenent perquè pugui assolir els objectius marcats.

### **3.2.1. El constructivisme i el socioconstructivisme**

Si bé, com hem vist, el conductisme entén el coneixement com una resposta passiva i automàtica a factors o estímuls externs que es troben en l'ambient, i el cognitivisme, d'altra banda, considera el coneixement com una representació simbòlica en la ment de l'individu, la idea original del constructivisme és que el coneixement i l'aprenentatge són el resultat d'una dinàmica en la qual les aportacions del subjecte als actes de conèixer i aprendre juguen un paper determinant. L'objecte és conegut a partir de la relació que estableix amb els marcs interpretatius que li aplica el subjecte, de manera que en el coneixement no hi intervenen només les característiques de l'objecte sinó també i, molt especialment, els significats que s'originen en els marcs d'interpretació utilitzats pel subjecte. El coneixement i l'aprenentatge no són mai el resultat d'una lectura directa de l'experiència sinó més aviat el fruit de l'activitat mental constructiva mitjançant la qual i, a través de la qual, les persones llegim i interpretem l'experiència (Coll et al., 1990: 158).

El constructivisme parteix de la base que el coneixement es construeix en el transcurs del procés d'aprenentatge de cada individu. Des d'aquest punt de vista, l'aprenentatge es defineix com "la capacitat d'elaborar una representació personal sobre un objecte de la realitat o sobre un contingut" (Coll, 1993:16). Per als constructivistes, el coneixement no és un constructe fix ni objectiu sinó que es construeix i, per tant, esdevé una elaboració individual, relativa i canviant.

Cada individu genera el seu propi coneixement, les seves pròpies regles i models mentals a través dels quals dona sentit i significat a les seves experiències i accions. L'aprenentatge consisteix en el procés d'ajustar les nostres estructures mentals per tal d'interpretar i relacionar-nos amb l'entorn. En aquest sentit, aprendre esdevé una recerca de sentits i una construcció de significats, una interpretació personal d'allò que és nou per tal de poder integrar-ho. Coll (1993:16) ho defineix com un procés d'aprenentatge significatiu en el qual no es tracta d'acumular coneixements, sinó d'un procés que condueix a la integració, modificació, establiment de relacions i coordinació entre esquemes de coneixement que ja es tenien.

Segons Coll et al. (1990: 159), tot i que és difícil establir una divisió nítida entre les diferents versions del constructivisme que són la base dels plantejaments i enfocaments actuals del desenvolupament, de l'aprenentatge i d'altres processos psicològics, sí que existeix cert acord sobre la necessitat de distingir entre tres tipus d'explicacions que, si bé totes elles poden classificar-se com a constructivistes, ofereixen versions alternatives del funcionament psicològic.

La primera d'elles és l'anomenat constructivisme cognitiu o psicològic que té els seus orígens en la psicologia i en l'epistemologia genètiques. El segon corrent és el conegut com a constructivisme d'orientació sociocultural, també anomenat en certes ocasions socioconstructivisme o constructivisme social. Està inspirat bàsicament en les idees i els plantejaments de L. Vigotski. Per últim, trobem el constructivisme vinculat al constructivisme social i a l'aparició d'enfocaments postmoderns en l'àmbit de la psicologia que situen el coneixement i els processos psicològics en general en l'ús del llenguatge i en les pràctiques lingüístiques i discursives.

A continuació, analitzarem cadascuna d'aquestes tres tendències.

### **El constructivisme cognitiu o psicològic: Jean Piaget**

El constructivisme cognitiu concep el pensament, l'aprenentatge i, en general, els processos psicològics com a fenòmens que tenen lloc en la ment de les persones. En la ment dels aprenents s'hi troben emmagatzemades les seves representacions



del món físic i social, de manera que l'aprenentatge consisteix bàsicament a relacionar les informacions o experiències noves amb les representacions ja existents. Aquest fet pot donar lloc, en determinades circumstàncies, a un procés intern de revisió i modificació d'aquestes representacions, o a la construcció de noves representacions mitjançant la reorganització i la diferenciació interna de les representacions existents.

El principal impulsor d'aquesta tendència és Jean Piaget que centra els seus estudis, durant la primera meitat del segle XX, en la influència que té la interacció en el desenvolupament cognitiu de l'individu. El punt de partida de Piaget (1974) és que la interacció entre iguals afavoreix els conflictes cognitius. Aquest fet és important perquè crea un desequilibri entre les estructures cognitives internes i el medi. Quan es produeix un desequilibri en l'individu, això dona lloc a canvis o reestructuracions de les estructures internes per tal de poder assimilar la nova informació. Són aquests desequilibris, juntament amb els ajustaments interns que en resulten, els que generen el desenvolupament cognitiu en el marc d'una interacció. Piaget i els seus seguidors entenen l'aprenentatge com la conseqüència directa del desenvolupament cognitiu de l'individu que depèn de factors biològics. En canvi, com veurem a continuació, Vigotski apuntarà que l'aprenentatge depèn bàsicament de la interacció social.

### **El constructivisme d'orientació sociocultural: Lev Vigotski**

La idea principal d'aquesta tendència és la negació dels processos mentals i de la ment com a propietats individuals i com a fenòmens que només tenen lloc en la ment de les persones. Els teòrics d'aquest corrent, que troba els seus orígens en els estudis de L. Vigotski, consideren que només té sentit parlar de la ment i dels processos mentals com a entitats psicològiques si es té en compte que la seva naturalesa no és individual sinó social i que el lloc on es despleguen i es manifesten aquests processos no és en la ment, sinó a través de la interacció amb les persones, en les relacions socials, en les pràctiques socioculturals, en l'ús del llenguatge, en les pràctiques lingüístiques de la comunitat o en el món social, segons els casos.

Per la seva importància, dedicarem l'apartat 3.2.2. d'aquest mateix capítol a aprofundir en els principis d'aquest corrent i en la teoria de Vigotski.

### **El constructivisme vinculat al constructivisme social**

Entre les dues postures que acabem d'analitzar marcades per la dissociació entre el que és individual i el que és social, entre el fet intern i l'extern, entre el pensament i el llenguatge, existeix un ventall ampli de propostes i plantejaments que, en paraules de Nuthall (1997: 758), tenen com a objectiu mostrar que, si s'incorporen les perspectives sociocultural i lingüística al model constructivista cognitiu dels processos mentals, és possible veure com el llenguatge i els processos socials de l'aula constitueixen les vies a través de les quals els alumnes adquireixen i retenen el coneixement. Tal i com apunten Coll et al. (1990: 161), l'aprenentatge i el que succeeix a l'aula és tant el fruit de les aportacions individuals dels alumnes com de la dinàmica de les relacions socials que s'estableixen entre els participants, professor i alumnes, al si del grup classe.

Un dels autors que defensa aquesta visió és Salomon (1993) que assenyalava que és útil considerar els processos mentals com una propietat de les persones que actuen conjuntament en entorns organitzats culturalment. Alhora, subratlla que convé no oblidar que, si bé és cert que els entorns organitzats culturalment, com ara les aules, tenen una identitat pròpia, també els alumnes i professors que les integren tenen la seva pròpia identitat.

Les representacions individuals i les activitats socials culturalment organitzades estan íntimament interrelacionades i s'influeixen mútuament. D'aquesta manera, mantenen una relació fluïda i transaccional per la qual cosa cal tenir-les en compte totes dues a l'hora de comprendre els processos de construcció de coneixement que duen a terme els alumnes en les aules (Salomon 1993:192).

En aquest mateix sentit, Prawat (1996, 1999a, 1999b) insisteix a subratllar els avantatges d'una perspectiva epistemològica sobre la ment i els processos mentals que es trobaria a mig camí entre les dues alternatives representades pel constructivisme cognitiu i pels plantejaments postmoderns del constructivisme social i de l'orientació lingüística o sociolingüística.

Afirma aquest autor que les bases d'aquesta alternativa epistemològica es troben en els treballs de Dewey i en les aportacions que Vigotski realitzà en els últims anys de la seva vida. Apunta que els treballs de Vigotski a partir de 1930 suposen un canvi radical d'orientació en el seu pensament. Vigotski adoptaria un plantejament que situa en primer terme la importància del significat. La construcció de significats, o *meaning-making*, es converteix, a partir d'aquest moment, en la seva principal preocupació. Destaca el fet que, en aquest àmbit de construcció de significats, Vigotski (1978) otorga la mateixa importància als factors individuals i als factors socials. Tant Dewey com Vigotski accepten, en els seus últims treballs, l'existència de la ment com a propietat dels individus. I els processos mentals que intervenen en la construcció de tot coneixement es troben sota la influència directa de les comunitats o entorns culturalment organitzats en els quals participen les persones.

Per últim, també Coob i els seus col.laboradors arriben a conclusions molt similars a les que hem presentat en els paràgrafs anteriors (Coob i Yackel, 1996; Coob, 1998; Coob i Bowers, 1999). Segons aquests autors, que treballen en l'àmbit de l'ensenyament i l'aprenentatge de les matemàtiques, el punt de contacte entre el constructivisme cognitiu, el constructivisme d'orientació sociocultural i el seu propi plantejament prové de la importància que té, en tots tres casos, l'activitat com a concepte nuclear de l'explicació de l'aprenentatge. Alhora, les diferències entre els diferents enfocaments rau en la manera com es caracteritza i com s'estudia l'activitat. Així, mentre el constructivisme cognitiu intenta explicar l'activitat matemàtica i l'aprenentatge com a fenòmens exclusivament psicològics de caire individual, el constructivisme d'orientació sociocultural busca les claus de l'activitat i de l'aprenentatge en la participació dels alumnes en pràctiques socioculturals més àmplies, que tenen el seu origen en entorns i en comunitats de pràctica aliens a l'aula i al grup classe. Aquests autors defensen la complementarietat d'un enfocament sociocultural i d'un altre d'emergent que identifiquen com una variant del constructivisme social, amb l'objectiu d'explicar l'activitat matemàtica i l'aprenentatge dels alumnes "tal i com s'esdevé en el context social de l'aula". (Coob i Yackel, 1996:176). Aquest enfocament emergent seria el resultat, segons aquests autors, de la coordinació explícita de dues perspectives teòriques diferents de l'activitat: una perspectiva social, que consistiria en una visió interaccionista dels processos col·lectius i compartits que tenen lloc a l'aula i una perspectiva psicològica, que consistiria en una visió constructivista cognitiva de l'activitat

individual dels alumnes (o del professor) mentre participen en processos compartits i contribueixen al seu desenvolupament.

### **3.2.2. Anàlisi de les principals aportacions de Lev Vigotski**

Per la seva importància en aquest estudi i en la concepció de la teoria sociocultural, ens ocuparem tot seguit de les principals aportacions que fa la teoria de Vigotski.

Durant un període aproximat de deu anys, després de la Revolució Russa, el psicòleg rus Vigotski es va dedicar al problema de la construcció d'una psicologia unificada. Des del seu punt de vista, la disciplina s'havia convertit en quelcom fracturat com a conseqüència de les lluites que havien sorgit entre les diverses escoles en la seva recerca de convertir-se en l'únic enfocament científic legítim per a l'estudi dels processos psicològics. Vigotski considerava que els diferents corrents dins de la psicologia es podien dividir entre el que anomenava la *surface psychology* i la *depth psychology*. La primera estava representada per les teories de la *Gestalt* i d'altres teories com les de Wilhelm Wundt. La segona, representada bàsicament pels psicoanalistes freudians, intentava explicar la conducta mental en base a les forces inconscients que trobaven les seves arrels en la biologia. Vigotski rebutjava la *surface psychology* perquè no podia portar-lo a descobrir les regularitats que es trobaven sota la superfície dels fenòmens (Yaroshevsky i Gurgénidze, 1997: 352). Reconeixia, juntament amb la *depth psychology*, que els factors biològics juguen un paper important en l'activitat psicològica però, en canvi, opinava que no són suficients per a explicar les formes de pensament humà.

Vigotski argumentava que, per a entendre la ment humana, era essencial tenir en compte el significat, el sentit, les emocions, l'expressió, la cultura i la història que, Wundt, per exemple, havia exiliat a disciplines com l'antropologia o la història. Es referia a aquest enfocament com a *height psychology*, una psicologia que no solament tenia en compte els aspectes naturals i biològics, sinó també reconeixia la importància del "supraindividual world of developing human culture" (Yaroshevsky i Gurgénidze, 1997: 353). Alguns acadèmics moderns, com ara Wertsch (1988), han criticat Vigotski per no haver tingut suficientment en compte els factors biològics dels processos psicològics humans. Tot i que en algunes obres sí que Vigotski subratlla la importància de la biologia en la formació de la consciència humana, val

a dir que l'eix vertebrador de la seva teoria el constitueix el fet que és la història cultural i no la biologia la que dóna lloc a les formes de pensament humà. Vigotski, juntament amb d'altres col·legues com A.N. Leontiev i A.R. Luria, van posar les bases del que avui dia coneixem com a teoria sociocultural de la ment, una teoria d'individus reals i no d'abstraccions idealitzades que s'aproxima als seus objectes d'estudi molt més des de l'hermenèutica, la interpretació, i la història que no pas des dels enfocaments més tradicionals de recerca.

### **3.2.2.1. L'origen social del funcionament mental de l'individu**

Tal i com hem anat veient, el postulat més emblemàtic de les teories vigotskianes és la idea que els processos psicològics superiors tenen el seu origen en la vida social, en les interaccions que es mantenen amb d'altres persones, en la participació en activitats regulades culturalment. Tal i com afirma Vigotski (1979), les relacions socials o les relacions entre les persones són subjacents genèticament a totes les funcions superiors i a les seves relacions. D'aquí que un dels interrogants principals que ens formulem sigui com es produeix i en què consisteix el pas del que és social al que és individual i com es dóna la relació entre ambdós nivells. Tal i com intentarem tractar a continuació, els conceptes d'interiorització i apropiació i de Zona de Desenvolupament Proper són algunes de les eines que han servit a la teoria sociocultural per tal de donar resposta a aquests interrogants.

#### **Les funcions mentals**

Vigotski, en la seva teoria, va diferenciar entre dos tipus diversos de funcions mentals: les funcions mentals inferiors i les funcions mentals superiors.

Les funcions mentals inferiors són aquelles amb les quals naixem, són les funcions naturals que estan determinades genèticament. El comportament derivat de les funcions mentals inferiors és limitat i està condicionat per allò que podem fer.

D'altra banda, les funcions mentals superiors s'adquireixen i es desenvolupen a través de la interacció social. El fet que l'individu es trobi en una societat específica, amb una cultura concreta, fa que les funcions mentals superiors estiguin

determinades per la forma de ser de la societat: les funcions mentals superiors són el fruit de la mediació cultural. El comportament derivat de les funcions mentals superiors està obert a majors possibilitats.

Com ja hem esmentat, Vigotski defensa que el coneixement és el resultat de la interacció social. És a través de la interacció amb els altres que adquirim consciència de nosaltres mateixos i aprenem a fer ús dels símbols que ens permeten pensar en formes cada vegada més complexes. Vigotski defensa que una major interacció social dóna lloc a un major coneixement i a una ampliació de les funcions mentals. Així, l'ésser humà és per damunt de tot un ésser cultural i això és el que el diferencia de la resta d'éssers vius. L'eix principal d'aquesta distinció entre funcions mentals inferiors i superiors és que l'individu no es relaciona únicament de forma directa amb el seu entorn sinó també a través de i mitjançant la interacció amb la resta d'individus. És a dir, som perquè els altres són o bé, en certa manera, som el que els altres són.

Les funcions mentals superiors es desenvolupen i apareixen en dos moments. En un primer moment, es manifesten en l'àmbit social i, en un segon moment, en l'àmbit individual. L'atenció, la memòria, la formulació de conceptes, etc., són primer un fenomen social i, paulatinament, es van transformant en una propietat de l'individu. Aquesta divisió entre habilitats interpsicològiques i intrapsicològiques i el pas de les unes a les altres és el que es coneix amb el concepte d'interiorització que tractarem en el següent apartat.

### **La interiorització i l'apropiació**

El procés que intervé en la transformació de les activitats o fenòmens socials en fenòmens psicològics és el de la interiorització o internalització. Es tracta de la reconstrucció a nivell intrapsicològic d'una operació interpsicològica, gràcies a les accions amb signes (Vigotski, 1978). Aquest procés converteix una operació que tenia lloc en el pla extern o social en una que es realitza en el pla intern o psicològic. No hem d'entendre la interiorització com una còpia o una transferència sinó més aviat com un procés transformatiu que comporta canvis en les estructures i funcions que s'interioritzen. Lluny de tractar-se d'una transmissió de propietats, es

tracta del procés de formació del mateix plànol intrapsicològic (Leontiev, 1981b; Vigotski, 1978; Wertsch, 1988).

Vigotski entén la internalització com un procés on certs aspectes de l'estructura de l'activitat que s'ha realitzat en un plànol extern passen a executar-se en un plànol intern (Wertsch, 1988). Es tracta d'un procés de control dels signes que originàriament formaven part d'una activitat social. Tot i que d'altres autors també aporten aquesta idea, Vigotski defensa que és en les qualitats de l'activitat externa, considerada social i mediada semiòticament, en les quals es troba el germen del que esdevindrà la dinàmica intrapsicològica.

Vigotski (1978) agrupa en tres punts les transformacions que es donen en el transcurs d'aquest procés:

a) Una operació que inicialment representa una activitat externa es reconstrueix i comença a succeir internament.

b) Un procés interpersonal queda transformat en un d'intrapersonal.

c) La transformació d'un procés interpersonal en un d'intrapersonal és el resultat d'una sèria prolongada de successos evolutius. El procés, tot i ser transformat, continua existint i canvia com una forma externa d'activitat durant cert temps abans de ser internalitzat definitivament.

Vigotski i, posteriorment Leontiev, apliquen el terme d'apropiació a la reconstrucció que fan els subjectes de les eines psicològiques durant el seu desenvolupament històric. Vigotski afirmava que l'home s'apropiava dels productes de la cultura humana en el transcurs dels contactes que tenia amb els seus semblants. Així, els éssers humans més que adaptar-se als fenòmens que els envolten, els fan seus, és a dir, se'ls apropien. Mentre que l'adaptació implica un procés de modificació de les facultats i característiques dels individus per exigències del medi, l'apropiació resulta en la reconstrucció, per part dels individus, de facultats i maneres de comportar-se desenvolupats històricament. L'apropiació és un procés actiu, d'interacció amb els objectes i els individus i de reconstrucció personal. Un procés actiu en el qual el subjecte té diverses opcions semiòtiques, és a dir, pot recórrer a diversos llenguatges o interpretacions de la mateixa situació i pot utilitzar claus diferents per a resoldre problemes. En cada moment, les persones otorguen

significat a les situacions en les quals participen i a la seva pròpia activitat en funció de les seves característiques personals idiosincràtiques, les seves idees, els seus coneixements, la seva experiència, interessos, etc.

### **La Zona de Desenvolupament Proper**

El concepte de Zona de Desenvolupament Proper (ZDP) també dóna resposta a la pregunta que ens formulàvem anteriorment de com una persona pot interioritzar els continguts i les eines pròpies de la seva cultura i pot passar del nivell interpersonal al nivell intrapersonal.

La Zona de Desenvolupament Proper és, segons Vigotski (1978: 86): "The distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers." És a dir, constitueix aquella zona en la qual es posa en funcionament un sistema interactiu, una estructura de suport creada per d'altres persones i eines culturals apropiades per a una situació que permet que l'individu pugui anar més enllà de les seves competències actuals (Cole 1984; Newman, Griffin i Cole 1991).

En referir-se a les característiques de la ZDP, Wertsch (1988) destaca que no es tracta d'una propietat de l'individu en si ni del domini interpsicològic sinó d'ambdós: està determinada conjuntament pel nivell de desenvolupament de l'individu i per les formes d'instrucció implicades en el desenvolupament de l'activitat. Són les activitats educatives d'ensenyament i d'aprenentatge les que van creant la Zona de Desenvolupament Proper.

Alhora, la ZDP no és una zona estàtica sinó dinàmica on cada pas constitueix una construcció interactiva específica d'aquell moment, que dóna peu a diversos cursos d'evolució futurs. L'adult o el nen més competent realitzen accions encaminades al fet que el participant menys competent pugui fer, de forma compartida, el que no és capaç de realitzar sol. En aquestes accions, les persones adultes controlen el centre d'atenció i mantenen els segments de la tasca en què participen, sempre en un nivell de complexitat adequat a les possibilitats del nen (Bruner, 1986).

En la línia del concepte de ZDP, Wood, Bruner i Ross (1976) formulen el concepte d'*scaffolding* o bastiment, que fa referència al procés d'interacció verbal a partir del



qual un “expert”, que domina més el procés, dóna un guiatge o bastiment a l'aprenent. El suport que l'adult proporciona al nen és aquell que s'ajusta en cada moment a les seves competències i que va variant a mesura que aquest pot anar adquirint més responsabilitats en l'activitat. La resposta de l'adult ha de ser, doncs, un suport ajustat, però de forma transitòria; la retirada de l'ajuda i la cessió progressiva del control al nen, de forma contingent al seu progrés en la tasca, asseguren que es produeixi el traspàs de la responsabilitat, que és l'objectiu de l'activitat.

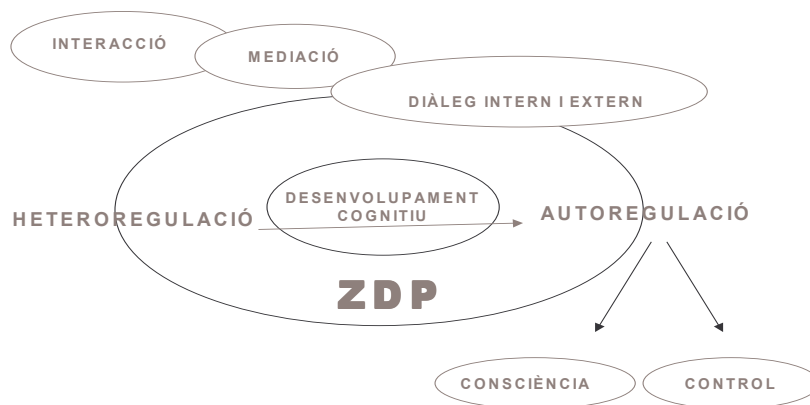
### **3.2.2.2. De l'heteroregulació a l'autoregulació: la importància del discurs interior**

Tal i com apuntàvem, en la Zona de Desenvolupament Proper té lloc el pas de l'heteroregulació, o regulació externa, a l'autoregulació, o regulació interna. No obstant això, el salt cap a l'autoregulació no és espontani, sinó que és fruit d'un procés, es produeix de forma lenta i gradual i només amb l'ajuda d'elements externs que fomenten la mediació i el diàleg extern i intern.

Hem vist com, per a Vigotski, el desenvolupament cognitiu va sempre del món extern, social, cap al món intern, individual. En aquest sentit, no s'assoleix l'autoregulació o l'activitat intramental sense una fase prèvia i necessària d'heteroregulació o activitat intermental. I la transició de l'heteroregulació a l'autoregulació té lloc en la ZDP on el nen i l'adult participen d'un procés dialògic. És paulatinament i, a través de la interacció i la mediació de certs instruments, que l'individu arriba a autoregular-se.

Tal i com hem esmentat, les principals aportacions de l'enfocament sociocultural rauen en el fet que l'autoregulació té el seu origen en el plànol social, a través de l'activitat sociocultural per després accedir al plànol individual; i que s'arriba a l'autoregulació a través de la mediació d'instruments i sistemes de signes com la llengua i el discurs. En els propers apartats tractarem aquests dos aspectes amb més detall.

Hem elaborat el següent esquema per representar el pas de l'heteroregulació a l'autoregulació:



### **La interacció: el nivell social**

Tal i com hem anat apuntant, la interacció de l'individu amb el seu entorn i amb els altres (l'activitat intermental) és la base del seu desenvolupament cognitiu i fomenta processos cognitius superiors. A partir del moment del naixement, en què encara s'han de desenvolupar les funcions mentals superiors, l'individu aprèn a través de la interacció amb els altres i arribarà a una situació qualitativament diferent de la qual partia. El que aprenem dependrà de les eines psicològiques que tinguem al nostre abast i això dependrà de la cultura en què vivim. Els nostres pensaments, les nostres accions i les nostres experiències estan mediat per la cultura (Vigotski 1986: 166).

Alhora, també la interacció de l'individu amb ell mateix (l'activitat intramental) li permet pensar i controlar el seu comportament i prendre consciència d'ell mateix i exercir el control voluntari sobre les seves accions. I, en paraules de Wertsch (1998: 116), també la interacció amb els altres contribueix al descobriment d'un mateix: "[...] by contributing to the joint meaning making with and for others, one also makes meaning for oneself and, in the process, extends one's own understanding."

Com veurem, el llenguatge és la forma primària d'interacció amb els altres, és l'eina psicològica amb la qual l'individu s'apropia de la riquesa del coneixement, dels continguts i de les eines de pensament.

### **La mediació**

La teoria del desenvolupament del funcionament mental individual de Vigotski es basa en el domini i l'apropiació dels processos semiòtics intermentals que medien el coneixement amb i per als altres. La importància de la teoria vigotskiana de mediació semiòtica per a l'educació rau en les connexions que va establir, primer, entre els diferents nivells temporals, filogenètic, historico-cultural i ontogènic, en els quals té lloc el desenvolupament i, en segon lloc, entre la mediació intermental i intramental, basada en els signes, en el nivell ontogènic. El desenvolupament intel·lectual individual no és el resultat de la maduració gradual de les funcions mentals més elevades que són innates sinó el procés de transformació de les funcions primitives, biològiques, que té lloc mentre l'individu s'apropia dels processos semiòtics intermentals que apareixen mentre realitza activitats amb d'altres individus. Tal i com exposa Vigotski (1986: 157): "Children master the social forms of behavior and transfer these forms to themselves." I, més específicament, en relació amb el comportament mediat pels signes: "A sign is always originally a means used for social purposes, a means of influencing others, and only later becomes a means of influencing oneself."

### **Els processos de mediació**

Tal i com adelantàvem, una de les contribucions més significatives de Vigotski és el fet que descriu l'activitat humana com un fenomen mediat per signes i eines. Segons Vigotski, a través de l'ús de diverses eines, les persones regulen i transformen el seu entorn i, alhora, es transformen també elles mateixes. Concretament, l'ús d'un sistema de signes, originat socialment i que l'individu troba en el seu entorn social, transforma la parla, el pensament i, en general, l'acció humana (Wertsch, 1988). Així expressa Leontiev (1981c: 55) el paper de les eines en l'activitat psicològica humana:

“The tool mediates activity and thus connects humans not only with the world of objects but also with other people. Higher psychological processes unique to humans can be acquired only through interaction with others that is, through interpsychological processes that only later will begin to be carried out independently by individual.”

Les eines psicològiques inclouen diversos sistemes de signes: sistemes de numeració, sistemes de símbols algebraics, treballs artístics, esquemes, diagrames, mapes, dibuixos i tot tipus de símbols convencionals. Tanmateix, és el llenguatge que, en el transcurs del desenvolupament humà, es converteix en l'instrument mediador fonamental de l'acció psicològica (Vigotski, 1978). Segons Vigotski, al igual que les eines materials medien la relació amb l'entorn físic i el transformen, les eines psicològiques medien les funcions psicològiques i en canvien la seva naturalesa. Considera que els instruments de mediació donen forma a l'activitat humana, tant en el plànol interpsicològic com en el plànol intrapsicològic (Vigotski, 1978:42):

“Any function in the child's cultural development appears twice, or on two planes. First it appears on the social plane, and then on the psychological plane. First it appears between people as an interpsychological category, and then within the child as an intrapsychological category [...]”

Tal i com apunta en aquesta citació, la connexió entre ambdós nivells es troba en la funció medidora dels signes i, concretament, del llenguatge. En un primer moment, les funcions del llenguatge s'experimenten amb els altres i, només després, es van integrant gradualment per a convertir-se en un mitjà per a l'activitat mental individual. Un signe és sempre i, en primer lloc, un mitjà per a un objectiu social, una forma d'influència sobre els altres, i després es converteix en una forma d'influència sobre un mateix. Així, Lantolf (2000: 81) apunta que una ment que ha passat per un procés de mediació és aquella que arriba a la integració d'aquesta mediació:

"[...] from a stage in which any kind of assistance was useless, to a stage in which external forms of mediation would improve task performance, to a final stage in which external mediation has been internalised."

Els signes, apunta Vigotski, tenen un caràcter social i són producte de les pràctiques culturals. Els individus accedeixen als signes pel simple fet que pertanyen a una cultura específica. L'acció mediada és sempre una acció situada, és a dir, depèn del medi en el qual té lloc (Wertsch, 1991). Així, els signes, que són el producte de l'evolució sociohistòrica dels grups culturals, s'adquireixen a través de les pràctiques culturals, en activitats d'interacció social. Tal i com assenyala Wertsch (1988), no es tracta d'adquirir les eines i els signes a través d'una instrucció directa, sinó que els entorns d'interacció donen peu a prou oportunitats que en fan possible el seu descobriment. En el cas del llenguatge, diu Mercer (2000) que els individus no aprenem a utilitzar-lo en l'abstracció, sinó que n'aprenem el seu ús quan participem de la vida intel·lectual de les comunitats socials.

A partir del que hem exposat, una de les idees clau de la teoria sociocultural és que la ment humana adulta és bàsicament el resultat de la mediació sociocultural i no el producte del desenvolupament natural. Això no significa que la teoria sociocultural negui l'existència d'una sèrie de requisits innats i biològics. El que afirma la teoria sociocultural és que la natura posa les bases necessàries perquè s'iniciï el procés, és a dir, la capacitat d'actuació al nivell de les funcions mentals inferiors. La cultura, en canvi, a través de l'activitat social i la mediació, facilita la transformació dels elements biològics en funcions mentals superiors.

### **Instruments de mediació**

La teoria sociocultural dona un paper fonamental als artefactes i instruments en totes les formes d'activitat social. Una de les principals aportacions de Vigotski fou veure com els éssers humans han inventat instruments i artefactes semiòtics que medien en l'activitat intel·lectual d'una forma paral·lela a com ho fan els instruments en l'activitat material. Cal tenir present que l'existència d'un instrument o artefacte no és d'importància per si mateixa, sinó que el seu valor només es pot entendre en el context d'una comunitat de pràctica en la qual la disponibilitat de l'instrument

s'associa amb el coneixement pertinent sobre quan i com s'ha d'utilitzar. Els instruments de mediació es poden analitzar des de diverses perspectives. Una d'elles és la de veure'ls com a eines psicològiques, tal i com fa Vigotski (1978) o Kozulin (1998). Una altra aproximació als instruments de mediació pot ser veure'ls com a eines culturals (Wertsch, 1998) o bé com a artefactes culturals (Cole, 1996). A continuació analitzarem aquestes perspectives.

### **L'instrument psicològic de mediació per excel·lència: el llenguatge**

Tal i com esmentàvem, el llenguatge és, per a Vigotski, el principal sistema de signes per al desenvolupament psicològic humà. Frawley i Lantolf (1985: 149) ho subratllen:

“Mind must be seen developmentally and dynamically. An individual never actually becomes an adult to remain an adult. He must continually adjust his cognition to the circumstances at hand, since he is fundamentally a social being. His language assists in, and is indicative of, his cognitive adjustment.”

El llenguatge media, d'una banda, la relació amb els altres i, de l'altra, també, la relació amb un mateix. Des d'aquest punt de vista, el llenguatge és primer una eina compartida amb d'altres participants, en el transcurs d'activitats socials, i després es converteix en una eina de diàleg interior. En un principi, el llenguatge té una funció essencialment comunicativa o cultural, ontogenètica, i de regulació de la relació amb el món extern, que serveix perquè l'individu pugui compartir el coneixement. Però el llenguatge no constitueix només una representació externa de les idees, ni l'expressió en veu alta de les idees que ja existeixen en la ment i que estan esperant prendre forma en les paraules. Vigotski apunta que mentre un parla, o escriu, va configurant les seves idees i construint coneixement. Així, el llenguatge, més enllà de la seva funció comunicativa, té una funció privada, egocèntrica, d'organització i realització de l'activitat mental i de regulació de la pròpia acció.

## **El discurs interior o *inner speech***

En primer lloc, cal precisar que Vigotski, en parlar de discurs interior, se sol referir preferiblement a discurs més que no pas a llenguatge, segurament per a emfasitzar l'activitat social del discurs i de la parla més que no pas l'estructura del sistema lingüístic.

El concepte de discurs interior té una llarga trajectòria en l'àmbit de la història de les idees. Ja Plató afirmava (citat a Guerrero 2005: 538) :

“I mean the conversation which the soul holds with herself in considering anything. I speak of what I scarcely understand; but the soul when thinking appears to me to be just talking-asking questions of herself and answering them, affirming and denying. And when she has arrived at a decision ... this is called her opinion ... To form an opinion is to speak, and opinion is a word spoken, -I mean, to oneself and in silence, not aloud or to another.”

Això no obstant, l'origen del terme s'ha assignat al lingüista alemany Wilhelm von Humboldt, que es referia en els seus estudis a una forma interior de discurs. Però Humboldt no arriba a definir el discurs interior. Ho faran, anys més tard, Max Müller, Alexander Potebnya i Lev Vigotski.

Segons Sokolov (1972), els primers que van investigar sistemàticament la noció de discurs interior foren dos autors francesos, Victor Egger i Gilbert Ballet. Aquests autors no consideraven que el discurs interior fos un equivalent del pensament, sinó només un vehicle del pensament que no participava en els processos de pensament, amb l'excepció de la fase final.

Vigotski, que avui dia és considerat el principal autor sobre la teoria del discurs interior, trobava poc encertades totes les definicions i teories que s'havien desenvolupat fins al moment. Rebutjava les interpretacions reduccionistes i defensava la seva tesi que entenia el discurs interior com una funció autònoma del discurs que permetia el pensament verbal, però que no era idèntica al pensament (1978: 248). Segons Vigotski (1978: 251): “Thought does not express itself in words, but rather realizes itself in them.”

Les teories de Vigotski sobre el llenguatge i la cognició van suposar les bases d'un enfocament sociohistòric del discurs interior que trobaria una llarga llista de seguidors com ara Blonskii, Anan'ev, Luria, Galperin, Zhinkin, Baev, Sokolov, A.A. Leontiev, etc. La Teoria de l'Activitat<sup>13</sup>, desenvolupada per Leontiev, serà bàsica a l'hora d'entendre el discurs interior com un fenomen social, cultural i històric. Emfasitza la idea de discurs interior com un procés que s'origina en l'activitat humana, social, pràctica i comunicativa.

### **Definició de discurs interior**

Tot i que hi ha hagut diverses definicions de discurs interior, totes elles inclouen tres elements característics (Guerrero 2005: 29):

-El discurs interior és un discurs parlat, la qual cosa no significa que sigui un discurs que es pugui sentir. Es tracta de la llengua en acció i no de la llengua com a abstracció.

-El discurs interior és un discurs silenciós, és a dir, no el poden sentir les persones que són amb la persona que l'està experimentant.

-El discurs interior està orientat cap al "jo", és a dir, els seus objectius no són públics sinó privats.

Ahora, també trobem dos aspectes bàsics que emergeixen en els diferents enfocaments que hi ha hagut del discurs interior. D'una banda, la seva funció cognitiva, de pensament. De l'altra, la seva funció comunicativa, és a dir, de diàleg amb un mateix.

Des del punt de vista formal, Vigotski assenyala tres característiques del discurs interior: no és un discurs audible, presenta una sintaxi abreujada i una semàntica reduïda.

En la teoria vigotskiana que ens ocupa, el discurs interior és el resultat del procés d'interiorització del discurs social, un procés que comença als inicis de la vida de l'individu, quan aquest estableix les primeres relacions d'interacció amb els altres.

---

<sup>13</sup> En el capítol quart tractem més a fons els principis de la Teoria de l'Activitat.



Vigotski assenyala que el primer discurs del nen és social i comunicatiu. Gradualment, aquest discurs social comença a adquirir una segona funció, de suport al pensament, quan el nen aprèn a aplicar el llenguatge als objectius intramentals. A aquest tipus de discurs social, que té objectius autoreguladors, Vigotski l'anomena discurs egocèntric<sup>14</sup>. En el transcurs del seu desenvolupament, el nen comença a no fer audible la vocalització del seu discurs privat, la qual cosa marca l'inici de la transició cap al discurs interior. Tanmateix, el que determina la capacitat per al discurs interior no rau tant en l'absència de vocalització sinó en el desenvolupament de l'habilitat de pensar en una sintaxi i en una semàntica reduïdes<sup>15</sup>. Des d'un punt de vista ontogenètic, el desenvolupament del discurs interior és un procés de reducció del discurs social a discurs interior.

En el seu llibre *Thought and Language* (1986), Vigotski es refereix al discurs interior com a una forma de diàleg. També aquesta idea de la naturalesa dialògica del discurs interior es troba en la insistència de Vigotski sobre l'origen social del discurs interior. Si el discurs interior és el resultat de l'aplicació de les formes socials de diàleg a l'esfera interpsicològica, el resultat és que les formes dialògiques de discurs també s'internalitzaran. Tanmateix, Vigotski no entra massa a tractar la perspectiva dialògica del discurs. Serà una temàtica que reprèn Bakhtin<sup>16</sup> amb més detall.

Pel que fa a la relació del discurs interior amb la consciència, Vigotski considera que la fusió interna del pensament i del discurs és producte del desenvolupament de la consciència humana. També es refereix a la introspecció o autoobservació verbalitzades que es produeixen quan, gràcies a la integració dels significats, els individus poden percebre que els seus processos intel·lectuals són significatius.

---

<sup>14</sup> El terme de discurs egocèntric prové de les teories de Piaget. En l'actualitat, se'l sol conèixer amb la denominació de discurs privat, que és la denominació que va introduir Flavell en els seus estudis dels anys seixanta del segle passat.

<sup>15</sup> S'han dut a terme diversos estudis, en el marc de la teoria sociocultural, que demostren com el discurs privat pren una forma diferent del discurs comunicatiu. El discurs privat és més abreujat i es caracteritza per un ús major de marcadors de l'afectivitat, errors en la pronominalització, en els temps i l'aspecte verbal (Frawley and Lantolf 1985), la modalitat epistèmica (Ahmed 1988; DiCamilla i Lantolf 1994), l'ús de la gesticulació (McNeill 1992; McCafferty 1996, 1998) i certa vaguetat en el llenguatge (Roebuck 1998).

<sup>16</sup> Més endavant tractem més extensament les aportacions de Bakhtin, sobretot analitzem els conceptes de polifonia i ventriloquisme.

## **El discurs privat o egocèntric**

El discurs privat o egocèntric es pot definir com el discurs que hom es dirigeix a si mateix i que és audible (Frawley, 1997: 123). A diferència del discurs interior, el discurs privat és articulat obertament. Tanmateix, comparteix amb el discurs interior certes característiques de forma i funció: ambdós són discursos abreujats i ambdós tenen una funció autoreguladora. D'altra banda, la principal diferència entre ambdues modalitats de discurs rau en el fet que el discurs privat és un discurs audible i el discurs intern és un discurs silenciós. Des del punt de vista del desenvolupament i, seguint a Vigotski, el discurs privat és anterior al discurs interior, es tracta d'un discurs extern que no ha perdut encara el caràcter vocal en el seu camí cap a la internalització.

El terme discurs privat té els seus orígens en el que Piaget i Vigotski van anomenar discurs egocèntric. La hipòtesi de Piaget es basava en el fet que el discurs egocèntric era transitori i que es tractava d'un fenomen que es donava en els infants en el seu procés de socialització. Segons Piaget, el discurs egocèntric desapareixia quan el nen entrava en un estadi en el qual la seva ment ja s'havia socialitzat. En canvi, per a Vigotski, el discurs egocèntric era tot el contrari. Es tractava d'una fase intermèdia entre el discurs social i el discurs interior. Per a Vigotski, el discurs egocèntric no desapareix, sinó que queda ocult en forma de discurs interior. Es tracta del discurs que ajuda el nen a planificar les seves accions, a guiar la seva activitat i a resoldre els problemes que li sorgeixen.

## **Les característiques del discurs interior des de la perspectiva sociocultural**

Des de la perspectiva sociocultural, el concepte de discurs interior emergeix com un concepte complex en la construcció i el funcionament de la ment humana. Tot i que bàsicament ens hem centrat en les aportacions de Vigotski sobre aquesta temàtica, són d'altres els autors que l'han tractada, com ara Leontiev, Luria, Sokolov i Vocate. Si bé anteriorment hem considerat tres característiques comunes a totes les definicions de discurs interior, a continuació i, tal i com recull Guerrero (2005: 49), ens proposem de presentar els principis clau del discurs interior des d'un enfocament sociocultural:

-El discurs interior és el resultat de la convergència del pensament i del discurs a nivell intrapsicològic.

-El discurs interior és el mecanisme que permet verbalitzar el pensament. El discurs i el pensament es fusionen en el discurs interior però continuen essent dos fenòmens independents.

-El discurs interior no és una facultat natural de la ment; prové del discurs social i extern. Es tracta de la internalització del discurs social.

-El discurs interior en la L1 és la culminació d'un procés de desenvolupament que suposa la transició del discurs social i comunicatiu al discurs egocèntric i audible fins al discurs intern i silencios.

-En base a diversos sistemes de signes (bàsicament el llenguatge, però també d'altres recursos semiòtics), el discurs intern media l'activitat mental i fa possible el funcionament dels processos psicològics superiors.

-La funció principal del discurs intern és servir com a eina del pensament. Això implica un ventall important de funcions mentals: donar forma i controlar els pensaments propis, raonar, planificar una acció, regular el comportament, resoldre problemes, recordar, etc.

-El discurs interior té una funció intracomunicativa important. Es tracta del vehicle que permet la comunicació i el diàleg amb un mateix.

-El discurs interior és un instrument indispensable en la realització de les tasques. Quan escoltem, llegim, parlem o escrivim, sempre entra en funcionament el discurs interior. En el cas d'escoltar i llegir, el discurs interior representa la transformació de les paraules en pensament; en el cas de parlar i escriure, en canvi, representa la plasmació del pensament en paraules.

-A l'hora de planificar una tasca d'expressió oral o escrita, el discurs interior té una funció important d'assaig.

-El discurs interior no es vocalitza i, consegüentment, es tracta d'una forma silenciosa de discurs. La seva realització, no obstant, va acompanyada de moviments subtils dels òrgans vocals així com de traces fonològiques en la ment del parlant.

-El discurs interior compta amb una sintaxi i una semàntica particulars. Des del punt de vista sintàctic, és abreujat, fragmentat i el·líptic. Des del punt de vista semàntic, és condensat però ric en al·lusions als sentits de les paraules.

-El discurs interior és abreujat i condensat, especialment durant els actes mentals automatitzats. Es pot ampliar i elaborar, per exemple, en la preparació d'una conferència o d'una producció escrita.

-El discurs interior té una dimensió dialògica. Per a Bakhtin, es tracta de la condensació de les veus d'altres persones en la ment de l'individu. Per a d'altres teòrics socioculturals, el discurs interior és dialògic quan es tracta de la parla amb un mateix, és a dir, quan s'adopta l'estil del diàleg o la conversa amb un mateix.

-El discurs interior no és un sistema lingüístic intern ni tampoc no és una xarxa de connexions verbals. El discurs interior és el procés de posar en funcionament la llengua a l'hora de pensar; es tracta d'utilitzar la llengua per a mediar el pensament.

-El discurs interior es caracteritza per tenir diverses fases. Hi ha fases ontogenètiques en el moment de la interiorització del discurs social i també plànols microgenètics en la formulació del pensament, la recepció dels estímuls verbals i la producció de l'acte discursiu.

-El discurs interior és activitat, una activitat intrapersonal més que no pas interpersonal. Es tracta d'una activitat mental amb un objectiu concret, mediada per la llengua i movilitzada com a resposta a intencions específiques.

-La consciència i la introspecció també estan mediades pel discurs interior. Tanmateix, no tot el discurs interior té lloc al nivell de la consciència o bé sota control voluntari.

-El mal funcionament del discurs interior, ja sigui per motius mecànics o per danys cerebrals, suposa un obstacle al funcionament mental normal.

-Els processos de discurs interior es poden veure afectats, a diferents nivells, per diferents trastorns cerebrals.

## **La proposta de Kozulin**

Kozulin (1998: 84) defineix l'eina psicològica com un mitjà per a la mediació:

“Psychological tools are those symbolic artifacts –signs, symbols, texts, formulae, graphic-symbolic devices- with the help of which individuals master their own “natural” psychological functions of perception, memory, attention, and so on. The involvement of psychological tools engenders new psychological functions that are sociocultural in their origin and superindividual in their nature.”

Kozulin (1998) aporta tres criteris universals característics de les eines psicològiques:

-En primer lloc, l'adquisició de les eines psicològiques ha de ser intencional. Si no hi ha intencionalitat per part del mediador, l'individu no s'apropiarà de les eines psicològiques o bé ho farà com si es tractés d'un contingut i no d'una eina.

-En segon lloc, les eines psicològiques han de ser generalitzables. Una eina psicològica només compleix la seva funció si és apropiada com a instrument generalitzable i si és capaç d'organitzar els processos d'aprenentatge cognitiu individual en diferents contextos i en l'aplicació de tasques diverses.

-Per últim, per adquirir les eines psicològiques és essencial entendre que la mediació del significat és bàsica per a la seva funció. Si els aprenents no reben la mediació dels objectius concrets, no s'assoleix una bona comprensió de la funció instrumental de les eines.

Tal i com assenyala Alanen (2003: 60), des d'aquestes premisses presentades per Kozulin, cal tenir en compte que la llengua, que és l'eina psicològica per excel·lència, sovint no s'ensenya de forma intencionada. Així que la idea que té Kozulin de la llengua com a eina psicològica ens quedaria restringida a la llengua com a concepte científic, que s'ensenya a l'escola. Sense cap dubte, es tracta d'una visió més restrictiva que la que hem vist que presenta Vigotski.

## **Les eines culturals: Wertsch**

Per a Wertsch (1998), els mitjans de mediació existents són eines culturals. Les defineix així (1998: 24):

“Tools are inherently situated culturally, institutionally, and historically. Providing a link between action, including mental action, and the socio-cultural-historical contexts in which such action occurs.”

També presenta una sèrie de trets característics propis de les eines culturals:

-En primer lloc, considera que els agents de l'acció mediada i els mitjans de mediació es troben interconnectats. No es tracta d'entitats separades però sí d'elements d'un mateix sistema d'acció mediada. Les eines culturals no determinen l'acció de manera estàtica o mecànica, sinó que tenen cert impacte quan hi ha un agent que les utilitza.

En aquest sentit, sembla que cal que hi hagi cert grau d'intencionalitat per part de l'aprenent que, al cap i a la fi, serà el qui decidirà si fer servir o no aquesta eina. I sovint aquestes decisions es prenen sense cap tipus de reflexió conscient. L'aprenent ha de poder veure que l'eina té certes propietats que li poden servir en un tipus concret d'activitat d'aprenentatge. No es tracta de percepcions universals, sinó que depenen estretament del context i de la cultura. Els aprenents no poden fer ús dels mitjans de mediació, si no perceben les oportunitats d'acció que aquests mitjans els ofereixen.

-En segon lloc, els aprenents poden fer ús d'aquestes eines fins i tot encara que aquestes no funcionin massa bé. Wertsch considera que els mitjans de mediació tenen el potencial de limitar i de permetre l'acció. El mateix Vigotski va subratllar el poder d'*empowering*, o capacitat, dels mitjans de mediació, especialment el de la llengua. D'altra banda, Wertsch es refereix a Burke (1966) que, d'igual manera que Vigotski, creia en el poder de la llengua per a donar forma al pensament humà i a altres formes d'acció. No obstant això, Burke afegeix que la llengua limita els intents de comprendre i d'actuar en el món.

-Wertsch també es refereix als conceptes d'internalització i d'apropiació. En termes vigotskians, es considera que l'aprenent internalitza l'ús d'una eina determinada. Tot i que l'essència del concepte és la mateixa, Wertsch prefereix més parlar del concepte de *mastery* o domini; Es tracta de "saber com", de poder fer servir un mitjà de mediació amb facilitat.

D'altra banda, Wertsch considera que la relació dels agents amb els mitjans de mediació es pot definir en termes d'apropiació. Però la relació exacta entre la internalització i l'apropiació sembla ser problemàtica. En molts aspectes, la internalització i l'apropiació estan interrelacionades. Normalment, quan es donen alts nivells de domini, aquests estan relacionats positivament amb l'apropiació. Però es planteja una diferència significativa: un aprenent pot haver arribat a dominar l'ús d'una eina però, en canvi, decidir no voler-la utilitzar o bé fer-la servir amb reticències.

-Els mitjans de mediació, afirma Wertsch, també estan associats al poder i a l'autoritat, que juguen un paper significatiu a l'hora d'apropiar-se d'aquests mitjans. Així, quan un agent accepta una declaració o manifestació, normalment aquesta acceptació es veu influïda pel poder i per l'autoritat que aquest hi relaciona.

-Per últim, els mitjans de mediació també són materials en un sentit molt específic. Wertsch es refereix a la materialitat en el sentit que ho feia Wartofsky (1973) i també veurem com ho fa Cole (1996) en parlar d'artefactes primaris. Els objectes físics són artefactes primaris prototípics, però també n'hi ha d'altres, aparentment artefactes immaterials, que serveixen com a mitjans de mediació. El millor exemple que trobem és el del llenguatge. Tant el llenguatge escrit com el parlat és material. Tot i que el llenguatge parlat pot ser menys permanent que l'escrit, també es considera material. Les propietats externes i materials de les eines culturals influeixen els seus processos interns i les seves habilitats, amb les quals s'utilitzen certs mitjans de mediació. El desenvolupament d'aquestes habilitats requereix que l'agent actuï i reaccioni a les propietats materials de l'eina.

### **Els artefactes culturals: Cole**

Cole (1996) ha agafat la noció d'artefacte de Wartofsky (1973) i, en comptes de parlar d'una acció mediada per eines o instruments, tal i com hem vist que fan altres autors, parla d'una acció mediada per artefactes. Per a Wartofsky, a més a més dels artefactes primaris, també existeixen els artefactes secundaris i els terciaris. Els artefactes primaris tenen una base física i els secundaris són representacions immaterials dels artefactes primaris. El llenguatge, com a artefacte primari, té la base material dels sons o de l'escriptura; les creences tradicionals, les receptes i les normes serien artefactes secundaris, així com també els esquemes mentals. Els artefactes terciaris són, segons Wartofsky, els móns imaginaris.

Cole considera que els esquemes, per exemple, són artefactes secundaris en l'enfocament cultural i històric en l'estudi de la psicologia cultural. Afirmar que els esquemes medien l'experiència humana ja que estructuraven la selecció, la retenció i l'ús d'informació en un context específic (Cole 1996:127).

Per a aquest autor, els artefactes i els esquemes no es troben en la ment de l'individu. Sinó que tenen una naturalesa dual, és a dir, existeixen tant a dins com a fora de la ment, com a estructures mentals i com a pràctiques socials.

En la nostra recerca, aquest concepte d'artefacte cultural ens ha portat al disseny i a l'aplicació d'un instrument particular, les pautes metacognitives, que veurem més endavant.

### **3.2.2.3. Influències de les idees de Vigotski en la teoria sociocultural en l'àmbit de l'aprenentatge de segones llengües**

Temps després de la mort de Vigotski, el 1937, les seves idees han trobat molts seguidors i s'han aplicat a la didàctica de diverses disciplines. Pel que fa a la didàctica de les segones llengües, a partir dels anys vuitanta del segle passat, molts investigadors nordamericans com Donato (1994, 2000), van Lier (1996), Adair-Hauck i Donato (1994), Lantolf i Appel (1994), Lantolf (2000), Frawley i Lantolf (1985), etc. recullen les seves idees en els seus estudis sobre adquisició i aprenentatge de llengües. Tots ells comparteixen una visió social de l'aprenentatge que postula la participació i la implicació en una activitat compartida.



Donato (2000) destaca tres aspectes característics de la teoria sociocultural:

a) Mentre que la perspectiva cognitiva basa l'aprenentatge d'una llengua en processos exclusivament interns i mentals, la teoria sociocultural defensa la importància de conceptualitzar l'aprenentatge d'una llengua com un procés de mediació semiòtica: "Within a sociocultural framework, however, learning, including the learning of linguistic universals, is a semiotic process attributable to participation in socially-mediated activities". (Donato 2000:45).

b) El paper del professor és central per a l'aprenentatge en el si d'una interacció constructiva: "During instruction we begin to understand how interactions within a social instructional network are responsible for an individual's cognitive and linguistic development." (Donato 2000: 46)

c) Un factor decisiu en el marc de la teoria sociocultural és el poder de transformació dels participants. Cada aprenent aporta la seva pròpia història, les seves creences i valors, etc. que s'interrelacionen amb els dels altres participants i donen lloc a la aprehensió de nous valors i significats, que són fruit de la reestructuració dels valors i significats propis: "In so doing they reinterpreted and transformed their learning and teaching activity." (Donato 2000: 46)

També d'altres autors com Frawley i Lantolf (1985) consideren que el pensament té un origen social i que el llenguatge funciona com una eina en el desenvolupament del coneixement individual. Aquests autors destaquen l'existència de dos tipus de processos diferents:

a) Els que són un reflex conscient de les habilitats humanes de l'individu.

b) Els que fan referència a uns mecanismes autoreguladors als quals denominen activitat estratègica i afirmen que el seu origen es troba en la interacció social.

Lantolf i Appel (1994) fan un paral·lelisme amb el procés d'aprenentatge dels nens. Inicialment, els nens són incapaços de dur a terme tasques sols i necessàriament han de participar de la interacció social per tal d'acomplir la tasca. Durant aquest procés d'interacció, la metacognició dels nens es veu controlada per una mena de "substitut" que té l'habilitat de representar la tasca estratègicament. Lantolf i Appel, basant-se en Vigotski, parlen del concepte d'*other-regulation*, que bàsicament té

lloc a través del diàleg. Progressivament, el nen assumirà més responsabilitats fins arribar a autoregular-se. Un dels conceptes de Vigotski, que destaquen aquests autors, és el de discurs interior, que es transforma en *private speech* o *private dialogue* cada vegada que l'individu participa en una tasca que considera difícil.

#### **4. El llenguatge com a eina de mediació a l'aula: les aportacions de la lingüística educativa i de la semiòtica**

Si bé fins aquí hem vist com el llenguatge és el constructe simbòlic per excel·lència que relaciona l'individu amb el món a través de la interacció social, ens interessa ara d'analitzar com el llenguatge, en tant que eina de mediació, emergeix com un procés dialògic en el marc del context determinat que és l'aula.

En el camp de la lingüística, cap als anys noranta del segle passat, s'origina un interès especial per una nova forma de la lingüística: es tracta de la lingüística educativa. El terme, però, no és nou. Van Lier (1994, 1995) assenyala a Spolsky<sup>17</sup> com l'antecedent més immediat d'aquest corrent. Tanmateix, no apareix com una disciplina específica sinó més aviat com una branca de la lingüística aplicada. En aquest sentit, van Lier (1995) apunta diverses raons per les quals s'hauria de considerar la lingüística educativa com una disciplina. Afirmar que si l'educació es duu a terme a través del llenguatge, és evident que una gran part dels problemes que s'originin seran de caire lingüístic. També exposa la raó que avui dia cal considerar les classes multilingües i multiculturals, que requereixen més coneixements lingüístics i impliquen habilitats i sensibilitats docents molt diferents (1995: 22).

Van Lier (2004a: 55) subratlla que el llenguatge no existeix en el buit i apunta que:

- a) El llenguatge envolta l'aprenent en tota la seva complexitat i varietat.
- b) El llenguatge es troba immers en el món físic i social i forma part d'altres sistemes de creació de significats.

---

<sup>17</sup> L'any 1978 Spolsky publica el llibre *Educational Linguistics: Theory and Classroom Practice* Reading, Massachusetts: Newbury House.

- c) L'aprenentatge i l'ús lingüístic no es poden diferenciar entre ells i ambdós formen part de l'activitat i la interacció.

Tal i com es desprèn de tot això, la semiòtica pren una gran importància. En paraules de van Lier (2004a: 55): "Semiotics is the study of sign-making and sign-using practices." I un signe s'entén com tot allò que podem veure, sentir o percebre del nostre entorn. Els signes no són únicament fenòmens humans tot i que els tipus de signes que utilitzen els humans són diferents d'aquells que utilitza la resta de la natura. El món humà és ple de signes, des dels naturals als culturals i als comunicatius.

En aquest apartat, veurem dues aportacions significatives a l'àmbit de la semiòtica : la teoria de Charles Sanders Peirce i la de Michael Halliday<sup>18</sup>. A banda de presentar aquestes teories, ens interessa fer una síntesi de les aplicacions que, a partir d'aquestes teories, d'altres autors assenyalen per a l'àmbit de l'aula. Quant a la lingüística educativa, ens centrarem en la visió ecològica de l'aula de llengües estrangeres de Leo van Lier.

Tal i com diu van Lier (2004a: 72), i com veurem a continuació, el fet de contemplar la llengua des d'una perspectiva semiòtica i l'aprenentatge des d'una perspectiva ecològica pot contribuir a la creació d'un entorn d'aprenentatge que sigui ric i estimulants des d'un punt de vista pedagògic. Alhora, es tracta d'un entorn que fomenta l'autonomia i que està centrat en l'aprenent.

## **4.1. La teoria de Peirce**

Charles Sanders Peirce (1839-1914) està considerat un dels filòsofs americans més importants de tots els temps. A part de ser científic, lògic i matemàtic, va crear una teoria dels signes que ha adquirit una gran importància en els segles XX i XXI i que ha influït de forma directa la lingüística educativa.

Per a Peirce, els signes són una eina essencial del pensament i el sistema de signes més significatiu és el llenguatge. El llenguatge ofereix un procés inesgotable

---

<sup>18</sup> Hem vist ja d'altres aportacions a la semiòtica com la teoria de la llengua i del pensament de Lev Vigotski. En el capítol cinquè analitzem també l'aportació de Mihael Bakhtin.

per a crear, utilitzar, interpretar i transformar els signes. En aquest sentit, els signes connecten l'individu amb el món físic i social en una estructura triàdica.

Peirce basa la seva teoria dels signes en tres categories universals: *Firstness*, *Secondness* i *Thirdness*. *Firstness* és el que és en ell mateix, sense cap referència a una altra cosa i l'icona en seria la seva imatge. Sovint també s'anomena *Quality* i està relacionat amb els sentiments o la possibilitat. *Secondness* és la relació, la reacció, el canvi, l'experiència. Es tracta de l'índex. I *Thirdness* és la mediació, l'hàbit, la interpretació, la representació, la comunicació i el simbolisme. Consisteix en el símbol.

El sistema de signes de Peirce és obert i dinàmic, contínuament canviant i evolutiu en d'altres signes, en un procés continu de semiosi o de creació de significats. Evoluciona en diverses direccions i es transforma en d'altres signes a través de processos interpretatius. Es tracta d'un sistema triàdic perquè consisteix en la interacció dinàmica entre el *Representamen* (el signe o vehicle del signe); el *Referent* o objecte, al qual representa, i l'*Interpretant*, és a dir, el significat o resultat del signe. Cadascun d'aquests actors es poden caracteritzar en termes de *Firstness*, *Secondness* i *Thirdness* i així el nombre total de signes possibles, segons aquest esquema, és gran en sentit matemàtic.

Per a Peirce, els signes apareixen en tres nivells (van Lier 2004a: 64):

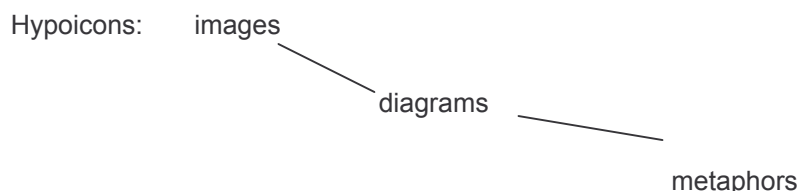
- a) El nivell de l'*Iconicity*, que representa:
  - els sentiments, les sensacions, l'olfacte, el gust, l'experiència perceptiva directa, el jo;
  - la comunicació fàtica;
  - el to de veu, l'expressió, la prosòdia, la gestualitat icònica.
  
- b) El nivell de l'*Indexicality*, que representa:
  - la linearitat, la sincronicitat, la divisió, l'altre, el món social;
  - la reacció, la interacció, el canvi, el diàleg;
  - la dixi, assenyalar, la gestualitat díctica.
  
- c) El nivell de la *Symbolicity*, que representa:
  - la raó, la lògica, la representació, la integració i l'argumentació;
  - l'hàbit, la convenció i el ritual;

-la gestualitat simbòlica.

El llenguatge i l'aprenentatge, en la teoria de Peirce, tindrien lloc en la categoria de *Secondness*, en iniciar-se l'acció lingüística en el món, especialment a través de la interacció amb la resta d'individus. Abans d'aquest moment, només hi havia hagut el que es coneix com a *Firstness*, és a dir, la intersubjectivitat primària, la interacció prosòdica cara a cara, la mutualitat. El llenguatge funciona en combinar-se la icona amb el símbol a través de l'índex. Segons apunta van Lier (2004a), el sistema de Peirce és un sistema de signes que proporciona a l'individu les claus per accedir al món. Aquestes claus, però, no es troben exemptes d'interrupcions, com pot ser la manca de comprensió o de recursos però també la discriminació i la intolerància. La clau més important és l'índex, també anomenada díctica, ja que és la que permet que l'individu participi i accedeixi a les icones més rellevants i es converteixi en membre d'una comunitat. Li permet l'ús de diversos signes i li permet negociar el flux lliure entre diversos signes i la construcció de les opcions vitals. Sense la clau díctica, la persona que aprèn seria un *outsider*, és a dir, algú extern. Amb la clau de la dixi, en canvi, se li obre una cultura d'aprenentatge de la qual pot ser membre.

En el següent esquema, van Lier (2004a: 70) recull les categories triàdiques de Peirce:

	<b>Firstness</b>	<b>Secondness</b>	<b>Thirdness</b>
<b>Type of Representamen</b>	Qualisign	Sinsign	Legisign
<b>Sign-Object Relation</b>	Icon	Index	Symbol
<b>Type of Interpretant</b>	Rheme (Term)	Dicent (Proposition)	Argument (Text)



D'esquerra a dreta, ens movem des de la sensació a la relació i a la interpretació. I, de dalt a baix, ens movem del tipus de signe al tipus d'objecte i al tipus de significat. Al final de la taula, estan inclosos el que Peirce anomena els *hypoicons*, és a dir, els

diferents tipus d'artefactes que es relacionen, de maneres diverses, amb els objectes o els esdeveniments.

Quant a la relació entre la semiosi i l'aprenentatge, i concretament l'aprenentatge de llengües, Cole (1996) assenyala que, a través de la llengua, entrem en el món dels signes i donem sentit a l'experiència i passem a formar part del món social, històric i cultural. Per tant, la llengua és una forma d'accedir al món i a l'entorn físic de l'espai, el temps i els objectes i al món social de la gent, els esdeveniments i les societats. Es tracta dels mateixos processos que vèiem en parlar de mediació en la teoria del desenvolupament humà de Vigotski. El llenguatge com un sistema de signes que dona a l'individu la possibilitat de crear relacions significatives amb el món i amb la resta d'individus.

Van Lier (2004a:71) apunta que, en tot desenvolupament lingüístic hi ha tres fases que són: *mutuality*, *indexicality* i *predicality*. La primera d'elles es caracteritza per la connexió existent entre la persona que atén el nen (normalment la mare) i el nen, durant els primers nou mesos de vida. La interacció vocal, en el transcurs d'aquest període, és bàsicament sensorial, directa, immediata, rítmica i afectiva. La segona fase s'inicia quan la mare i l'infant es poden començar a fixar en qualsevol altre objecte de l'entorn que no siguin ells dos. En aquest moment, la interacció comença a ser triàdica: l'infant, la mare i l'objecte d'atenció. Se sol considerar que aquest és el moment en què comença a desenvolupar-se la llengua. Es tracta de la fase relacionada amb la dixi, en què es comencen a assenyalar els objectes. La tercera fase s'endinsa ja en el reialme simbòlic, amb l'habilitat de debatre les coses i el desenvolupament del raonament narratiu i lògic.

Van Lier (2004a: 72) assenyala que cal tenir present que cap d'aquestes fases no substitueix la següent sinó que el nou mode lingüístic incorpora l'anterior i així es van desenvolupant diversos processos de creació de significats que van transformant progressivament el món sensorial en un món mediat per la llengua.

En aquesta línia, van Lier (2004a: 72) aplica aquest model a l'aprenentatge de llengües estrangeres. Considera que els currículums solen ser massa lingüístics i formals per la qual cosa no es dona la possibilitat de desenvolupar la *Firstness*, és a dir, la relació emotiva de mutualitat amb la llengua. La possibilitat emotiva que apareix quan utilitzem la nostra llengua materna és elusiva en el cas de la llengua estrangera, perquè se solen negar les oportunitats sistemàtiques de parlar per a

nosaltres mateixos. Alhora, també es donen poques oportunitats de poder participar d'un treball basat en projectes que permetria el desenvolupament de l'habilitat d'íctica en la nova llengua. Van Lier (2004a:72) resumeix en els següents punts la importància de la teoria de Peirce a l'hora d'organitzar la formació lingüística:

-La llengua i els móns físic, social i simbòlic estan interconnectats de maneres molt diverses. Aquest fet caldria reflectir-lo en els currículums, en els materials i en les pràctiques d'aula. És a dir, caldria contextualitzar al màxim l'aprenentatge de les llengües.

-La llengua no es localitza en un reialme mental abstracte, sinó que està íntimament interconnectada amb tot el cos i amb la gesticulació i l'expressió. Aquestes últimes són constitutives de la llengua i instrumentals per a l'aprenentatge.

-Un bon ús de la llengua hauria de combinar els elements de *Firstness*, *Secondness* i *Thirdness* ( o els elements icònics, indexicals i simbòlics) en el mateix grau. Conseqüentment, els contextos d'aprenentatge han d'assegurar la disponibilitat de recursos semiòtics rics en les tres àrees. Els aprenents tenen coses a dir i a aportar, i tenen objectius vitals específics, no són només estadístiques i mitjanes.

-Les metodologies comunicatives han exagerat la noció de comunicació cara a cara, o *face to face*, com a model d'interacció. Potser és més important un model *side by side*, és a dir, un model que es basi en l'atenció conjunta en un punt comú.

## 4.2. La lingüística sistèmico-funcional de Halliday

A continuació, ens proposem de veure el treball de Halliday per les repercussions que té en l'ensenyament de llengües i perquè presenta un marc semiòtic compatible amb els principis de Peirce que acabem d'analitzar.

Michael A. K. Halliday fou estudiant del lingüista britànic J.R. Firth que se sol considerar el primer sociolingüista i un dels pioners de la lingüística britànica moderna.

Halliday desenvolupa l'anomenada lingüística sistèmico-funcional, també coneguda com a gramàtica sistèmica, gramàtica sistèmico-funcional o semiòtica social. L'obra de Halliday i de la seva escola té una important orientació aplicada a l'ensenyament de la llengua.

L'objectiu de la lingüística sistèmico-funcional és explicar l'ús de la llengua. L'ús consisteix a fer opcions de significat. El significat és el punt de partida de la concepció de l'ús lingüístic i de la gramàtica. El context cultural defineix el potencial de significat i el context situacional determina com es realitza aquest potencial a través de les opcions preses i en l'acció. Halliday considera que els membres d'una cultura particular tenen a la seva disposició una sèrie d'opcions de comportament que poden usar en certs tipus de context social. Aquest comportament potencial és lingüístic i no lingüístic. L'objectiu és estudiar què es pot fer amb el llenguatge, que és equivalent a què es pot significar. Aquest potencial de significat es realitza en formes lingüístiques; les relacions entre els significats o les funcions i les expressions lingüístiques són l'objecte d'estudi de la gramàtica. La gramàtica sistèmico-funcional parteix de la necessitat d'explicar tant les relacions sintagmàtiques, que constitueixen l'estructura, com les relacions paradigmàtiques, que constitueixen els sistemes.

Halliday exposa que la gramàtica incorpora la dimensió funcional semàntica en un sistema d'opcions de significat. Quant a les funcions del llenguatge, aquestes ja havien estat analitzades anteriorment per Bühler, que es va referir als tres components bàsics de l'acte de comunicació: referent, emissor i receptor. I també havien estat tractades per Malinowski i Jakobson. Halliday, però, proposa una visió en què apareixen tres funcions generals, o metafuncions, que tenen unes característiques pròpies i un estatus diferenciat.

La primera d'elles és la funció ideacional, que considera que el llenguatge vehicula conceptes de l'experiència i que, a més, els articula. Es constitueix en dos components: el primer, també anomenat funció experiencial, s'associa amb el fet que el llenguatge es refereix a persones, objectes, llocs, accions, fets, circumstàncies, etc. El segon, la funció lògica, es refereix a les relacions lògiques, com les causals, en què els elements anomenats anteriorment es posen en relació.

La segona funció és la interpersonal, amb la qual la llengua estableix relacions socials entre els participants d'un acte lingüístic i així s'exerceixen influències en el



comportament dels participants: en l'ús de la llengua es fan afirmacions, demandes, prohibicions, amenaces, etc.

La tercera funció és la textual, amb la qual es creen les unitats que anomenem textos.

A cada funció li correspon un component de la gramàtica, és a dir, cada funció tindrà el seu reflex lingüístic. Les funcions tenen el sentit de donar explicacions als mecanismes lingüístics que es fan palesos en l'ús de la llengua.

Segons Halliday i la lingüística funcional en general, l'ús de la llengua determina l'estructura lingüística. Halliday (1978: 110) explica l'estructura semiòtica d'un context situacional de la següent manera:

“The *field* is the social action in which the text is embedded; it includes the subject-matter, as one special manifestation. The *tenor* is the set of role relationships among the relevant participants; it includes levels of formality as one particular instance. The *mode* is the channel or wavelength selected, which is essentially the function that is assigned to language in the total structure of the situation. It includes the medium (spoken or written), which is explained as a functional variable.”

Com veiem, el *field*, o camp, fa referència a allò de què estem parlant o escrivint, el tema del text o l'assumpte del discurs. El *tenor* es refereix a la distància social en oposició a la distància física del mode; el parlant o escriptor se situa, respecte d'aquell a qui s'adreça, en una posició determinada que estableix una distància social. I el *mode*, o canal, es refereix al mitjà o canal en què té lloc la interacció lingüística, es pot veure en termes de dos tipus de distància: la distància entre l'acte lingüístic i allò que descriu i la distància entre el parlant/escriptor i aquell a qui s'adreça. La diferència entre l'oral i l'escrit també és una consideració important en la descripció del canal.

Halliday (1993: 93) també es refereix al desenvolupament lingüístico-funcional dels nens. Emfasitza que, quan els nens aprenen una llengua, estan aprenent alhora els fonaments de l'aprenentatge. Aquest aprenentatge és un procés semiòtic que s'inicia amb el naixement i transcorre durant la infantesa i l'adolescència fins arribar a la vida adulta.

Quant a aquest paper del llenguatge en l'aprenentatge, la teoria lingüística de Halliday té un lloc central en l'escola anomenada *Educational Linguistics*, que es caracteritza pel *Learning through Language*, és a dir, no només aprendre llengua, o aprendre sobre la llengua, sinó principalment aprendre a través de la llengua. G. Wells (1994) publicà un estudi comparatiu entre la teoria de Vigotski i la de Halliday, en el qual es demostra la compatibilitat i la complementarietat d'ambdues quant al coneixement i el llenguatge, de cara a avançar en la construcció d'una teoria més general sobre l'aprenentatge basada en el llenguatge. Segons Wells (1994: 72), les teories d'aquests dos autors subscriuen els següents principis:

-Cal adoptar una aproximació genètica per tal d'entendre el comportament humà.

-Tant des del punt de vista filogenètic com de l'ontogenètic, el desenvolupament depèn de la disponibilitat d'eines, entre les quals tenen una gran importància les eines semiòtiques.

-El llenguatge és una eina semiòtica potent per la seva estructura semàntica:

-Codifica la teoria de l'experiència de la cultura i hi inclou el coneixement associat a l'ús de la resta d'eines.

-Capacita els seus usuaris per a interactuar entre ells i així coordinar la seva activitat i al mateix temps reflexionar sobre les seves interpretacions respectives de l'experiència i compartir-les.

-A l'ontogènesi, el coneixement assoleix nivells superiors gràcies a l'apropiació d'eines creades per generacions anteriors. En concret, en aprendre la llengua materna mitjançant la conversa situada socialment, els infants s'apropien del coneixement i de les pràctiques de la seva cultura.

### **4.3. La visió ecològica i dialògica del llenguatge: Van Lier**

La perspectiva ecològica considera que l'individu és un organisme actiu que crea connexions amb persones i objectes rellevants de l'ecosistema a través del llenguatge i d'altres tipus de signes (van Lier, 1998b).

Tal i com apuntàvem, la lingüística educativa estudia el paper del llenguatge en un context particular: l'àmbit educatiu. Van Lier assenyala que aquest context és l'espai de l'aula que aquest autor defineix com un ecosistema en el qual intervenen i tenen importància totes les possibilitats d'interacció que l'afecten. No només es tracta de les relacions que s'estableixen entre professor i aprenent o bé entre els diferents aprenents, sinó també de la relació de cada individu amb el món exterior, el seu bagatge cultural, el seu estat d'ànim, les seves experiències, els entorns familiar, polític, institucional, etc.

Des de l'ecologia, l'individu és un petit organisme que s'interrelaciona amb la resta d'organismes que conformen l'ecosistema a través del llenguatge. Així observem com aquesta visió del llenguatge s'oposa a la concepció de Chomsky (1986: 13), per a qui el llenguatge és un instint i una facultat dins de la ment de l'individu:

“We should, so it appears, think of knowledge of language as a certain state of the mind/brain, a relatively stable element in transitory mental states once it is attained: furthermore, as a state of something distinguishable of the mind –the language faculty- with its specific properties, structure, and organization, one “module” of the mind.”

Per a Chomsky, el llenguatge es posseeix i el seu aprenentatge conforma un procés monològic de causa-efecte. Per a van Lier (1998b), en canvi, la llengua conforma un procés dialògic: “Language is not “located” or “localized”, people don't “have” language, rather, language is distributed in the human ecology, and it is defined dialogically rather than monologically.”

Des de la perspectiva ecològica, aprendre una llengua és el resultat de la utilització de tots aquells recursos que facilita l'entorn lingüístic a través de la interacció social. Els processos d'aprenentatge són processos de semiosi, és a dir, s'hi produeixen les anomenades *affordances*, o bé la interacció entre l'organisme i l'ecosistema. En l'ecosistema de l'aula, les oportunitats d'aprenentatge són imprescindibles ja que conflueixen i interactuen una sèrie de factors incontrolables. El llenguatge és considerat el vehicle de comunicació dins de l'ecosistema de l'aula i es converteix en l'instrument a través del qual es fa possible establir les relacions necessàries per a crear un terreny propici en el que tinguin lloc els processos d'ensenyament i aprenentatge.

Tal i com veurem amb més detall en el capítol quart d'aquest estudi, aquesta concepció ecològica del llenguatge té unes repercussions ben definides a l'hora de dur a terme qualsevol tipus de recerca. Cal investigar el llenguatge en el context en el qual es produeix perquè els esdeveniments no es manifesten de forma lineal sinó en relacions múltiples que només es poden analitzar des de la manifestació més mínima i detallada (van Lier, 1994).

## **5. Observacions finals**

Els plantejaments teòrics de la teoria sociocultural que hem presentat en aquest capítol, al igual que les aportacions que hem tractat des de l'àmbit de la semiòtica i de la lingüística educativa, tenen una implicació molt directa en els procediments metodològics i reguladors a l'aula. L'autoregulació que l'aprenent exerceix sobre el propi procés d'aprenentatge, per tal d'anar-se construint un sistema personal d'aprenentatge i de millorar-lo progressivament (Jorba i Casellas, 1996: 19) és un aspecte que, la revisió bibliogràfica revela que cada vegada tenen més en compte els autors que escriuen sobre ensenyament i aprenentatge i també és un factor que es té en compte en un ventall important de propostes didàctiques. És a partir de tot el rerafons teòric que hem presentat i en la línia d'altres propostes didàctiques ja existents, sobretot en l'àmbit de l'aprenentatge de llengües, que s'origina l'acció pedagògica per al camp de la didàctica de la interpretació consecutiva que ens proposem d'estudiar i que descriurem en els propers fulls.

### 3. Descripció de l'acció pedagògica objecte d'estudi

Des de la perspectiva sociocultural, podem resumir, a partir de tot el que hem vist, el procés d'ensenyar i aprendre com un procés:

- Centrat en l'aprenent.
- Dinàmic.
- De construcció de coneixement.
- Que fa atenció als processos.
- Que posa èmfasi en la dimensió formativa de l'aprenentatge.
- Que valora els components vivencials de l'aprenentatge.
- Que valora un aprenentatge heurístic enfront d'un aprenentatge només lògico-deductiu.
- Que es basa en la interacció pel que fa a la seva funció mediatora.

Tot i que poden ser moltes les maneres d'incorporar a l'aula una metodologia que entengui l'ensenyament i l'aprenentatge tal i com l'acabem de definir, ens sembla que una d'elles és la que pot estar integrada per una sèrie d'instruments que beuen d'aquests principis i que estan dirigits a fomentar processos autoreguladors i, conseqüentment, a formar l'aprenent en l'àmbit de l'autonomia.

Parlarem tot seguit i, abans de presentar l'acció que ens ocupa, de la integració de l'autoregulació en una situació didàctica.

#### 1. L'autoregulació integrada en una situació didàctica

Allal (1988) exposa que tot procés d'aprenentatge implica el funcionament d'un mecanisme de regulació format per dos elements que són el *feedback* i el guiatge. Pel que fa al primer, l'aprenent relaciona el resultat obtingut amb l'objectiu que s'havia fixat. Quant al guiatge, l'aprenent ajusta l'acció per tal d'obtenir millor l'objectiu establert.

Aquesta autora també estableix una distinció important entre els processos de regulació que apareixen en les situacions de classe: d'una banda, la regulació pot ser interactiva o diferida i, si és diferida, pot ser alhora retroactiva i proactiva.

La regulació interactiva està integrada en tot el procés d'aprenentatge. Consisteix en el fet que l'aprenent va adaptant el seu aprenentatge segons el resultat de les seves interaccions amb el professor, amb els companys i amb els materials. Per a aquest tipus de regulació, observem com no hi ha uns instruments concrets, sinó que és la mateixa situació d'aprenentatge la que dóna peu a l'aparició d'aquestes regulacions.

El segon tipus de regulació és diferida en relació amb l'activitat d'aprenentatge. Dins d'aquest grup hi trobem, com apuntàvem, dues modalitats. D'una banda, la regulació retroactiva, que permet un retorn als objectius d'aprenentatge no assolits a partir d'activitats complementàries i la regulació proactiva que preveu activitats de formació futures orientades a l'aprofundiment i a la consolidació de les competències dels alumnes.

Després de presentar els diferents tipus de regulacions que acabem d'analitzar, Allal i altres autors (Allal i Saada Robert, 1992; Allal, 1993) proposen un model que permet analitzar els diferents processos de regulació i autoregulació en el context d'una situació didàctica. Proposen l'existència de tres tipus de regulacions que es troben en tres àmbits diferents.

El primer àmbit està format per les regulacions dirigides al conjunt de la classe, que són desencadenades pel professor a partir de la forma com organitza les tasques, selecciona els continguts i a través dels materials i del seu discurs a l'aula. Tal i com apunten diversos autors (Camps i Ribas, 1996; Camps, Ribas, Guasch i Milian, 1997), l'anàlisi de les seqüències d'ensenyament i aprenentatge revela com aquestes tenen una incidència directa en les regulacions indirectes dels alumnes.

El segon àmbit són les regulacions que són el resultat de la intervenció directa del professor amb un alumne o un grup d'alumnes.

Per últim, en el tercer àmbit, apareixen les regulacions que són el resultat dels intercanvis entre els alumnes. Aquests tres tipus de regulacions descrites són les que poden afavorir els processos d'autoregulació de cada alumne i, consegüentment, l'aprenentatge.

## **2. L'acció pedagògica objecte d'estudi**

### **2.1. L'origen de l'acció pedagògica**

Aquells que ens trobem en el món de l'ensenyament sense haver seguit una formació específica abans d'integrar-nos-hi, com sol ser el cas força generalitzat del professorat universitari, tendim a copiar els models a través dels quals nosaltres hem après i tendim a ser crítics amb tot allò que hem trobat a faltar. De fet, aquest és l'origen de l'acció que ens proposem de descriure i, concretament, l'origen de les pautes metacognitives.

Durant la nostra formació com a intèrprets, vam trobar a faltar una sistematització de les revisions del procés d'aprenentatge i també vam trobar a faltar l'accés directe a un tutor que ens pogués guiar en aquest procés i a qui poguéssim fer arribar fins i tot les preguntes i els dubtes més banals.

Alhora, en incorporar-nos a la docència universitària, vam tenir la sort d'integrar-nos al Grup d'Autoaprenentatge de Llengües Estrangeres de la Facultat de Traducció i Interpretació de la Universitat Pompeu Fabra, així com, més endavant, al Grup de Recerca en Aprenentatge i Ensenyament de Llengües (GraeL) al si dels quals vam compartir reflexions i treballs sobre recerques en l'àmbit de l'autonomia i sobre propostes didàctiques de com integrar el component autonomitzador a l'aula.

Així va ser com vam anar elaborant aquesta proposta amb l'objectiu de trobar un instrument, les pautes metacognitives, que permetés els nostres alumnes de reflexionar sobre el seu progrés. L'experiència ens diu que els aprenents solen tenir interès per la matèria i solen practicar pel seu compte però, sense ajuda externa, no solen fer el següent pas que consisteix a analitzar de forma activa i sistemàtica el seu rendiment. Esperàvem que les pautes els permetessin identificar conductes, estratègies, que poguessin fer correccions i que els donessin la distància objectiva necessària per tal de dur a terme aquest procés cognitiu que les pautes havien de fomentar. També esperàvem, evidentment, que servissin com a instruments que poguessin arribar a impulsar i a desencadenar el canvi.

No és que pensem que l'aprenentatge de la interpretació consecutiva no es pot donar sense recórrer a aquests instruments, tot i que sí que defensem que, amb

la integració d'aquests instruments, l'aprenentatge és més consistent, ja que aquests permeten documentar el procés, tenir evidències sobre cadascun dels passos i aprendre a fer-ne una lectura crítica i a interpretar-les.

## **2.2. Descripció de l'acció pedagògica**

L'acció pedagògica que presentem consisteix en la introducció regular, a l'aula d'interpretació consecutiva, d'uns instruments, les pautes metacognitives, amb els quals treballaran els alumnes periòdicament. Partim d'una concepció àmplia del terme instrument. Abasta tot allò que serveix per a arribar a un objectiu, que és, en el cas que ens ocupa, l'autoregulació de l'aprenentatge. Pot tenir un caràcter més material (com la pauta metacognitiva) o bé més procedimental (per exemple, una decisió o una actuació determinada del docent que pretén generar algun tipus de procés).

Es tracta d'instruments que s'han d'entendre com un mitjà per a l'assoliment d'uns objectius i que es basen en els pressupòsits de la teoria sociocultural de l'aprenentatge. En el seu conjunt, tenen dos objectius globals que són:

a) Transferir paulatinament el control i la consciència de cada activitat educativa als alumnes sense perdre, però, la perspectiva externa que pot aportar el docent o d'altres aprenents. Es tracta de fer més simètrica la relació entre docent i alumne, de tal manera que ambdós es corresponsabilitzin del procés d'aprenentatge.

b) Fomentar una interacció que ajudi l'aprenent a prendre consciència sobre tot el que està relacionat amb el seu procés d'aprenentatge. Es tracta d'una interacció amb ell mateix i amb la resta i en la qual, per norma general, la primera va abans que la segona. A través del diàleg amb els altres, l'aprenent pren consciència i inicia un diàleg intern, amb ell mateix, que l'ajuda a autoregular-se. La base és la presa de consciència sobre el que fa en el seu procés d'aprenentatge i com ho fa.

En el capítol anterior, en descriure el context, hem descrit a fons els nivells en què es divideix l'ecosistema de l'aula a partir de la proposta de van Lier (1998). Aquí ens concentrarem només a descriure el microsistema, és a dir, el nivell on



trobem tot allò que té a veure amb el dia a dia de l'aula i, concretament, descriurem la integració de l'acció pedagògica.

### **2.2.1. Què són les pautes metacognitives?**

En consultar la bibliografia, ens adonem que des de l'àmbit de la didàctica i de la psicologia de l'educació, no existeix una única denominació consensuada per tal de denominar l'instrument que per a Monereo (1995) és una eina de la qual disposa el professor per tal de transferir el control de cada activitat als estudiants afavorint així que interioritzin o s'apropriïn del significat dels continguts curriculars tractats perquè puguin arribar a utilitzar-los de manera independent. En la mateixa línia, en Arumí (2003a) proposem que es tracta d'una guia escrita pensada perquè l'alumne la utilitzi per a la reflexió, el guiatge i l'explicitació sobre el seu procés d'aprenentatge individual o respecte a una habilitat concreta. Tornant a la qüestió de la diversitat de designacions terminològiques per a un mateix instrument, ens adonem que rep els noms de guia per a la interrogació o autointerrogació metacognitiva (Monereo et al., 1998a); pauta d'avaluació (Ribas, 2000), o pautes metacognitives (Arumí, 2003a).

Monereo et al. (1998a) considera que els sistemes d'ensenyament per interrogació consisteixen en un conjunt de qüestions que incideixen en les principals variables d'un procés d'aprenentatge lligat a una tasca, de manera que la resposta que reclamen facilita la seva resolució. I es refereix al fet que, quan aquests interrogants se centren en les accions mentals o en els processos que hi ha al darrera d'aquestes accions, parlem d'interrogació cognitiva i metacognitiva.

Segons Monereo et al. (1998), existeixen dues grans modalitats que habitualment s'utilitzen de forma complementària: la interrogació externa que formula el professor com si es tractés d'una ajuda per tal de comprendre i respondre millor a la matèria i l'autointerrogació que el propi alumne s'administra en qualitat de guia interna que li permet controlar i millorar el seu aprenentatge. En la pràctica, afirma, la primera sol anar abans i provocar la segona afavorint així l'apropiació gradual i l'automatització dels interrogants per part de l'alumne en el camí cap a la seva emancipació cognitiva.

D'altra banda, aquest autor veu en les guies d'interrogació una forma a través de la qual el professor pot oferir models d'interrogació que faciliten a l'aprenent la reflexió sobre el seu procés cognitiu. La finalitat d'aquests models és que, quan posteriorment els alumnes treballin de manera independent, siguin capaços d'elaborar les seves pròpies guies que els permetin reflexionar sobre les seves decisions. Les classifiquen en dos grups segons quines siguin les seves característiques:

a) Guies més generals, que tenen com a objectiu afavorir una aproximació oberta i heurística a la solució de problemes complexos que no tenen un procés únic de solució.

b) Pautes més específiques i concretes, referides a problemes ben definits i vinculats a continguts específics, en els quals intervenen un nombre limitat de variables, de manera que poden orientar el procés de decisió en itineraris més restringits.

D'altres autors com Badia (2001) introdueixen la pauta com l'aplicació pedagògica del que anomenen modelatge metacognitiu.

I, en el camp de l'avaluació formativa de la composició escrita, T. Ribas (2000) les defineix com instruments escrits pensats perquè l'alumne els usi en el moment de planificar o revisar el seu text. Les pautes poden promoure la reflexió sobre la representació que es té del text i de la tasca d'escriptura i ajudar a construir-la, o bé potenciar la relectura del text i l'explicitació del procés de composició a partir d'un qüestionament sobre els paràmetres del text.

Pel que fa a la nostra proposta concreta per a l'aprenentatge de la interpretació consecutiva, entenem les pautes metacognitives com a qüestionaris, en forma de preguntes o afirmacions, la funció dels quals consisteix a guiar la reflexió de l'alumne perquè expliciti el seu propi procés d'aprenentatge. Es tracta d'un qüestionari que ha de ser el més senzill i concret possible i que ha de portar l'alumne, a través de l'"esmicolament previ del procés", a formular-se explícitament les característiques del procés de la interpretació consecutiva que està duent a terme. L'alumne ha de ser capaç de reconstruir retroactivament el procés cognitiu que ha dut a terme en realitzar una tasca concreta d'interpretació consecutiva.

L'objectiu del treball amb pautes metacognitives és que l'aprenent, de forma continuada, vagi reflexionant per escrit sobre alguns o tots els punts que conté la pauta. Main (1985) afirma que els mètodes més productius per a la millora de l'aprenentatge són aquells en els quals s'estimula els alumnes a reflexionar de manera crítica sobre les seves pròpies actuacions. Com vèiem en parlar dels principis vigotskians, volem que la pauta doni peu a un procés dialògic, de l'aprenent amb ell mateix, però també de l'aprenent amb el professor i amb els seus companys. La pauta és la forma com el docent guia la reflexió sobre la tasca i la manera com els aprenents donen també *feedback* al docent, que després podrà fer els reajustaments necessaris a partir de la informació rebuda. Tot i que les pautes són un encàrrec del docent, tal i com apunta Bakhtin (1981), quan escrivim (en aquest cas) o parlem, tot dirigint-nos a una altra persona, el que estem fent també és parlar amb nosaltres mateixos. I verbalitzar contribueix a la clarificació de les idees.

Les pautes metacognitives també contempnen els components bàsics de consciència i control propis de tot procés d'autoregulació. Tal i com apunta van Lier (1996), per aprendre és absolutament essencial que hi hagi una implicació conscient en l'aprenentatge i això no implica només una atenció específica en els continguts, sinó també conèixer tots els processos que tenen lloc durant l'aprenentatge, del que passa i del que s'està fent, en definitiva, la implicació d'una "ment conscient". Així com hi ha estudis que han arribat a la conclusió que la consciència lingüística és essencial en l'aprenentatge de llengües estrangeres per part d'adults, també és important que els alumnes desenvolupin el que podríem anomenar la consciència interpretativa. I una forma de fer-ho és a partir de metodologies que incorporen i preveuen fases on l'aprenent es veu obligat a parar esment i a reflexionar (individualment o amb altres) sobre diversos aspectes relacionats amb la tasca que està duent a terme.

Alhora, la pauta és un instrument, a través del qual, es pot transferir a l'aprenent, pas a pas i de forma sistemàtica, no el control d'una activitat global, sinó el control dels processos cognitius o de les operacions mentals que tenen lloc en una tasca relacionada amb una habilitat concreta.

Per últim, cal també apuntar que ens plantegem donar l'eina de la pauta metacognitiva als aprenents adults tot seguint el principi de *continuous access* que

presenta Vigotski. Segons aquest autor, en les situacions difícils d'aprenentatge, l'adult torna a les estratègies que aplicaria un nen per a controlar la situació i guanyar autoregulació. Els adults tenen la capacitat de recuperar i utilitzar estratègies desenvolupades amb anterioritat. Aquest principi divergeix del de Piaget que postula que un adult oblida les estratègies del passat. Per tant, el foment de l'autoregulació en l'edat adulta pot servir per a estimular i reactivar estratègies ja existents en l'individu.

### **2.2.2. L'elaboració de les pautes metacognitives<sup>19</sup> i la seva aplicació**

Abans d'entrar en l'aspecte concret de l'elaboració i del treball amb les pautes tal i com s'ha produït en la proposta que presentem, volem centrar-nos en els elements que, segons T. Ribas (2000), permeten descriure el funcionament i la utilitat de les pautes. Aquesta autora assenyala que la realitat de les pràctiques educatives proporciona una gran diversitat de pautes i un ventall molt ampli de maneres d'utilitzar-les. Categoritza de la següent manera els elements que, al seu entendre, permeten descriure el funcionament i la utilitat de les pautes d'avaluació:

*a) L'objecte avaluat:*

- La realitat que s'observa i que constitueix l'objecte d'avaluació.
- El grau de generalització que expressa la pauta.

*b) Les formes d'utilització de la pauta:*

- La relació que s'estableix entre l'usuari i l'objecte avaluat.
- El procediment d'utilització: individual, col·lectiu o bé una combinació de tots dos.

*c) La relació de la pauta i del seu ús amb el procés d'aprenentatge:*

- El moment d'utilització amb relació a la seqüència didàctica.
- El tipus de regulació que provoca la pauta.
- La relació entre els qui han elaborat la pauta i els seus usuaris.

---

<sup>19</sup> Al final d'aquest apartat, presentem alguns exemples de pautes utilitzades en la classe de llengua estrangera i d'altres procedents d'altres àmbits perquè el lector pugui veure les diferents possibilitats existents.

d) *El tipus de resposta que s'espera dels alumnes:*

-El format i la presentació de la pauta, que condiciona l'activitat del seu usuari.

-El grau d'autonomia que promou la pauta en l'explicitació dels coneixements de l'alumne sobre la llengua i el procés.

En l'acció pedagògica que ens ocupa, les pautes metacognitives es refereixen a dos objectes diferenciats. D'una banda, cadascuna de les habilitats per separat que cal dominar en un exercici d'interpretació consecutiva i, de l'altra, el procés global d'aprenentatge que inclou el conjunt de les habilitats anteriors. Pel que fa al grau de generalització, les pautes metacognitives amb què treballem en la proposta són prou generals perquè es puguin aplicar de forma global a qualsevol de les activitats d'interpretació que els alumnes fan a classe amb l'objectiu que hi puguin treballar regularment.

En relació a les formes d'utilització de les pautes, en l'acció pedagògica que ha estat objecte d'anàlisi, els aprenents n'han fet un ús només individual, si bé és cert que, en d'altres ocasions i contextos, les pautes han servit com la base del treball de discussió en parelles o en grup.

Com vèiem, les pautes metacognitives es poden introduir en diversos moments del procés d'aprenentatge i amb objectius particulars múltiples. En aquest cas, però, els estudiants hi han treballat sempre després d'haver fet una tasca d'interpretació consecutiva per tal que els servissin per fer un exercici de retrospecció del procés seguit i de valoració del discurs resultant.

Pel que fa a la seva elaboració, el docent la pot fer prèviament i després donar les pautes als alumnes perquè hi treballin o bé l'elaboració pot ser conjunta, entre docent i aprenents, com a tasca de classe. En el nostre cas, les pautes van ser elaborades per la investigadora en col.laboració amb els docents.

Com bé apunta T. Ribas (2000), la presentació i el format de la pauta pot conduir l'alumne cap a diferents tipus de resposta. Hi ha diversitat de pautes, des de les que no interactuen de manera explícita amb el lector fins a les que porten a l'acció, passant per les que dialoguen amb l'escriptor. Quant a l'orientació de la

resposta, algunes pautes reforcen els aspectes que l'alumne domina, demanant d'explicitar les estratègies que considera positives. D'altres, en canvi, posen més èmfasi en les mancances o en els errors.

Després d'haver exposat tot això, considerem que per al treball amb pautes metacognitives cal tenir en compte que:

-Les pautes s'integrin, el màxim possible, en l'activitat puntual de l'alumne en l'àmbit de marcs o objectius més amplis en els quals la pauta pot adquirir significat de manera adequada.

-És important possibilitar la participació de tots els alumnes en l'elaboració de les pautes.

-És important que els alumnes treballin conjuntament amb els resultats obtinguts individualment amb les pautes, o bé que treballin en grup amb una mateixa pauta.

-És important utilitzar-les periòdicament perquè, amb el temps, arribin a formar part dels materials de l'alumne i aquest les utilitzi cada vegada que treballi amb una activitat d'aprenentatge.

-És important incloure-les en el currículum<sup>20</sup>, tant en l'extern, que estableix la programació com en l'intern, és a dir, fer-les aparèixer o fer-ne menció en totes les situacions que es van donant, també en el que no està planificat.

-És important promoure, quan ja fa un temps que es treballa amb pautes, l'ús autònom d'aquestes.

-És important integrar-les en un entorn d'aprenentatge basat en el foment dels principis socioconstructivistes de la interacció i co-construcció de coneixements i del foment de l'autonomia. En una docència en la qual les representacions i els coneixements interioritzats dels aprenents ocupin un lloc privilegiat.

-A través de les pautes el docent està treballant en les ZDP (Zones de Desenvolupament Proper) dels alumnes i els està oferint ajuda pedagògica

---

<sup>20</sup> Durant els primers contactes amb els docents, en què els presentem l'acció pedagògica que els demanem que apliquin, aquests consideren que la millor manera d'integrar els instruments que proposem a l'assignatura és incloure-los d'entrada com a part de la metodologia i que es tingui en compte en l'avaluació. En aquest sentit, la proposta figura en el programa de les assignatures que consta en els annexos.

(Onrubia 1993). Per tant, ha de tenir en compte els esquemes de coneixements dels alumnes en relació amb el contingut d'aprenentatge tractat i prendre com a punt de partida els significats i els sentits dels quals disposen els alumnes en relació a aquells continguts. Al mateix temps, ha de provocar reptes que portin l'alumne a qüestionar-se aquests significats i sentits amb l'objectiu de modificar-los quan sigui necessari.

-Si bé les pautes han d'estar molt guiades a l'inici, l'objectiu és que gradualment aquest guiatge pugui anar desapareixent fins que es pugui arribar a un moment en el qual se'n pugui prescindir i les pautes es puguin retirar.

### **2.2.3. Com hi van treballar els aprenents que van participar en aquest estudi?**

Com hem dit, la reflexió dels aprenents en les pautes es plasma per escrit. El discurs escrit permet que tant el grup com l'individu progressin en la construcció de coneixement. Perquè un text escrit, a diferència del text oral, és un artefacte permanent, es pot revisar, repensar a través d'una forma diferent de diàleg, en la qual el text que s'està construint juga un paper central. El text funciona com un objecte que proporciona el tema central del discurs progressiu i, alhora, incorpora simultàniament el progrés que s'ha assolit. Existeix un lligam estret entre escriure i aprendre. A través de l'escriptura hom ordena les seves idees, les relaciona, les modifica i en genera de noves.

En el cas que ens ocupa, durant la primera meitat del semestre, aproximadament, s'introdueixen 6 pautes, una diferent cada setmana. Cadascuna d'elles està orientada cap a les competències o habilitats<sup>21</sup> que és fonamental dominar per a la realització d'un bon exercici d'interpretació consecutiva (escoltar, l'atenció i la concentració; memòria i anàlisi del discurs original; presa de notes; reproducció i presentació del discurs en la llengua meta i comprensió del discurs en la llengua estrangera). Alhora, per a cadascuna de les habilitats, les pautes incorporen un desglossament minuciós de subhabilitats

---

<sup>21</sup> No existeix un consens sobre el nombre de fases en què es descomposa el procés de la interpretació consecutiva. Alguns autors distingeixen tres fases (Bowen i Bowen, 1984:3); Weber en suggereix cinc (1989a:163) i Gile en distingeix dues (1995a: 178). Davant d'aquesta diversitat d'opinions quant a la segmentació del procés de la consecutiva, hem optat per no basar-nos en una única proposta sinó en incorporar certs elements interessants de totes les existents.

que ha de permetre que l'aprenent arribi a reflexionar sobre el nivell més micro de la seva activitat cognitiva. A continuació, s'introdueix una única pauta que engloba totes les competències anteriors i que els aprenents utilitzen durant diverses setmanes consecutives. Els alumnes treballen amb les pautes de forma retrospectiva a classe, en alguns casos (segons de quina pauta es tracti) amb una producció oral al costat i, en d'altres, a partir del que recordin, de les sensacions que tinguin, etc.

#### **2.2.4. Quins són els objectius concrets del treball amb la pauta metacognitiva?**

Els objectius són els següents:

-Que, dins de la globalitat del procés, els aprenents puguin diferenciar i, per tant, reflexionar sobre cadascuna de les fases de la interpretació consecutiva.

-Que els aprenents puguin verbalitzar les seves reflexions sobre l'aprenentatge.

-Que cadascú pugui apreciar quin és el seu progrés i també tots els aspectes en què no s'han obtingut els resultats esperats.

-Que es puguin centrar en les mancances i en els errors.

-Reforçar en l'alumne els aspectes que domina i demanar-li l'explicitació de les estratègies que considera positives.

-Alhora la pauta pot ser un punt de referència en el moment de prendre les diverses decisions per les quals cal optar en l'exercici de la interpretació.

-Les pautes possibiliten un seguiment dinàmic del procés d'aprenentatge perquè cobreixen un període llarg de temps.



## 2.3. Models de pautes

Per acabar, presentem alguns models de pautes metacognitives aplicades a diversos àmbits i, a continuació, incloem les pautes metacognitives que han format part de l'acció pedagògica d'aquest estudi.

### 2.3.1. Models de pautes d'altres àmbits

Aquest primer exemple que incloem és una guia d'interrogació (Monereo et al., 1996) que es va utilitzar amb l'objectiu de facilitar la presa d'apunts dels estudiants universitaris durant el desenvolupament d'una unitat didàctica. La guia, com apunten els seus autors, està orientada a facilitar la planificació, l'execució i l'avaluació de la presa d'apunts, per tal d'afavorir l'ús estratègic d'aquest procediment.

<b>MODEL D'AUTOINTERROGACIÓ</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. ABANS D'INICIAR EL TEMA<ul style="list-style-type: none"><li>• Quins són els objectius?</li><li>• Què sé sobre l'autor o el tema que estudiarem?</li><li>• On puc trobar més informació?</li><li>• Què puc fer per a facilitar-me la feina?</li></ul></li><li>2. DURANT LES SESSIONS DE CLASSE<ul style="list-style-type: none"><li>• Compréc el que s'explica?</li><li>• Anoto les idees principals?</li><li>• Sé res sobre aquest tema?</li><li>• Quines preguntes he de fer al professor per aclarir dubtes?</li><li>• Sabria contestar les preguntes que fan els meus companys?</li></ul></li><li>3. UNA VEGADA ACABAT EL TEMA<ul style="list-style-type: none"><li>• Compréc el contingut dels apunts?</li><li>• Quines són les idees principals que s'han exposat a classe?</li><li>• Amb quins temes podria relacionar la informació que m'han donat?</li><li>• Podria explicar el tema a un company de classe?</li></ul></li></ol>

A continuació, presentem una pauta aplicada a la classe d'alemany llengua estrangera després que els alumnes han realitzat una tasca de comprensió escrita (Esteve, 2003):

¿Qué me puede ayudar a entender un texto globalmente, ya en el nivel inicial?

- A. Me pregunto: "¿Reconozco el tipo de texto? ¿Cuáles suelen ser las características de este tipo de texto?"
- B. "¿Aparecen ayudas extralingüísticas?"
- C. ¿Leo el texto globalmente y marco aquellas palabras que entiendo?
- D. ¿Elaboro una lista con estas palabras? ¿Y en este momento ya conozco el tema tratado?
- E. ¿Busco unidades de sentido dentro de los párrafos?
- F. ¿Divido las unidades de sentido en oraciones y para cada oración elaboro un pequeño esquema siguiendo el siguiente modelo?

quién

↑

por qué ←      VERBO      → qué

← cómo      ↓      cuándo

dónde

Diagrama que muestra un verbo central en un recuadro, rodeado por seis interrogantes que representan los elementos del predicado: 'quién' (arriba), 'qué' (derecha), 'cuándo' (abajo derecha), 'dónde' (abajo), 'cómo' (abajo izquierda) y 'por qué' (izquierda). Flechas conectan el verbo con cada uno de estos interrogantes.

- G. Para cada frase, ¿me fijo en los elementos del predicado y a los del grupo nominal?
- H. ¿Busco en el diccionario las palabras que realmente no entiendo y que son importantes para la comprensión del texto?
- I. ¿Busco los elementos textuales que sirven para relacionar las oraciones y los párrafos entre sí?
- J. ¿Qué me parece todo el proceso? ¿Qué es lo que más me ha ayudado?

¿Por qué?

L'últim exemple que incloem és el d'una pauta per a la revisió d'un text argumentatiu de M. Milian:

### 1. LOS ELEMENTOS DE LA ARGUMENTACIÓN

	SÍ	A medias	No
1. ¿Queda claro el receptor del texto?			
2. ¿Queda claro a quién queremos convencer?			
3. ¿Queda claro quién escribe el texto?			
4. ¿Definimos claramente nuestra opinión?			
5. ¿Damos argumentos para justificarla?			
6. ¿Aceptamos alguna opinión de los oponentes?			

### 2. LA ORGANIZACIÓN DEL TEXTO

**¿Dónde hemos escrito nuestra opinión?**

1. Al inicio	
2. Al final	
3. Aparece más de una vez	
4. No aparece	

**¿Cuántos argumentos hemos dado para defender nuestra opinión?**

1. Todos los de la lista de planificación	
2. Unos cuantos	

3. Un único argumento	
4. Ninguno	

### **Tipos de argumentos**

1. Hay argumentos basados en opiniones de algún científico o personalidad entendida en el tema	
2. Hay argumentos justificados con datos objetivos o ejemplos	
3. Los argumentos se justifican en nuestra experiencia personal	
4. Los argumentos son opiniones personales no justificadas	

### **¿Cómo se presentan los argumentos?**

1. Se presentan en un solo párrafo, uno detrás de otro	
2. Hay argumentos en cada párrafo, con ejemplos y explicaciones	
3. Hay elementos que marcan el orden de los argumentos	
4. Se contrastan los argumentos con los contraargumentos en el mismo párrafo	
5. Los argumentos y los contraargumentos se presentan en párrafos distintos	
6. Se usan elementos lingüísticos para marcar la aceptación de los contraargumentos	

### **3. PLAN PARA LA REVISIÓN** (para discutirlo antes de rescribir el texto)

1. ¿Qué apartados / párrafos cambiarías o volverías a escribir?
2. ¿Qué añadirías al texto?
3. ¿Qué suprimirías?

### 2.3.2. Les pautes metacognitives que conformen l'acció pedagògica objecte d'estudi

A continuació, presentem els models de pautes metacognitives que hem introduït a l'aula d'interpretació consecutiva i que han estat la base d'aquest estudi:

<p style="text-align: center;"><b>PAUTA DE REFLEXIÓ 1</b></p> <p style="text-align: center;"><b>SOBRE EL FET D'ESCOLTAR, L'ATENCIÓ I LA CONCENTRACIÓ</b></p> <p>En aquesta primera pauta de reflexió, partim de la base que escoltar i comprendre són dos processos diferents, tot i que íntimament relacionats: escoltar és la primera fase en el procés de comprensió. T'agraïrem, però, que per a reflexionar sobre els aspectes que et plantegem a continuació, intentis tenir present que ens estem referint únicament al fet d'escoltar. Més endavant ens centrarem en la comprensió de la llengua estrangera.</p> <p style="text-align: center;"><b>Reflexiona sobre els següents punts i contesta:</b></p>
1. Crec que, en general, en la vida diària, estic acostumat a escoltar?
2. En aquestes primeres classes d'interpretació consecutiva, com em dispo a escoltar un discurs breu en la meua llengua materna dels que aquests dies estem treballant?
3. L'atenció i la concentració són dues capacitats indispensables a l'hora d'interpretar. Em concentro prou? En cas que no sigui així, què crec que podria fer per a concentrar-me més i centrar l'atenció?
4. En acabar de sentir el discurs, tot i haver-ho entès tot (perquè al cap i a la fi ha estat en català o castellà!) tinc la sensació de no haver escoltat prou? Si és així, què m'ho fa pensar?
5. El fet de no haver escoltat prou, té alguna conseqüència en la meua prestació posterior?
6. Vull afegir alguna reflexió que no ha aparegut en les preguntes anteriors?

**PAUTA DE REFLEXIÓ 2**

**SOBRE LA MEMÒRIA I L'ANÀLISI DE L'ORIGINAL**

**Reflexiona sobre els següents punts i contesta en un full a part:**

1. Sóc capaç de recordar informacions aïllades com ara xifres, enumeracions, noms propis o referències culturals?

2. Sóc capaç de recordar idees senceres i d'establir les relacions i associacions lògiques que hi ha entre les idees?

3. Tinc por de no recordar certes informacions, és a dir, que em falli la memòria i la concentració?

4. Un tret distintiu del bon intèrpret és la seva capacitat per a seleccionar i focalitzar la informació rellevant i deixar a segon terme la informació irrellevant. Crec que ho faig? Com ho puc aconseguir?

5. En acabar d'escoltar el discurs, tinc la sensació de tenir clara l'estructura, tot i que em fallin els detalls?

6. Vull afegir alguna reflexió que no ha aparegut en les preguntes anteriors?

<p style="text-align: center;"><b>PAUTA DE REFLEXIÓ 3</b></p> <p style="text-align: center;"><b>SOBRE LA PRESA DE NOTES</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Reflexiona sobre els següents punts i contesta:</b></p>
<p>1. En quina llengua prenc les notes? M'és fàcil de trobar la traducció dels termes en el cas que les prengui en la llengua meta?</p>
<p>2. La meva presa de notes és prou clara?</p>
<p>3. Considero que escric molt?</p>
<p>4. Faig ús de símbols i abreviatures? Com aconsegueixo interioritzar els símbols i anar desenvolupant un sistema de símbols propi?</p>
<p>5. Podria prendre les notes de forma més concisa?</p>
<p>6. Estableixo un bon lligam entre les idees? Faig servir connectors?</p>
<p>7. Un cop acabada la fase dedicada a escoltar el discurs original i prendre notes, solc disposar d'uns segons abans de posar-me a fer la interpretació del discurs. El simple cop d'ull a les meves notes em dona una idea clara de l'estructura del discurs, d'idees principals i secundàries, causes i conseqüències, etc.?</p>
<p>8. Vull afegir alguna reflexió que no ha aparegut en les preguntes anteriors?</p>

#### **PAUTA DE REFLEXIÓ 4**

#### **SOBRE LA COMPRENSIÓ DEL DISCURS ORIGINAL**

**Reflexiona sobre els següents punts i contesta:**

1. La comprensió d'un discurs en llengua estrangera depèn, bàsicament, del nostre coneixement d'aquesta llengua. He tingut problemes de comprensió?

En cas afirmatiu:

a) diria que són deguts a qüestions de l'estructura sintàctica de l'alemany, a

la llargada o complexitat de les frases?

b) o bé considero que tinc problemes de vocabulari?

c) les dificultats en la comprensió també poden provenir del desconeixement

del tema tractat, la velocitat del discurs original, l'accent de l'orador, entre

d'altres. És el meu cas?

2. Si he tingut problemes de comprensió, com es reflecteixen en la gravació que he escoltat de la meva prestació?

3. El mateix context del discurs que estem escoltant ens pot ser de gran ajut a l'hora d'acabar d'entendre paraules o frases que en el moment d'escoltar-les no hem entès. De fet, la comprensió, en interpretació, va més enllà del simple reconeixement de paraules. Recordo algun o diversos termes, idees o expressions que en un primer moment no hagi entès i els quals he inferit de manera encertada pel context?

4. En interpretació, a part d'un bon coneixement de la llengua estrangera, un element clau per a una bona comprensió de l'original és el coneixement extralingüístic, ja sigui coneixement del món, coneixement enciclopèdic, coneixement de l'orador o de la situació, coneixement de les convencions pròpies del gènere textual en qüestió, etc. En aquest cas concret, he pogut aplicar els meus coneixements extralingüístics? Quins?

5. Crec que mentre escolto el discurs original anticipo informacions que l'orador no ha pronunciat i que em poden ajudar a comprendre el discurs? Recordo algun exemple?

6. Mentre escolto el discurs, vaig construïnt hipòtesis sobre el significat i les informacions que van apareixent, que verifico a mesura que avança el discurs?

7. Vull afegir alguna reflexió que no ha aparegut en les preguntes anteriors?



**PAUTA DE REFLEXIÓ 5**  
**SOBRE LA REPRODUCCIÓ I PRESENTACIÓ DEL DISCURS EN LA LLENGUA**  
**META**

**Reflexiona sobre els següents punts i contesta:**

**1. Coherència i sentit:**

- a) tinc problemes a l'hora de llegir o interpretar les meves notes? Quan és així, què faig? Solo bloquejar-me i atabalar-me o prenc ràpid alguna decisió sense que el públic que m'escolta ho pugui percebre?
- b) el meu discurs és coherent i cohesionat?
- c) detecto omissions importants o canvis en el contingut?
- d) utilitzo connectors del discurs oral per a relacionar les idees entre sí?
- e) són freqüents els contrasentits?
- f) deixo frases sense acabar?

**2. Expressió lingüística:**

- a) faig errors gramaticals o sintàctics en la llengua d'arribada?
- b) faig calcs?
- c) he sabut reproduir el mateix registre que el discurs original?
- d) el llenguatge utilitzat és prou idiomàtic?
- e) em manca precisió lingüística?
- f) detecto interferències castellà/català o a l'inrevés?

**3. Presentació:**

- a) és un discurs àgil i fluid?
- b) faig pauses innecessàries, que no són les habituals del discurs oral?
- c) noto la presència de sons onomatopèics sobrats? Vocalitzo bé?
- d) l'entonació és prou natural? El to de veu és l'adequat?
- e) sóc prou convincent? Dono sensació de seguretat?
- f) procuro mantenir el contacte visual amb el públic?
  
- g) és evident que tota situació d'interpretació genera cert nivell d'angoixa i d'estrès. En el meu cas, crec que puc controlar-les? Si és així, com ho faig? Si no és així, com ho podria fer? Considero que transmeto la sensació d'angoixa en el meu discurs?

4. Vull afegir alguna reflexió que no ha aparegut en les preguntes anteriors?

### **PAUTA DE REFLEXIÓ GLOBAL 1**

**A continuació et llistem un seguit d'aspectes que és important tenir en compte a l'hora de dur a terme un bon exercici de consecutiva. Tracta només aquells que consideris més significatius en el teu cas.**

#### **1. Comprensió oral de l'alemany:**

- Crec que m'he concentrat prou? He escoltat el discurs amb prou atenció?
- He tingut problemes de comprensió? En cas afirmatiu:
  - a) deguts a l'estructura sintàctica, a la llargada o complexitat de les frases?
  - b) tinc problemes de vocabulari?
  - c) em manquen coneixements generals o sobre el tema tractat?
  - d) hi té alguna cosa a veure la velocitat o l'accent de l'orador?
- He pogut inferir, pel context, alguna idea que no m'havia quedat clara en un primer moment? Els coneixements extralingüístics han contribuït a la bona comprensió del discurs?

#### **2. Memòria i anàlisi de l'original:**

- Recordo informacions aïllades com ara xifres, enumeracions, noms propis o referències culturals?
- Recordo idees senceres i estableixo les relacions lògiques entre les idees?
- Selecciono i focalitzo la informació rellevant i deixo a segon terme la informació subordinada i els detalls?
- En acabar d'escoltar el discurs, tinc la sensació de tenir clara l'estructura?

#### **3. Presa de notes:**

- Com organitzo la pàgina? Tinc en compte el verticalisme, "el décalage" i els espais entre les idees?
- En quina llengua prenc les notes?
- És prou clara?
- Escric molt? Faig ús de símbols i abreviatures?

- Intento no anotar termes sinó les idees de manera abreujada?
- Estableixo un bon lligam entre les idees? Faig servir connectors?
- El simple cop d'ull a les meves notes em dóna una idea clara de l'estructura del discurs, d'idees principals i secundàries, causes i conseqüències, etc.?

#### **4. Reproducció i presentació en la llengua meta:**

- Tinc problemes a l'hora de llegir o interpretar les meves notes?
- El discurs és coherent? Detecto contrasentits? Deixo frases sense acabar?
- Hi ha omissions importants o canvis en el contingut?
- Faig errors gramaticals o sintàctics?
- Faig calcs?
- He sabut reproduir el mateix registre que el discurs original? El llenguatge utilitzat és prou idiomàtic?
- Em manca precisió lingüística? Tinc un vocabulari prou ric?
- Detecto interferències castellà/català o a l'inrevés?
- És un discurs àgil i fluid? Faig pauses innecessàries, que no són les habituals del discurs oral?
- Noto la presència de sons onomatopèics sobrats? Vocalitzo bé? L'entonació és prou natural? El to de veu (el volum) i la velocitat són els adequats?
- Sóc prou convincent? Dono sensació de seguretat? Transmeto sensació d'angoixa i estrès?
- Procuro mantenir el contacte visual amb el públic?



## 4. Objectius i preguntes de recerca

Després de veure l'estat de la qüestió dels dos temes teòrics en els quals s'emmarca aquesta recerca, presentem ara els objectius que tenim i els interrogants dels quals partim per a dur a terme la investigació.

### 4.1. Els objectius d'aquesta recerca són:

1. La introducció, l'experimentació i l'anàlisi de la integració, a l'aula d'interpretació consecutiva, d'una acció pedagògica, basada en un enfocament socioconstructivista i dirigida a fomentar els processos autoreguladors en l'aprenentatge. Es concreta amb la incorporació a l'aula d'una bateria de pautes metacognitives.

2. Analitzar l'ús de les pautes metacognitives que fan els aprenents per tal de:

2.1. Examinar com les han utilitzat.

2.2. Analitzar de quina manera es manifesten els processos autoreguladors que esdevenen del seu ús.

2.3. Interpretar el procés d'aprenentatge dels aprenents a través de les dades que en resulten.

2.4. Analitzar la seva percepció i les seves opinions sobre l'acció pedagògica.

3. Fer una observació, una descripció i una anàlisi detallades de l'aula d'iniciació a la interpretació consecutiva (alemany-català i castellà) des d'un enfocament etnogràfic i a partir de la incorporació de l'acció pedagògica.

### 4.2. Aquests objectius es concreten en les següents preguntes de recerca:

1. Quin ús fan els aprenents de les pautes metacognitives?

2. Quines utilitats es desprenen de les pautes metacognitives?

3. Com perceben els estudiants la inclusió de les pautes metacognitives com a part integrant d'una assignatura d'iniciació a la interpretació consecutiva?

Coincideixen les seves percepcions sobre les pautes amb el que les dades revelen de l'ús?

4. Què desencadenen les pautes metacognitives?

5. ¿Aporten les dades resultants de l'anàlisi de les pautes metacognitives i dels diaris informació significativa sobre el procés d'aprenentatge de la interpretació consecutiva? Si és així, de quin tipus d'informació es tracta?

## 5. Paradigma de recerca i opcions metodològiques

*"I think metaphorically of qualitative research as an intricate fabric composed of minute threads, many colors, different textures, and various blends of material. This fabric is not explained easily or simply".*

(J. W. Creswell, 1997:13)

Els propòsits d'aquesta recerca, que acabem d'exposar, i els fonaments teòrics que hem presentat en els dos primers capítols, han determinat el marc metodològic en el qual emmarquem la recerca: l'enfocament qualitatiu.

En la primera part d'aquest capítol, ens proposem de tractar el paradigma metodològic en què emmarquem la recerca que presentem i d'avançar des d'una visió més global fins al nivell més concret. D'altra banda, en la segona part, plantejarem el procés que hem seguit per a l'obtenció de les dades i descriurem l'anàlisi que hem dut a terme.

Abans d'entrar en la descripció teòrica, volem fer un seguit de consideracions generals sobre el mètode de recerca escollit.

Hem optat per l'enfocament qualitatiu perquè és el que millor ens permet l'estudi de l'ésser humà. Des del nostre punt de vista, l'ésser humà no es pot observar des d'una perspectiva lineal sinó cíclica perquè és el resultat d'un cúmul de valors, coneixements, interessos, problemes, contradiccions i sentiments en constant balanceig i estretament lligats i influenciables entre si. En aquest sentit, quan ens disposem a observar-lo i a interpretar-lo, no ens podem regir per constructes tancats, inflexibles i invariables. Necessitem trobar instruments que ens permetin tenir en compte la visió del món particular de cada individu i que ens possibilitin l'aproximació a tot allò que es mou dins seu: el que desitja i el que tem, el que l'atrau i el que no li agrada, el que persegueix i el que defuig.

Intentar entendre l'ésser humà, interpretar els seus pensaments i les seves paraules en el context de la cultura que l'envolta és i ha estat una de les tasques

que més han atret l'home. No obstant, si el coneixement del propi "jo" ja és una empresa sense límits ni mesures, com podem acostar-nos a "l'altre", amb quines eines i recursos?

Tornant a la metàfora de J.W. Creswell amb la qual obríem aquest capítol, destriar un a un tots els colors d'aquest teixit complex que és l'ésser humà és un repte difícil, però és alhora una de les tasques més fascinants per la diversitat de contrastos, matisos i tonalitats que el configuren.

## **1. Els diferents enfocaments en la recerca de processos metacognitius en l'aprenentatge de llengües estrangeres**

Ens sembla interessant, abans d'entrar pròpiament a descriure el mètode de recerca pel qual hem optat en aquest estudi, de fer una breu revisió dels diversos enfocaments de recerca que, des de l'àmbit de l'aprenentatge de segones llengües, s'han aplicat en els últims anys en el camp de la metacognició.

Barcelos (2003) apunta que l'interès pels estudis de creences<sup>22</sup> en el camp de l'adquisició de segones llengües va començar tard, cap a mitjans dels anys vuitanta del segle passat. I assenyala l'existència de tres enfocaments: l'enfocament normatiu, l'enfocament metacognitiu i l'enfocament contextual que inclou els estudis realitzats en el marc d'una aproximació discursiva.

*L'enfocament normatiu* és l'enfocament més utilitzat per a l'estudi dels processos metacognitius. El mètode de recollida de dades més típic d'aquest enfocament són els qüestionaris del tipus l'escala de Likert o el BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) dissenyat per Horwitz (1985). L'anàlisi de les dades en aquest enfocament es fa, bàsicament, a través del tractament estadístic.

En el cas de *l'enfocament metacognitiu*, les dades es recullen a través d'informes verbals, ja siguin entrevistes semi-estructurades o autoinformes. D'altres estudis, també inclouen qüestionaris dissenyats pels mateixos investigadors (Victori, 1992).

---

<sup>22</sup> La definició del terme "creences" suposa certes dificultats perquè diversos autors s'hi han referit amb designacions diferents. Per exemple, Holec (1987) parla de representacions dels aprenents; Abraham i Van (1987) es refereixen a la filosofia dels aprenents sobre l'aprenentatge de llengües; Wenden (1986, 1987) parla de coneixement metacognitiu i Barcelos (1995) parla de la cultura d'aprendre llengües.



El principal tret distintiu de l'enfocament normatiu és la seva forma d'entendre el coneixement metacognitiu i la seva relació amb l'autonomia. La majoria dels estudis dins d'aquest enfocament consideren el coneixement metacognitiu com una característica essencial a l'hora d'ajudar els estudiants a avançar cap a l'autonomia.

Pel que fa a l'enfocament contextual, tot i que són un menor nombre d'estudis, en els últims temps alguns autors han començat a presentar recerques des de diferents perspectives. La base d'aquestes recerques són les observacions de classe (Allen, 1996; Barcelos, 1995, 2000), els diaris dels aprenents (Miller i Ginsberg, 1995) i l'anàlisi del discurs (Kalaja, 1995). La idea central d'aquests estudis és combinar diferents mètodes etnogràfics i estudis de cas que permetin la interpretació dels processos metacognitius en els contextos en què es produeixen. Així, adopten una perspectiva èmica. Kalaja (1995) és de les primeres autores que proposa un enfocament discursiu a aquest tipus de recerca perquè considera que l'ús lingüístic està orientat cap a una acció i que la llengua crea la realitat.

L'estudi que presentem en aquest treball s'emmarcaria dins d'aquest últim enfocament que té en compte les experiències i les accions dels aprenents, la seva interpretació d'aquestes experiències i el context social en què emergeixen i de quina manera aquest context les influeix. A continuació, veurem les característiques dels mètodes qualitatius de recerca per a centrar-nos seguidament en els trets diferencials de l'etnografia i dels estudis de cas.

## **2. La metodologia qualitativa: definició i característiques**

La investigació que ens hem proposat dur a terme s'emmarca sota el gran paraigua de la metodologia qualitativa o interpretativa.

Abans, però, d'entrar a definir la metodologia qualitativa, observem què apunta ja Isaiah Benin, en la presentació que fa de l'obra de Vico, *Scienza Nuova*. Com es pot observar en la següent citació, qüestiona la validesa de l'enfocament cartesià per a la recerca científica en general, però, sobretot, per a l'estudi de la cultura, la societat, la història i la ment humanes:

“The non-physical features of human beings clearly require moving beyond the search for and from generalizations and idealized models derived from the uniformities of the copresences and successions of phenomena and to a concern over describing human experience as concretely as possible, and therefore to emphasize variety, differences, change, motives and goals, individuality rather than uniformity or indifference to time or unaltering repetitive patterns.” (Benin 1976: 89)

En aquesta mateixa línia, Stake (1995:43) argumenta que la funció de la recerca no és necessàriament la d'organitzar i conquerir el món, sinó de sofisticar-ne el contingut. Els significats complexos no sols es poden dissenyar o aprehendre de manera retrospectiva. És necessària una atenció continua, difícilment assolible quan els instruments dominants per a la recollida de dades són eines objectivament interpretables.

Tot i que sovint se sol parlar de metodologia qualitativa, per oposició a la quantitativa, donem suport a la proposta d'Erickson (1986) d'utilitzar el terme “interpretativa” per allunyar-nos d'aquesta dicotomia tradicional. Erickson justifica la seva opció amb aquestes tres raons: a) el terme “interpretatiu” és més inclusiu que molts d'altres; b) evita el fet d'haver d'anomenar aquests mètodes essencialment com a no quantitativs, la qual cosa és important perquè en aquests estudis també es pot recórrer a la quantificació<sup>23</sup>; i c) apunta cap a un aspecte clau, que és l'interès pel significat humà en la vida social, i la seva percepció i exposició per part de l'investigador.

Les principals definicions de metodologia qualitativa la presenten com la recerca que es duu a terme en un context natural en el qual l'investigador és un instrument de recollida de dades que analitzarà inductivament, posant èmfasi en el significat dels participants.

Tot i que són moltes les definicions trobades, en presentem dues. La primera d'elles, és la de Denzin i Lincoln (1994: 2):

---

<sup>23</sup> Més endavant ampliarem la idea de l'aplicació de tècniques quantitatives en recerques de base qualitativa.

“Qualitative research is multimethod in focus, involving an interpretative, naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them. Qualitative research involves the studied use and collection of a variety of empirical materials –case study, personal experience, introspective, life story, interview, observational, historical, interactional, and visual texts- that describe routine and problematic moments and meaning in individuals’ lives.”

Incloem aquesta definició pel seu enfocament basat en termes filosòfics (interpretativa i naturalista) i per la varietat de fonts d’informació que contempla.

Una altra definició que considerem és la de Creswell (1994:15) perquè subratlla la vessant complexa i holística, perquè contempla les diferents tradicions metodològiques i perquè introdueix el lector en les diverses dimensions de la qüestió que presenta amb tota la seva complexitat:

“Qualitative research is an inquiry process of understanding based on distinct methodological traditions of inquiry that explore a social or human problem. The researcher builds a complex, holistic picture, analyses words, reports detailed views of informants, and conducts the study in a natural setting.”

Guba i Lincoln (1982) i Taylor i Bogdan (1986) resumeixen en els següents punts les característiques de la metodologia qualitativa:

- Presenta una concepció múltiple de la realitat: existeixen realitats múltiples que només es poden estudiar de manera holística. Les dades obtingudes divergiran necessàriament de la realitat, per la qual cosa no es determinarà una única veritat ni serà possible la predicció ni el control dels fets.
- El principal objectiu científic serà la comprensió dels fenòmens.
- L’investigador i l’objecte d’investigació estan interrelacionats, interactuen i s’influeixen mútuament.
- L’objectiu de la investigació és desenvolupar un cos de coneixements ideogràfics que descriguin els casos individuals. La investigació qualitativa no es proposa arribar a abstraccions universals, sinó a universalitats

específiques i concretes. Aquesta idea també la recull Erickson (1989). A aquestes universalitats s'hi arriba a través de l'estudi de casos amb profunditat i detall, comparant-los amb d'altres, per tal de generar models. L'objectiu és averiguar el que és generalitzable a d'altres situacions i el que és únic i específic en un context determinat.

- És una investigació inductiva, és a dir, no es parteix de models o de categories predeterminades.
- L'escenari i les persones que hi intervenen es perceben des d'una perspectiva holística (descriu els fenòmens en el seu context natural), mai no es redueixen a variables, sinó que es prenen com un tot.
- Allò que cerquen els investigadors qualitius és comprendre les persones dins del marc de referència d'elles mateixes.
- Qui investiga no pot donar res per sobreentès.
- Totes les perspectives són valuoses.
- Els mètodes qualitius es basen en les accions humanes.
- Els mètodes qualitius estan destinats a assegurar una estreta relació entre les dades i el que la gent realment diu i fa.
- Tots els escenaris i totes les persones són dignes d'estudi, perquè són similars i únics.
- La investigació qualitativa és un art.

Com dèiem a l'inici, considerem que és sota aquest marc general de metodologia interpretativa on s'insereix aquesta recerca però, en la nostra opinió, és encara un terme massa ampli que ofereix poques orientacions tant pel que fa als objectius, a la manera de realitzar la recerca com a la fixació de pautes d'actuació de l'investigador. En aquest mateix sentit, Watson-Gegeo (1988: 580) afirma sobre el terme "qualitatiu":

“Qualitative research is an umbrella term for many kinds of research approaches and techniques, including ethnography, case studies, analytic induction, content analysis, semiotics, hermeneutics, life histories, and certain types of computer and statistical approaches.”

Dins l'àmbit de la recerca qualitativa, Creswell (1997:47) identifica cinc tradicions diferents en els camps de l'antropologia i de les ciències socials, que comparteixen els principis que hem vist fins ara. Es tracta de:

- 1) La biografia: pretén explorar la vida d'un individu a través de l'observació i mitjançant entrevistes i documents que permetin establir relacions.
- 2) La fenomenologia: l'individu és el que aporta significats, per la qual cosa depèn de la interpretació de la perspectiva de la persona. Les dades es recullen a través d'entrevistes semiestructurades i després es classifiquen i es categoritzen.
- 3) La *grounded theory*: té com a objectiu desenvolupar una teoria a partir de les dades recollides del context per tal de poder establir, després de contemplar certes regularitats, una teoria.
- 4) L'estudi de cas: consisteix a seguir, a través d'un cas, el desenvolupament d'un individu. Les dades recollides corresponen a una única perspectiva.
- 5) L'etnografia: consisteix a descriure i interpretar un grup social i cultural des de dins, tenint en compte totes les perspectives que hi estan implicades.

Com hem vist, els principis de la metodologia qualitativa o interpretativa, que hem vist en l'apartat anterior, es poden concretar de maneres diverses. En el nostre cas, adscriuim la nostra recerca en dues d'aquestes tradicions. Una d'elles és la recerca etnogràfica que Watson-Gegeo (1988) caracteritza de qualitativa i naturalista. Hem optat per l'enfocament etnogràfic per la seva capacitat de descripció d'un fenomen en profunditat i en el seu àmbit natural (en el nostre cas l'aula d'interpretació consecutiva) i perquè ens permet comprendre'l des del punt de vista dels que hi

están implicats. Ahora, en fer el seguiment exhaustiu de dos individus, realitzem dos estudis de cas. A continuació descriurem aquestes dues tradicions.

### **3. La recerca etnogràfica**

El terme "etnografia" prové de la unió de les dues paraules gregues "etnoi" i "graphe", el significat literal de les quals ens ve a dir alguna cosa com "escriure sobre la gent". Neix de la curiositat per la vida de les persones en totes les seves situacions i ofereix un marc d'investigació obert i flexible que permet que els objectius i les estratègies inicials es puguin ampliar, modificar o redefinir a mesura que avança la recerca i que ens acostem a la complexitat de l'ésser humà i de la cultura (Palou 2002: 88).

Amb paraules de Woods i Jeffrey (1996: 122):

*"L'etnografia, amb els seus èmfasis en el respecte del món empíric, en la penetració dels nivells de significat, en la facilitació de "l'assumpció del paper de l'altre", en la definició de situacions i en la comprensió d'un sentit de procés, constitueix la metodologia natural per intentar comprendre "l'art de la docència.""*

Les definicions d'etnografia són múltiples. Harris (1968) parla de descripció o interpretació d'un grup o sistema cultural o social. L'investigador examina els models de comportament, costums i forma de vida del grup. Spradley i McCurdy (1972) la defineixen com una descripció o reconstrucció analítica dels escenaris i dels grups culturals intactes. Hammersley (1992) s'hi refereix com un plantejament de fer investigació naturalista, observacional, descriptiva, contextual, no limitada i profunda. Fetterman (1986) va més enllà i parla de l'art i la ciència de descriure un grup o una cultura. Posteriorment en el temps, són múltiples les definicions d'etnografia que presenten autors com Goetz i Lecompte 1988; Gilbert 1993; Creswell 1997; Silverman 1997 i 2000 i Cambra 2003.

### **3.1. Orígens**

L'etnografia, com a modalitat d'investigació de les ciències socials, sorgeix de l'antropologia cultural i de la sociologia qualitativa.

Els orígens de l'etnografia moderna els trobem a finals del segle XIX i començaments del XX, en els treballs dels antropòlegs sobre la manera de viure de les tribus que es trobaven sota el domini britànic i de les colònies que d'altres països europeus tenien a l'Àfrica i a l'Àsia. A començaments del segle XX, es va viure el desenvolupament de l'etnografia a partir de l'antropologia cultural. Els antropòlegs es van començar a interessar per la cultura dels pobles primitius i van anar-se-n'hi a viure per tal d'estudiar les societats "des de dins". Un d'aquests antropòlegs fou Malinowski que l'any 1922 va escriure un informe sobre els habitants de les illes Trobiand (Melanèsia). Aquest estudi revolucionà el camp de l'antropologia social perquè marcà l'inici d'un nou enfocament en un àmbit en què fins al moment l'estudi de les cultures s'havia realitzat "des de fora". Per a aquest autor, l'única manera efectiva de comprendre la vida de les persones és "anar a viure" entre ells durant un període de temps, aprendre la seva llengua i arribar a ser acceptat com a membre. Realitzà un estudi descriptiu i sistemàtic i, a més de transmetre la informació explícita de la cultura que va observar, va transmetre també la informació implícita que inferia de les dades obtingudes.

Juntament amb l'antropologia, tot i que una mica més tard, la sociologia també contribueix al desenvolupament de l'etnografia en les ciències socials. Durant els anys vint i trenta del segle passat, l'escola de Chicago aplica les tècniques antropològiques a l'estudi dels estils de vida dels grups marginats.

Arribada la dècada dels 50 i, en paraules de Woods (1995: 21), tots aquells que s'interessaven pels nous camins que anava obrint la sociologia es van començar a plantejar la possibilitat d'aplicar el mateix tipus de recerca a l'escola. Així neix l'anomenada etnografia de l'educació. Palou (2002: 103) estableix la següent relació:

"Si Chicago s'havia convertit en un gran laboratori social, per quin motiu no havia de passar el mateix amb les escoles? Al capdavall, tant en un lloc com a l'altre allò que feien –i fan– les persones era intentar donar sentit a les accions personals a partir de la negociació constant amb els altres, a partir de la presa

contínua de decisions sobre temes de registres diversos i a partir de la gestió del dia a dia amb determinades perspectives. Si l'etnografia emergia com una modalitat d'investigació adequada per acostar-se al sentit que té el món empíric, per descobrir capes de significat en les accions quotidianes des d'una actitud de respecte, d'empatia cap als altres, entra dins de tota lògica que exercís una atracció considerable en aquells que volien penetrar amb una nova mirada en el sempre complex àmbit escolar.”

### **3.2. L'etnografia de l'educació**

Després de la segona guerra mundial, alguns etnògrafs, orientats per Spindler i Kimball, comencen a abordar aspectes relacionats amb l'educació. L'any 1968 es crea el Consell d'Antropologia i Educació, un organisme membre de l'Associació Antropològica Americana. Paral·lelament, a Anglaterra proliferen els estudis centrats en una orientació qualitativa. Cap als anys setanta, l'etnografia no solament estudia aspectes culturals de l'educació, sinó que s'amplia a d'altres aspectes com el llenguatge o els sistemes d'avaluació, entre d'altres. Neix així l'anomenada etnografia de l'educació que Woods (1987: 18) defineix com una descripció detallada de les àrees de la vida social de l'escola. Ofereix un estil d'investigació alternatiu per a descriure, explicar i interpretar els fenòmens educatius que tenen lloc en el context de l'escola.

En aquest sentit, trobem molt interessant l'article de Contreras (1991) on es planteja la imbricació que hauria d'existir entre investigació i educació, el concepte d'investigació al servei dels valors educatius i socials i les característiques que hauria de presentar la investigació educativa.

Des de l'àmbit de l'ensenyament de les llengües estrangeres, on proliferen els estudis que apliquen la recerca etnogràfica, Van Lier (1988) defensa l'etnografia com a modalitat de recerca per les següents raons: 1) hi ha un coneixement limitat sobre el que succeeix a les aules; 2) cal augmentar aquest coneixement; 3) això només es pot fer anant a les aules; 4) cal interpretar les dades atenent el context en què es produeixen i 5) aquest context no és sols lingüístic o cognitiu, és també un context social.



### 3.3. Característiques i principis de la recerca etnogràfica: els principis èmic i holístic

Nunan (1992: 56) resumeix, en la taula que reproduïm a continuació, les principals característiques de la recerca etnogràfica:

Characteristic	Gloss
Contextual	The research is carried out in the context in which the subjects normally live and work.
Unobtrusive	The researcher avoids manipulating the phenomena under investigation.
Longitudinal	The research is relatively long-term.
Collaborative	The research involves the participation of stakeholders other than the researcher.
Interpretive	The researcher carries out interpretive analyses of the data.
Organic	There is interaction between questions/hypotheses and data collection/interpretation.

La recerca etnogràfica es desenvolupa sempre en el context en el qual interactuen els participants que són l'objecte de l'estudi i on s'intenta minimitzar la presència de l'investigador. L'investigador no intenta controlar o manipular els fenòmens que està investigant. La investigació es prolonga durant un espai temporal considerable que cobrirà diverses setmanes, mesos o fins i tot anys. Un dels seus eixos principals és la col.laboració de tots els participants. Com recull Esteve (1999: 21), per a la perspectiva interpretativa, cada situació investigada ha de ser entesa des de la perspectiva de tots els participants, és a dir, l'interès central d'aquest paradigma és entendre i interpretar la realitat educativa des de la perspectiva de les persones implicades. Per últim, un dels trets més distintius de la recerca etnogràfica és que les generalitzacions i les hipòtesis emergeixen durant el transcurs de la recollida de dades i de la interpretació i que mai no les predetermina l'investigador. Per aquesta raó, se sol parlar d'un procés cíclic que es retroalimenta. L'observació etnogràfica s'empra sense pressuposicions inicials, sense preses de postura que orientin a

priori les dades que van emergint. Per això en el present estudi disposem, com hem vist, d'unes qüestions inicials, però tenint en compte que sempre es poden modificar en el transcurs de la recerca (Hymes, 1999). Ogbu (1999: 163) resumeix aquest principi amb la següent afirmació: "Un atributo esencial de una buena etnografía es la flexibilidad".

Cambra (2003) sintetitza les principals característiques de l'etnografia en deu punts que, a tall de resum, incloem a continuació:

- 1) L'etnografia s'interessa per la realitat de les situacions educatives: l'aula s'analiza des de les actuacions del professor i els aprenents com un context real d'aprenentatge.
- 2) La finalitat de l'etnografia és aprofundir en els fets quotidians a partir de la reconstrucció dels significats per entendre i interpretar les interaccions dels seus participants.
- 3) El fet de considerar la classe com un grup social i una comunitat cultural permet tractar la manera de comunicar-se que adopten els individus que hi participen.
- 4) La finalitat de l'etnografia és realitzar una descripció detallada i interpretar les accions i interaccions dels aprenents i docents a partir de les dades empíriques. L'objectiu és no reduir la realitat a variables o prediccions de resultats, sinó comprendre, de manera holística, els processos complexos que hi tenen lloc.
- 5) La importància d'entendre l'aula com un microcontext construït pels seus interactuants i que, alhora, està immersa en un macro-context que l'influeix.
- 6) El coneixement de l'aula ha de contribuir a la innovació i millora pedagògiques. Les conclusions i experiències han de repercutir en l'organització de les tasques, els grups de classe, etc.
- 7) L'etnografia se centra en els participants i en les seves percepcions i representacions, així com en la cultura a la qual pertanyen i en la qual tots els individus estan implicats.

- 8) La investigació etnogràfica se centra molt especialment en el docent com a transmissor del currículum i informador i col.laborador en la investigació. Aquest factor és especialment important, ja que aquesta implicació contribueix al seu desenvolupament i formació professionals.
- 9) La investigació etnogràfica accepta la singularitat de cada realitat.
- 10) Acceptar aquesta singularitat o complexitat de les situacions educatives implica una anàlisi metòdica i un model teòric complex que tingui en compte els esdeveniments significatius, ja siguin esporàdics o recurrents.

Des d'ambits del saber diversos, molts autors defensen que la recerca etnogràfica ha de ser *èmica* i *holística*. Veurem breument quins són aquests dos principis que governaran tota recerca etnogràfica.

El principi *èmica* suposa que els significats s'estudien des del punt de vista dels agents socials. Amb paraules de Watson-Gegeo (1988: 582):

“Emic terms, concepts and categories are therefore functionally relevant to the behaviour of the people studied by the ethnographer. An analysis built on emic concepts incorporates the participants' perspectives and interpretations of behaviour, events and situations and does so in the descriptive language they themselves use.”

Com ja hem dit, el terme “*èmica*” apareix en la bibliografia sobre recerca etnogràfica aplicada a qualsevol camp. La perspectiva interpretativa penetra efectivament en el món personal dels subjectes: com interpreten les situacions, què signifiquen per a ells, quines intencions tenen. Van Lier (1988: 55), per exemple, remet a la definició d'Erickson que expressa amb aquestes paraules la perspectiva que cal adoptar per a l'estudi dels fenòmens observats a l'aula: “[...] from the functional point of view of the ordinary actor in everyday life”. De la mateixa manera, Boyle (1994: 167) dirà: “The participant's view is the emic view”. Segons el principi *èmica*, la situació investigada ha de ser entesa des de la perspectiva dels participants. Segons Esteve (1999: 164), aquest principi fa que els investigadors d'orientació interpretativa se centrin en la descripció i comprensió del que és únic i particular del subjecte;

accepten que la realitat és dinàmica, múltiple i holística. Com diuen Arnal, Rincón i Latorre (1994), el paradigma interpretatiu intenta sobretot entendre i interpretar la realitat educativa des dels significats de les persones implicades en els contextos educatius. Les idees més importants d'aquest pensament són, al nostre entendre, el fet que es dóna més importància als significats de les persones implicades i que aquestes es converteixen en els protagonistes de la investigació, els resultats de la qual revertiran únicament i exclusiva en elles mateixes.

Com bé hem apuntat més amunt, la recerca etnogràfica ha de tenir en compte tots els elements que conflueixen en la realitat que estudia i aquest principi rep el nom d'*holístic* perquè descriu els fenòmens de manera global en els seus contextos naturals i accepta l'escenari complex en el qual es desenvolupen i la totalitat com a elements bàsics. Alhora, cada aspecte de la cultura ha de ser descrit i explicat en relació amb tot el sistema de què forma part (Mehan, 1979; Cambra, 2003). Boyle (1994: 162) apunta que l'etnògraf ha d'anar més enllà de la descripció detallada d'allò que observa: "[...] to understand why the behaviour takes place and under what circumstances". En el marc d'una recerca etnogràfica, les connexions entre el fenomen que s'estudia i el context són un aspecte crucial perquè no és possible comprendre les accions i les interaccions sense connectar-les amb el context en el qual adquireixen un significat específic.

### **3.4. Els reptes de la recerca etnogràfica**

En optar per la recerca etnogràfica, som conscients que, de la mateixa manera que la resta de metodologies de recerca, té una sèrie d'avantatges i desavantatges. Per aquest motiu, i abans de tancar les consideracions generals que hem fet fins ara, volem dedicar aquest apartat a considerar els problemes, dificultats i crítiques inherents a les quals l'etnografia ha fer front.

## Veracitat i validesa

Una de les crítiques principals que es fan a l'etnografia està relacionada amb els conceptes de veracitat i validesa. La majoria de crítiques tenen el seu origen en el fet que les etnografies estan basades en la descripció i l'anàlisi detallades d'un context o situació concrets. Goetz i LeCompte (1982) fan una anàlisi detallada dels problemes relacionats amb la veracitat i la validesa en la recerca etnogràfica. Quant a la veracitat, la defineixen com el punt fins al qual els estudis es poden reproduir. Hammersley (1992: 108), en la mateixa línia, defineix així el concepte de veracitat:

“Refers to the degree of consistency with which instances are assigned to the same category by different observers or by the same observer on different occasions.”

Goetz i LeCompte (1982) estableixen que, en un primer moment i donades les característiques inherents a la recerca etnogràfica, la reproducció d'un estudi etnogràfic pot semblar impossible, a diferència dels experiments realitzats en un laboratori. Afirment que la validesa externa, és a dir, les reproduccions que poden realitzar d'altres investigadors, només són possibles si l'etnògraf explicita suficientment aquests quatre aspectes de la recerca:

- a) La posició de l'investigador en el marc de la recerca.
- b) La selecció dels informants, les situacions i les condicions socials.
- c) Els constructes i les premisses d'anàlisi.
- d) Els mètodes de recollida i d'anàlisi de les dades.

Afegeixen també que cal que els etnògrafs presentin els seus mètodes de forma molt explícita perquè els seus informes puguin ser utilitzats com a manuals de procediment d'aquells que vulguin reproduir l'estudi.

Pel que fa al problema de la validesa, Goetz i LeCompte (1982) fan una distinció entre validesa interna i externa de la recerca etnogràfica. La validesa interna està relacionada amb si la investigació aconsegueix interpretar allò que s'havia proposat en un inici. Pel que fa a la validesa interna afirmen (1982: 221):

“First, the ethnographer’s common practice of living among participants and collecting data from long periods provides opportunities for continual data analysis and comparison to refine constructs and to ensure the match between scientific categories and participant reality. Second, informant interviewing, a major ethnographic data source, necessarily is phrased more closely to the empirical categories of participants and is formed less abstractly than instruments used in other research designs. Third, participant observation, the ethnographer’s second key source of data, is conducted in natural settings that reflect the reality of the life experiences of participants more accurately than do contrived settings. Finally, ethnographic analysis incorporates a process of researcher self-monitoring that exposes all phases of the research activity to continual questioning and reevaluation.”

La validesa externa, d'altra banda, es planteja la qüestió de fins a quin punt els resultats obtinguts es poden fer extensibles a d'altres grups. De la mateixa manera que en la resta de situacions anteriors, proposen que l'investigador descriu explícitament els fenòmens.

## **La subjectivitat**

El segon repte al qual ha de fer front la recerca etnogràfica és el de la subjectivitat. D'una banda, la dels participants, que tenen un paper molt actiu en la investigació i que, en realitat, són ells els que aporten la majoria de les dades que seran objecte d'anàlisi. De l'altra, cal considerar també la subjectivitat de l'investigador, que és una persona amb unes característiques particulars d'edat, de sexe i de concepció dels fenòmens. Aquesta implicació tan directa dels participants i de l'investigador fa que no puguin ser totalment independents i neutrals respecte als fenòmens estudiats però, alhora, formar-ne part també els ajuda a entendre'ls i a penetrar-los millor.

El perill que suposa la manca d'objectivitat porta sovint a recórrer a l'estratègia metodològica de la triangulació que detallarem tot seguit.

## **L'estratègia de la triangulació**

Tenint presents les qüestions que acabem d'esmentar, des que es van començar a aplicar metodologies de tipus qualitatiu, s'han estat utilitzant paral·lelament tècniques de triangulació per a dotar-les d'una major precisió científica. En

termes generals, l'aplicació d'un sol mètode podria resultar massa limitada i no oferir una panoràmica prou detallada i certa de la situació que es vol estudiar i comprendre. La triangulació prové del camp de l'antropologia, en el qual es va considerar que són necessàries com a mínim dues perspectives per tal d'obtenir una panoràmica acurada dels fenòmens socials. Denzin i Lincoln (1998: 3-4) consideren que la integració de diversos mètodes resulta ser una característica intrínseca de la investigació qualitativa. L'ús de la triangulació, o de diversos mètodes, mostra un intent per garantir la comprensió profunda del fenomen que s'estudia, donat que mai no es pot capturar la realitat objectiva, i permet garantir la validesa dels resultats. L'ús de diversos mètodes per a la recollida d'informació de diferents fonts i a partir de mètodes d'anàlisi diferents, l'obtenció de materials empírics diversos i de diferents perspectives aporta rigor i profunditat a la investigació.

La nostra decisió d'aplicar el procediment de la triangulació es basa en els arguments presentats per Allwright i Bailey (1991), Van Lier (1988) i Watson-Gegeo (1988, 1992). Aquests autors consideren la triangulació com una estratègia important per arribar a resultats en recerca interpretativa perquè:

- Permet integrar les impressions, percepcions i observacions de tots els participants en la recerca.

- Si les dades procedents de fonts diferents condueixen a les mateixes conclusions, podem estar més segurs de la validesa dels resultats.

- Els participants de la realitat investigada, a més de constituir una font important de dades, poden ajudar a avaluar els descobriments principals d'un estudi.

Segons Denzin (1970), existeixen diversos tipus de triangulació:

- Triangulació de dades, que fa referència a l'aplicació d'una varietat d'estratègies per a l'anàlisi de les dades obtingudes.

- Triangulació metodològica, que fa referència a l'ús de diferents mètodes per a la recollida de dades.

-Triangulació d'investigadors, que fa referència a la col.laboració de més d'un investigador en l'observació dels fenòmens.

Pel que fa a aquesta recerca, i com veurem en parlar de l'anàlisi de les dades, apliquem la triangulació metodològica, és a dir, ens servim de mètodes diferents, pautes, diaris, qüestionaris i entrevistes, per a la generació i la recollida de les dades<sup>24</sup>.

### **La interpretació de les dades**

Goetz i LeCompte (1988) subratllen que sovint les muntanyes de dades que s'acumulen sobre la taula de l'etnògraf l'arriben a intimidar fins al punt que la seva resposta pot veure's limitada a l'elaboració de descripcions detallades. Insten, però, a fer un pas més enllà per entrar en el terreny de la interpretació. No obstant això, apunten que cal superar dues dificultats bàsiques:

a) Sovint és necessari deixar passar un temps entre el moment d'obtenir les dades i el moment d'interpretar-les, perquè, quan els detalls i les relacions personals són encara imminents, no sempre s'està en condicions de dilucidar les relacions i les connexions que de debò són importants. Aconsellen fer diverses lectures de les dades.

b) Interpretar suposa prendre partit per una sèrie de qüestions que poden anar des de la concreció de les categories d'anàlisi fins a l'elaboració de les síntesis finals.

## **4. Els estudis de cas**

En el marc dels estudis qualitius, una manera de dur a terme la recerca és mitjançant la realització d'estudis de cas, els quals tenen com a objectiu la descripció del que li està passant a un grup de gent determinat en un lloc específic. Creswell (1997:61) els defineix de la següent manera:

---

<sup>24</sup> En l'apartat 7.2. descrivim extensament els mètodes de recollida de les dades.



“A case study is an exploration of a “bounded system or case (or multiple cases) over time through detailed, in-depth data collection involving múltiple sources of information rich in context. This bounded system is bounded by time and place, and it is the case being studied – a program, an event, an activity, or individuals.”

L'investigador en l'estudi de cas se centra en un sol individu o en un grup d'individus, i es marca com a objectiu la descripció detallada d'un fenomen. Els estudis de cas es basen en el concepte que els fenòmens reals necessiten ser descrits per tal que, a partir d'aquesta descripció, l'investigador pugui entendre'n millor les causes i els orígens (Yin, 1984; Merriam, 1988). Tal i com afirma Stake (1995:11), la finalitat d'un estudi de cas és que copsi la complexitat i la particularitat d'un cas únic, amb complexitats úniques. Es tracta d'observar en detall les interaccions amb el context i entendre'l en el marc de les seves circumstàncies:

“We are interested in them for both their uniqueness and commonality. We seek to understand them. We would like to hear their stories. We may have reservations about some things the people tell us, just as they will question some of the things we will tell about them. But we enter the scene with a sincere interest in learning how they function in their ordinary pursuits and milieus and with a willingness to put aside many presumptions while we learn.”

Pel que fa a la pràctica dels estudis de cas, tradicionalment els investigadors no estudien més de quatre casos. El que podria dur l'investigador a considerar un nombre superior de casos és la idea de la generalització, un concepte que té un significat relatiu per a la majoria dels investigadors qualitius (Glesne i Peshkin, 1992). L'objectiu dels estudis de cas no és l'estudi d'un cas concret per a entendre'n d'altres sinó la comprensió profunda del cas que és objecte d'estudi. D'aquí que, com apunten diversos autors (van Lier, 2004), la finalitat dels estudis de cas és la particularització i no la generalització tot i que, evidentment, sí que en tota recerca d'aquestes característiques poden fer aparició aspectes recurrents i generalitzables. Això no obstant, el que interessa en un estudi de cas és arribar al detall i no, en primer lloc, a allò que el diferencia de la resta. Interessa arribar a la profunditat del que és i el que fa. L'èmfasi està posat en el que aquest cas té d'únic, tot i que, evidentment, per aconseguir-ho cal tenir coneixements de la resta de casos, d'aquí que l'etnografia permeti arribar a la resta de participants d'aquesta

“mini-cultura” (Cambra, 2003), entesa dins d'una cultura escolar més àmplia i aquesta, alhora, dins d'una societat amb una idiosincrasia determinada.

## **5. L'aproximació ecològica a la recerca**

L'aproximació ecològica a la recerca, tal i com intentarem exposar, té molts punts en comú amb l'etnografia i amb els estudis de cas. També en aquest estudi que presentem ens guiem pels seus principis. Aquest enfocament es caracteritza, segons van Lier (2004: 193), pels trets següents:

- Té lloc en un context, per la qual cosa sempre serà necessari establir la relació entre el que s'analitza i la situació contextual.
- Té unes dimensions de temps i espai clarament definides.
- És potencialment intervencionista, és a dir, es pot anar adaptant i reestructurant segons els camins on portin les dades.
- És fenomenològicament vàlida, ja que hi ha una correspondència entre la definició de la situació que fa l'investigador i la dels participants.

A partir d'aquests principis, identifiquem el primer tret en comú amb l'etnografia. La recerca ecològica considera els factors de l'espai (físic, social i simbòlic) i del temps (passat, present i futur). En aquest sentit, recordem que l'etnografia es basa sempre en treballs longitudinals, descriptius i interpretatius. Segons van Lier (2004: 194), no sempre és fàcil definir què constitueix un espai temporal. Per això, la recerca ecològica hauria de determinar què constitueix els espais temporals naturals dels fenòmens que s'investiguen, incloent les percepcions temporals i les construccions dels participants (que poden o no coincidir amb les delimitacions temporals establertes per les institucions o els calendaris oficials).

D'altra banda, també la recerca ecològica té certs punts compartits amb els estudis de cas. Tal i com hem vist, l'estudi de cas és un cas delimitat (normalment d'un individu o d'un grup) que s'investiga durant un període determinat. També, en

aquest sentit, és difícil d'establir les fronteres que delimiten aquest cas, les fronteres d'espai i de temps (Miles i Huberman, 1994). Succeeix el mateix amb l'aula. Normalment s'investiguen els alumnes durant la seva estada a l'aula, però no se sol tenir en compte que abans i després els alumnes han estat a d'altres llocs i han tingut diversos contactes que tenen un efecte directe en el que succeeix a l'aula. Tal i com apunta van Lier (2004: 194), en les recerques a l'aula sovint s'ha tingut en compte l'aula com un sistema tancat i s'han analitzat i descrit les interaccions que hi tenien lloc sense relacionar-les amb la resta de contextos. Com veurem, aquest autor suggereix alguns models de recerca educativa que permeten tenir en compte aquesta interrelació existent entre els contextos.

Per últim, en recerca ecològica es parla de validesa ecològica o fenomenològica. Un aspecte que és similar al principi èmic que hem vist en parlar de l'etnografia. Consisteix en el fet que les nocions analítiques i els constructes utilitzats en la recerca siguin compatibles amb els dels participants.

A partir dels principis que guien la recerca ecològica, no és possible entendre els processos que tenen lloc a l'aula sense entendre i interpretar la seva relació amb tot allò que hi pot tenir una influència directa, com ara:

- El context curricular, que determina no només els objectius sinó també les possibilitats i limitacions de les accions pedagògiques.
- El disseny de les diferents tasques d'aprenentatge, que reflecteixen les representacions que tenen els docents de com s'ha de concretar la planificació curricular.
- Les creences dels protagonistes o participants directes en l'acte d'ensenyar i aprendre, que impregnen les actuacions dels uns i els altres.

Un dels aspectes més importants que sorgeix del plantejament ecològic de la recerca és el fet d'entendre el context en el seu sentit més ampli, que va des del nivell més micro fins al més macro. Sovint, en les recerques en ciències socials, s'ha debatut sobre si calia adoptar un enfocament més micro o més macro en relació als fenòmens investigats. Apunta van Lier (2004: 202) que ambdós enfocaments són legítims i que no es pot censurar ni els investigadors que decideixen optar per un enfocament més micro, perquè ignoren les estructures

superiors, ni tampoc no es pot fer amb les recerques que opten per un enfocament més macro, perquè deixen de banda la interacció social. No obstant això, sí que afirma que els enfocaments ecològics de la recerca intenten establir el pont i poden ajudar a superar la divisió tradicional entre micro i macro. És a partir de la confluència dels diversos nivells que es pot interpretar la realitat complexa d'ensenyar i aprendre. Per això, l'enfocament ecològic propugna una anàlisi i una interpretació de la realitat de l'aprenentatge a partir de la consideració de tots els factors que hi convergeixen, tant factors contextuais com socioafectius. A continuació, ens proposem veure com dos models de recerca educativa diferents contemplen el context. Ambdós intenten superar la distància existent entre els enfocaments més micro o els que s'han centrat en aspectes més macro. Van Lier (2004: 203) subratlla que caldria resoldre la qüestió de com dur a terme una recerca educativa que tingui en compte ambdues perspectives.

## **5.1. Dos enfocaments contextuais de recerca educativa i de naturalesa ecològica**

### **5.1.1. El model bioecològic de Bronfenbrenner**

Bronfenbrenner proposa un model de recerca al qual anomena PPCT (Process, Person, Context, Time). Veurem cadascun d'aquests components del model:

-El Procés: en paraules de van Lier (2004: 207), sempre és més difícil fer recerca sobre el procés que sobre el producte. La investigació sobre el procés, en les seves formes més pures, jutjaria el procés només en termes de procés o bé del progrés o les millores en el transcurs del procés.

-La Persona: es tracta d'observar les persones com a persones, no com a subjectes. Segons van Lier (2004: 207), es pot trigar molt de temps abans no s'ha entès els aprenents, especialment quan tenim en compte que tots ells són diferents. Afegeix també que, en la mesura que sigui possible, els participants no haurien de ser només receptors passius de la recerca, sinó també intervenir-hi activament.

-El Context: el context és un concepte complex perquè inclouria tot el món. Però, evidentment, quan es tracta de la recerca en un lloc concret, no tot el món és

rellevant. Així la recerca hauria d'estudiar aquells aspectes que són rellevants per a la gent que es troba en un lloc determinat.

-El Temps: la recerca ecològica es produeix al llarg del temps. No és una recerca breu ni d'instantànies, sinó de processos llargs. Així com l'aprenentatge es produeix paulatinament també la recerca ha de seguir aquest mateix ritme.

A partir d'aquest model, van Lier (2004: 208) proposa que les formes de recerca que més s'adiuen amb l'enfocament ecològic són la recerca acció, els estudis de cas, l'etnografia i d'altres formes de recerca basades en la col.laboració.

### **El context educatiu com una jerarquia de diferents ecosistemes**

Bronfenbrenner publica l'any 1979 l'esquema de desenvolupament humà a l'entorn de diversos ecosistemes, cadascun d'ells dins d'un altre. Cada ecosistema té els seus propis actors i artefactes i s'hi estableixen una sèrie de relacions i operacions. En el model de Bronfenbrenner, el context apareix com un conjunt d'esferes d'influència que exerceixen la seva acció combinada i conjunta sobre el desenvolupament. Cadascuna d'aquestes esferes representa un tipus i una font d'influències respecte a la persona en desenvolupament. Aquestes esferes constitueixen un ecosistema que alhora es divideix en subsistemes que denomina microsistema, mesosistema, exosistema i macrosistema. Des de la perspectiva del desenvolupament humà:

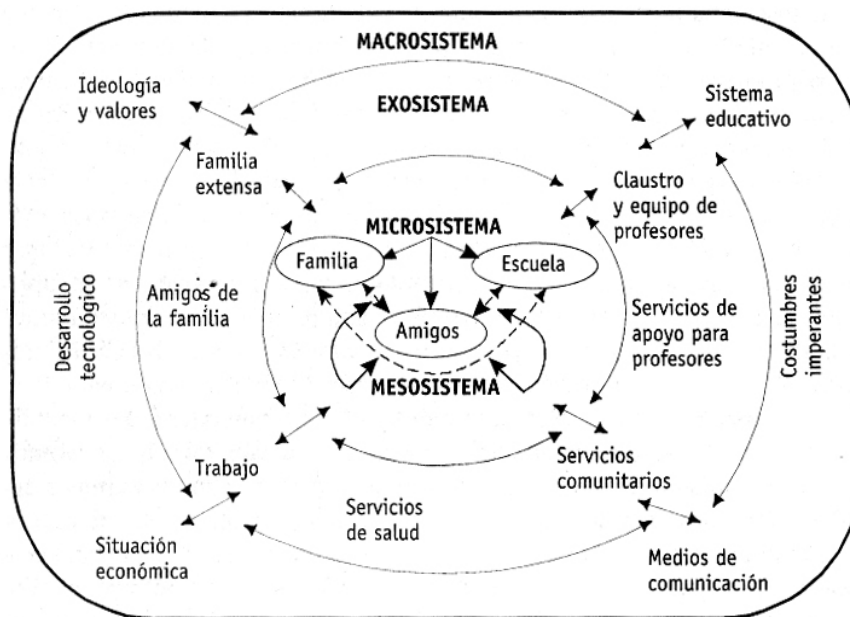
-El microsistema es defineix com l'espai en el qual es desenvolupen les activitats, els rols, les relacions i les experiències de cada persona, és a dir, l'espai en el qual interactuem amb la resta en el nostre medi.

-El mesosistema, en un nivell més elevat, hi conflueixen les relacions i els processos que tenen lloc entre dos o més contextos en els quals es mou la persona. El configuren l'espai de les relacions familiars o de veïns.

-En l'exosistema hi conflueixen les relacions i els processos que tenen lloc entre dos o més contextos, i com a mínim amb un d'ells no hi té una relació directa la persona en qüestió. Comprendria els àmbits que, d'una forma indirecta, afecten a cada sistema. Es tractaria del sistema polític, les institucions, etc.

-I, l'últim nivell o macrosistema consisteix en el paraigua que inclou el microsistema, el mesosistema i l'exosistema. Estaria format per tot allò que emmarcaríem en l'àmbit de les ideologies i valors, la situació econòmica, els mitjans de comunicació, el sistema educatiu, etc.

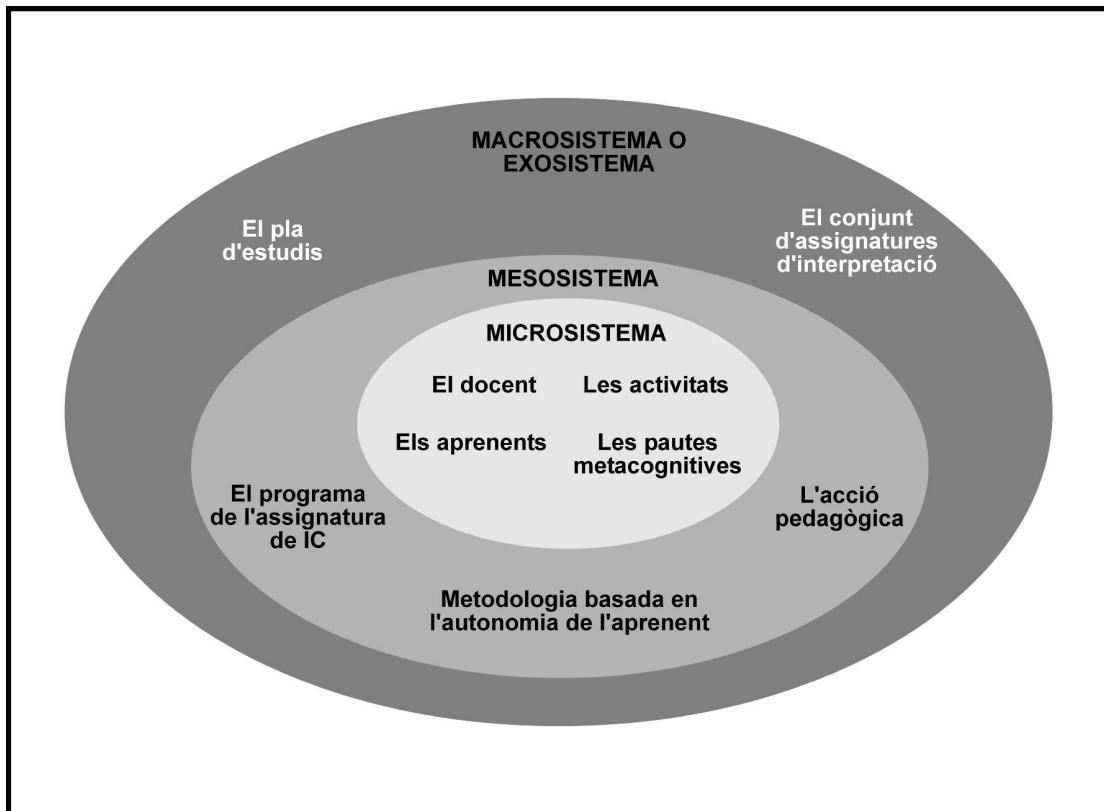
A continuació, reproduïm l'esquema de Bronfenbrenner (1979):



*Nivells d'anàlisi del context en el model bioecològic de Bronfenbrenner (extret de Coll et al. 2001)*

Van Lier (1998) trasllada aquesta divisió en nivells al món de l'aula. L'exosistema o macrosistema comprendria el currículum, és a dir, la planificació a llarg termini de les tasques o activitats de classe. D'altra banda, el mesosistema també s'ocuparia de la planificació, però a un nivell més reduït o immediat: la planificació de les activitats o tasques de classe i els passos que caldrà seguir per a dur-les a terme. Per últim, el microsistema serà el treball interactiu de cada moment de la classe concreta. En el microsistema és on es prendran les decisions pertinents segons vagin sorgint les necessitats dels aprenents.

A continuació, hem elaborat la següent representació de l'estratificació dels nivells que cal tenir en compte a l'hora de contemplar l'aula d'interpretació consecutiva en la qual introduïm l'acció pedagògica que ens ocupa:



Des del punt de vista de la recerca, l'interès pel model de Bronfenbrenner rau en les relacions que s'estableixen entre els diversos ecosistemes i que permeten que l'investigador s'hi endinsi. En el cas que ens ocupa, introduïm l'acció pedagògica en el microsistema, però també ens interessarà veure quines són les incidències d'aquesta intervenció concreta en el meso i en el macrosistema.

### 5.1.2. La Teoria de l'Activitat

La Teoria de l'Activitat (Leontiev, 1978, 1981a) analitza detalladament l'activitat d'aprenentatge i assenyala les accions com la principal unitat d'aquesta activitat

humana. Leontiev veu l'activitat social com el conjunt de tres estrats, l'Activitat, l'Acció i l'Operació, cadascun dels quals ofereix una perspectiva diferent sobre l'organització dels successos. Considera que l'aprenentatge dels coneixements contemplats com a representacions dels objectes, els fenòmens, etc. del món material només es produeix per mitjà de l'aprenentatge de les activitats i de les accions que els serveixen de base. L'acció relaciona el subjecte amb l'objecte i té com a elements estructurals el motiu i l'objectiu. Però, a més a més del seu aspecte intencional, té també un aspecte operacional que no està determinat per l'objectiu, sinó per les condicions concretes de realització. Els mètodes per mitjà dels quals es realitza l'acció són anomenats per Leontiev operacions. Tota acció, inclou, per tant, un conjunt d'operacions que s'han de complir en un determinat ordre, l'execució de les quals constitueix el procés de realització d'aquesta acció.

A continuació recollim els sis principis fonamentals en què es basa la Teoria de l'Activitat (Pavlenko, A. i Lantolf, J.P., 2000):

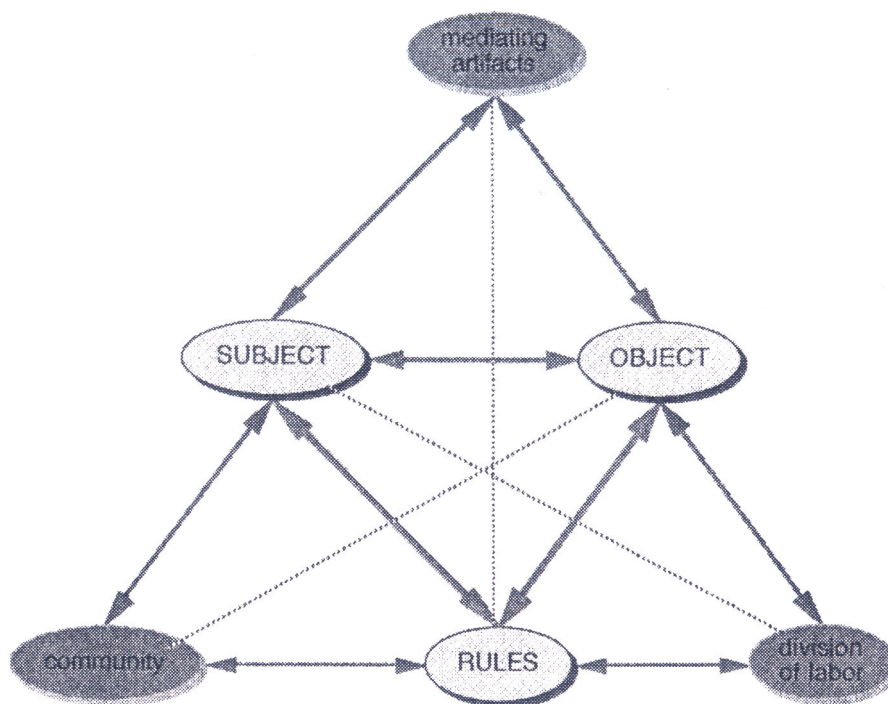
- 1) La ment humana es forma i funciona com a conseqüència de la interacció humana amb l'entorn construït culturalment.
- 2) L'entorn cultural té característiques objectives, físiques, químiques, biològiques.
- 3) Les activitats estan orientades cap als objectes (concrets o ideals) i impulsades per motius o necessitats (físiques, socials i psicològiques). Les accions van dirigides a objectius específics i són mitjans dissenyats socioculturalment per a complir els objectius. Les operacions són els processos específics a través dels quals les accions es duen a terme i estan determinades per les condicions reals en les quals es desplega l'activitat.
- 4) Els processos mentals es deriven de les accions externes a través de l'apropiació dels artefactes que posa a disposició una cultura determinada, tant físics com semiòtics (signes, paraules, metàfores). La internalització no és només qüestió de fer una còpia del que s'ha dut a terme, sinó una transformació de l'activitat, ja que la mediació es converteix en privada.
- 5) La mediació a través d'eines construïdes culturalment i d'altres veus (o discursos) configura la forma com la gent actua i pensa com a resultat de la internalització. El mecanisme que hi ha al darrere de la mediació és un organ o sistema funcional



(Luria 1973, 1979) format a través de la interconnexió entre les habilitats humanes d'origen biològic i les capacitats que ens han transmès els nostres predecessors en forma d'artefactes culturals de naturalesa física i simbòlica.

6) Entendre l'activitat humana, incloent-hi l'activitat mental, significa conèixer com es va desenvolupar fins a assolir la forma existent.

Un dels marcs importants per a la recerca de l'activitat en el seu context és el model d'Engeström sobre la Teoria de l'Activitat (1999). Consisteix, tal i com podem veure en la il.lustració, en una sèrie de triangles que estan interconnectats de diverses maneres: 1) El triangle subjecte-objecte- artefactes o eines de mediació; 2) El triangle subjecte-objecte-comunitat. Alhora 3) Apareixen d'altres triangles que incorporen al model diferents aspectes del context com ara la divisió del treball, els valors i les normes, etc. La idea és la de crear un sistema d'interconnexions d'aspectes físics i simbòlics que es troben en l'entorn en el qual es desenvolupa l'acció.



Model de la Teoria de l'Activitat segons Engeström (1999)

Si bé el model de Leontiev i el d'Engeström permeten observar tots els esdeveniments d'una aula i comprendre'ls millor en el marc dels diferents estrats (activitat, acció i operació) i connectar-los amb el context en el qual tenen lloc, van Lier (2004: 211) els considera encara uns models massa estàtics del context. Proposa, en canvi, que existeixen altres aplicacions i desenvolupaments del model (Engeström, 1999; Thorne, 2000b) que permeten una millor descripció dinàmica i èmica de l'activitat en contextos específics. Es tracta de propostes que tenen en compte els objectius, els valors, els motius, la percepció, la cognició i l'emoció. Especifica que, habitualment, es tracta de qüestions que no se solen considerar en el context i que, en canvi, hi tenen un paper crucial.

## **6. Opcions preses en aquesta recerca**

Si en els anteriors apartats vèiem el marc teòric en el qual s'insereix aquesta recerca, ens proposem ara observar detalladament el disseny de la recerca i de les seves fases, descriure els instruments que hem elaborat per a l'obtenció de les dades i els mètodes d'anàlisi aplicats per tal de poder-les interpretar.

### **6.1. Les fases en la recerca**

Segons Arnal (1992), les fases de la investigació etnogràfica estan menys definides que les d'altres mètodes d'investigació. Són diversos els autors que tracten aquesta temàtica (Parlett i Hamilton, 1976; Denzin, 1970; Goetz i LeCompte, 1988). Parlett i Hamilton, per exemple, es refereixen a tres estadis en els quals es mouen els investigadors: l'observació, el replantejament de les preguntes i hipòtesis ("renewed inquiry") i l'explicació. Alhora, posen èmfasi en el concepte de *progressive focusing* que consisteix en el fet que les preguntes de recerca inicials es poden veure modificades o substituïdes mentre la recerca avança i es van redefinint els àmbits d'estudi. En paraules d'Stake (1995:21): "In a qualitative research project, issues emerge, grow and die." D'altres autors com Erickson (citada per Stake 1995:9), en parlar de fases en la recerca qualitativa, posen un gran èmfasi en l'aspecte de la interpretació. A l'hora de dissenyar els estudis, apunta, els investigadors qualitius no entenen la interpretació com la simple identificació de variables i el desplegament

d'instruments per a la recollida de dades i l'anàlisi i la interpretació posteriors. És més important el fet de situar l'investigador en el context perquè observi el funcionament del cas, perquè enregistri, objectivament, tot el que succeeix i que, simultàniament, analitzi els significats i reconduïxi l'observació per tal d'aprofundir en aquests significats.

En aquest cas, partim de les fases que estableix Watson-Gegeo (1988) per tal d'establir les de la nostra pròpia recerca. Aquesta autora estableix que tota recerca etnogràfica és un projecte llarg, que comprèn tres fases:

- 1) Aproximació al conjunt de la cultura de recerca.
- 2) Focalització temàtica amb l'objectiu de generar preguntes de recerca o hipòtesis.
- 3) Fase final encaminada a respondre les preguntes de recerca i a comprovar les hipòtesis.

Tot i que som conscients que un treball etnogràfic no segueix mai un procés lineal sinó cíclic, optem per determinar tres fases en la nostra recerca amb l'objectiu de facilitar la descripció:

- 1) Entrada en la cultura d'estudi.
- 2) Recollida i anàlisi de dades.
- 3) Interpretació de les dades.

## **6.2. Entrada en la cultura d'estudi**

En plantejar el marc teòric, hem dit que la recerca etnogràfica ha de tenir en compte tots els elements que conflueixen en la realitat que estudia seguint el principi holístic, segons el qual cada aspecte de la cultura ha de ser descrit i explicat en relació amb tot el sistema de què forma part (Mehan, 1979; Watson-Gegeo, 1988, 1992). Si volem, doncs, que la nostra recerca sigui significativa, hem de considerar els següents factors:

- a) L'àmbit institucional on realitzem la recerca.

b) Les persones que estan directament relacionades amb l'aula: docents i alumnes.

c) La relació entre investigador, aprenents i docents.

### **6.3. Els primers contactes**

La cultura que ens proposem estudiar, l'aula d'interpretació consecutiva, no ens és aliena. Entre els anys 1992 i 1996, vam ser alumnes de la Facultat de Traducció i Interpretació de la Universitat Autònoma de Barcelona, en la qual realitzem la recerca i, durant una època, també en vam ser docents. De la mateixa manera, el fet de tenir una coneixença personal amb els dos docents, amb qui compartim la professió de ser intèrprets de conferències, ens va facilitar molt l'accés a la realitat objecte d'estudi.

Els primers contactes amb els docents es van produir durant el mes de juliol de l'any 2003 en què, sobretot per correu electrònic i també amb alguna trobada, els vam fer la proposta de participar en la recerca i els vam explicar en què consistiria. Van acceptar amb un gran entusiasme. Pel setembre del mateix any vam presentar la proposta de recerca al Deganat i al Departament en qüestió i ens van donar el seu vist-i-plau per accedir a les aules.

Durant els mesos d'estiu, els docents van rebre un document explicatiu<sup>25</sup> de l'acció pedagògica i investigadora que ens proposàvem dur a terme i es van familiaritzar amb les bases teòriques en les quals se sustenta l'acció i amb els motius que ens portaven a plantejar una acció com aquesta.

### **6.4. Àmbit institucional de la recollida de dades**

La recerca es duu a terme a la Facultat de Traducció i Interpretació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Aquest centre es creà l'any 1972 i fou la primera Escola Universitària de Traductors i Intèrprets de l'Estat espanyol. Com a especialitat, la interpretació s'oferí a partir del curs 79-80 amb un diploma de postgrau. De 1984 a 1992, els estudis d'Intèrpret de Conferència Internacional oferts a titulats

---

<sup>25</sup> El document explicatiu que van rebre els docents participants en la recerca es pot consultar als annexos.

universitaris duraven dos anys. L'any 1992, l'antiga EUTI es convertí en Facultat de Traducció i Interpretació, amb un pla d'estudis que ofereix la possibilitat als seus alumnes de llicenciar-se amb un títol general de Traducció i Interpretació o bé optar a tres especialitats diferents: dues llengües C, intèrpret de conferència o traducció especialitzada.

Pel que fa al pla d'estudis, ens fixarem únicament en el segon cicle perquè és on es cursen les assignatures d'interpretació. L'objectiu del segon cicle és consolidar la capacitat de traduir de l'alumne i iniciar-lo en les tècniques d'interpretació. Consta de dos cursos (tercer i quart) i un total de 138 crèdits entre assignatures troncales, obligatòries, optatives i de lliure elecció. A tercer curs, s'imparteixen un total de 16 crèdits troncales d'interpretació dividits en assignatures semestrals de la següent manera:

Tècniques d'Interpretació Consecutiva <sup>26</sup>	1r. semestre	4 crèdits
Pràctiques d'Interpretació Consecutiva	1r. semestre	4 crèdits
Tècniques d'Interpretació Simultània	2n. semestre	4 crèdits
Pràctiques d'Interpretació Simultània	2n. semestre	4 crèdits

La recerca la duem a terme en les dues assignatures troncales del primer semestre que es cursen de forma paral·lela: tècniques i pràctiques d'interpretació consecutiva del curs 2003-2004. Tot i que oficialment es tracta de dues assignatures diferents, l'assignatura de tècniques es contempla com la introducció a la de pràctiques. Per aquest motiu hem decidit tenir-les en compte totes dues.

A quart curs, el Pla d'Estudis ofereix la possibilitat d'optar per cursar l'itinerari d'Interpretació que permet que els estudiants amb les aptituds adients puguin aprofundir en les tècniques d'interpretació consecutiva i simultània.

<sup>26</sup> Totes les assignatures d'interpretació que contempla el Pla d'Estudis són de la llengua estrangera B cap a la llengua materna A.

## **6.5. Els participants en la recerca i la seva implicació**

### **Els aprenents**

Són alumnes de tercer curs de la Llicenciatura en Traducció i Interpretació. La lectura dels qüestionaris inicials<sup>27</sup>, que van omplir el primer dia de classe tots els alumnes participants en la recerca, ens permet definir una sèrie de característiques generals que tots comparteixen. Són les següents:

- Alumnes adults, l'edat mitjana són 20 anys i hi ha un predomini del sexe femení.
- Amb coneixements lingüístics importants de la llengua estrangera, l'alemany, i amb un bon domini de la llengua materna, el català o el castellà.
- Tots han estat en algun moment aprenents de com a mínim dues llengües estrangeres.
- Tots tenen coneixements importants de traducció escrita.
- En tractar-se d'una assignatura que han de cursar obligatòriament, presenten objectius molt diversos pel que fa a l'aprenentatge de la interpretació.
- Alguns arriben amb unes creences i idees pròpies (poc reals) del que és i en què consisteix la interpretació.

Com que l'estudi, com veurem amb més detall més endavant, l'hem centrat en dos estudis de cas de dues aprenentes, hem volgut veure quina és la informació que ens en donaven els qüestionaris inicials amb què van treballar.

### **M. (Aprenta 1)**

En iniciar l'aprenentatge, afirma no saber massa coses sobre la interpretació, diu que l'únic que coneix és quin és l'àmbit en el qual s'aplica i les seves funcions de mediació cultural. Alhora, també afirma que *“como se oye por ahí, que no todo el*

---

<sup>27</sup> Descriurem com vam elaborar aquests qüestionaris inicials i les seves característiques en parlar de la recollida de les dades.

*mundo que quiere dedicarse a ello puede o lo consigue (¡espero que sólo sean exageraciones!)*”.

D'altra banda, el qüestionari inicial permet veure de quina manera inicia l'assignatura: amb intriga davant del que és desconegut, amb il·lusió “*algún día me gustaría dedicarme a ello*”, amb nerviosisme i amb inseguretat “*¿qué podré conseguir o hasta dónde podré llegar?*”

En referir-se als objectius que es planteja, posa molt èmfasi en l'absorció de coneixements amb la finalitat de descobrir si té o no capacitats per a dedicar-se a la interpretació.

Pel que fa al seu perfil lingüístic, afirma que no creu que domini cap llengua. Dibuixa una situació d'unes llengües que li agraden molt i amb relació a les quals considera que li queda molt per aprendre (l'alemany i l'italià). L'italià diu que l'ha començat a estudiar a la carrera. En canvi, parla d'una llengua, l'anglès, de la qual diu que l'odia, tot i que afegeix que sap que no hauria de ser així.

## **G. (Aprenta 2)**

En el qüestionari inicial, la G. es refereix a les assignatures d'interpretació i el que afirma saber-ne és que són difícils. També diu que li sembla una activitat molt complicada i que considera que no tothom la pot arribar a fer: “*He intentado fijarme en cómo trabajan los intérpretes en televisión y me parece algo muy complicado que no todo el mundo puede hacer.*”

Pel que fa a la predisposició amb què inicia l'assignatura, observem com hi ha, d'una banda, un grau important de motivació per a la interpretació: “*No obstante, me motiva más que la traducción*”, però també afirma tenir sentiments de nerviosisme, respecte i por.

En fer esment dels objectius que es planteja, a part del de treure profit de les classes i d'aprendre a interpretar, observem com es proposa corregir les mancances que ha identificat de poca concentració, escassa agilitat mental i dèficits amb la llengua alemanya.

Quant al seu perfil lingüístic, afirma que coneix l'anglès i l'alemany però insisteix en el seu baix nivell d'alemany.

## **Els docents**

Es tracta dels dos únics docents de la combinació alemany-català/castellà per a les assignatures d'interpretació, tant consecutiva com simultània, que té la Facultat. Com és força habitual en les assignatures d'interpretació, ambdós compaginen la docència universitària amb la seva activitat professional d'interpretació de conferències. Tot això fa que el grau de coordinació i d'entesa entre tots dos sigui fonamental. De fet, comparteixen la docència de les assignatures que estudiem.

**G.** (a l'anàlisi ens hi referirem com la docent):

Es dedica a la docència universitària de la interpretació des de fa 10 anys. Es va formar com a intèrpret a l'antiga Escola Universitària de Traductors i Intèrprets de la UAB. És també economista. Exerceix la seva activitat professional com a intèrpret de conferències a Barcelona i a les institucions europees des de l'any 1990. Quan a l'entrevista inicial se li pregunta com va arribar a la docència universitària de la interpretació contesta: *"Pues la verdad es que fue porque fui la última a la que se lo propusieron y la única dispuesta a dar las clases... Me gustó el proyecto, todo era nuevo, nadie sabía muy bien qué hacer (eran asignaturas del plan nuevo, nacía la Licenciatura en Traducción e Interpretación, antes era una Diplomatura) y me pareció divertido."*

Quan li vam proposar d'integrar a la seva aula l'acció pedagògica i d'entrar-hi per tal de fer l'observació i recollir les dades que ens permetessin dur a terme la recerca, va reaccionar amb un gran entusiasme. Ens explicà que es trobava en un d'aquells moments en què tots els docents passen certes crisis, víctimes de la rutina i del cansament. La proposta li va ser un estímul i hi participà de forma molt activa. Fins i tot va fer-nos certes propostes de com considerava que podríem integrar l'acció.



**W.** (a l'anàlisi ens hi referirem com el docent):

Es dedica a la docència universitària de la interpretació des de del 1995. Defineix la seva formació, com a intèrpret de conferències, d'heterodoxa, com solia ser el cas fa uns anys quan la professió encara no estava massa ben definida i, consegüentment, tampoc no ho estava la formació. Va fer els seus estudis de llengua i literatura espanyola i portuguesa a la Universitat de Barcelona i a la Facultat de Lletres de la Universitat de Lisboa. També va realitzar un curs d'especialització en interpretació a la Universitat de Georgetown. Exerceix la seva activitat professional com a intèrpret de conferències free-lance des de l'any 1979. Afirmar que arribà a la docència universitària a través de l'experiència professional acumulada en gairebé 20 anys de professió, primer fent substitucions a l'antiga EUTI i després ja amb un contracte de professor associat.

Pel que fa a la rebuda de la proposta, va reaccionar-hi, a l'inici, amb un cert escepticisme. No veia massa com integrar la proposta en una assignatura en què, de per si, ja disposen de poques hores. No obstant això, a mesura que l'acció es va anar desenvolupant, la seva actitud va anar evolucionant cap a més favorable.

### **La investigadora**

Com apuntàvem, la cultura que ens proposem estudiar ens és coneguda. Si bé és cert que aquest coneixement facilita l'accés i ofereix una riquesa de punts de vista que difícilment es poden obtenir des d'una altra posició, existeix el perill constant de caure en la subjectivitat<sup>28</sup> i, recordant els orígens de l'etnografia, de convertir-se poc a poc en un membre més del context que s'està estudiant, que és considerat un context social - la tribu- per si mateix.

Tot i partir d'unes preguntes de recerca, que són fruit de la nostra experiència i inquietuds, vam intentar apropar-nos a la realitat d'estudi sense categories prèvies, ni graelles d'anàlisi ni ítems preestablerts amb l'objectiu d'observar l'aula sense prejudicis. Vam intentar mantenir en tot moment una actitud flexible i oberta sense renunciar, però, als objectius que justifiquen aquesta recerca. Tal i com diu Peter A.

---

<sup>28</sup> En l'apartat 3.4. hem tractat amb més detall el tema de la subjectivitat com un dels reptes als quals ha de fer front tot estudi etnogràfic

Shaw (1996:127), vam intentar observar en silenci i enregistrar, però sense intervenir. Vam ser allà per després poder explicar la història. Cal apuntar la dificultat que suposa ser-hi present sense que es noti. Poc a poc, però, ens vam anar acostumant al nostre racó privilegiat des d'on recollíem cadascun dels moments de la vida a l'aula. D'altra banda, en tot moment, vam actuar amb tota transparència envers les persones observades, en el sentit que se'ls va informar de l'ús que es faria de l'observació que s'estava realitzant i de les dades que s'extreien.

### **La implicació que es proposà als participants en la recerca durant el període de recollida de les dades**

Com hem vist, el paper de tots els implicats és fonamental en una investigació d'aquestes característiques. Es tracta d'un tipus de recerca molt basada en la col.laboració, que es realitza conjuntament i que adquireix el seu sentit a partir de la participació de tots els implicats.

#### **Pel que fa als docents, la seva participació va consistir en:**

- a) Elaboració d'un diari de classe.
- b) Participació en:
  - La trobada de presentació de la proposta.
  - L'entrevista de meitat de l'experiència.
  - L'entrevista final.

La participació i col.laboració dels docents va ser molt bona. Des d'un principi no van tenir cap problema a obrir-nos les portes de les seves aules i a deixar-nos observar lliurement el que s'hi esdevenia. Van rebre la proposta didàctica amb un gran entusiasme i van mostrar una gran curiositat i interès per la recerca que ens proposàvem dur a terme.

Pel que fa a l'elaboració del diari, tot i que a l'inici hi escrivien amb força regularitat, normalment al final de cada classe, a mesura que avançava el semestre van deixar de fer-ho amb tanta freqüència. A les entrevistes en què van participar, comenten que els era un esforç important i que els mancava el temps per aturar-se a reflexionar sobre la classe del dia.

Les entrevistes, d'altra banda, que vam realitzar amb cadascun d'ells, foren molt disteses, participatives, s'hi va crear un clima de confiança i els va agradar poder reflexionar amb veu alta sobre el que tenia lloc a la seva aula.

**Pel que fa als aprenents la seva participació va consistir en:**

- a) Resposta al qüestionari inicial i al qüestionari final.
- b) Treball regular amb les pautes metacognitives.
- c) Elaboració d'un diari de classe.
- d) Participació en una entrevista final per grups.

La participació dels aprenents també va ser bona. Van respondre amb regularitat a les pautes i al diari. El fet que els docents decidissin integrar el treball amb ambdós instruments, des de l'inici, com a part del programa, segurament que hi va tenir molt a veure. Recordem que al final de cada classe solien disposar d'un espai d'uns 20 o 25 minuts destinats a treballar amb les pautes i el diari.

Pel que fa a l'entrevista, que es va realitzar en grups de 3 o 4 estudiants, es va realitzar al final de l'experiència. En general, fou una entrevista distesa i participativa i la impressió de la investigadora és que els va agradar poder parlar obertament i opinar sobre l'experiència.

**Pel que fa a la investigadora la seva participació va consistir en:**

- a) Observació de les classes que alhora es van enregistrar.
- b) Elaboració de notes de camp.
- c) Elaboració d'un diari de la investigació.

La part més costosa de l'observació d'una recerca d'aquestes característiques, al nostre entendre, ve determinada pel desplegament tècnic de què cal disposar i que cal tenir a punt i muntar i desmuntar per a cada sessió de classe: la càmera, les cintes, els micròfons, els aparells per a enregistrar, etc.

D'altra banda, i com ja hem esmentat, també a l'inici vam trobar difícil acosturmar-nos al nostre nou rol. Perquè els docents, davant d'una aula, tenim tendència a

intervenir i estem tan avesats a participar activament que se'ns feia estrany, a l'inici, el nostre rol de silenci i observació per després poder plasmar el que vèiem, amb la major objectivitat possible, a les notes de camp.

El diari de la investigació ens fou un instrument molt útil per aturar-nos a reflexionar sobre tots aquells aspectes que s'anaven esdevenint en la recerca.

Aquest període d'immersió en una aula externa fou una experiència molt positiva. La relació amb els docents fou la d'una gran acollida i la d'interès per la proposta didàctica que els oferíem integrar i la de curiositat per la recerca que ens proposàvem dur a terme. També la relació amb els aprenents fou d'acollida i, tal i com apunten als qüestionaris finals que se'ls van passar, es van anar acostumant a la nostra presència i a la de la càmera fins al punt de ja ni adonar-se que hi era. L'experiència ens va permetre aprendre que, des de l'observació i des del silenci, les aules tenen moltes coses per a ensenyar-nos.

## **6.7. La temporalització**

Aquesta recerca s'inicia el mes d'abril de l'any 2003 amb la conceptualització i el disseny de la recerca i la posterior recollida de les dades (entre setembre de 2003 i febrer de 2004) i conclou a començaments de l'any 2006. En tractar les qüestions temporals, volem remarcar que, tal i com recomanen Goetz i LeCompte (1988), Miles i Huberman (1994), Gilbert (1993) i Silverman (2000) hem intentat contemplar un dels principis característics de la recerca etnogràfica. Vam deixar passar gairebé un any des del moment en què vam començar a obtenir les primeres dades fins a l'inici de la seva anàlisi. Com ja havíem apuntat, aquests autors expliquen que cal deixar transcórrer un període de temps significatiu des del treball de camp i fins al moment d'interpretar les dades per evitar que la proximitat en el temps pugui dificultar la visió de la globalitat. Ha estat, però, un període de temps important durant el qual hem tingut l'oportunitat de dubtar molt, d'ampliar coneixements amb lectures i intercanvi d'experiències i de compartir dubtes, idees i propostes amb diferents membres de la comunitat científica, sobretot amb la directora d'aquesta tesi. Aquest procés també forma part del moviment cíclic de retroalimentació que és característic de la recerca etnogràfica.

## 7. La recollida de les dades

### 7.1. El desenvolupament de la recollida de dades

Com ja hem esmentat, es tracta d'un estudi longitudinal en què la recollida de dades comprèn un període de sis mesos que s'inicia el mes de setembre de 2003 amb la primera trobada amb els docents i finalitza el febrer de 2004 amb les entrevistes finals als aprenents i als docents.

De manera esquemàtica, presentem a continuació les fases més importants en el desenvolupament de la recollida de dades:

- La investigadora té dues trobades amb els docents durant el mes de setembre de 2003 en què els explica detingudament la proposta i acorden la manera d'integrar-la a l'aula.
- Des de l'inici del semestre, la investigadora participa en les classes com a observadora participant i les enregistra. Alhora pren notes de camp.
- El primer dia de classe els aprenents responen a un qüestionari inicial<sup>29</sup>.
- Des del primer dia de classe els alumnes i docents escriuen el seu diari.
- La primera pauta, sobre el fet d'escoltar<sup>30</sup>, s'introdueix el segon dia de classe. Durant la primer part de l'assignatura que s'anomena TIC (tècniques d'interpretació consecutiva), els alumnes tenen classe dos dies a la setmana (dimecres i divendres, 2 hores cada dia), i treballen amb pauta un dels dies, normalment els divendres. Durant el transcurs del TIC treballen amb les tres primeres pautes. Els alumnes van guardant les pautes en un dossier individual.

---

<sup>29</sup> En parlar dels mètodes complementaris per a la recollida de dades, descriurem el contingut i format d'aquest qüestionari. Una mostra d'aquest qüestionari es troba en els annexos.

<sup>30</sup> Vam introduir la pauta sobre el fet d'escoltar en l'acció pedagògica a partir d'una proposta de la docent durant els primers encontres. Ens proposà si no podríem incloure una pauta prèvia a la memòria i a la presa de notes, relacionada amb el fet d'escoltar. Posà molt èmfasi en el fet d'aprendre a escoltar i subratllà el fet que els alumnes cada vegada estan menys acostumats a escoltar i més avesats als estímuls visuals (TV, cinema, etc.). A partir d'aquesta proposta, elaboràrem conjuntament la Pauta n° 1 dedicada al fet d'escoltar.

Les dates d'introducció de les pautes són:

-10/10/2003/Pauta nº 1: Sobre el fet d'escoltar, l'atenció i la concentració.

-17/10/2003/Pauta nº 2: Sobre la memòria i l'anàlisi del discurs original.

-31/10/2003/Pauta nº 3: Sobre la presa de notes.

- A meitat del semestre, realitzem l'entrevista individual amb els docents<sup>31</sup>.
- A partir de la sisena setmana de classe, comencen amb el PIC (pràctiques d'interpretació consecutiva) i ara ja només tenen classe un dia a la setmana: el grup d'alemany-català (dimecres) i el grup d'alemany-castellà (divendres). Com que entra en joc l'alemany, la primera pauta que fan és la de comprensió de la llengua estrangera. Després continuaran amb la pauta global (que és treballada en quatre ocasions). Amb totes aquestes pautes treballen tenint al costat el text original i la gravació de la seva prestació.

Les dates d'introducció de les pautes són:

-5 i 7/11/2003/Pauta nº 4: Sobre la comprensió del discurs original.

-12 i 14/11/2003/Pauta nº 5: sobre la presentació i la reproducció del discurs en la llengua meta.

-19 i 21/11/2003/Pauta Global nº 1.

-26 i 28/11/2003/Pauta Global nº 2.

-3 i 5/12/2003/Pauta Global nº 3.

-10 i 12/12/2003/Pauta Global nº 4.

---

<sup>31</sup> En parlar dels mètodes complementaris per a la recollida de dades, descriurem el contingut i el format d'aquesta entrevista. Una mostra del guió que va utilitzar la investigadora per a dur a terme l'entrevista es pot trobar als annexos.

- L'últim dia de classe els aprenents responen a un qüestionari final<sup>32</sup>.
- Durant el mes de febrer de 2004, els aprenents participen en una entrevista per petits grups i els docents participen en entrevistes individuals.

## 7.2. Els mètodes per a la recollida de dades

En la bibliografia consultada sobre recerca qualitativa, es parla de mètodes<sup>33</sup> per fer referència als procediments que s'utilitzen per fer emergir unes dades i per analitzar-les a diferents nivells amb l'objectiu d'arribar a un coneixement determinat sobre la qüestió estudiada. La modalitat de recerca etnogràfica fa ús de mètodes molt diversos entre els quals destaquen l'observació participativa i l'entrevista exploratòria que foren introduïdes originàriament pels antropòlegs en els seus estudis de camp de societats no alfabetitzades. Biddle i Anderson (1997: 112) resumeixen en els següents punts els trets característics i comuns a tots aquests mètodes:

- a) No exigeixen una conceptualització prèvia.
- b) Permeten que la persona que investiga compregui els esdeveniments tal com els perceben els participants.
- c) Ofereixen l'oportunitat de realitzar recerques sobre temes compromesos.

Tal i com diu Palou (2002: 110): "En darrera instància allò que han d'afavorir els diversos mètodes que es puguin emprar és l'accés als sistemes de significat dels participants."

La recollida de dades en aquest estudi s'ha efectuat amb l'aplicació de diferents mètodes i des de diverses perspectives. Això no obstant, davant el gran volum de les dades recollides, decidim acotar els mètodes que tindrem en compte per a l'anàlisi a aquells que aporten informació directa dels aprenents. Així, tenim dades

---

<sup>32</sup> En descriure els mètodes complementaris de recollida de les dades, descriurem el qüestionari final i l'entrevista final. Una mostra del qüestionari final es pot trobar en els annexos.

<sup>33</sup> En descriure els mètodes complementaris de recollida de les dades, descriurem el qüestionari final i l'entrevista final. Una mostra del qüestionari final es pot trobar en els annexos.

procedents dels dos mètodes principals de recollida, que són les pautes metacognitives i els diaris dels aprenents. També tenim dades procedents dels mètodes complementaris que hem empleat i que consisteixen en les entrevistes col·lectives i els qüestionaris. Aquests mètodes permetran fer la triangulació metodològica per a la validació de les dades.

## **7.2.1. Els mètodes principals de recollida de dades**

### **7.2.1.1. Les pautes metacognitives**

Si bé en presentar l'acció pedagògica que és la base d'aquesta recerca hem presentat la pauta metacognitiva des del seu vessant didàctic, ens centrem ara en la pauta metacognitiva com a mètode de recollida de dades, tot i que val la pena no perdre de vista que la pauta, en aquesta recerca, té sempre aquesta doble funció: com a eina de classe i, alhora, com a eina de recollida d'unes dades valuoses sobre el procés d'aprenentatge de l'aprenent que ens proposem d'analitzar.

Les pautes<sup>34</sup> d'aquest estudi són instruments tancats que inclouen una sèrie de preguntes, més o menys ofertes, a les quals es demana que els alumnes responguin així com també incorporen espais on els aprenents poden introduir comentaris complementaris. Les preguntes solen representar un "esmicolament" del procés cognitiu que ha dut a terme el subjecte en la realització d'una tasca concreta. En posar-se a treballar amb la pauta, el subjecte recupera retroactivament aquest procés que ha seguit en la realització de la tasca que es proposava.

No tenim constància de la realització d'altres recerques en què s'hagi utilitzat la pauta metacognitiva com a mètode d'investigació, per tant, apuntem l'ús pioner que en fem en aquesta recerca. L'introduïrem per primera vegada a Arumí 2003a en què l'ús d'aquest instrument com a mètode de recerca revelà dades importants sobre el procés d'aprenentatge de la interpretació consecutiva. A partir de les conclusions extretes d'aquesta primera recerca, ens plantejarem certes modificacions en l'instrument i la seva incorporació en noves recerques per tal de

---

<sup>34</sup> Les pautes utilitzades en aquesta recerca es poden consultar en el capítol tercer, quan descrivim l'acció pedagògica.



validar-ne el seu ús. Entre les modificacions que ens plantejàrem i que ara hem tingut en compte, ens trobàvem amb el fet de revisar el tipus de preguntes que hi havíem inclòs. I també reflexionàvem sobre el fet de no treballar amb una única pauta (com era el cas a Arumí 2003a), sinó incorporar a l'aula una bateria de pautes metacognitives que seguissin, des de l'inici, les diferents habilitats que cal dominar per a realitzar un exercici d'interpretació consecutiva.

En el cas de la recerca que ens ocupa, els docents recollien setmanalment les pautes amb què treballaven els alumnes i se les llegien.

### **7.2.1.2. Els diaris dels aprenents**

Bailey (1990: 215) defineix així els estudis dels diaris dels aprenents:

“A first-person account of a language learning or teaching experience, documented through regular, candid entries in a personal journal and then analyzed for recurring patterns or salient events.”

Tal i com exposa Matsumoto (1987), l'elaboració de diaris s'ha utilitzat com una tècnica introspectiva, durant els últims deu anys, amb l'objectiu d'explorar diversos aspectes de l'ensenyament i de l'aprenentatge de llengües que la recerca quantitativa i empírica no contemplava. Han estat la base d'investigacions importants sobre ensenyament de llengües, interacció professor-alumne, formació de professorat i sobre d'altres aspectes d'aprenentatge i ús lingüístic (Allwright 1983; Gaies 1983; Long 1983; Van Lier 1984, 1988; Bailey 1985; Chaudron 1988; Allwright i Bailey 1991; Guerrero 2004, 2005)

Des de l'àmbit de la investigació, els estudis realitzats amb diaris revelen que són una font important d'informació de les variables personals, és a dir, del coneixement metacognitiu, que sorgeixen en situacions d'aprenentatge i d'adquisició de llengües (Long 1980, Schumann i Schumann 1977). Aquestes variables van des dels estils cognitius dels aprenents, els factors afectius, la presa de decisions, les situacions d'estrès i els factors de motivació, entre d'altres.

Quant a la utilització dels diaris en la investigació, Bailey (1983 i 1990) i Bailey i Ochsner (1983) recomanen seguir un procediment que inclou cinc fases que s'inicien amb la història personal d'aprenentatge de la persona que escriurà regularment el diari. La recollida de dades ha de ser tan cànvida com sigui possible. A continuació, es revisen les dades i s'identifiquen models i esdeveniments recurrents i s'interpreten factors que puguin semblar importants en relació amb al tema de recerca. Recomanen deixar l'anàlisi i la interpretació de les dades fins que no es tingui una quantitat considerable de material per tal d'evitar de caure en conclusions errònies.

Seguint la divisió de Nunan (1992), els diaris dels aprenents són mètodes de recerca introspectius mentre que les dades que en sorgeixen són retrospectives perquè es recullen un temps després que hagi tingut lloc l'esdeveniment que s'està investigant.

Com a gènere de recerca, els estudis de diaris formen part d'un àmbit cada vegada més consistent d'investigació a l'aula (Allwright 1983; Gaies 1983; Long 1983; van Lier 1984; 1988; Bailey 1985; Chaudron 1988; Allwright i Bailey 1990; Guerrero 2004, 2005). Són un exemple de l'observació participant que s'inclou en l'enfocament antropològic de la investigació a l'aula en la tradició interpretativa (o hermenèutica) (Long 1983: 18).

A continuació ens proposem revisar algunes de les aportacions i resultats dels estudis de diaris. Tot i que un nombre considerable d'estudis de diaris solen ser manuscrits no publicats, n'hi ha alguns que sí que apareixen tant en revistes com en altres publicacions de l'àmbit de la psicologia i de la lingüística aplicada (Schumann and Schumann 1977; Bailey 1980, 1983; Schumann 1980, Schmidt i Frota 1986; Matsumoto 1989; Long 1998; Guerrero 2004, 2005). Els temes d'aquestes aportacions en primera persona varien àmpliament, però en el que coincideixen tots ells és en el fet d'investigar aspectes als quals normalment no es té accés a través de l'observació externa. Cal apuntar també que els estudiosos han dividit els estudis de diaris entre aquells que són introspectius, és a dir, aquells on l'investigador analitza la seva pròpia experiència (són els que s'anomenen "introspective diary studies", tot i que van Lier proposa el terme "direct analysis") i els que consisteixen en l'anàlisi d'experiències d'altres.

El matrimoni Schumann (1977) poden considerar-se els pioners en la realització de diaris d'aprenentatge de la llengua. Decideixen escriure un diari per recollir-hi les seves experiències en l'aprenentatge del farsi a Los Angeles i a L'Iran, i en l'aprenentatge de l'àrab a Tunis. L'anàlisi posterior de les seves anotacions els permet descobrir com persones amb les mateixes motivacions per a l'ensenyament i l'aprenentatge tenen respostes diferents davant d'una mateixa situació.

El camí iniciat pels Schumann el va seguir una deixeble seva, K. Bailey (1980), que escriu un diari sobre la seva experiència d'aprenentatge en un curs intensiu de francès. En l'anàlisi del seu diari, descobreix que és una alumna competitiva i que, de vegades, aquesta competitivitat la porta a un estat d'angoixa que posa traves al seu aprenentatge i que, d'altres vegades, això l'afavoreix. Tres anys més tard, Bailey (1983) examina onze diaris en un estudi centrat en la competitivitat i en l'angoixa entre els aprenents adults de segones llengües. I els resultats revelen aportacions que no sempre haurien estat òbvies.

Un altre estudi interessant el realitzen Schmidt i Frota (1986) quan analitzen el diari del primer. Estudien l'evolució en la capacitat conversacional d'Schmidt durant la seva estada de cinc mesos al Brasil per aprendre el portuguès. En el seu diari, descriu de forma detallada la seva lluita per aprendre el portuguès i la seva fragilitat emocional en aprendre una llengua estrangera.

D'altra banda, Matsumoto (1989) en el seu estudi dels factors que intervenen en l'aprenentatge de l'anglès per part d'estudiants japonesos identifica tres grans categories de factors que són els més esmentats pels subjectes: 1) les activitats d'aprenentatge en la classe de llengua estrangera; 2) els factors emocionals, psicològics o afectius i 3) els factors no emocionals relacionats amb el programa d'estudi.

Long (1998) utilitza els diaris de reflexió com una forma de fomentar que els aprenents reflexionin sobre les seves experiències d'aprenentatge. En aquest cas, identifica diversos factors de reflexió: esdeveniments d'aprenentatge, el paper de l'aprenent en el procés d'aprenentatge, els sentiments dels aprenents, avenços, dificultats amb què es troben, decisions i plans. Conclou que els estudiants troben difícil el procés de reflexió ja que amb freqüència demostren trobar-se insegurs sobre el que han d'escriure i busquen assessorament (citada a Benson 2001: 207).

Guerrero (2004), en el marc dels estudis sobre discurs interior o *inner speech*, aplica la tècnica del diari per a investigar, d'una banda, els primers nivells en el desenvolupament del discurs interior en L2 i també l'eficàcia de la combinació de dues tècniques com són el diari i la tècnica del recordatori estimulat (*stimulated recall technique*) en els fenòmens de discurs interior en L2. En el cas d'aquesta investigació, el diari servia per a l'obtenció d'informes d'autoobservació de forma retrospectiva. Aquesta retrospectió immediata tenia lloc quan els estudiants escrivien els seus informes sobre esdeveniments viscuts a classe i relacionats amb el discurs interior. També a fora de l'aula, sovint els estudiants enregistraven i escrivien les seves experiències en les quals percebien elements de discurs interior. Els diaris incloïen fragments d'autoinformes retrospectius, ja que els estudiants també generalitzaven sobre les seves experiències passades en relació amb el discurs interior.

### **La validesa dels estudis de diaris**

Un dels temes més debatuts de la recerca amb diaris és la qüestió de la validesa i la generalització dels resultats obtinguts.

Alguns autors, com succeeix amb qualsevol altra forma de dades procedents d'un tipus d'eina basada en l'autoinforme, aporten l'objecció que les dades dels propis aprenents, plasmades d'una forma cànvida, poden no informar de forma acurada dels processos d'aprenentatge (Seliger 1983). Una altra de les preocupacions d'autors com Seliger és que l'aprenentatge de llengües implica tant processos conscients com inconscients i que, en canvi, els diaris només permeten l'accés als processos conscients. Fry (1988), per exemple, assenyala que les entrades del diari estan influenciades per la consciència metalingüística i pel compromís dels aprenents amb el procés d'escriure el diari així com per l'espai temporal que pugui transcórrer entre l'esdeveniment i el moment en què es plasma en el diari.

D'altres autors, que defensen l'ús de diaris com a instruments de recerca, subratllen el potencial que tenen els diaris com a instruments d'introspecció (Bailey 1991; Matsumoto 1989; Nunan, 1989; Guerrero 2004, 2005). Afegeixen que aporten un retrat de l'individu, de la seva història i de les seves idiosincràcies i que, per tant, donen al docent i als investigadors una informació molt valuosa sobre la

diversitat d'estudiants que es pot trobar en un grup classe. En aquest sentit, sobre la generalització dels resultats obtinguts, Bailey (1983: 94) afegeix:

“The findings of the diary studies can be compared, whether or not they can be generalized. In fact, it may not even be desirable to try to generalize from the results of such language learning journals. Their main purpose is to discover what factors influence the individual diarist's language learning.”

En la mateixa línia, Long (1983: 36) diu:

“Diary studies are concerned with individuals in unique learning environments, so generalization of their findings to other learners and environments is precluded on the basis of the studies themselves. They may be relevant to many or even all learners, in other words, or idiosyncratic.”

També la retrospectió ha estat criticada per diversos investigadors. No obstant, i com bé exposa Nunan (1992), hi ha circumstàncies que només permeten l'obtenció de dades retrospectives o bé, en d'altres moments, pot interessar concretament l'obtenció d'aquest tipus de dades. Alguns autors han criticat, per exemple, que l'espai temporal existent entre l'esdeveniment i el moment d'escriure el diari pot desembocar en dades poc fiables. En aquesta mateixa línia, d'altres autors expliquen que si els subjectes investigats saben que hauran de fer un informe retrospectiu, això pot influir en la seva manera de fer la tasca.

Guerrero (2005: 150) recull, en el següent llistat, els avantatges i inconvenients que pot tenir l'ús de diaris en qualsevol estudi d'aquestes característiques:

- En primer lloc, l'ús de diaris suposa una major inversió temporal, ja que es triga força temps fins que no s'obté un diari i també la seva anàlisi implica cert temps. D'altra banda, però, l'anàlisi que se n'obté és una anàlisi profunda i detallada dels casos individuals.

- El fet que l'estudiant sàpiga en tot moment que el contingut del diari serà llegit per part de l'investigador, pot afectar les respostes en algun cas.
- Els diaris poden aportar informacions cabdals que mai no hauria anticipat l'investigador, sobretot si és un instrument que s'utilitza durant un període considerable de temps.

### **L'ús del diari en aquesta recerca**

El diari de l'aprenent és el mètode de la nostra recerca d'on provenen part important de les dades principals que analitzarem.

Es tracta d'un instrument totalment obert, ja que, per al seu ús, els aprenents no van rebre cap mena d'instrucció. Únicament, el primer dia de classe, van rebre un quadern<sup>35</sup> i la informació que, els últims 15 o 20 minuts de cada classe, els dedicarien a escriure les seves experiències d'aquella classe en el diari.

Els docents recollien setmanalment els diaris i cada setmana en llegien alguns.

## **7.2.2. Els mètodes complementaris de recollida de dades**

### **7.2.2.1. Les entrevistes col·lectives**

Vam realitzar entrevistes semiestructurades entre investigadora i aprenents en finalitzar el semestre i la recerca. Les entrevistes es van enregistrar en vídeo i casset.

La decisió d'usar aquest mètode de recollida de dades es basa en la idea d'Elliott (1991) i en les recerques en l'àmbit de la sociologia. Per a Elliot, l'entrevista constitueix una forma apta per descobrir la sensació que produeix la situació des d'altres punts de vista. En recerca en sociologia, i seguint Gilbert (1993) i Silverman (1995), l'entrevista és essencialment una interacció simbòlica que s'ha d'entendre com un "esdeveniment social" en el qual l'entrevistador és un participant observador i que no es pot entendre

---

<sup>35</sup> La idea de donar un quadern als alumnes va sorgir com un suggeriment de la docent durant els primers contactes en què parlàvem de la proposta.

fora del context on ha tingut lloc (Silverman, 1995: 94)<sup>36</sup>. Des de la visió interaccionista de recerca, l'objectiu primordial de l'entrevista és generar dades introspectives que donin compte de les experiències de les persones en un context determinat; l'entrevista, en aquest sentit, no cerca dades puntuals i quantificables, sinó informacions que ajudin a comprendre millor el context que s'està investigant i, sobretot, a descobrir la relació entre els entrevistats i la realitat investigada.

En l'àmbit dels estudis sobre creences, també l'entrevista és una de les principals fonts de recollida de dades (Palou 2002; Cambra 2003; Minervini 2004).

Nosaltres hem optat concretament per l'entrevista semiestructurada i col·lectiva. Les raons són les següents:

a) En l'entrevista semi-estructurada hi ha un guió preparat que, malgrat que estigui basat en els àmbits de resposta que es volen tenir, s'aplica amb flexibilitat.

b) Així mateix, tenint en compte la posició d'autoritat de la persona que entrevista, en aquest cas la investigadora, pot ser útil per facilitar que els entrevistats es manifestin de forma "autèntica". Es considera que una manera de superar aquesta situació inicial és prendre la iniciativa, en el sentit de suscitar temes o qüestions per donar posteriorment peu que els entrevistats plantegin les seves pròpies qüestions (Elliott, 1991). Així mateix, l'entrevista semiestructurada respecta el principi èmic de la recerca qualitativa: partir de les experiències autèntiques dels entrevistats.

c) L'entrevista col·lectiva, per una altra banda, és, segons destaca la perspectiva interaccionista de la recerca en sociologia, molt valuosa, perquè:

"Group discussions have a special value for those who want to assess how several people work out a common view, or the range of views, about some topic. The great majority of research interviews are one-to-one, but researchers interested in consensus formation, interactional processes and group dynamics may find the group discussion useful. They allow you to see how people react in considering a topic, and how they react to disagreement" (Gilbert, 1993: 141-142).

---

<sup>36</sup> La idea que l'entrevista és un esdeveniment social en què els subjectes construeixen conjuntament el seu context i món socials prové, dins de la sociologia, de la branca de l'interaccionisme simbòlic. La visió d'entrevista d'aquesta branca difereix substancialment de l'anomenat "positivisme", que cerca en les entrevistes no tant experiències de les persones en un context determinat com dades vàlides.

### **7.2.2.2. Els qüestionaris**

Els qüestionaris són una de les tècniques més utilitzades per a l'obtenció d'informació en recerques tant qualitatives com quantitatives. Ens hi referim com a un instrument de recollida de dades que presenta una llista de preguntes preestablertes a un o més subjectes, a les quals cal que responguin per escrit. Precisament és en el seu caràcter escrit on rau la principal diferència amb l'entrevista. El qüestionari, per la seva mateixa essència, no contempla variacions ni en el tipus de preguntes ni en el seu ordre, que queden establerts per endavant. A cada subjecte se li dóna el mateix qüestionari al qual haurà de respondre amb respostes que, segons la naturalesa del qüestionari i les instruccions que rebi, podran ser estructurades, obertes o d'ambdós tipus.

Goetz i LeCompte (1988: 135-136) inclouen el terme *qüestionari* en el d'*enquestes* i afirmen que, perquè aquestes siguin útils en una recerca qualitativa, haurien de compartir, d'alguna manera, suposicions sobre els significats dels elements presents en l'enquesta amb els subjectes als quals van dirigides. Opinen que les enquestes que s'utilitzen en recerca etnogràfica s'haurien de crear a partir de la informació recopilada anteriorment amb instruments menys estructurats. Per tant, divideixen les enquestes en dos tipus: instruments de confirmació i instruments d'anàlisi dels constructes dels participants. Els instruments de confirmació serveixen per a comprovar les dades a través d'altres procediments i són útils per a determinar si els participants mantenen creences similars i comparteixen conductes comparables. D'altra banda, els instruments d'anàlisi dels constructes s'utilitzen per a mesurar la fermesa de les opinions dels individus respecte als fenòmens o per a obtenir categories a través de les quals els subjectes classifiquen els elements dels seus mons socials i físics.

Nunan (1992: 143), d'altra banda, estableix una diferència entre enquestes/sondejos (surveys) i qüestionaris (questionnaires). Quant a la formulació de les preguntes, considera que els ítems més oberts, si bé són més difícils de processar i analitzar, solen proporcionar a l'investigador informació més útil. Nunan adverteix del perill de formular preguntes que, d'alguna manera, puguin revelar les actituds de l'investigador i del risc que suposa qualsevol instrument l'objectiu del qual sigui provocar una resposta, de manera que aquesta acabi essent un artefacte del propi instrument en comptes de sorgir espontàniament.



Tot i que els qüestionaris no són massa populars entre els investigadors etnogràfics, Woods (citada per Arnal et al. 1992: 202) afirma que són útils com a mitjà de recollida d'informació de mostres més àmplies que les que es puguin obtenir a través de l'entrevista, com a punt de partida per a l'ús de mètodes més qualitatius i com a subsidiaris de tècniques interpretatives. Tot i que la nostra mostra és reduïda, ens va semblar que l'ús de dos qüestionaris i la seva anàlisi posterior podria reforçar les dades obtingudes amb els mètodes de recollida principals i amb l'entrevista.

Concretament, en aquesta recerca hem utilitzat dos qüestionaris força diferents entre sí. El primer d'ells, el qüestionari inicial<sup>37</sup>, el vam passar als aprenents el primer dia de classe, abans que aquesta s'iniciés. Es tracta d'un qüestionari breu, que consta de 5 preguntes la resposta a les quals és molt oberta. L'objectiu d'aquest primer qüestionari és el d'obtenir informació sobre qui és l'aprenent, el seu perfil, i com inicia l'aprenentatge de la interpretació consecutiva.

D'altra banda, el qüestionari final<sup>38</sup>, el van respondre els aprenents l'últim dia de classe i uns dies abans de realitzar l'entrevista col·lectiva. Algunes de les preguntes d'aquest qüestionari són preguntes que també apareixen en l'entrevista amb l'objectiu de comprovar si hi ha coincidència entre les respostes d'un mateix aprenent. Aquest qüestionari consta de 24 preguntes organitzades per temes i d'un espai perquè els aprenents hi poguessin incloure observacions addicionals. A diferència del primer qüestionari, aquest combina les preguntes tancades que cal respondre escollint entre tres possibilitats (sí; no; només parcialment) i les preguntes obertes en què es deixa un major espai perquè l'aprenent pugui contestar. Les preguntes que inclou el qüestionari estan enfocades perquè l'aprenent respongui sobre fets que tenen a veure amb el seu aprenentatge però també perquè faci valoracions sobre l'experiència en què ha participat.

---

<sup>37</sup> El model de qüestionari inicial es pot consultar als annexos.

<sup>38</sup> El model de qüestionari final es pot consultar als annexos.

## **8. L'anàlisi de les dades**

Com a recerca etnogràfica que és, aquesta recerca neix de deixar parlar les dades, i de la curiositat, de la il·lusió i, a vegades, fins i tot de la paciència d'escoltar-les. Per tant i, com es pot deduir, no ens enfrontem a una anàlisi simple i ràpida, sinó a un procediment cíclic, que vol el seu temps i que es retroalimenta. Destaquem, per exemple, que no hem partit de cap idea o categorització d'anàlisi preconcebida, sinó que les hem anat creant, configurant i adaptant a mesura que ha anat avançant l'anàlisi. El fet de trobar-nos que les dades són reflexions de persones i no dades impersonals i quantificables demana una anàlisi i un tractament especials. Presentarem ara en detall quin ha estat el procés d'anàlisi que hem seguit.

### **8.1. La fase prèvia a l'anàlisi**

Abans d'iniciar l'anàlisi, l'investigador ha d'aproximar-se a les dades recollides per tal de prendre una sèrie de decisions. A continuació volem presentar quins són els passos que hem seguit en l'estudi que ens ocupa i quines decisions hem pres.

#### **L'allau de dades inicial**

Una característica comuna a tota recerca de base qualitativa consisteix en el fet que, un cop finalitzada la recollida de dades, l'investigador es troba amb quantitats ingents de dades, difícilment tractables i analitzables d'entrada. El cas concret que ens ocupa, no és una excepció. A continuació, especifiquem quins són els passos que hem seguit abans d'iniciar l'anàlisi de les dades per poder passar del que Stake (1995:16) anomena *from puzzlement toward understanding and explanation*. Les fases que hem seguit abans d'iniciar l'anàlisi són les següents:

1. Lectura, visualització i audició de les dades amb anotacions.
2. Acotació del volum de dades.
3. Selecció dels aprenents objecte de l'estudi.
4. Consideracions sobre l'anàlisi: quin model d'anàlisi apliquem?

## **Lectura de les dades amb anotacions**

Un cop transcorregut el temps prudencial que ens permetés allunyar-nos prou de la proximitat de l'experiència de l'observació i la recollida de dades, el primer pas que vam realitzar va ser una lectura de les dades en suport escrit i una visualització i audició de les dades en suport d'àudio i vídeo. Vam anar prenent anotacions, gens sistemàtiques ni amb cap objectiu concret, sobre tot allò que ens cridava l'atenció. Al cap d'uns dies, vam realitzar encara una segona lectura amb l'objectiu de començar a destriar, enfront del volum de dades, quines seleccionariem per a la recerca.

## **Acotació del volum de dades**

Després de realitzar aquestes dues lectures i transcorregut un temps prudencial que ens permetés analitzar les anotacions que n'havíem fet, estàvem ja en condicions de poder destriar quines dades conformarien la base del nostre estudi. Com en tota recerca d'aquestes característiques, vam deixar moltes dades al calaix que esperem poder recuperar en futurs estudis.

De tots els mètodes de recollida de dades aplicats durant el transcurs de l'observació i de la recollida, vam decidir centrar l'estudi en la perspectiva dels aprenents com a principals protagonistes que són de l'aprenentatge. Concretament, doncs, contemplem les dades procedents dels mètodes principals de recollida de dades (pautes i diari) i de dos mètodes complementaris (qüestionaris inicial i final i entrevista col·lectiva als aprenents).

Tanmateix, considerarem en algun moment, i només de forma complementària i selectiva, alguna dada procedent de la perspectiva del docent, com ara algun fragment de les entrevistes. A l'aula, com a entitat viva que és, no es pot aïllar un dels seus protagonistes sense tenir en compte la interacció amb la resta, sobretot si el que ens interessa és veure la retroalimentació i la confluència que es produeix entre els diversos sistemes que hi intervenen (micro, meso i macro). Considerem interessant l'elaboració de futures recerques sobre la perspectiva dels docents.

La profunditat i la qualitat de les dades que havíem pogut apreciar durant la lectura, ens va fer veure que caldria concentrar l'estudi en un nombre reduït d'aprenents per tal de poder estudiar a fons els casos seleccionats. A continuació, expliquem quins són els criteris que vam aplicar per a la selecció dels aprenents que estudiariem.

### **Selecció dels aprenents objecte de l'estudi**

En les dues assignatures en les quals hem realitzat l'estudi, hi havia un total de 37 alumnes matriculats, dels quals uns 25 assistien regularment a classe i una vintena van participar activament en l'elaboració i l'entrega dels diaris i de les pautes. Cal destacar que, en la majoria dels casos i tret d'alguna excepció, es tracta dels mateixos alumnes que estan matriculats en ambdues assignatures.

Tenint present la gran quantitat de dades que vam generar, a partir dels instruments que descriurem a continuació, i els propòsits d'aquesta recerca, vam decidir realitzar l'estudi sobre les dades de dos aprenents. Per a la seva selecció i perquè fos el més objectiva possible, vam tenir en compte els criteris següents:

- 1) Que els estudiants tinguessin una assistència regular a classe.
- 2) Que mostressin interès per les assignatures.
- 3) Que haguessin participat activament en l'elaboració i en el lliurament del diari i de les pautes (El diari de l'aprenenta 1 constava de 13 entrades i el de l'aprenenta 2 d'11. Alhora, ambdues van treballar en 8 ocasions amb les pautes).
- 4) Que no es tractés dels alumnes més avantatjats ni tampoc dels alumnes amb més dificultats per a la consecutiva. Ens semblà convenient concentrar-nos en els alumnes amb avenços i dificultats representatius de la mitjana de la classe.

## **8.2. L'anàlisi de les dades principals**

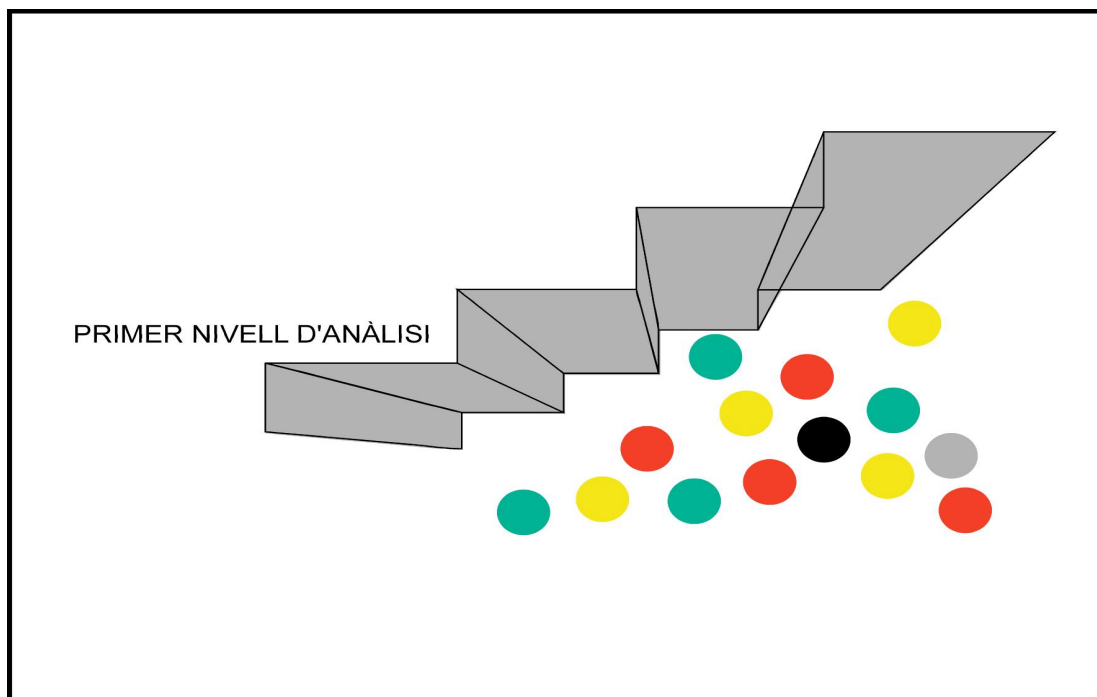
De la mateixa manera com també hem vist quins eren els passos previs concrets que precedien l'inici de l'anàlisi, veurem ara, com ens hem disposat a dur a terme l'anàlisi i a aproximar-nos a les dades resultants dels mètodes de recollida principals.

Les dades qualitatives, per la seva complexitat i la seva multiplicitat de matisos, requereixen d'un anar i tornar de les dades i d'un procés que permeti mirar-les des de diversos nivells i perspectives. Per això, comparem el procés d'anàlisi de les dades d'aquest estudi amb el símil de pujar una escala. Si des del primer graó d'una escala mirem avall, a les dades, la poca distància que hi ha entre el nostre punt d'observació i les dades només ens permet observar el detall. En canvi, des del punt més alt de l'escala, la distància ens permetrà un major grau d'abstracció que farà possible relacionar-les entre si. Per això, el fet d'anar avançant i guanyant distància de les dades, a mesura que avancem en l'escala, permet anar-hi observant diferents relacions.

A continuació, tractarem els quatre nivells d'anàlisi que hem identificat en el nostre procés d'anàlisi de les dades principals.

### **8.2.1. El primer nivell d'anàlisi: el detall**

En el següent esquema representem com, des del primer nivell d'anàlisi, observem el detall de les dades:



Des del primer nivell on se situa l'investigador, té una perspectiva molt propera que fa que el que aquest veu sigui cadascuna de les dades en la seva individualitat. Tal i com ens mostra la il·lustració, cada color apareix barrejat amb la resta.

En aquest primer nivell, l'investigador divideix les dades en unitats d'anàlisi i es planteja quin model d'anàlisi cal aplicar i com s'aplica aquest model.

#### **8.2.1.1. La divisió de les idees en unitats d'anàlisi**

Un cop seleccionades les dues aprenentes que serien objecte d'estudi, hem extret les idees literals dels seus diaris i de les pautes metacognitives i les hem dividit en el que anomenem unitats d'anàlisi seguint la proposta de Palou (2002). Aquestes unitats són les que figuren en la primera columna de les taules d'anàlisi. Davant de la gran quantitat de dades que analitzarem, trobem imprescindible realitzar-ne una segmentació per tal de dividir-les en unitats rellevants i significatives. Hem decidit dividir-les en unitats breus i, per tant, més fàcilment abastables per a l'anàlisi. Allò que distingeix una unitat d'una altra és el tema que s'hi tracta de manera prioritària. Es pot donar el cas que dues o més unitats

tractin una mateixa temàtica, però hem considerat oportú realitzar la divisió perquè un mateix tema es pot abordar des de diferents punts de vista.

Per tal d'analitzar les dades de manera ordenada, hem optat per la proposta de Miles i Huberman (1994) de disposar-les en taules en les quals incloem diferents tipus d'informació i que ens permeten tenir amb facilitat una visió comparativa i sintètica de les idees. Miles i Huberman tracten extensament la temàtica de la disposició de les dades per a la bona anàlisi qualitativa.

#### **8.2.1.2. Quin model d'anàlisi?**

En el marc de la investigació etnogràfica, l'anàlisi té per objectiu extreure i interpretar el sentit de les dades recollides per l'investigador, i intentar reconstruir la cultura i aproximar-se al significat que els mateixos subjectes que participen en els contextos estudiats atribueixen a les realitats o fenòmens.

#### **Dificultats i característiques dels mètodes d'anàlisi**

La primera gran dificultat per a l'anàlisi de les dades qualitatives sorgeix, com ja hem dit, de la seva naturalesa. Les dades qualitatives són riques, polisèmiques i amaguen múltiples matisos.

La segona dificultat rau, com diuen Miles i Huberman (1994), en el grau d'incertesa que envolta l'anàlisi de les dades qualitatives i en el fet que, en les publicacions i per norma general, no se solen relatar prou detalladament els mètodes d'anàlisi que s'han aplicat.

Amb tot, com apunten Gil et al. (1995), les dificultats són tantes i els mètodes utilitzats són tan variats i singulars que de vegades són els mateixos investigadors els qui dissenyen el seu propi mètode d'anàlisi a partir de l'experiència acumulada i d'acord amb el seu propi estil. Amb paraules de Taylor i Bogdan (1986: 159): "tots els investigadors desenvolupen mètodes propis per analitzar les dades qualitatives".

Després de consultar la bibliografia, trobem que l'anàlisi que s'ha utilitzat amb més freqüència per a l'extracció de la informació del diaris d'aprenents ha estat el plantejament iteratiu que proposen Allwright i Baley (1983) i que consisteix a:

- a) Identificar la freqüència amb què un mateix tema o una mateixa qüestió apareix reiteradament en els diaris.
- b) Identificar el nombre de persones distintes que esmenten la mateixa qüestió.

Alhora, aquests mateixos autors proposen un tercer procediment per a la identificació d'aspectes rellevants que consisteix a identificar l'èmfasi dels enunciats, és a dir, identificar els aspectes que són més rellevants segons la manera com s'expressen. Per tal de reduir al màxim la subjectivitat, Allwright i Bailey proposen que una altra persona, diferent de l'investigador, ajudi a dur a terme l'anàlisi.

Les nostres dades, tant les procedents de les pautes d'autoregulació com dels diaris, requerien d'un model d'anàlisi que ens permetés considerar la multiplicitat de matisos que presentaven les dades resultants de la verbalització de la reflexió dels aprenents. Un dels reptes importants als quals ens hem enfrontat ha estat el de dissenyar un mètode d'anàlisi que ens servís de base per a l'estudi d'aquest tipus de dades.

### **Disseny d'un model d'anàlisi per a les dades principals**

Com dèiem, un dels reptes importants d'aquesta recerca ha estat el de trobar un model d'anàlisi que ens servís de base per a l'estudi de les dades resultants dels diaris dels aprenents i de les pautes. Davant l'escassetat de models existents, vam decidir aproximar-nos a una línia d'estudi molt propera i que analitza un tipus de dades semblants: les recerques realitzades en l'àmbit de creences i representacions dels professors i dels aprenents de llengües. Dins d'aquesta línia i, conscients en tot moment de les diferències existents, hem seguit un tipus d'anàlisi proper al que l'equip de Creences del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona ha aplicat en diversos estudis i al que Palou (2002) aplica en el camp de les creences i actuacions dels



mestres amb relació a les activitats de la llengua oral a l'etapa primària. Aquest model l'hem ampliat en alguns aspectes per tal de fer-lo més adient al tipus de dades a què ens enfrontàvem. Alhora, aquest model es basa en el procés d'anàlisi que Deprez (1993) aplica en el camp de les creences i representacions dels aprenents de llengües i en l'estudi de la situació plurilingüe de les persones immigrants. Aquesta autora, tot inspirant-se en treballs de sociologia i en l'anàlisi del discurs, parteix de la idea que és possible acostar-se de manera qualitativa a l'expressió singular de la persona. Es tracta de convertir la paraula en la font essencial de l'anàlisi per arribar al significat, i per això és necessari penetrar en el que diuen les persones i en la manera com ho diuen.

### **L'anàlisi interpretativa. L'aplicació de l'anàlisi del discurs**

El mètode utilitzat en aquest estudi per a l'aproximació i interpretació de les dades qualitatives generades pels aprenents ha estat l'anàlisi del discurs.

En parlar de discurs, ens referim a una pràctica social que es construeix a través de l'ús lingüístic contextualitzat, tant escrit com oral (Calsamiglia i Tusón, 1999: 174). A través del discurs, ens caracteritzem com a éssers socials i en ell intervenen elements cognitius, socials i lingüístics. Una de les definicions de discurs és la de Calsamiglia y Tusón (1999: 15): "Cómo las formas lingüísticas se ponen en funcionamiento para construir formas de comunicación y de representación del mundo -real o imaginario-." Els estudis discursius es caracteritzen, segons aquestes dues autores, per tenir com a objecte d'anàlisi dades empíriques, ja que es basen en la idea que l'ús lingüístic "se da en un contexto, es parte del contexto y crea contexto" (1999: 17). Incloem també d'altres definicions de discurs. Brown i Yule (1983) el defineixen d'una manera molt àmplia com l'anàlisi de l'ús de la llengua. Van Dijk (1985) el defineix com l'estudi de l'ús real de la llengua, per locutors reals i en situacions reals. Maingueneau (1996) explica que sobretot als països anglosaxons se sol identificar l'anàlisi del discurs amb l'anàlisi conversacional i que es considera el discurs com una activitat fonamentalment interaccional. I el defineix (1996: 11) com la disciplina que, en lloc de procedir a una anàlisi lingüística del text en si mateix o a una anàlisi sociològica o psicològica del seu context, aspira a articular-ne l'enunciació en un determinat lloc social.

Per a l'anàlisi que ens ha ocupat, i recollint les propostes de Kerbrat-Orecchioni (1980), Adam (1985, 1987 i 1992), Bassols i Torrent (1996), Ducrot (1982 i 1984), Calsamiglia i Tusón (1999) entre d'altres, hem tingut en compte els següents aspectes que a continuació tractarem amb més detall:

- La relació entre els enunciats: els marcadors i connectors.
- La localització temporal.
- La conducta discursiva.
- La inscripció del subjecte en el discurs:
  - La posició de la persona respecte al tema: la modalització.
  - La polifonia en el discurs.

### **La relació entre els enunciats: els marcadors i connectors**

Una de les formes de relacionar els diferents elements que conformen el discurs són els marcadors i connectors, unitats lingüístiques cohesionadores que tenen com a objectiu guiar la interpretació que el receptor farà del discurs (Portolés, 1998; Calsamiglia i Tusón, 1999; Bosque, 1999). Com afirma Portolés (1998: 73-74), "El concepto de marcador del discurso no es un concepto de fundamento gramatical, sino semántico-pragmático. Se basa en el tipo de significado de ciertas unidades lingüísticas. Este significado es un significado de procesamiento, no un significado conceptual [...]".

Distingim entre:

-Els marcadors: que actuen sobre el conjunt del discurs; s'orienten cap al desenvolupament global de l'enunciació i, per tant, afecten fragments textuais relativament llargs; tenen relació amb el pla textual.

-Els connectors: que són un tipus de marcadors que relacionen les idees entre si; s'orienten a la connexió d'enunciats i, per tant, afecten fragments breus del text, operacions discursives concretes; els connectors tenen relació amb el pla local.

Cal no passar per alt que la funció d'aquestes unitats lingüístiques no està predeterminada i que pot variar segons el context.

## La localització temporal

Una altra qüestió important que hem tingut en compte per a l'anàlisi han estat els temps verbals utilitzats i les perífrasis verbals (Kerbrat-Orecchioni, 1980).

Els diferents temps del verb codificats gramaticalment suposen també una implicació determinada. Com ja s'ha dit, en tractar-se de l'anàlisi d'informació retrospectiva, hem de tenir en compte la convivència de tres plans temporals que s'hi reflecteixen: el moment d'escriure el diari o de treballar amb la pauta, el moment en què es realitzà una tasca concreta sobre la qual es reflexiona i el procés d'aprenentatge en el qual està immers l'aprenent i on s'inclouen els dos moments anteriors.

## La conducta discursiva

Ens ha interessat distingir quins tipus de seqüències textuais apareixen. Tot i que no sempre ha estat fàcil delimitar-ho perquè sovint les seqüències s'entrecreuen, sí que hi ha moments en què hem pogut identificar de forma clara un fragment de text argumentatiu, justificatiu, etc.

Per poder-ho dur a terme, ens hem centrat en les característiques pròpies de les tipologies textuais descrites per Adam (1985, 1987 i 1992) i en d'altres treballs com el de Bassols i Torrent (1996) que, a partir de les seves descripcions, ens permeten precisar amb més detall quines són les conductes discursives que apareixen.

Les conductes discursives que hem considerat han estat descriure, explicar, argumentar i justificar. A continuació les descriurem:

*Descriure*: produir proposicions o enunciats que enumerin qualitats, propietats, característiques, etc., de l'objecte o fenomen que es descriu.

*Explicar*: produir raons o arguments de manera ordenada; establir relacions entre les raons o els arguments que portin a modificar un estat de coneixement.

*Argumentar*: produir raons o arguments; establir relacions entre les raons o els arguments que portin a modificar el valor epistèmic des del punt de vista del

destinatari. L'argumentació és una pràctica discursiva que respon a una funció comunicativa: la que està orientada cap al receptor per tal d'aconseguir la seva adhesió.

*Justificar*: produir raons o arguments i establir-hi relacions que portin a modificar el valor epistèmic.

## **La inscripció del subjecte en el discurs**

### **La posició de la persona respecte al tema: la modalització**

Un dels aspectes en què ens hem centrat amb força deteniment és la modalització del discurs, i hem examinat, concretament, la presència de l'enunciador a través de l'ús que fa dels pronoms personals, de les formes i els temps verbals i de l'ús d'intensificadors i ponderatius lèxics.

Weinreich (1975, 1976) i Benveniste (1966) defineixen la modalització com la marca que el locutor imprimeix al seu enunciat i afirmen que qualsevol enunciat, considerat com un acte de parla, porta la marca més o menys nítida del seu emissor. Aquesta presència del subjecte en el llenguatge és un fenomen que l'han descrit a fons Ducrot (1982, 1984) i Kerbrat-Orecchioni (1980), entre d'altres.

La modalització és un fenomen típic del procés d'enunciació (Calsamiglia i Tusón 1999:174) i considerem fonamental analitzar com tant en els diaris com en les pautes d'autoregulació els aprenents manifesten la seva relació amb el que exposen, és a dir, amb l'enunciat.

La modalitat s'expressa bàsicament a través de verbs modals i del subjecte modal. Representa la manera com es diuen les coses, i és el "modus" que complementa el "dictum". Com afirmen Calsamiglia i Tusón (1999:174): "la modalidad es un concepto que se refiere a la relación que se establece entre el locutor y los enunciados que emite".

La Teoria de l'Enunciació, que es va desenvolupar a partir dels estudis de Benveniste (1966), ens ha guiat a l'hora d'analitzar la presència de l'enunciador en el discurs. Ens referim a aquesta teoria com a la manifestació del subjecte en

l'enunciat, a la posició que aquest adopta respecte al que afirma i a la relació que l'enunciador manté amb el seu interlocutor a través del text. La posició dels que parlen es reflecteix en el discurs i les estratègies enunciatives es manifesten en elements com ara els pronoms. Els díctics, tant els personals com els temporals o d'espai, són components de l'enunciació que adquireixen sentit en la realització de l'acte de l'enunciació.

També la Teoria de l'Argumentació d'Anscombe i Ducrot (1994) ens ha servit per a l'anàlisi dels diaris i de les pautes. Aquests dos autors es basen exclusivament en la producció verbal i consideren que és la pròpia estructura de la llengua la que permet verificar l'adequació del discurs. Subratllen la importància que té l'ús de paraules que, tot i no tenir un contingut conceptual, fan que el discurs arribi a on havíem pretès fer-lo arribar. Aquestes paraules s'anomenen operadors argumentatius i aporten un significat subjectiu als enunciats. A més, si apareixen entre dos o més enunciats, aquests es defineixen com a connectors argumentatius i faciliten informació sobre el tipus d'interpretació dels arguments que hem de realitzar.

Si establim una línia que vagi del discurs més pretesament objectiu fins al discurs subjectiu, comprovem que algú que fa explícita la seva visió sobre un tema es mou sempre entre un extrem i l'altre de la línia, de manera que alguns fragments del discurs queden més a prop del pol objectiu i d'altres més a la vora del subjectiu. I això succeeix perquè en la majoria d'ocasions els discursos no són homogenis.

Per a l'anàlisi, ens ha interessat observar de quina manera els aprenents s'inscriuen en el discurs, motiu pel qual hem centrat la nostra atenció en els principals elements d'expressió de la subjectivitat, tenint en compte que la relació entre el locutor i els enunciats que produeix es concreta sempre a través d'uns elements modalitzadors que pertanyen a diferents nivells gramaticals (Conca et al., 1998; Calsamiglia i Tusón, 1999). Els elements modalitzadors que hem tingut en compte són els següents: els pronoms, els adverbis, els elements lèxics valoratius, els modes del verb i les perífrasis verbals.

*-Els pronoms:*

L'anàlisi dels pronoms ens permet conèixer com se situa el locutor respecte a allò que afirma i com situa els altres. Per analitzar-los, hem partit bàsicament de les aportacions de Kerbrat-Orecchioni (1980), segons la qual els pronoms són els díctics més evidents i coneguts. Per tal de saber a quina persona o persones fa referència cada pronom és necessari tenir en compte la situació comunicativa. La referència díctica a la persona és la més immediata i central. Tal i com apunten Calsamiglia i Tusón 1999: 138-139, l'enunciació és generada per un jo i un tu, protagonistes de l'activitat enunciativa. Però així com podem considerar el jo com la forma canònica de la representació de la identitat de la persona que parla, el subjecte parlant en realitat es pot presentar amb una multitud de cares i posicions. Per tant, encara que el jo (1<sup>a</sup> persona del singular) és el díctic que presenta modèlicament la persona que parla, en el discurs també s'hi pot trobar l'autoreferència presentada en d'altres persones gramaticals (2<sup>a</sup> persona del singular, 3<sup>a</sup> persona del singular i 1<sup>a</sup> persona del plural) (Lavandera, 1984; Turell, 1988; Calsamiglia, 1996)

D'altra banda, el receptor se sol fer explícit en el text canònicament a través dels díctics de segona persona, singular i plural. També el receptor es pot inscriure com a part d'un grup (2<sup>a</sup> persona del plural) o incloent el locutor (1<sup>a</sup> persona del plural) o amb la 2<sup>a</sup> persona del singular generalitzadora, especialment en l'ús col.loquial.

*-Els adverbis*

També en aquest cas, l'ús d'adverbis acostuma a estar relacionat amb una determinada implicació i una perspectiva explícita per part del locutor. Juntament amb els adjectius, els adverbis poden expressar en el discurs el que s'anomena la modalitat apreciativa (Calsamiglia i Tusón 1999: 175), sobretot a través de l'entonació i les exclamacions. Alhora, també els adverbis poden indicar cert grau de certesa o possibilitat del "dictum".

#### *-Els elements lèxics valoratius*

Les apreciacions es poden expressar a través d'elements lèxics de categoria gramatical diferent (substantiu, adjectiu, verb, etc.). Kerbrat-Orecchioni (1980) destaca els operadors de subjectivitat que anomena axiològics que, situats en l'eix de l'oposició objectiu/subjectiu, serien els intrínscament subjectius perquè comporten un judici de valor i a través d'ells la persona se situa respecte dels continguts. En el nostre cas, ens hem centrat de manera especial en els verbs (Ducrot, 1982) perquè indiquen un alt nivell d'adhesió respecte a allò que es manifesta, és a dir, un mateix verb utilitzat per una o l'altra aprenenta del nostre estudi poden arribar a tenir significats diferents.

#### *-Els modes i les perífrasis verbals*

Per a l'expressió de la modalitat trobem típicament els verbs modals juntament amb d'altres formes lèxiques, algunes de les quals hem vist com ara els adjectius i els adverbis. També les perífrasis verbals serveixen per a aquest fi. D'altra banda, és evident que els modes verbals (indicatiu, subjuntiu, imperatiu, etc.) d'igual manera que les modalitats de la frase, suposen també una perspectiva implícita del subjecte. La tria d'un o altre mode verbal suposa el grau de realitat, de possibilitat i d'imposició del que es diu.

#### **La polifonia en el discurs: Bakhtin**

Per la riquesa de punts de vista que representa el fet de considerar la polifonia de les veus que emergeixen en el discurs, ens hem ocupat d'analitzar aquest fet durant l'anàlisi interpretativa del nostre corpus de dades.

Si bé durant molt de temps la lingüística havia considerat la unitat del subjecte parlant i les investigacions realitzades contribuïen a configurar la idea que cada enunciat té un únic autor, en els últims 50 anys i gràcies a autors com Voloshinov i Bakhtin (1929-1930), Bally (1932), Bühler (1934) i Jakobson (1974), l'atenció de la lingüística es concentra en els parlants en situació de parla i destaquen les teories

de Bakhtin que elabora el concepte de polifonia. La polifonia serà una noció que qüestiona la unicitat de l'emissor i permet la diversitat de veus en el discurs.

Voloshinov i Bakhtin (1929-1930) plantegen el caràcter fonamentalment dialògic del llenguatge, concebut com un intercanvi entre els parlants. Aquest caràcter és present tant en la modalitat escrita com en la modalitat oral, tant si el discurs agafa la forma de monòleg com de diàleg:

“Esto sucede porque un enunciado se construye entre dos personas socialmente organizadas, y aunque un interlocutor real no exista, siempre se prefigura como una especie de representante del grupo social al que el hablante pertenece. La palabra está orientada hacia un interlocutor (...) En realidad la palabra representa un acto bilateral. Se determina en la misma medida por aquel a quien pertenece y por aquel a quin está destinada. En cuanto palabra, aparece precisamente como producto de las interrelaciones del hablante y el oyente. Toda palabra expresa a “una persona” en relación con “la otra”. En la palabra me doy forma a mí mismo desde el punto de vista del otro, a in de cuentas desde el punto de vista de mi colectividad. La palabra es el puente construido entre yo y el otro. Si un extremo del puente está apoyado en mí, el otro se apoya en mi interlocutor. La palabra es el territorio común compartido por el hablante y su interlocutor.” (Voloshinov, 1929: 121. Citat a Calsamiglia i Tusón 1999: 134)

En aquest sentit, Bakhtin introdueix la noció d'*heteroglòssia* per a indicar la possibilitat que en l'enunciació es puguin activar diverses veus i no solament una, com s'havia considerat tradicionalment. A partir dels estudis de Bakhtin, Ducrot (1984) desenvolupa la idea de la polifonia proporcionant elements fonamentals per a comprendre les possibilitats que té el desdoblament del subjecte, d'una banda, i l'evocació del discurs aliè, de l'altra. D'alguna manera, l'enunciació polifònica es reflecteix en el reconeixement de la intertextualitat present en l'activitat discursiva, on el contacte entre discursos és una de les versions de la característica dialògica del llenguatge.

Com ja hem dit, Bakhtin aporta una concepció totalment nova que subratlla el caràcter heteroglòssic del llenguatge i la seva fonamentació dialògica. Defensa que la paraula té una part determinada per la persona que l'emet i una altra que determina la persona a qui aquesta va dirigida. I això infon un caràcter dialògic a qualsevol enunciat:



“La orientación dialógica es, por supuesto, un fenómeno característico de todo discurso. Es el ámbito natural de todo discurso vivo. El discurso encuentra el discurso del otro en todos los caminos, en todas las orientaciones que llevan a su objeto, y no puede dejar de entrar en interacción viva e intensa con él.” (Bakhtin, 1934-1935: 279. Citat a Calsamiglia i Tusón 1999: 148)

Bakhtin concep la llengua com a diàleg viu i no com a codi. Trenca, així, amb la idea de l'existència d'un subjecte únic que coincideix amb el qui emet el missatge. Apunta que en un mateix discurs es fan presents les veus dels altres, de tal manera que els enunciat es fan interdependents.

Un dels conceptes importants en les teories de Bakhtin és la noció de *ventriloquisme*, és a dir, el fet que els humans fem nostres i adaptem les paraules, les idees i els valors dels altres per a transformar-los perquè s'adaptin als nostres objectius. I assenyala que no es tracta d'un procés que només es produeixi durant l'etapa infantil exclusivament, sinó que té lloc durant tota la vida, sempre que trobem en les paraules dels altres idees noves i profitoses que incorporem en el nostre discurs. En la seva afirmació “*to be means to be for the other, and through him, for oneself*” (1979, citat per Wertsch 1998:116), Bakhtin manifesta que, quan un contribueix a la construcció de significats amb altres persones, un també està construint significat per a ell mateix i, immers en aquest procés, amplia també el propi coneixement.

Ducrot (1984) recull l'herència de Bakhtin i es planteja la multiplicitat del subjecte. Per a Ducrot hi ha un subjecte parlant (l'esser empíric) que és el productor efectiu del missatge. Però aquest realitzador del missatge pot o no coincidir amb el locutor (ésser del discurs). Segons Ducrot, cada vegada que algú es posa a parlar construeix un subjecte discursiu. Durant el discurs es poden activar una gran diversitat de subjectes i hi ha sempre un desdoblament. Ducrot comença assenyalant que pot haver-hi un mateix desdoblament en el mateix locutor, la qual cosa permet entendre l'autocrítica, el diàleg interior, l'escriptura del diari personal, etc. Per explicar aquest desdoblament, postula una tercera figura que és la de l'enunciador: el locutor pot evocar i atraure en el seu propi discurs una diversitat de veus (la pròpia, d'un altre temps i espai, l'aliena de l'interlocutor present, l'aliena absent, les veus proverbials, les veus anònimes, etc).

## **L'anàlisi del discurs focalitzada en diversos aspectes**

En analitzar les fonts d'informació aplicant l'anàlisi del discurs, el nostre acostament no l'hem fet a l'atzar, sinó que les nostres experiències han fet que ens acostéssim al tema que ens ocupa amb unes preguntes i objectius de partida que són els que intentem respondre. Per aquest motiu i, en una primera fase de l'anàlisi, ens hem concentrat en analitzar a fons les qüestions que tot seguit detallem:

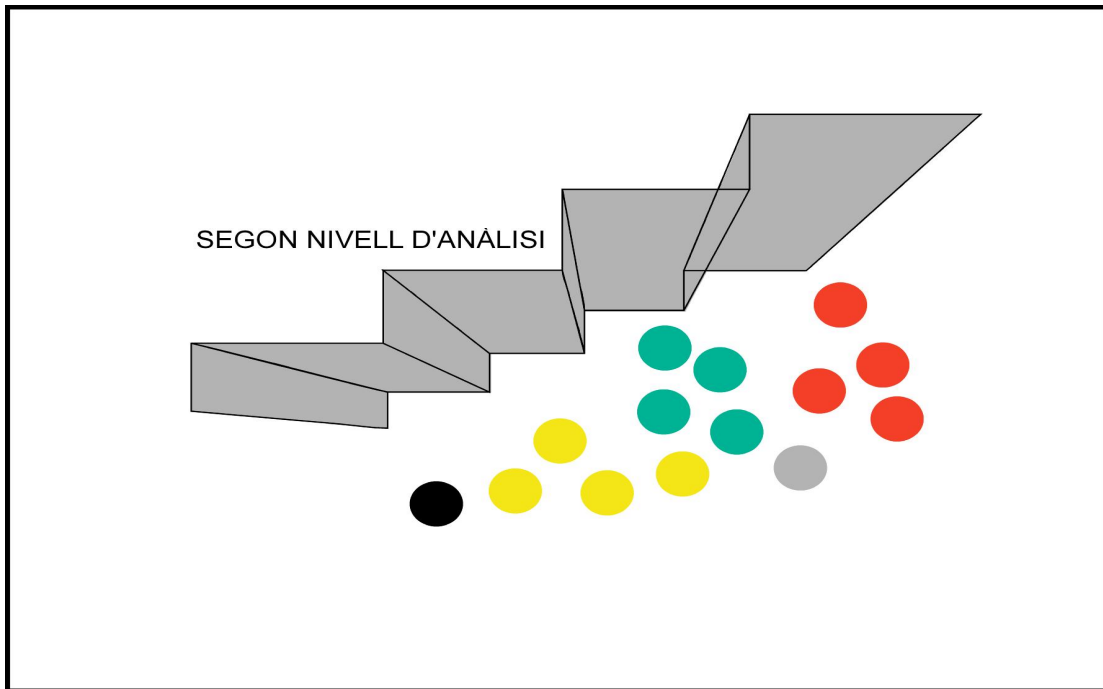
*Pel que fa als diaris:* 1) què fa?; 2) com ho fa?; 3) quins temes esmenta?

*Pel que fa a les pautes metacognitives:* 1) què fa?; 2) com ho fa?; 3) quins temes de la pauta recull?; 4) quins temes esmenta que no apareixen en la pauta?

Malgrat això i com veurem, el fet de mantenir una actitud flexible i adaptable a les circumstàncies durant l'anàlisi microscòpica de les dades i el fet de deixar-se empapar en tot moment per les dades obra un seguit de noves qüestions i constatacions que no ens havíem plantejat d'entrada.

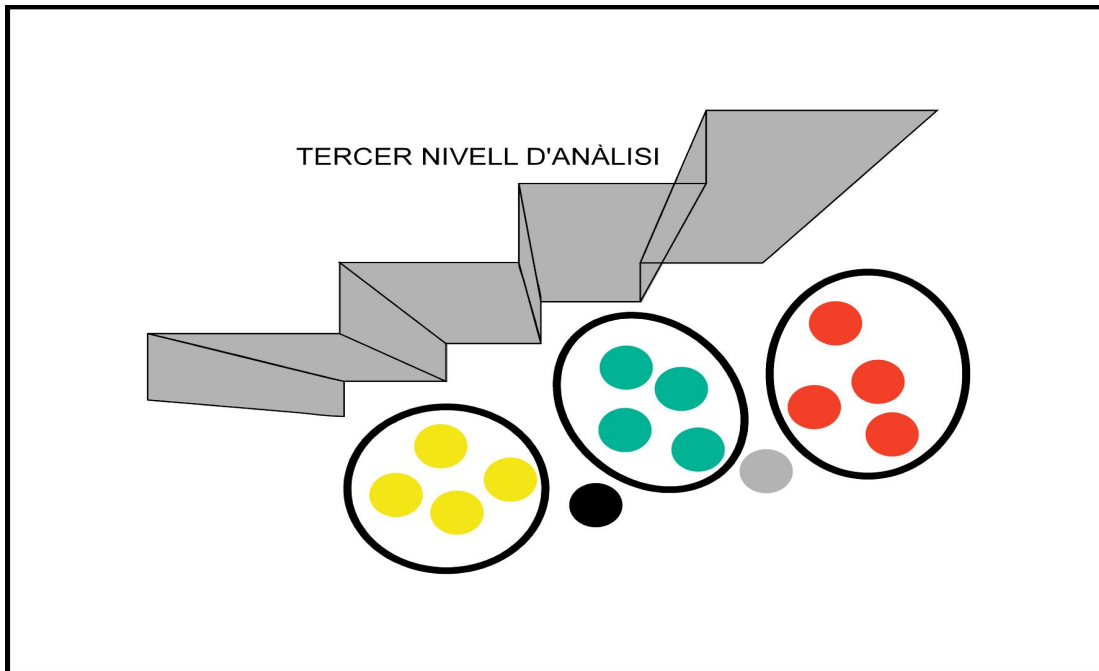
### **8.2.2. El segon nivell d'anàlisi: l'abstracció del detall**

Si tornem a considerar les dades però ara ascendim un graó més en aquesta escala que representa el recorregut en la nostra recerca, la major distància entre les dades i el punt de visualització ens comença a permetre d'abstraure del nivell més micro i poder començar a contemplar com certes dades es comencen a agrupar o a allunyar entre si. En el següent esquema il·lustratiu observem com els colors comencen a sortir de l'aïllament que observàvem en l'esquema del primer nivell i com els mateixos tons de colors es comencen a apropar sense encara fer-ho d'una forma ben definida:



### 8.2.3. El tercer nivell d'anàlisi: l'emergència de les primeres categories

En aquest tercer nivell, si tornem a fer el mateix exercici de tornar a les dades, observar-les des d'un nivell superior ens permet percebre com els colors es comencen a agrupar d'una manera definida, és a dir, com comencen a emergir les primeres categories que seran significatives en l'estudi. Alhora, observem com hi ha certes dades (representades en els tons negre i gris) que no s'agrupen amb d'altres i, conseqüentment, o bé no seran significatives en l'estudi o bé les tractarem al marge de les categories principals. Ho observem tot seguit:

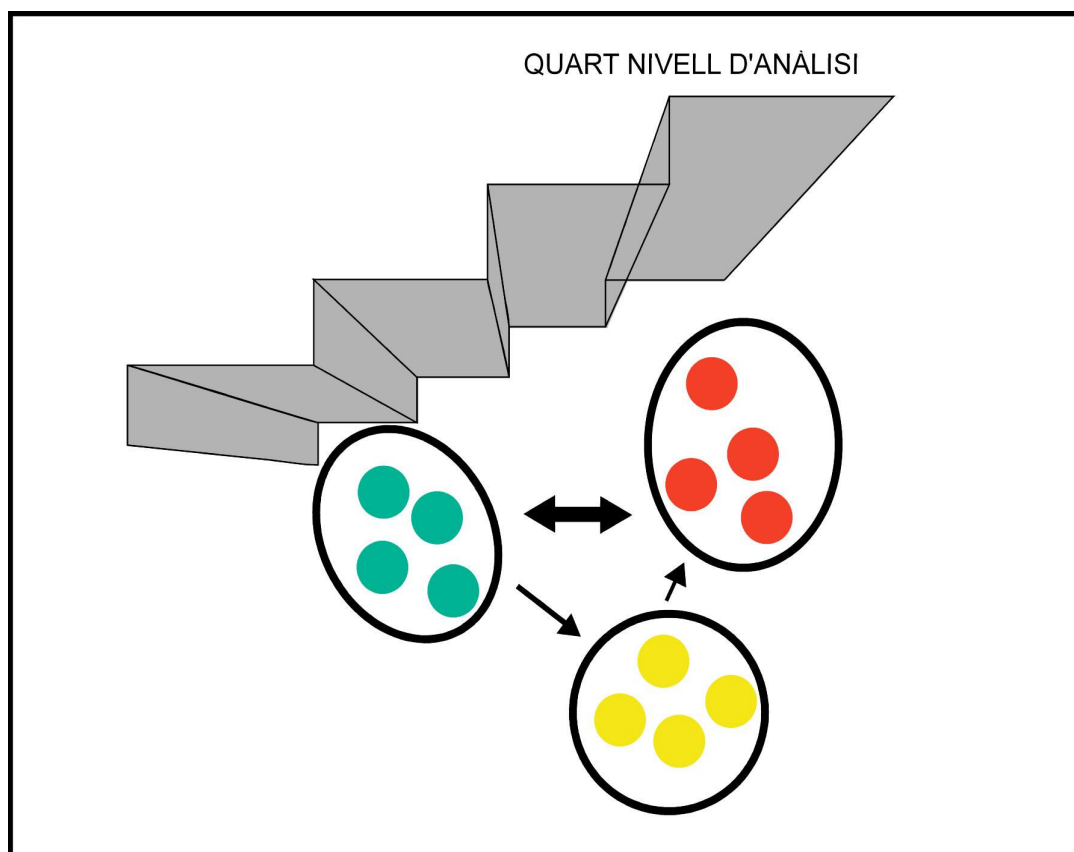


### **Les síntesis dels grups d'unitats**

Un cop finalitzada l'anàlisi de cadascuna de les unitats que constitueixen una entrada de diari o bé el conjunt d'una pauta metacognitiva, hem decidit recollir i relacionar les idees més importants que hi apareixen en forma de síntesi que permeti tornar a integrar i reconstruir en un tot les unitats que abans havíem separat per a l'anàlisi.

#### **8.2.4. El quart nivell d'anàlisi: la relació entre les dades i les categories**

Aquest últim nivell de l'anàlisi ens permet visualitzar les dades des del graó superior, que és des d'on és possible tenir una visió panoràmica de totes les categories significatives en l'estudi i de les relacions que s'estableixen entre les dades i les diverses categories.



### Els informes analítics

En línia amb un dels principis de la recerca interpretativa que consisteix en assolir estructures de significat a partir d'allò que han escrit les persones, vam considerar oportú, un cop finalitzada l'anàlisi de cadascuna de les entrades dels diaris i de cadascuna de les pautes, de redactar un informe analític que Elliot (1991) defineix com el document que recull la interpretació per part de l'investigador de les dades que ha obtingut a partir dels documents en què es basa. Es tracta, diu, d'un informe interpretatiu, en què l'investigador exposa els seus pensaments a partir de la interpretació dels documents que té al seu abast.

Hem redactat els informes analítics amb la intenció d'oferir una visió detallada de totes les idees manifestades pels aprenents i de la manera com les han manifestades. Es tracta d'un exercici de recomposició de totes les qüestions destacables. Considerem oportú puntualitzar que vam decidir no organitzar-lo en funció de les preguntes de recerca inicials, sinó a partir de les qüestions que han anat emergint en cadascun dels aprenents al llarg dels diaris i de les pautes

metacognitives. Tot i que, com és lògic, les preguntes que originaren la recerca també s'hi contemplen.

Per tal de mantenir tots els matisos pertinents, sovint hem optat per recórrer a la reproducció de les paraules textuais de les aprenentes. També incloem els diaris i les pautes d'autoregulació d'ambdues aprenentes als annexos a fi que es puguin consultar.

La majoria de les idees que apareixen en els informes analítics les reprenem en la discussió dels resultats al final de l'estudi. En aquesta discussió s'interpreta el significat de les idees i el significat de les accions observades, així com s'intenta fer una anàlisi contrastiva dels resultats d'ambdues aprenentes.

### **Les representacions gràfiques – els mapes conceptuals**

Cadascun dels informes analítics està acompanyat d'una representació gràfica o mapa conceptual<sup>39</sup> de les idees que hi apareixen. Aquestes representacions ens han estat molt útils a l'hora de posar en ordre i relacionar la informació recollida per després poder-la presentar de forma organitzada en l'informe analític. Alhora, són una representació visual del contingut dels informes.

### **El recurs a la quantificació**

De manera secundària i amb l'objectiu de contrastar i complementar les dades qualitatives, hem optat per recórrer a la quantificació puntual d'algunes dades per tal de tenir una eina més per a la interpretació dels resultats, ja que es tracta de dades que no s'exclouen mútuament, sinó que poden ser complementàries. En aquest sentit, diversos autors aconsellen el recurs a la quantificació per a l'obtenció de conclusions (Gil et al, 1995; Arnal et al 1992; van Lier, 2004). Mitjançant el còmput numèric d'una sèrie d'elements apareixen valors que hem expressat gràficament i que aporten una visió sintètica, clara i comparativa dels resultats.

---

<sup>39</sup> Per a l'elaboració dels mapes conceptuals hem utilitzat el programa informàtic Inspiration. Versió 7.5. Inspiration Software, Inc.

### 8.3. L'anàlisi de les dades complementàries

Les dades complementàries, com ja hem especificat més amunt, les vam recollir a partir de:

- Els qüestionaris inicials.
- Els qüestionaris finals.
- Les entrevistes col·lectives amb els aprenents.

Sobre la importància de tenir en compte totes les dades recollides, siguin principals o complementàries, diu Van Lier (1988) que si volem percebre amb detall tots els fenòmens que tenen lloc en un context, l'investigador s'ha d'immergir intensament en totes les dades que poden ser significatives. Creiem que això només és possible si en una primera fase s'analitzen les dades provinents de fonts diferents de forma independent. Seguint Watson-Gegeo (1992), en tota recerca interpretativa s'ha de tenir en compte la seva naturalesa èmica i holística, és a dir, la seva essència cíclica que comporta per part de l'investigador *"to take into account all relevant and theoretically salient micro and macro contextual influences that stand in a systematic relationship to the behaviour or events one is attempting to explain"*. (Watson-Gegeo, 1992: 54).

Per a l'anàlisi de les dades procedents d'aquests instruments, hem decidit utilitzar un mètode d'anàlisi diferent al que hem aplicat per a l'anàlisi de les dades principals amb l'objectiu de garantir la validesa dels resultats. Es considera que si les dades procedents de fonts diferents condueixen a les mateixes conclusions, podem estar segurs de la veracitat dels resultats (Watson-Gego, 1988).

Les dades que emergeixen de les pautes i dels diaris ofereixen una informació diferent a la que extraïem dels qüestionaris i de l'entrevista. Es tracta d'informacions complementàries, ja que d'aquests últims instruments n'obtenim, sobretot, les percepcions dels participants sobre l'experiència, que difícilment els podríem recollir d'una altra font. Ara presentarem la manera com hem analitzat aquestes dades amb més detall.

### **8.3.1. L'anàlisi dels qüestionaris**

Pel que fa a les respostes a totes les preguntes dels qüestionaris tant inicial com final, adoptem una perspectiva d'organització temàtica iterativa (aparició reiterada d'un tema o un aspecte) que permet detectar i analitzar les raons de les seves respostes.

Alhora, totes les respostes als qüestionaris les classifiquem, seguint a McGroarty & Zhu 1997:29, segons de quin tipus es tracti:

- a) Comentaris o actituds favorables respecte a l'experiència.
- b) Actitud indefinida que destaca aspectes que han estat satisfactoris i d'altres que no ho han estat.
- c) Actituds o comentaris negatius respecte a l'experiència.

### **8.3.2. L'anàlisi de les entrevistes col·lectives**

L'entrevista no està exempta de problemes a l'hora d'aplicar un mètode d'anàlisi. La seva anàlisi planteja a l'investigador (segons Gilbert, 1993) una sèrie de qüestions que haurà de tenir en compte abans d'incorporar les entrevistes com a mètode de recollida de dades:

- a) En primer lloc, ens hem de plantejar si s'ha de transcriure fidelment tota l'entrevista (*verbatim choice*) o si la transcripció ha de ser selectiva (*selective transcription*). La transcripció fidel impedeix que es perdi cap tipus de dada. Això pot ser útil en el moment d'analitzar, ja que mentre transcriu, l'investigador no pot ser conscient de quines dades són les més significatives. Això requereix una segona introspecció de les dades, molt més minuciosa i que, per tant, només es pot fer un cop s'ha acabat de transcriure. Strauss i Colbin (1992) consideren que en recerca interpretativa i, des del



punt de vista d'una *grounded theory*,<sup>40</sup> donat que l'investigador posseirà dades diferents, no es poden analitzar totes les dades alhora. Les primeres dades són les que s'han de transcriure en la seva totalitat. Les primeres dades, un cop analitzades, proporcionen una ajuda o guia per a l'anàlisi de les properes. A mesura que l'investigador vagi desenvolupant una teoria a partir de les primeres dades, podrà ser selectiu en la transcripció de les següents.

És per aquest motiu que en la recerca que ens ocupa hem decidit transcriure fidelment només les intervencions en l'entrevista de la investigadora i dels aprenents que són objecte d'estudi deixant de banda la resta d'aprenents que hi intervenen, tot i que hi hem inclòs un breu resum del contingut de les seves intervencions perquè el lector pugui seguir el fil temàtic del desenvolupament de l'entrevista.

b) L'altra qüestió, fa referència a la validesa i fiabilitat de les dades. No és estrany pensar que, com més estructurades i guiades siguin les entrevistes, més fàcil serà arribar a resultats fiables. Les entrevistes no estructurades plantegen, segons molts investigadors, problemes de fiabilitat, perquè la seva anàlisi és forçosament molt més subjectiva.

Es considera que l'anàlisi conversacional "*places rigorous constraints on the way in which talk-in-action can be explicated with respect to the 'context-at-hand'*". (Heath i Luff, 1993: 313). El problema que planteja l'anàlisi conversacional és que intenta identificar característiques del context en què tenen lloc les interaccions. Aquesta sistematització no forma part de l'essència de l'anàlisi d'entrevistes, on es considera que el context és necessari i important perquè ajuda a entendre el caràcter d'una reacció o una d'activitat en un moment determinat. En l'anàlisi d'entrevistes no interessa la seqüència organitzativa dels enunciat segons es tracti d'un tipus o altre de context (conversa cara a cara, conversa telefònica, etc.), sinó l'activitat social en si.

---

<sup>40</sup> Aquesta teoria prové de dos investigadors en l'àmbit de la sociologia: Glase & Strauss (1967) i es basa en l'observació i interpretació dels esdeveniments socials. Segons Strauss & Corbin (1992) "the grounded theory approach is a qualitative research method that uses a systematic set of procedures to develop an inductively derived grounded theory about a phenomenon. The research findings constitute a theoretical formulation of the reality under investigation, rather than consisting of a set of numbers, or a group of loosely related themes. Though this methodology, the concepts and relationships among them are not only generated but they are also provisionally tested. [...] The purpose of grounded theory method is, of course, to build theory that is faithful to and illuminates the area under study" (Strauss & Corbin, 1992: 24). Un aspecte que destaquen aquests autors és la diferència entre "teoria" i "descripció". La "teoria" usa conceptes: les dades s'agrupen i es conceptualitzen. Això significa que les dades s'han d'interpretar. Així mateix, els conceptes s'han de relacionar entre si. Pel que fa a les "descripcions", en canvi, les dades s'organitzen segons temes i es basen generalment en un resum de paraules; aquí es dona molt poca interpretació de les dades i no hi ha una intenció específica de relacionar els temes per conformar un esquema conceptual.

c) Es poden, però, extreure dades a partir de la identificació de qüestions o seqüències temàtiques que es manifestin rellevants o irrellevants per als entrevistats. Per a aquesta identificació es proposa l'aplicació d'un tipus d'anàlisi de discurs (diferent del conversacional), que es basa en el que s'anomena "repertori lingüístic" (*linguistic repertoire*: Gilbert i Mulkay, 1984;). Un repertori lingüístic és "*simply a set of descriptive and referential terms which portray beliefs, actions and events in a specific way*" (Wooffitt, 1993: 292). En un exemple d'anàlisi que presenta aquest autor s'identifiquen unes formulacions que clarament denoten una valoració extrema (maximalista i/o minimalista) dels esdeveniments que està descrivint l'entrevistat (*always, every, nobody, everybody, completely innocent*). Segons Silverman (1997), es tracta d'interpretar el "què" a través del "com". A través dels comentaris i les respostes, els entrevistats construeixen la seva realitat conjuntament amb l'entrevistador. És un acte comunicatiu en què l'entrevistat no solament aporta unes informacions sinó que, a través de la interacció amb l'entrevistador, va construint significats.

En els estudis sobre recerca a l'aula que presenten mètodes d'anàlisi de dades introspectives, les propostes més properes a l'essència de l'anàlisi sociològica d'entrevistes que hem presentat les trobem a Allwright i Bailey (1991). Aquests autors, en presentar el plantejament iteratiu en l'elicitació de dades de diaris, a més de tenir en compte la freqüència d'aparició d'un tema o una qüestió, presenten un tercer camí per establir prioritats: "*the strength of the expression with which a topic is recorded*" (Allwright i Bailey, 1991: 193).

A partir de totes aquestes consideracions, en l'anàlisi de les entrevistes dels aprenents hem seguit els passos següents:

- 1) S'han transcrit les entrevistes de manera selectiva, ja que s'han desestimat els fragments que no corresponien a les dues aprenentes objecte de l'estudi. Per a prendre aquesta decisió ens hem basat en els plantejaments metodològics de recerca que presenta la *grounded theory* i que ja hem vist. En la transcripció s'ha respectat el principi èmic i no s'han manipulat els enuncis dels entrevistats. Així mateix, i per tal de seguir el fil conductor, a més dels fragments transcrits, hem optat per afegir uns comentaris descriptius molt breus, sense valoració subjectiva i també un breu resum de les intervencions no transcrites.

Per a les transcripcions de les entrevistes, ens hem basat en el codi de transcripció presentat per Allwright i Bailey (1991), segons el qual només s'han d'usar aquelles

convencions de transcripció que siguin estrictament necessàries i útils per als objectius de la recerca; ha de recollir, per tant, els elements relacionats amb tot allò que es pretén observar i analitzar. Atès que es tracta d'una recerca interpretativa i el discurs dels aprenents té aquí una importància fonamental, s'ha respectat i reproduït fidelment el seu discurs. Per tal, però, de facilitar-ne la lectura, s'ha utilitzat una ortografia i una puntuació convencionals, més pròpies del discurs escrit. No obstant això, i per tal de no distorsionar l'essència i els paràmetres del discurs oral espontani, s'han establert una sèrie de criteris addicionals que intenten recollir les característiques pròpies d'aquest codi, sempre a partir dels objectius de la investigació. Aquests criteris es basen en la proposta presentada per Donato (1994), Kowal i Swain (1994), Esteve (1999) i Carretero (2004) :

- A1, A2, A3, .....: participants

*La lletra A amb el número corresponent identifica els aprenents que interactuen.*

- AA: diversos participants parlen alhora
- I: investigador
- : torn de paraula

*Els dos punts permeten identificar el moment en què s'inicia un torn de paraula. Aquest símbol és necessari perquè les línies no es corresponen exactament amb els torns de paraula. Els torns de paraula se separen per un salt de línia. Hi pot haver dos torns de paraula consecutius d'un mateix parlant, si entre les dues intervencions hi ha una pausa curta.*

- // : pausa curta (fins a deu segons)
- ///: pausa més llarga
- (( )): fragment intel·ligible

*Aquest símbol indica que es tracta d'un fragment de discurs no intel·ligible acústicament.*

- ( ): comentari complementari

*Aquest símbol serveix per incorporar descripcions d'actuacions i reaccions (no només verbals) que poden ser significatives per a l'anàlisi, és a dir, que poden contribuir a interpretar la situació.*

2) Per a l'anàlisi dels fragments transcrits, i per tal d'identificar seqüències temàtiques, s'ha adoptat un plantejament iteratiu (aparició reiterada d'un tema o un aspecte).

#### **8.4. La triangulació de les dades principals i les dades complementàries**

Com ja hem apuntat anteriorment, el rigor científic de les investigacions qualitatives és un dels aspectes més debatuts i, probablement, l'aspecte que més polèmiques ha suscitat i suscita encara. Concretament, s'ha parlat i es parla molt de la manca de generalització dels resultats. Quant a la fiabilitat dels estudis, és a dir, a la mesura en què se'n puguin fer rèpliques amb la utilització dels mateixos mètodes i arribant als mateixos resultats, Goetz i Lecompte (1988: 215) subratllen el fet que, essent el comportament humà dinàmic, "cap estudi d'aquest tipus, independentment dels seus mètodes i dissenys, pot ser replicat amb exactitud". Afirmen que aquest problema es pot superar amb una descripció detallada de les estratègies de recollida de dades, de les circumstàncies en què aquestes es van recollir, dels procediments d'anàlisi utilitzats, etc. (1998: 220).

Per tots aquests motius, s'utilitzen les tècniques de triangulació de dades de què ja hem parlat per tal de dotar els estudis qualitius d'una major precisió científica. L'aplicació d'un únic mètode podria resultar limitada i no oferir una descripció detallada i completa de la situació que estem estudiant i comprenent.

Si bé la generalització del nostre estudi no està garantida si entenem la generalització com la generalització empírica procedent d'una mostra representativa d'un major nombre de subjectes, el que sí que podem considerar és els subjectes estudiats com a representatius d'una comunitat: la dels estudiants d'una carrera de traducció i interpretació que s'inicien en l'aprenentatge de la interpretació consecutiva. El context

que hem estudiat és el d'aquesta comunitat. Així, el nostre objectiu és que els resultats d'aquest estudi, més que siguin generalitzables, permetin al lector llegir-hi la descripció d'una situació representativa.

Tenint en compte la tipologia de triangulacions establerta per Denzin i Lincoln (1994, 1998), la triangulació aplicada en aquest estudi és la metodològica o de mètodes, ja que ens servim de mètodes diferents, pautes, diaris, qüestionaris i entrevistes per a la generació i la recollida de les dades que després compararem per tal d'extreure'n resultats i conclusions.

Concretament, les comparacions que hem pogut establir amb les dades que hem obtingut a partir dels mètodes diversos de recollida i anàlisi de què disposem són:

- 1) Podem comparar les dades obtingudes en l'anàlisi del diari de l'aprenenta 1 amb les dades obtingudes en l'anàlisi de les pautes de l'aprenenta 1.
- 2) Podem comparar les dades obtingudes en l'anàlisi del diari de l'aprenenta 2 amb les dades obtingudes en l'anàlisi de les pautes de l'aprenenta 2.
- 3) Podem comparar les dades obtingudes en l'anàlisi del diari de l'aprenenta 1 amb les dades obtingudes en l'anàlisi del diari de l'aprenenta 2.
- 4) Podem comparar les dades obtingudes en l'anàlisi de les pautes de l'aprenenta 1 amb les dades obtingudes en l'anàlisi de les pautes de l'aprenenta 2.
- 5) Podem comparar els resultats de l'anàlisi de les dades del diari i de les pautes de l'aprenenta 1 amb aquells que apareixen en els qüestionaris i entrevistes per averiguar el nivell de coherència existent entre les dades obtingudes
- 6) Podem comparar els resultats de l'anàlisi de les dades del diari i de les pautes de l'aprenenta 2 amb aquells que apareixen en els qüestionaris i entrevistes per averiguar el nivell de coherència existent entre les dades obtingudes

## **8.5. Resum de les fases del procediment de l'anàlisi de les dades**

A continuació, i a mode de resum, presentem esquemàticament quins han estat els passos seguits en l'anàlisi de les dades d'aquesta recerca:

<b>L'ANÀLISI DE LES DADES</b>
<b>LA FASE PREVIA A L'ANÀLISI</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura, visualització i audició de les dades amb anotacions</li> <li>• Acotació del volum de dades</li> <li>• Selecció dels aprenents objecte de l'estudi</li> <li>• Quin model d'anàlisi apliquem?</li> </ul>
<b>L'ANÀLISI DE LES DADES PRINCIPALS: PAUTES D'AUTOREGULACIÓ I DIARIS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El primer nivell d'anàlisi: el detall <ul style="list-style-type: none"> <li>-Divisió en unitats d'anàlisi</li> <li>-Anàlisi interpretativa basada en l'anàlisi del discurs</li> </ul> </li> <li>• El segon nivell d'anàlisi: l'abstracció del detall</li> <li>• El tercer nivell d'anàlisi: l'emergència de les primeres categories <ul style="list-style-type: none"> <li>-Les síntesis</li> </ul> </li> <li>• El quart nivell d'anàlisi: la relació entre les dades i les categories <ul style="list-style-type: none"> <li>-Els informes analítics</li> <li>-Les representacions gràfiques: els mapes conceptuals</li> </ul> </li> </ul>
<b>L'ANÀLISI DE LES DADES COMPLEMENTÀRIES: ENTREVISTES I QÜESTIONARIS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anàlisi del qüestionari inicial – anàlisi temàtica iterativa</li> <li>• Anàlisi del qüestionari final – anàlisi temàtica iterativa</li> <li>• Anàlisi de les intervencions en l'entrevista col.lectiva – anàlisi temàtica iterativa</li> </ul>
<b>LA TRIANGULACIÓ DE LES DADES PRINCIPALS I LES DADES COMPLEMENTÀRIES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Triangulació metodològica: de les dades procedents dels diversos mètodes de recollida de dades</li> </ul>
<b>LA PRESENTACIÓ DELS RESULTATS I LES CONCLUSIONS</b>

## 6. Anàlisi de les dades

En aquest capítol analitzem detalladament les dades a partir dels criteris i seguint els passos que hem indicat en el capítol cinquè.

### 1. Anàlisi de les dades principals

Pel que fa a les dades principals, l'anàlisi segueix l'ordre que establím de manera sintètica en la següent taula:

<b>ANÀLISI DE LES DADES PRINCIPALS: PAUTES METACOGNITIVES I DIARIS</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Primer nivell d'anàlisi: el detall.<ul style="list-style-type: none"><li>-Divisió en unitats d'anàlisi.</li><li>-Anàlisi interpretativa basada en l'anàlisi del discurs.</li></ul></li><li>• Segon nivell d'anàlisi: l'abstracció del detall.</li><li>• Tercer nivell d'anàlisi: l'emergència de les primeres categories.<ul style="list-style-type: none"><li>-Les síntesis.</li></ul></li><li>• Quart nivell d'anàlisi: la relació entre les dades i les categories.<ul style="list-style-type: none"><li>-Els informes analítics.</li><li>-Les representacions gràfiques: els mapes conceptuals.</li></ul></li></ul>

#### 1.1. Anàlisi de les dades principals de l'aprenenta 1

##### 1.1.1. Anàlisi del diari

Tot seguit presentem l'anàlisi del diari de l'aprenenta 1. Per a fer-ho, analitzarem cadascuna de les entrades.

### 1.1.1.1. Entrada 1 (1/10/2003)

#### Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT <sup>41</sup>	
1	¡Uff! La primera clase de interpretación.	Inicia aquesta unitat amb l'expressió exclamativa <i>¡Uff!</i> que indica cert grau d'oralitat. Aquesta expressió a l'inici del diari podria tenir més d'una interpretació. Podria denotar alleujament després que hagi passat la primera classe o detecció de dificultat després d'aquesta. En aquest sentit, es tracta d'una expressió ambigua. Si avancem en la lectura d'aquesta entrada, aquesta ambigüitat es va aclarint i pren més possibilitats la segona opció.
2	Yo esperaba llegar puntual y mantenerme atenta desde el primer minuto, pero he llegado media hora tarde porque no encontraba la clase y, en fin, un comienzo un poco "desastroso".	En la primera part de la frase observem el que ella havia projectat que seria el primer dia de classe. No obstant, a través del contraargumentatiu <i>pero</i> , indica que aquest projecte no s'ha acomplert. L'enllaç subordinant <i>porque</i> introdueix les circumstàncies externes, com ara no trobar l'aula, que fan que aquest projecte no s'acompleixi. Qualifica l'inici de <i>desastroso</i> , i ho fa entre cometes. Probablement es tracti d'un recurs tipogràfic que utilitza per atenuar la intensitat de l'adjectiu o bé per prendre'n distància.
3	Tengo muchas ganas de seguir las clases pero, al mismo tiempo, no puedo evitar un cosquilleo en el estómago que no me deja estar tranquila.	A l'inici contraposa, a través del contraargumentatiu <i>pero</i> , les ganes de seguir les classes amb el nerviosisme que aquestes li generen fins al punt que no la deixa estar tranquil·la. El fet que parli de <i>cosquilleo en el estómago</i> és il·lustratiu del nerviosisme.
4	Menos mal que me he ido tranquilizando hasta que G. me ha señalado y me ha pedido que explicara algo voluntariamente. No	Obre la unitat amb una expressió que conté un component important d'oralitat: <i>menos mal</i> . Constatem que s'ha anat tranquil·litzant, tot i que no n'esmenta

<sup>41</sup> Totes les entrades originals del diari de l'aprenenta 1 es poden consultar als annexos.



	me importa porque las clases así te animan y te empujan a superarte, pero no he podido evitar que el nerviosismo se reactivase.	les causes. Expressa una sensació d'alleujament, però la participació activa a la classe li torna a provocar nerviosisme. Amb l'expressió <i>no me importa</i> , deixa clar que, malgrat el nerviosisme, li agrada aquest tipus de repte i a través de l'enllaç subordinant amb valor causal <i>porque</i> introdueix quines en són les raons: l'ànima i és factor de superació. Tanmateix, a través del connector contraargumentatiu <i>pero</i> , torna a introduir la idea recurrent del nerviosisme.
5	Claro está, el discurso ha sido una birria lleno de "eh", "pues" y toda clase de muletillas.	Amb l'expressió pròpia del llenguatge oral <i>claro está</i> a l'inici de la unitat, entenem que l'aprenenta ja s'esperava el que s'ha esdevingut. A continuació, avalua negativament el discurs que qualifica de <i>birria</i> i que justifica per la presència del que anomena <i>muletillas</i> i en dóna un parell d'exemples que inclou entre cometes: "eh", "pues".

A continuació i, a partir de l'anàlisi anterior, hem volgut fixar-nos en tres aspectes més concrets:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
1	▫ Expressa la detecció d'un alleujament o d'una dificultat.	▫ Marca d'oralitat: "Uff!".	▫ Alleujament o dificultat després de la primera classe.
2	▫ Explica què havia projectat que seria el primer dia i ho compara amb la realitat.	▫ Ús de les cometes. ▫ Contraargumentatiu: <i>pero</i> . ▫ Enllaç subordinant: <i>porque</i> .	▫ Arribar tard a classe el primer dia.
3	▫ Expressa la motivació que té per les classes. ▫ Expressa el nerviosisme que li generen les classes.	▫ Marca d'oralitat: <i>cosquilleo en el estómago</i> . ▫ Contraargumentatiu: <i>pero</i> .	▫ Motivació. ▫ Nerviosisme.
4	▫ Expressa la tranquil·litat de quan no ha de participar activament a classe. ▫ Expressa la reactivació	▫ Marca d'oralitat: <i>menos mal</i> . ▫ Enllaç subordinant: <i>porque</i> . ▫ Contraargumentatiu:	▫ Tranquil·lització. ▫ Participació activa a classe. ▫ Activitat de classe: explicar una cosa

	del nerviosisme quan ha de fer-ho. ▫ Expressa esperit de superació. ▫ Fa referència a la docent. ▫ Fa referència a una activitat de classe. ▫ Opina sobre la classe.	<i>pero.</i>	voluntàriament. ▫ Nerviosisme. ▫ Motivació. ▫ Superació.
5	▫ <i>S'adona</i> que quan hi ha <i>muletillas</i> el seu discurs no és correcte. ▫ <i>Avalua</i> .	▫ Marques d'oralitat: <i>claro está; birra.</i> ▫ Expressió col.loquial: <i>birria.</i>	▫ El seu discurs: <i>las muletillas.</i>

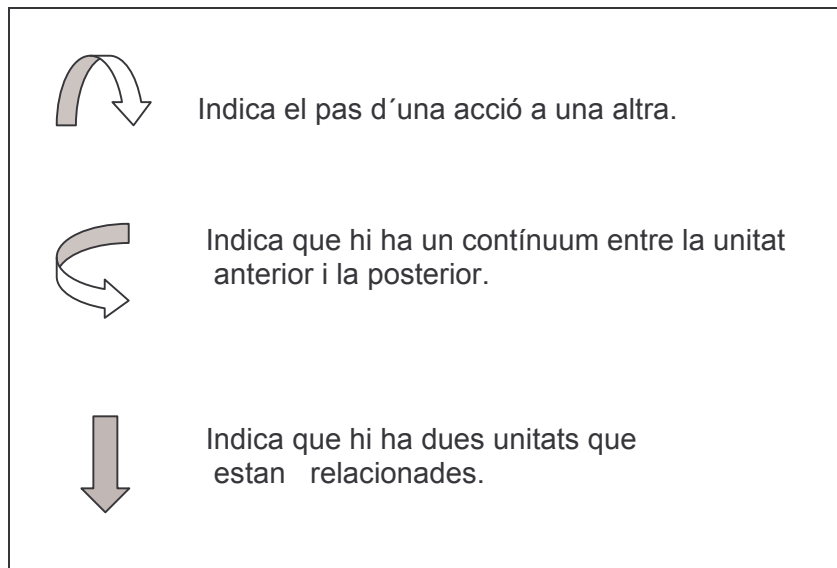
### Síntesi

En primer lloc, agrupem els aspectes afins que han anat apareixent en l'anàlisi d'aquesta entrada:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Expressa:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Sentiments.</li> <li>▫ Actituds.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Marques d'oralitat.</b></li> <li>• <b>Expressions col.loquials.</b></li> <li>• <b>Ús de les cometes:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Amb caràcter modalitzador.</li> <li>▫ Per a incloure exemples.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sentiments i actituds:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Alleujament o dificultat després de la primera classe.</li> <li>▫ Motivació.</li> <li>▫ Nerviosisme.</li> <li>▫ Tranquil.lització.</li> <li>▫ Superació.</li> </ul> </li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica un projecte que no s'ha complert.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Connectors del discurs.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>La classe:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Participació activa</li> <li>▫ Activitat de classe: explicar una cosa voluntàriament.</li> <li>▫ Arribar tard a classe el primer dia.</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Fa referència:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ A la docent.</li> <li>▫ A activitats de classe.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Opina sobre la classe.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>La tasca de la IC:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Las muletillas</li> </ul> </li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>S'autoregula:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona.</li> <li>▫ Avalua.</li> </ul> </li> </ul>				

Representem en la següent taula el procés d'autoregulació que hem identificat en aquesta entrada.

Incloem els significats dels símbols que apareixeran en l'anàlisi quan representem els processos d'autoregulació:



Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ
5	<p>S'adona que quan hi ha "muletillas" el seu discurs no és correcte.</p> <p><b>Avalua</b> el seu discurs.</p>

### Els aspectes més rellevants:

La majoria de les qüestions que es revelen en aquesta primera entrada del diari tenen a veure amb aspectes afectius. Això, alhora, està íntimament relacionat amb el fet que, quan ens preguntem què fa l'aprenenta, una de les accions que emergeix amb una major freqüència és la de l'expressió tant de sentiments com d'actituds. Ens adonem també com aquesta entrada està impregnada de cert pessimisme, és recurrent el tema del nerviosisme i fins i tot qualifica l'inici de "desastrós". No obstant això, apareixen també, tot i que en un segon terme, certes expressions de positivisme que trobem en les actituds de superació i motivació. Per a expressar aquests sentiments, l'aprenenta es val d'un discurs amb elements propis del discurs oral i amb expressions que denoten cert grau de col·loquialitat.

També es presenta com a significativa la funció de la referència, és a dir, totes aquelles ocasions en què l'aprenenta esmenta directament la docent o bé es

refereix a activitats generals de classe. Quant a les activitats de classe, les descriu i explica de quina forma hi participen els alumnes. Al mateix temps, dóna la seva opinió sobre el tipus de classe, que troba positiva.

Tal i com hem il·lustrat en la representació, en la unitat d'anàlisi núm. 5 identifiquem un procés de presa de consciència sobre la tasca de la interpretació consecutiva. Aquest procés consisteix en dos moments: d'una banda, l'aprenenta s'adona que fa que el seu discurs no sigui correcte i, de l'altra, realitza una avaluació del discurs que alhora li serveix per a prendre'n consciència.

### 1.1.1.2. Entrada 2 (8/10/2003)

#### Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT	
6	Cada vez estoy más ilusionada con las clases de interpretación.	Constata il·lusió per les classes. L'expressió que obre la unitat, <i>cada vez más</i> , és indicativa de com aquesta il·lusió va en augment amb el pas del temps.
7	Memorizar discursos sobre el desarrollo sostenible o el isleto de Perejil no es tan fácil como memorizar una conversación entre amigos pero después de la clase de hoy deja de parecerme imposible.	Afirma que li costa memoritzar discursos formals o sobre temes especialitzats enfront de memoritzar una conversa quotidiana amb amics. En aquesta idea, el connector contraargumentatiu <i>pero</i> introdueix la incidència que ha tingut una classe en la seva percepció de la dificultat dels exercicis de memòria.
8	G. tiene razón: las cifras son confusas; aunque también me lo resultan los apellidos que van más allá de García o Gómez.	Corrobora aquí un aspecte que la docent ha introduït a la classe i que ara ha pogut comprovar a través de la seva pròpia experiència. Té dificultats per memoritzar les xifres, tal i com els ha dit la docent. Amb l'adversatiu <i>aunque</i> introdueix encara una altra dificultat: li costa recordar els cognoms poc comuns.

9	Me he dado cuenta de que no me cuesta tanto encontrar un tema para un discurso, pero sí plantearlo de manera ordenada y sin decir expresiones que sobran. Tengo que aprender a ir al grano y dejar los rodeos a un lado.	La primera part d'aquesta unitat posa de manifest que l'aprenenta s'imaginava que tindria més dificultats a l'hora de preparar un discurs. La dificultat no rau en el tema, sinó en l'ordenació de les idees i en la concisió i en no perdre's en els detalls. A través de la perífrasi d'obligació <i>tengo que</i> es proposa la concisió. Recorre aquí a expressions com <i>ir al grano</i> o <i>dejar los rodeos a un lado</i> que denoten oralitat i cert grau de col·loquialitat.
---	--	---

A continuació i, a partir de l'anàlisi anterior, hem volgut fixar-nos en tres aspectes més concrets:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
6	▫ Expressa la il·lusió que té per les classes.	▫ <i>ilusionada</i> . ▫ <i>cada vez más</i> .	▫ Il·lusió creixent per les classes.
7	▫ S'adona de quins discursos li és més difícil de memoritzar.	▫ <i>no es tan fácil como</i> . ▫ Contraargumentatiu: <i>pero</i> .	▫ La memòria. ▫ Canvi d'opinió sobre les dificultats amb la memòria després d'una classe. ▫ Temes tractats a classe: desenvolupament sostenible i l'illot de Perejil
8	▫ Fa l'experiència d'un fet que els ha explicat la docent ▫ Fa referència a la docent. ▫ S'adona de les dificultats per memoritzar xifres i noms propis.	▫ <i>tiene razón</i> . ▫ Adversatiu: <i>aunque</i> .	▫ Confusions amb les xifres. ▫ Confusions amb els cognoms.
9	▫ S'adona que no li costa trobar un tema per preparar un discurs però sí que li costa fer-ho de manera ordenada	▫ Marques d'oralitat: <i>ir al grano</i> o <i>dejar los rodeos a un lado</i> . ▫ <i>me he dado cuenta de que</i> .	▫ No és difícil la preparació en si d'un discurs. ▫ La dificultat rau a ordenar bé les

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ concisa.</li> <li>▫ Planifica.</li> <li>▫ Fa referència a activitats de classe.</li> </ul>	▫ <i>tengo que.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>idees.</li> <li>▫ Importància de la concisió.</li> </ul>
--	---	---------------------	---

### Síntesi

A continuació, agrupem els aspectes afins:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
•Expressa actitud.	▫ <i>ilusionada.</i>	•Les classes:
•Fa referència:	•Marques d'oralitat/ de col.loquialitat	▫ Il.lusió creixent per les classes.
▫ A activitats de classe.	•Marques d'autoregulació:	•Les activitats de classe:
▫ A la docent.	▫ Expressions:	▫ No és difícil la preparació en si d'un discurs.
•S'autoregula:	- <i>no es tan fácil como.</i>	▫ La dificultat de la preparació d'un discurs rau a ordenar bé les idees.
-S'adona.	- <i>me he dado cuenta de que.</i>	▫ Els temes tractats: desenvolupament sostenible i l'illot de Perejil.
-Planifica.	- <i>tengo que.</i>	
•Fa l'experiència.	▫ Expressions temporals:	•La tasca de la IC:
	- <i>cada vez más.</i>	▫ La memòria.
	▫ La veu del docent:	▫ Canvi d'opinió sobre les dificultats amb la memòria després d'una classe.
	- <i>tiene razón.</i>	▫ Confusions amb les xifres.
	▫ Connectors del discurs	▫ Confusions amb els cognoms.
		▫ Importància de la concisió.

Representem en la següent taula els processos d'autoregulació identificats:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ	
7	S'adona de quins discursos li és més difícil de memoritzar.	

8	S'adona de les dificultats per memoritzar xifres i noms propis.		
9	S'adona que no li costa trobar un tema per preparar un discurs però sí que li costa fer-ho de manera ordenada i concisa.	<b>Detecta necessitat de canvi.</b>	<b>Planifica una acció.</b>

### Els aspectes més rellevants:

A diferència de la primera entrada, en què el que més destacaven eren les qüestions relacionades amb l'afectivitat, en aquesta segona entrada només en una ocasió l'aprenenta expressa una actitud d'il·lusió creixent per les classes, que contraposa amb el pessimisme que havia tenit l'entrada anterior. La primera unitat d'anàlisi, amb la idea de la il·lusió per les classes, es contraposa directament amb la primera entrada. També, així com en la primera entrada, detectem en el discurs marques d'oralitat i de col·loquialitat, però la seva freqüència és inferior.

En aquest cas, en canvi, apareix un predomini de les referències que l'aprenenta fa a aspectes relacionats amb activitats de classe i, ja més concretament, a aspectes de la tasca de la interpretació consecutiva. Descriu breument, el tipus d'activitats de classe que han realitzat i es refereix a qüestions relacionades amb les dificultats que té amb la memòria (xifres i cognoms) i amb la importància de la concisió. En aquest sentit, és destacable la unitat d'anàlisi núm. 7, on es fa palesa la incidència positiva que ha tingut una classe en la seva percepció de la dificultat dels exercicis de memòria. En un cas, l'aprenenta fa referència a la docent per demostrar com, a partir d'un comentari seu, ha pogut comprovar per experiència pròpia el que aquesta els deia.

Pel que fa als processos d'autoregulació, els identifiquem en tres ocasions. Mentre en les unitats 7 i 8 l'aprenenta s'adona de dificultats relacionades amb la memòria, en la unitat núm. 9, també s'adona d'una dificultat, però, en aquest cas, el procés

va més enllà i, prèvia la detecció d'una necessitat de canvi, es proposa una acció que li servirà per a resoldre la dificultat de la qual s'ha adonat en el primer moment.

Detectem una sèrie de marques discursives interessants, que són indicatives del fet que l'aprenenta accedeix al procés de presa de consciència a què ens hem referit (*me he dado cuenta de que; no es tan fácil como; tengo que; cada vez más; tiene razón*).

### 1.1.1.3. Entrada 3 (15/10/2003)

#### Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT	
10	El truco de visualizar en la mente, como si fuera el rótulo de cualquier tienda, las cifras que aparecen en un discurso parece que funciona.	Es refereix a una estratègia que els ha explicat el docent per tal de recordar les xifres com a un <i>truco</i> . De l'estratègia en diu que <i>parece que funciona</i> . L'opció pel verb <i>parecer</i> pot mostrar com, a partir de l'experiència, ha pogut comprovar el funcionament de l'estratègia.
11	No me cuesta concentrarme para un discurso corto pero sí mantener esa concentración (aquello de pensar "que nadie se mueva, por favor, que se me irá de la cabeza").	Amb l'expressió <i>no me cuesta</i> , afirma que la dificultat de concentració apareix, sobretot, quan el discurs és llarg i quan hi ha moviments al voltant. Utilitza l'expressió <i>se me irá de la cabeza</i> per referir-se a oblidar. Reprodueix entre cometes un pensament que té quan està realitzant la tasca.
12	De momento me alegra entender a W. hablando en alemán.	El fet que iniciï la frase amb l'expressió temporal <i>de momento</i> , permet entreveure que segurament li feia por no entendre l'alemany del docent. Amb aquesta expressió temporal se situa en el present i deixa obert el que pugui succeir en el futur.
13	Pero me falta eso que es, por lo visto, tan importante para la interpretación como es el estar informada de la actualidad.	Assenyala una mancança ( <i>me falta</i> ), d'un aspecte que és important per a la interpretació: estar informada de l'actualitat. L'expressió <i>por lo visto</i> és una referència al fet que es tracta



		d'una informació que li ha transmès algú altre, suposem que els docents.
--	--	--

Ara ens fixem en els tres aspectes concrets:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
10	▫ S'adona que li està funcionant una estratègia que els va comentar el docent.	▫ <i>truco.</i> ▫ <i>parece que funciona.</i>	▫ Bon funcionament d'una estratègia del docent.
11	▫ S'adona de quan apareixen majoritàriament les dificultats de concentració.	▫ <i>no me cuesta.</i> ▫ Ús de les cometes per a reproduir un pensament. ▫ Ús del parèntesi per a incloure un exemple.	▫ Dificultats per a mantenir la concentració.
12	▫ Expressa alegria pel fet d'entendre l'alemany del docent. ▫ Fa referència al docent.	▫ <i>de momento.</i> ▫ <i>me alegra.</i>	▫ Bona comprensió de l'alemany del docent.
13	▫ S'adona d'una mancança: estar informada de l'actualitat.	▫ Contraargumentatiu <i>pero</i> ▫ <i>me falta eso que es</i> ▫ <i>por lo visto</i>	▫ Importància d'estar informada de l'actualitat

### Síntesi

En la taula següent agrupem els aspectes afins d'aquesta entrada:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
• Expressa sentiment.	▫ <i>me alegra.</i>	• La tasca de la IC: ▫ Bon funcionament d'una estratègia del docent.
• Fa referència a la	• Ús de les cometes	

<b>docent.</b>	<b>•Ús del parèntesi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫Dificultats per a mantenir la concentració.</li> <li>▫Comprensió de l'accent alemany del docent.</li> <li>▫Importància d'estar informada de l'actualitat.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•S'autoregula:</li> <li>▫S'adona</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ús de connectors:</li> <li>▫contraargumentatiu <i>pero</i>.</li> <li>•Terme col.loquial: <i>truco</i>.</li> <li>•Marques d'autoregulació:</li> <li>▫Expressions:</li> <li>-<i>no me cuesta</i>.</li> <li>▫ Expressions temporals:</li> <li>-<i>de momento</i>.</li> <li>▫La veu de l'aprenenta:</li> <li>-<i>que nadie se mueva, por favor, que se me irá de la cabeza</i>.</li> <li>▫La veu del docent:</li> <li>-<i>pero me falta esto que es, por lo visto, tan importante...</i></li> </ul>	

Representem els processos d'autoregulació:

<b>Unitat d'anàlisi</b>	<b>PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ</b>
10	<b>S'adona</b> del bon funcionament d'una estratègia.
11	<b>S'adona</b> de quan té dificultats de concentració.
13	<b>S'adona</b> d'una mancança.

### **Els aspectes més rellevants:**

L'anàlisi revela que l'acció més important que duu a terme l'aprenenta en aquesta entrada és la d'adonar-se de dificultats i mancances que se li presenten en realitzar la tasca de la interpretació consecutiva. Alhora, destaquem que, en aquest procés de presa de consciència, emergeix la reflexió que fa sobre el bon funcionament de

l'estratègia que els ha explicat el docent per tal de recordar amb major facilitat les xifres.

Com en la primera entrada, expressa un sentiment davant l'aprenentatge en una ocasió. En aquest cas concret, expressa alegria pel fet d'entendre l'alemany que parla el docent. De la mateixa manera, també en una ocasió i, com en les entrades anteriors, fa una referència explícita a la docent.

Pel que fa als recursos discursius, es refereix a l'estratègia que hem esmentat amb la denominació col.loquial de *truco*. Així mateix, és a través d'expressions del tipus *me falta eso que es* o bé *me cuesta* que plasma el procés de presa de consciència. Alhora, l'expressió temporal *de momento* li permet situar-se en el temps present, tot i que amb cert sentiment de dubte sobre què pot esdevenir-se en el futur.

#### 1.1.1.4. Entrada 4 (17/10/2003)

##### Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT	
14	Hoy hemos empezado con la toma de notas. Me ha parecido curioso que se utilicen tantas notas que hacen referencia a palabras inglesas: L (=trabajo).	Descriu una activitat de classe que, a través de l'adverbi temporal <i>hoy</i> , situa en el present de la classe del dia en què escriu l'entrada. Expressa sorpresa ( <i>me ha parecido curioso</i> ) per la quantitat de simbologia que s'utilitza provinent de l'anglès. Inclou un exemple entre parèntesi.
15	Desgraciadamente, también me he dado cuenta de que a mí no me sirven porque no asocio una L con "labour". Por lo tanto, tendré que buscar equivalencias propias.	A la idea de sorpresa de la unitat anterior, ara hi contraposa, a través de l'adverbi <i>desgraciadamente</i> , el fet que a ella no li és útil la simbologia provinent de l'anglès. Està fent una valoració d'una estratègia que els ha presentat el docent. A continuació, busca la solució per fer front a la dificultat que se li presenta, que passa per buscar les seves pròpies equivalències. Usa les cometes per incloure un exemple.
16	Trabajar en grupo está muy bien: primero alguien ha leído un discurso y	Afirma que li agrada treballar en grup, i explica en què consisteix el treball

	<p>el resto hemos tomado nota; después otra persona ha intentado reproducirlo según sus apuntes; y, por último, hemos comentado las posibilidades de diferentes palabras para ver cuál nos parecía mejor. Resulta curioso el resultado y las asociaciones que cada uno hace.</p>	<p>realitzat. Un dels aspectes que li semblen més curiosos del treball en grup són les associacions que cadascú del grup fa amb les paraules.</p>
--	--	---

Ens fixem en tres qüestions concretes:

<b>Unitat d'anàlisi</b>	<b>QUÈ FA?</b>	<b>COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS</b>	<b>TEMES</b>
14	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Expressa sorpresa.</li> <li>▫ S'adona de la tendència general a l'ús de molta simbologia procedent de l'anglès en la presa de notes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>me ha parecido curioso.</i></li> <li>▫ Ús del parèntesi: per donar un exemple.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Inici de la presa de notes.</li> <li>▫ Presència de molta simbologia provinent de l'anglès.</li> </ul>
15	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona que no li funciona l'estratègia de presa de notes que ha explicat el docent a classe.</li> <li>▫ Assenyala la causa de per què no li funciona: té pocs coneixements de l'anglès.</li> <li>▫ Planifica una acció que consisteix en buscar equivalències pròpies.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>me he dado cuenta de que.</i></li> <li>▫ <i>desgraciadamente.</i></li> <li>▫ <i>tendré que.</i></li> <li>▫ Ús de cometes: per incloure un terme en una altra llengua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ No li serveix la simbologia provinent de l'anglès.</li> </ul>
16	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Opina/fa una valoració sobre el treball en grup.</li> <li>▫ S'adona de per què li agrada treballar en grup.</li> <li>▫ Assenyala la raó: la diversitat en les aportacions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>está muy bien.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Importància del treball en grup.</li> </ul>

**Síntesi**

Agrupem els aspectes afins d'aquesta entrada:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>S' autoregula:</b></li> <li>▫ S'adona.</li> <li>▫ Assenyala la causa.</li> <li>▫ Assenyala la raó.</li> <li>▫ Planifica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Ús del parèntesi:</b></li> <li>▫ per donar un exemple.</li> <li>•<b>Ús de les cometes:</b></li> <li>▫ per incloure un terme en una altra llengua.</li> <li>▫ <i>me ha parecido curioso.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <b>La tasca de la IC- la presa de notes:</b></li> <li>▫ Inici de la presa de notes.</li> <li>▫ Presència de molta simbologia provinent de l'anglès.</li> <li>▫ No li serveix la simbologia provinent de l'anglès.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Expressa sorpresa.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>está muy bien</i></li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Opina/fa una valoració.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Marques d'autoregulació:</b></li> <li>▫ <b>Expressions:</b></li> <li>-<i>me he dado cuenta de que.</i></li> <li>-<i>tendré que.</i></li> <li>▫ <b>Expressions temporals:</b></li> <li>-ús del futur.</li> <li>-<i>hoy.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <b>Importància del treball en grup.</b></li> </ul>

A continuació, representem els processos d'autoregulació identificats:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ			
14	S'adona de la tendència a usar simbologia de l'anglès.			
15	S'adona del no funcionament d'una estratègia.	Assenyala la causa: pocs coneixements de l'anglès.	Detecta necessitat de canvi.	Planifica una acció que consisteix a buscar equivalències pròpies.
16	S'adona de per què li agrada el treball de grup.	Assenyala la raó: la diversitat d'aportacions		

### **Els aspectes més rellevants:**

Tal i com l'aprenenta revela en la primera unitat, l'escriu el dia en què han començat a treballar la presa de notes. Conseqüentment, tota aquesta entrada gira a l'entorn d'aquesta qüestió. Concretament, observem la seva sorpresa per la quantitat de símbols que es fan servir provinents de l'anglès<sup>42</sup> i com explica que aquests no li són útils a causa dels seus pocs coneixements d'aquesta llengua.

Destaquem també la referència que fa al treball en grup. És la primera vegada que s'hi refereix. Explica en què ha consistit el treball en grup que han realitzat alhora que destaca els motius de per què li ha agradat.

Si comparem aquesta entrada amb les tres anteriors, percebem com és la primera en què l'aprenenta, un cop s'ha adonat dels diversos aspectes que assenyala, fa encara un pas més enllà i realitza una recerca de les causes i les raons que expliquen els aspectes de què s'ha adonat. Alhora, en la unitat d'anàlisi núm. 15, un cop ha percebut que no li funciona una estratègia que els ha presentat a classe la docent i ha assenyalat les causes de per què no li és útil, es planteja buscar una solució a la dificultat que ha detectat i planifica l'aplicació d'aquesta solució.

Per últim, ens fixem en els recursos de què es val. En primer lloc, destaquem l'ús que fa dels parèntesis, com ja succeïa en l'entrada anterior, per a incloure un exemple que és il·lustratiu de la qüestió a la qual està fent referència. Alhora, destaquem un nou ús de les cometes per a la inclusió en el seu text de termes en una llengua estrangera. També és significativa l'aparició d'expressions a través de les quals va materialitzant l'autoregulació com ara *me he dado cuenta de que* o l'expressió *tendré que*, que és un indicatiu de planificació de futur.

---

<sup>42</sup> Tal i com veurem en analitzar les dades complementàries, en l'anàlisi del qüestionari inicial de l'aprenenta 1 es revela el poc aprenentatge que té envers la llengua anglesa.

## 1.1.1.5. Entrada 5 (24/10/2003)

## Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT	
17	Hoy he intentado reproducir un discurso del príncipe de Asturias de una reunión consultiva del Tratado Antártico (si no me equivoco).	Situa, a través de l'adverbi temporal <i>hoy</i> , l'acció en la classe del dia en què es troba. Fa esment del tema d'un dels discursos que han treballat a classe. Fa ús del verb <i>intentar</i> ( <i>he intentado reproducir</i> ). El fet que opti per aquest verb podria ser un indicatiu que no està segura d'haver aconseguit el que es proposava. Entre parèntesi inclou una informació complementària ( <i>si no me equivoco</i> ), que es podria tractar d'un pensament espontani seu.
18	Ha habido un momento en que he pensado que G. iba a hacer una pausa porque el discurso ya se hacía un poco largo, así que me he marcado el fin ... Pero me he equivocado y ha sido como ¿qué ha pasado?, me ha cogido por sorpresa.	Pensar que un discurs arriba a la fi i no produir-se tal i com ella havia previst, la fa distreure. Reprodueix el pensament que ha tingut mentre tot això succeïa: <i>¿qué ha pasado?</i>
19	Además, tengo que vigilar y erradicar (como dice Aznar) el tic del "ehhhh" que suena fatal y muy inseguro.	El fet que iniciï la unitat amb l'adverbi <i>además</i> , ens fa veure que considera que no sols ha d'eliminar la falca, sinó que també té altres qüestions per resoldre. Explica les raons de per què creu que l'ha d'eliminar: <i>suena fatal y muy inseguro</i> . Fa ús de les cometes per il·lustrar-ho amb un exemple: "ehhhh". Es refereix al president Aznar entre parèntesi, podem deduir que de forma irònica.

Veiem ara tres aspectes amb més detall:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
17	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Fa referència a una activitat de classe.</li> <li>▫ Expressa un intent.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>he intentado</i>.</li> <li>▫ Ús del parèntesi: per incloure informació complementària.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Activitat de classe.</li> </ul>
18	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Fa referència a la docent.</li> <li>▫ Explica una anècdota.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Contraargumentatiu <i>pero</i>.</li> <li>▫ <i>¿qué ha pasado?</i></li> <li>▫ Ús de les cometes: per a reproduir un pensament.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Escoltar el discurs original.</li> <li>▫ La concentració.</li> </ul>
19	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona de la falca de l'<i>ehhhh</i>.</li> <li>▫ Assenyala les conseqüències en el discurs.</li> <li>▫ Planifica una acció que consisteix a eliminar-la.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>tengo que</i>.</li> <li>▫ <i>vigilar y erradicar</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Les falques en la reproducció del discurs.</li> </ul>

### Síntesi

A continuació, agrupem els aspectes afins:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>S'autoregula:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona.</li> <li>▫ Assenyala la causa.</li> <li>▫ Planifica.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ús del parèntesi:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ informació complementària</li> <li>• Ús de les cometes: reproduir un pensament.</li> </ul> </li> <li>• <b>Connectors del discurs:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ contraargumentatiu <i>pero</i>.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Activitat de classe.</b></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Fa referència a:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Una activitat de classe.</li> <li>▫ A la docent.</li> </ul> </li> <li>• <b>Expressa un intent.</b></li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>La tasca de la IC:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Escoltar el discurs original.</li> <li>▫ La concentració.</li> <li>▫ Les falques en la reproducció del discurs.</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Explica una anècdota.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressió: <i>he intentado</i>.</li> <li>• <b>Marques</b></li> </ul>	



	<p><b>d'autoregulació:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <b>Expressions:</b> -<i>tengo que.</i></li> <li>▫ <b>La veu de l'aprenenta:</b> -<i>¿qué ha pasado?</i></li> <li>▫ <b>Expressions temporals:</b> -<i>hoy.</i></li> </ul>	
--	--	--

Representem els processos d'autoregulació:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ			
	19	S'adona de la falca de l' <i>ehhhh.</i>	Assenyala les conseqüències en el discurs : "suena fatal y muy inseguro"	Detecta necessitat de canvi.

**Els aspectes més rellevants:**

L'anàlisi revela que l'aprenenta expressa l'intent de reproducció d'un discurs. En aquest sentit, es refereix a una activitat concreta de classe i al tema específic sobre el qual versava el discurs treballat.

En referir-se a qüestions específiques de la tasca de la interpretació consecutiva, torna a reprendre la qüestió de la detecció de les falques en el seu discurs, com ja havia fet en la primera entrada i també es refereix, com a la tercera entrada, a l'aspecte de la concentració.

Pel que fa al desenvolupament dels processos d'autoregulació, tal i com ja ha iniciat en l'entrada anterior, un cop s'ha adonat d'un fet que analitza, continua anant més enllà i assenyala les conseqüències que aquest fet pot tenir alhora que planifica una acció que considera que la portarà al canvi desitjat.

Quant als recursos discursius, fa aparició un nou ús de les cometes que utilitza per a reproduir un pensament espontani que ha passat per la seva ment mentre

realitzava la tasca. Ahora, utilitza els parèntesis per incloure una informació complementària, que es podria tractar d'un pensament espontani. Tornem a detectar, com en les entrades 1 i 4, l'aparició de la perífrasi d'obligació *tengo que*, que evidencia l'existència d'un procés de planificació.

#### 1.1.1.6. Entrada 6 (29/10/2003)

##### Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT	
20	Hoy hemos tenido una sesión "intensiva" para practicar la toma de notas. Estoy contenta porque consigo reducir el número de palabras que tengo que escribir explícitamente pero, por otro lado, resulta que a veces no consigo entender mis propios símbolos.	Com en les entrades 4 i 5, torna a obrir aquesta primera unitat amb la referència temporal <i>hoy</i> , que serveix per a situar l'acció. Fa referència a una sessió " <i>intensiva</i> " de presa de notes. L'ús de les cometes amb aquest adjectiu serveix per a modalitzar-lo. Detecta un assoliment en la presa de notes pel qual es mostra contenta, escriu menys. Això no obstant, amb el connector contraargumentatiu <i>pero</i> introdueix un element nou que servirà per eliminar conclusions errònies que es poguessin extreure de la primera part: a vegades no aconsegueix desxifrar el que ha escrit i això li suposa dificultats.
21	La práctica es, creo, el único ejercicio para interiorizarlos.	Destaca la pràctica com la forma per aconseguir interioritzar els símbols. Matisa la seva afirmació a través de la modalització <i>creo</i> .
22	Sigo positiva aunque todavía tenemos mucho ... tengo, vaya, mucho que practicar.	La unitat és oberta pel verb <i>seguir</i> , conjugat en temps present, que aporta un valor semàntic de continuïtat, <i>sigo positiva</i> . Deduïm que en el passat també estava positiva i, per tant, es tracta d'una actitud que no ha variat amb el transcurs del temps. El connector adversatiu <i>aunque</i> , seguit de l'adverbi <i>todavía</i> , contraposa el fet de mostrar-se positiva amb el de continuar veient que necessita pràctica. Mentre que en un primer moment fa referència

		a la primera persona del plural, <i>nosaltres</i> , com els que necessitem pràctica, tot seguit centra el comentari en el seu cas particular i torna a repetir la mateixa forma verbal, però en aquest cas conjugada en primera persona del singular.
23	Las prácticas en grupo ayudan mucho, así te das cuenta de que los nervios son comunes y no te sientes baja de moral.	Afirma que treballar en grup l'ajuda molt i explica el perquè: veure que tothom té els mateixos nervis no li fa perdre la moral.

Analitzem aquests tres aspectes:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
20	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Fa referència a una activitat de classe.</li> <li>▫ Expressa alegria.</li> <li>▫ <i>S'adona</i> d'un avenç: reduir l'escriptura explícita i d'una mancança: no entén els seus propis símbols.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Ús de les cometes: marca de modalització.</li> <li>▫ <i>estoy contenta</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Activitat de classe: presa de notes.</li> </ul>
21	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Expressa una creença sobre la pràctica.</li> <li>▫ <i>S'adona</i> de la importància de la pràctica per a interioritzar els símbols.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>creo</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Importància de la pràctica.</li> <li>▫ Interiorització dels símbols.</li> </ul>
22	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Expressa una actitud: positivisme.</li> <li>▫ <i>Planifica</i> pràctica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>sigo positiva</i>.</li> <li>▫ connector adversatiu: <i>aunque</i>.</li> <li>▫ <i>tenemos...tengo</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Necessitat de major pràctica.</li> </ul>
23	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Expressa nerviosisme.</li> <li>▫ Opina sobre el treball en grup.</li> <li>▫ <i>S'adona</i> de la importància del treball en grup.</li> <li>▫ <i>Assenyala les raons</i>: comparteixes nervis i moral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>te das cuenta de que</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Importància del treball en grup.</li> </ul>

### Síntesi

Agrupem els aspectes afins apareguts en l'anàlisi d'aquesta entrada:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>S'autoregula:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫S'adona.</li> <li>▫Assenyala la raó.</li> <li>▫Planifica.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Ús de les cometes:</b> marca de modalització.</li> <li>•<b>Connectors del discurs:</b> adversatiu <i>aunque</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>La classe:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫<b>Activitat de classe.</b></li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Fa referència a una activitat de classe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<i>estoy contenta.</i></li> <li>•<i>sigo positiva.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>La tasca de la IC:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫La presa de notes.</li> <li>▫Els símbols.</li> <li>▫Importància de la pràctica per a la interiorització.</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Expressa:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫Sentiment.</li> <li>▫Creença.</li> <li>▫Actitud.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Marques d'autoregulació:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫<b>Expressions:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-<i>creo.</i></li> <li>-<i>te das cuenta de que.</i></li> <li>-<i>consigo.</i></li> <li>-<i>no consigo.</i></li> <li>-<i>tenemos ... tengo.</i></li> </ul> </li> <li>▫<b>Expressions temporals:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-<i>hoy.</i></li> <li>-<i>sigo ...</i></li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Importància del treball en grup.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Opina.</b></li> </ul>		

A continuació, representem els processos d'autoregulació d'aquesta entrada:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ		
20	S'adona d'un avenç i d'una mancança.		
21	S'adona de la importància de la pràctica.		
22	La presa de consciència s'ha iniciat en la unitat anterior i aquí continua.	<b>Detecta la necessitat de canvi.</b>	<b>Planifica una major pràctica.</b>
23	S'adona de la importància del treball en grup.	<b>Assenyala les raons :</b> comparteixes nervis i moral.	

**Els aspectes més rellevants:**

En aquesta entrada, com succeïa a l'inici del diari, una de les accions que emprèn l'aprenenta amb més freqüència és la de l'expressió. Es manifesta l'expressió de sentiments positius, d'alegria, per exemple, però sempre tenyits de cert aire negatiu en fer esment també del sentiment de nerviosisme. Alhora, per primera vegada al llarg del diari, emergeix l'expressió d'una creença sobre la importància de la pràctica.

Com en l'entrada núm. 4, torna a referir-se a la importància del treball en grup i, tal i com ja havia iniciat allí, continua en la línia d'aportar les raons de per què considera que és important. En aquest cas concret, assenyala que la importància de treballar amb d'altres companys rau en el fet de poder compartir amb ells sentiments i sensacions que l'aprenentatge genera.

També continua amb el procés d'autoregulació. En totes les unitats d'anàlisi, s'adona d'algun aspecte relacionat amb el seu aprenentatge, per exemple, d'assoliments i mancances. Destaquem com, en la unitat núm. 23, a més a més, fa una recerca de les raons. Subratllem el fet que, les unitats 21 i 22 s'hagin de contemplar com un continuum. És a dir, la presa de consciència s'inicia amb l'acció d'adonar-se de la importància de la pràctica en la unitat núm. 21 mentre que finalitzarà en la unitat 22 on apreciem que, com a resultat de l'acció primera d'adonar-se'n, fa una planificació d'una major pràctica.

Pel que fa a les característiques del discurs, apareixen les expressions *estoy contenta* o *sigo positiva* a través de les quals detectem un component important d'expressió afectiva. Com hem anat veient, emergeixen també expressions del tipus *te das cuenta de que*, *creo*, *consigo* o *no consigo*, a través de les quals inicia un procés d'introspecció en el que pren consciència del seu procés. En l'entrada 22, contempla en un primer moment, a través del verb *tenemos*, el nosaltres, és a dir, se situa dins del conjunt dels seus companys. No obstant això, després se n'allunya i continua centrant el seu comentari en la primera persona del singular, és a dir, en el seu cas concret.

### 1.1.1.7. Entrada 7 (31/10/2003)

#### Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT	
24	Estamos en la última clase de TIC y, por lo que ha dicho G., parece que será el último día de discursos castellanos, supongo que a partir de ahora el alemán compartirá protagonismo con el castellano. Sólo la idea ya impone pero como se dice popularmente "al toro, por los cuernos".	El fet de passar del castellà a l'alemany li provoca nerviosisme però alhora s'imposa fer front a la dificultat. L'expressió <i>al toro por los cuernos</i> , entre cometes, podria ser il·lustrativa de la seva actitud davant l'aprenentatge: malgrat les dificultats i el nerviosisme que experimenta per aquest fet, la seva actitud és positiva i està disposada a fer front a les dificultats.
25	Hoy me he sentido bastante tranquila y, además, he conseguido quitarme el tic del "ehhh" (al menos para el discurso que me ha tocado interpretar).	Malgrat la referència de la unitat anterior al nerviosisme com a causa d'un fet puntual, en aquesta unitat centra l'atenció en què és el que ha experimentat en la classe concreta del dia. Constata dos assoliments: sentiment de tranquil·litat, tot i que modalitzat i ponderat per l'adverbi <i>bastante</i> , i desaparició de la falca de l'"ehhhh", també relatiu només al discurs que ha interpretat. Inclou l'exemplificació entre cometes.

Analitzem tres aspectes:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
24	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Fa referència a la docent.</li> <li>▫ Expressa por.</li> <li>▫ Expressa tenacitat.</li> <li>▫ Expressa una creença.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>supongo que.</i></li> <li>▫ <i>la idea impone.</i></li> <li>▫ <i>al toro por los cuernos.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ El pas del castellà a l'alemany.</li> <li>▫ Fer front a les dificultats.</li> </ul>
25	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Expressa tranquil·litat</li> <li>▫ S'adona de dos assoliments: sentiment de tranquil·litat i desaparició de la falca de l'<i>ehhh</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>me he sentido bastante tranquila.</i></li> <li>▫ <i>he conseguido.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Tranquil·litat.</li> <li>▫ Desaparició de la falca de l'<i>ehhh</i>.</li> </ul>

## Síntesi

Agrupem els aspectes afins detectats en l'anàlisi:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
<ul style="list-style-type: none"> <li>•S' autoregula.</li> <li>▫ S'adona.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫la idea impone.</li> <li>▫me he sentido bastante tranquila.</li> <li>▫al toro por los cuernos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•La tasca de la IC:</li> <li>▫El pas del castellà a l'alemany.</li> <li>▫Desaparició de la falca de l'"ehhh".</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Expressa:</li> <li>▫Sentiment.</li> <li>▫Creença.</li> <li>▫Actitud</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Fa referència a la docent.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫Expressions temporals:</li> <li>-hoy.</li> <li>▫La veu de la docent:</li> <li>-por lo que ha dicho G.</li> </ul>	

Representem el procés d'autoregulació que hi hem identificat:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ
25	S'adona de dos assoliments.

### Els aspectes més rellevants:

Com en l'entrada anterior, el que més destaca és la tendència a expressar qüestions afectives. En general, el que comença a emergir és un sentiment generalitzat d'anar-se tranquil.litzant i observem com presenta aquest sentiment com un assoliment. No obstant això, expressa els sentiments puntuals de por i de respecte davant la idea d'haver de treballar a partir de l'alemany. Són fruit de la seva creença implícita que, amb la introducció de l'alemany, tindrà més dificultats. Expressa també una actitud positiva i de tenacitat.

Assenyalem que, mentre en la primera entrada feia una detecció de la falca de l'ehhh en el seu discurs i en l'entrada cinquena es proposava eliminar-la, en aquesta setena entrada manifesta haver aconseguit fer-la desaparèixer.

A diferència d'altres entrades en què hem destacat un predomini de l'acció d'adonar-se, aquí només és en un cas que l'aprenenta s'adona d'un aspecte relatiu al seu aprenentatge, i consisteix a detectar els dos assoliments que ha obtingut i que acabem d'esmentar.

Per últim, destaquem el recurs a les expressions *la idea impone, me he sentido bastante tranquila* i *al toro por los cuernos* per a l'acció de l'expressió, que hem vist que predomina en aquesta entrada. Ahora, a través de l'expressió *he conseguido*, transmet amb què ha reeixit.

#### 1.1.1.8. Entrada 8 (14/11/2003)

##### Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT	
26	Hoy hemos entrado en cabinas por primera vez y ha sido una sensación muy ... positiva. ¡Vaya, que me he ilusionado muchísimo! Yo ya me imaginaba mi película como si fuera una intérprete profesional y delante de mí estuviese toda la sala escuchando a la oradora.	Tal i com es va manifestant, inicia aquesta entrada tornant-la a situar en la classe del dia. Entrar a cabines per primera vegada li provoca una sensació positiva. Entre signes d'admiració destaca la il·lusió que li ha produït i explica què li ha passat per la imaginació.
27	Lástima que después, esperando para grabar el discurso, me he puesto un poquito nerviosa y casi creo que me habría impresionado menos hablar delante de la clase (ya hay confianza con los compañeros) que hacerlo con el aparatillo negro, o sea, con el casete! Pero me ha gustado mucho la clase de hoy.	Li suposa més nerviosisme en registrar-se que fer la prestació davant dels companys. Entre parèntesis inclou una referència a la confiança amb els companys. El fet que parli de <i>ya hay</i> , per referir-se a la confiança, és un indicatiu que considera que abans no n'hi havia i que ara s'ha assolit. Fa una valoració positiva de la classe.



A continuació, tractem els següents tres aspectes:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
26	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Expressa la sensació positiva que li provoca entrar a cabines per primera vegada.</li> <li>▫ Expressa il·lusió.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>ha sido una sensación muy ... positiva.</i></li> <li>▫ signes d'admiració: <i>¡me ha ilusionado muchísimo!</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Sensació positiva en entrar a cabines.</li> <li>▫ Sent il·lusió en entrar a cabines.</li> </ul>
27	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Expressa nerviosisme a l'hora de gravar-se.</li> <li>▫ Expressa confiança amb els companys.</li> <li>▫ Opina/fa una valoració de la classe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>me he puesto un poquito nerviosa.</i></li> <li>▫ <i>ya hay confianza</i></li> <li>▫ <i>me ha gustado mucho la clase.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Nerviosisme a l'hora d'enregistrar-se.</li> <li>▫ Confiança amb els companys de classe.</li> <li>▫ Li ha agradat la classe.</li> </ul>

### Síntesi

A continuació, agrupem els aspectes afins que han anat apareixent en l'anàlisi:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Expressa:</b></li> <li>▫ Sentiments.</li> <li>▫ Actituds.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>ha sido una sensación muy ... positiva.</i></li> <li>▫ <i>me he puesto un poquito nerviosa.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sentiments:</b></li> <li>▫ Sensació positiva.</li> <li>▫ Nerviosisme.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Opina/ fa una valoració.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>¡me ha ilusionado muchísimo!</i></li> <li>• <b>Signes d'admiració.</b></li> <li>▫ <i>me ha gustado mucho la clase.</i></li> <li>▫ <i>ya hay confianza.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Actituds:</b></li> <li>▫ Il·lusió.</li> <li>▫ Confiança.</li> </ul>

### Els aspectes més rellevants:

Com en l'entrada anterior, també aquí concentra les seves accions en l'àmbit de l'expressió de sentiments i d'actituds. Destaca el fet que relata que ha accedit per primera vegada a les cabines i quines sensacions li ha provocat. Demostra una actitud d'il·lusió. En la unitat d'anàlisi núm. 27, expressa nerviosisme a l'hora

d'enregistrar el seu discurs, però subratlla també com ha anat assolint una actitud de confiança envers els companys.

Tal i com indica l'anàlisi, fa una valoració positiva de la classe.

Per a l'expressió dels sentiments i actituds, fa ús d'expressions com ara *ha sido una sensación muy ... positiva, me he puesto un poquito nerviosa* o bé l'expressió *¡me ha ilusionado muchísimo!*, que emfasitza entre admiracions.

### 1.1.1.9. Entrada 9 (21/11/2003)

#### Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT	
28	La prestación, al menos la mía, mengua mucho si arrastro el cansancio de la semana; bueno, esto ya lo sabía pero hoy lo estoy notando bastante. Me cuesta concentrarme mucho más, además de que estoy muy lenta en la toma de notas.	A l'inici, a través de l'expressió <i>al menos la mía</i> , deixa clar que, d'alguna manera, s'allunya del que succeeix a la resta de companys i que del que pot donar compte és del que li succeeix a ella. Afirmar que el cansament acumulat durant la setmana té una influència negativa en la prestació. Les conseqüències del cansament són que li dificulta la concentració i que va més lenta a l'hora de prendre les notes. Amb l'expressió <i>bueno</i> , que és una marca d'oralitat en el seu discurs, introdueix la frase <i>esto ya lo sabía pero hoy lo estoy notando bastante</i> . D'alguna manera, és com si passés del coneixement teòric al pràctic, a la pròpia experiència.
29	Las pautas no son un mal método de reflexión pero no son todo lo útiles que quizás podrían ser porque no siempre disponemos de mucho tiempo, así que a veces las contesto quizás demasiado superficialmente.	Fa, per primera vegada, una referència explícita a les pautes. Hi identifiquem el recurs retòric de la lítote, <i>no son un mal método de reflexión</i> , pel qual un concepte és expressat, no pas per la seva afirmació, sinó per la negació del seu contrari. El connector contraargumentatiu <i>pero</i> introdueix la segona part de la frase on ja subratlla directament les dificultats que hi troba: la manca de temps que tenen fa que a

		vegades les contesti superficialment.
30	Aprovecho para hacer una sugerencia: ya que para aprovechar las sesiones es conveniente estar un poquito descansado, creo que los alumnos del año que viene de PIC (alemán-castellano) agradecerían que las clases no fueran a última hora del viernes.	Tal i com indica amb l'expressió <i>aprovecho para</i> , es val del diari per a transmetre un comentari/suggerència. Suggereix que, ja que cal estar descansat per a realitzar l'exercici d'interpretació, seria millor no fer les classes el divendres a última hora.

Ens fixem en els tres aspectes següents:


Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
28	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona de la influència negativa del cansament en la seva prestació.</li> <li>▫ Assenyala les conseqüències: dificulta la concentració i lentitud en la presa de notes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>al menos la mía.</i></li> <li>▫ Marca d'oralitat: <i>bueno.</i></li> <li>▫ <i>me cuesta.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Les conseqüències del cansament en la seva prestació.</li> <li>▫ Concentració.</li> <li>▫ Lentitud en la presa de notes.</li> </ul>
29	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Opina sobre les pautes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ El recurs de la lítote.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Les limitacions de temps són el principal obstacle en l'ús de les pautes.</li> </ul>
30	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Opina sobre els horaris de classe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>creo que.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Per la qüestió del cansament, suggereix que seria millor que les classes no fossin el divendres a última hora.</li> </ul>

## Síntesi

A continuació, agrupem els aspectes afins que han anat apareixent en l'anàlisi:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
<ul style="list-style-type: none"> <li>•S' autoregula:</li> <li>▫S'adona.</li> <li>▫Assenyala les conseqüències.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫al menos la mía.</li> <li>▫Marca d'oralitat: <i>bueno</i>.</li> <li>▫El recurs de la lítote</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•El cansament:</li> <li>▫Les conseqüències del cansament en la seva prestació.</li> <li>▫Menys concentració.</li> <li>▫Lentitud en la presa de notes.</li> <li>▫Que les classes no fossin el divendres a última hora.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Opina/ fa una valoració.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Marques d'autoregulació:</li> <li>▫Expressions:</li> <li>-creo que.</li> <li>-me cuesta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Les limitacions de temps són el principal obstacle en l'ús de les pautes</li> </ul>

Representem el procés d'autoregulació:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ
28	 <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p>S'adona de la influència negativa del cansament.</p> </div> <div style="width: 45%; border-left: 1px dashed black; padding-left: 10px;"> <p><b>Assenyala les conseqüències:</b>                      dificulta la concentració i lentitud en la presa de notes.</p> </div> </div>

**Els aspectes més rellevants:**

La temàtica del cansament emergeix com l'eix conductor d'aquesta entrada. Un cop ha assenyalat la influència directa del cansament en les seves prestacions, fa el suggeriment que creu que seria millor no fer les classes els divendres a última hora.

Hi trobem la primera referència explícita a les pautes. S'hi refereix com a mètode de reflexió i, tot i no valorar-les com un mal mètode, destaca la principal dificultat amb

què es troba a l'hora de treballar-hi, que consisteix amb la manca de temps, que fa que les contesti superficialment.

Tornant al cansament, el procés d'autoregulació d'aquesta entrada gira a l'entorn d'aquest tema. En un primer moment, s'adona de la influència negativa que aquest exerceix en la seva prestació i, en un segon pas, assenyala les conseqüències concretes que té i que consisteixen en una disminució de la concentració i en una major lentitud en la presa de notes.

Destaquem el recurs discursiu de la lítote en el moment en què l'aprenenta fa una valoració de les pautes. Com en les dues primeres entrades, tornem a detectar l'expressió *bueno*, que aporta al discurs un component important d'oralitat. Com succeïa en l'entrada núm. 6, en la unitat 28, l'aprenenta s'allunya, a través de l'expressió *al menos la mía*, del que pot succeir a la resta de companys per centrar els seus comentaris en el seu cas particular. Les expressions *me cuesta* i *creo que* l'ajuden a prendre consciència.

#### 1.1.1.10. Entrada 10 (28/11/2003)

##### Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT	
31	¡Qué diferencia con la semana anterior! Hoy vengo mucho más descansada y todo va mucho mejor.	Estableix una comparació amb la setmana anterior, i ho fa amb una exclamació per tal de ressaltar que l'evolució ha estat en positiu. Conclou que, com que està menys cansada, tot va millor.
32	Tendré que aprender a mejorar la calidad de mi interpretación con más cansancio de lo habitual. Es lo que más he notado en relación a la semana pasada.	El fet que iniciï aquesta unitat amb la perífrasi <i>tendré que</i> , conjugada en futur, és indicatiu de planificació. L'experiència li fa comprovar que per millorar li cal canviar alguna cosa i, en aquest cas concret, es tracta d'aprendre a millorar el seu rendiment, tot i el cansament. Torna a incidir en el fet de la comparació que estableix

		amb la setmana anterior.
--	--	--------------------------

Analitzem més a fons tres aspectes:



Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
31	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Estableix una comparació amb la setmana anterior.</li> <li>▫ Expressa satisfacció.</li> <li>▫ S'adona que quan està més descansada tot va millor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>Hoy.</i></li> <li>▫ <i>todo va mucho mejor.</i></li> <li>▫ Els signes d'exclamació.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Amb menys cansament tot va millor.</li> </ul>
32	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>Planifica una acció:</i> interpretar bé tot i el cansament.</li> <li>▫ Estableix una comparació amb la setmana anterior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>tendré que.</i></li> <li>▫ <i>en relación a la semana pasada.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Interpretar bé, tot i el cansament.</li> </ul>

### Síntesi

Els aspectes afins apareguts en l'anàlisi d'aquesta entrada són:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressa un sentiment.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Els signes d'exclamació.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El cansament.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estableix comparació amb la setmana anterior.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'autoregula:</li> <li>▫ S'adona.</li> <li>▫ Planifica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marques d'autoregulació:</li> <li>▫ Expressions:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>tendré que.</i></li> <li>- <i>todo va mucho mejor.</i></li> </ul> </li> <li>▫ Expressions temporals:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>hoy.</i></li> <li>- <i>en relación con la semana anterior.</i></li> </ul> </li> </ul>	

Representem els processos d'autoregulació que hem identificat en aquesta entrada:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ		
31 	El procés de presa de consciència sobre el tema del cansament s'ha iniciat en la unitat 28 de l'entrada 9. <b>Aquí s'adona</b> que amb menys cansament tot va millor.		
32 	Aquí continua la presa de consciència	<b>Detecta la necessitat de canvi.</b>	<b>Planifica una acció:</b> aprendre a interpretar malgrat el cansament.

### Els aspectes més rellevants:

Aquesta entrada forma un contínuum amb l'anterior quant a la qüestió tractada del cansament. Destaquem la comparació que l'aprenenta estableix amb l'anterior, que li permet concloure que el fet d'estar menys cansada, fa que les coses li vagin millor.

Es manifesta un procés d'autoregulació que s'ha iniciat en la unitat d'anàlisi 28 i que aquí reprèn. El fet d'haver-se adonat anteriorment que el cansament li influeix molt en el seu rendiment, la porta a planificar que, en el futur, li caldrà aprendre a interpretar bé, malgrat el cansament.

Pel que fa als recursos discursius que fan aparició, destaquem aquelles fórmules que l'ajuden a establir la comparació entre el passat, la setmana anterior, i el moment present. Es tracta de recursos com ara l'adverbi *hoy* o bé una expressió de comparatiu: *todo va mucho mejor*. Com en d'altres entrades, tornem a detectar la perífrasi *tendré que*, de la qual es val per a indicar una planificació de futur.

### 1.1.1.11. Entrada 11 (5/12/2003)

#### Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT	
33	Hoy hemos reproducido discursos que ya conocíamos y el resultado (supongo que era de esperar) ha sido mucho mejor.	Inicia l'entrada amb l'adverbi temporal <i>hoy</i> . Descriu una activitat de classe i constata que el resultat de la seva interpretació és millor quan el discurs que s'interpreta ja és conegut. A través de <i>mucho</i> hi ha una intensificació de l'adverbi <i>mejor</i> . Entre parèntesis, afirma que és un resultat esperable.
34	En cabina, uno de los textos no lo conocíamos y lo noté bastante en el rendimiento posterior.	Aquesta unitat enllaça directament amb l'anterior. Quan el discurs no és conegut, afirma que en percep les conseqüències en el rendiment. Pondera aquesta última idea a través de l'adverbi <i>bastante</i> .
35	Pero, sobretodo, lo que hoy he sacado en claro es que las abreviaturas y los nombres de instituciones o agrupaciones pueden ser un problema serio.	El fet que iniciï aquesta unitat amb l'expressió <i>pero, sobretodo</i> és un indicatiu que l'està contraposant amb les anteriors. Amb aquesta obertura, remarca què és el que més li ha aportat la classe del dia, que consisteix a adonar-se de la dificultat que poden suposar les abreviatures i els noms propis d'institucions o agrupacions. Utilitza l'expressió <i>sacar en claro</i> , d'un registre més aviat oral i col·loquial.

A continuació tractem els següents tres aspectes:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
33	▫ S'adona que quan interpreta discursos coneguts el resultat és millor.	▫ <i>el resultado ha sido mucho mejor.</i> ▫ ús dels parèntesis: per introduir una informació	▫ El resultat és millor quan el discurs és conegut.



	▫ <i>Avalua</i> el seu discurs.	complementària.	
34	▫ <i>S'adona</i> que el fet de no conèixer els discursos té un efecte negatiu en el rendiment posterior.	▫ <i>lo noté bastante.</i>	▫ No conèixer el discurs té efectes en el rendiment posterior.
35	▫ <i>S'adona</i> de les dificultats amb les abreviatures i els noms propis.	▫ <i>sobretudo.</i> ▫ <i>lo que hoy he sacado en claro.</i>	▫ Dificultats amb abreviatures i noms propis.

### Síntesi

A continuació, agrupem els aspectes afins:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>S'autoregula:</b></li> <li>▫ <i>S'adona.</i></li> <li>▫ <i>Avalua.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Marques d'autoregulació:</b></li> <li>▫ <b>Expressions:</b></li> <li>-<i>el resultado ha sido mucho mejor.</i></li> <li>-<i>lo que hoy he sacado en claro.</i></li> <li>▫ <b>Expressions temporals:</b></li> <li>-<i>hoy.</i></li> <li>● <b>Ús dels parèntesis:</b> per introduir una informació complementària</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>La tasca de la IC:</b></li> <li>▫ El coneixement previ del discurs té efectes positius en la posterior prestació.</li> <li>▫ Dificultats amb noms propis i abreviatures.</li> </ul>

Representem els processos d'autoregulació:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ
33	<b>S'adona</b> que té millors resultats en interpretar discursos coneguts. <b>Avalua.</b>
34	<b>S'adona</b> que té pitjors resultats quan no coneix els discursos.
35	<b>S'adona</b> de les dificultats amb abreviatures i noms propis.

### Els aspectes més rellevants:

Les unitats d'anàlisi 33 i 34 estan molt relacionades entre si. En ambdues, s'adona de la importància que té i la diferència que implica conèixer (o no conèixer) anteriorment el discurs que caldrà interpretar. En la primera explica com, en conèixer-lo, el resultat final ha estat millor i fa una avaluació del resultat. En la segona, que contraposa amb l'anterior, explica que ha interpretat un discurs que no coneixia i, conseqüentment, el resultat ha empitjorat.

En la línia de la presa de consciència que ha iniciat en aquestes dues primeres entrades, en l'entrada núm. 35 s'adona de certes dificultats amb la presa de notes, com és de la dificultat que poden suposar les abreviatures i els noms propis d'institucions o agrupacions.

Pel que fa als recursos discursius que empra, destaquem les expressions *el resultado ha sido mucho mejor*, i *lo que hoy he sacado en claro*, a través de les quals passa per dues fases: una primera en què s'implica en un procés d'adonar-se de les coses, i una segona, en què fa una avaluació.

#### 1.1.1.12. Entrada 12 (12/12/2003)

#### Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT	
36	Hoy he vuelto a sentirme igual de insegura que en sesiones de principio del semestre, casi. Ha sido como un retroceso de "¿qué me está pasando?" De todas maneras, no todo el discurso final ha sido tan horrible.	Després d'iniciar aquesta unitat amb l'adverbi temporal <i>hoy</i> , expressa un retorn al sentiment d'inseguretat de començaments de semestre o gairebé ( <i>casi</i> ). Fa referència a un retrocés i estableix una comparació entre l'ara i l'abans. Entre cometes reproduïx un pensament que ha tingut mentre realitzava la tasca <i>¿qué me está pasando?</i> . No obstant això, mitjançant l'expressió adversativa <i>de todas maneras</i> introdueix una idea que permet deduir que és més una sensació que té que no pas una conclusió a la qual arriba per un mal resultat en la

		interpretació del discurs.
37	Repasaré las pautas durante las vacaciones de Navidad para ver qué progreso he tenido.	A través de l'expressió de futur, es proposa revisar les pautes durant les vacances de Nadal amb l'objectiu de poder veure el seu progrés.

Tractem tot seguit els següents tres aspectes:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
36	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Expressa sensació d'inseguretat.</li> <li>▫ Estableix una comparació amb l'inici del semestre.</li> <li>▫ S'adona d'un retrocés</li> <li>▫ Avalua el discurs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>hoy.</i></li> <li>▫ <i>que al principio del semestre.</i></li> <li>▫ <i>insegura.</i></li> <li>▫ <i>¿qué me está pasando?</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ La inseguretat.</li> <li>▫ El retrocés.</li> </ul>
37	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Fa referència a les pautes.</li> <li>▫ <i>Planifica una acció:</i> revisar les pautes durant les vacances.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>Repasaré (el futur).</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ La revisió de les pautes amb l'objectiu de veure el progrés.</li> </ul>

### Síntesi

Agrupem els aspectes afins:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>S'autoregula:</b></li> <li>▫ S'adona.</li> <li>▫ Avalua.</li> <li>▫ Planifica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>insegura.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Sentiments:</b></li> <li>▫ La inseguretat.</li> <li>▫ El retrocés.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Expressa sentiment.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Ús de les cometes:</b></li> <li><i>“¿qué me está pasando?”</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Les pautes:</b> la revisió de les pautes amb l'objectiu de veure el progrés</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Estableix una comparació</b> amb l'inici del semestre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Marques d'autoregulació:</b></li> <li>▫ <b>Expressions temporals:</b></li> <li>-<i>repasaré (el futur).</i></li> <li>-<i>hoy.</i></li> <li>-<i>que al principio del semestre.</i></li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Es refereix a les pautes.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <b>La veu de l'aprenenta:</b></li> <li>-<i>¿qué me está pasando?</i></li> </ul>	

Representem els processos d'autoregulació que identifiquem:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ	
36	S'adona d'un retrocés	
	Avalua el discurs	
37		Planifica una acció

### Els aspectes més rellevants:

Mentre que l'anàlisi de les tres darreres entrades del diari no ha revelat cap mena de sentiment ni d'actitud, en aquesta penúltima entrada torna a aparèixer l'expressió de sentiments i, concretament, d'un sentiment d'inseguretat. Estableix una comparació amb l'inici del semestre i, a diferència de l'entrada núm. 10 en què el resultat de les comparacions eren certes evolucions, en aquesta entrada el resultat de la comparació és la detecció d'un retrocés.

Pel que fa al desenvolupament dels processos d'autoregulació, s'adona d'un retrocés i va més enllà i avalua el seu discurs. També en la unitat d'anàlisi núm. 37 es fa present una planificació, amb un objectiu molt clar. Planifica, a través del temps futur, la revisió de les pautes, però amb la finalitat de poder-hi detectar la seva evolució.

Quant als recursos discursius destacats, fem esment de l'aparició d'un ús de les cometes que havia utilitzat ja en l'entrada núm. 5 per a reproduir un pensament espontani que ha passat per la seva ment mentre realitzava la tasca: "*¿qué me está pasando?*".

## 1.1.1.13. Entrada 13 (19/12/2003)

## Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT	
38	La introducción a la interpretación simultánea ha sido bastante "überraschend", pero en sentido positivo.	La introducció a la interpretació simultània l'ha sorprès positivament. Utilitza les cometes per a incloure en el seu discurs un terme en alemany.
39	La verdad es que me he quedado con ganas de más, y eso que al empezar ha sido casi: "¿ya?, ¿me espero?, va que arranco". Ha sido una buena despedida hasta el próximo año. ¡Feliz Navidad!	Reprèn el tema de la unitat anterior sobre la bona experiència amb la interpretació simultània. Explica quins pensaments ha tingut mentre feia l'experiència de la simultània i els reproduïx entre cometes: "¿ya?, ¿me espero?, va que arranco". Considera que l'experiència ha estat una bona forma d'acabar l'any i expressa el desig de Bon Nadal.

Com en la resta d'entrades, analitzem els següents tres aspectes:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
38	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Fa referència a una activitat de classe: la introducció a la simultània.</li> <li>▫ Expressa la sorpresa positiva que ha estat la simultània.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Ús de les cometes: per incloure un terme en una altra llengua "überraschend".</li> <li>▫ <i>en sentido positivo</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ La introducció a la IS ha estat una bona experiència.</li> </ul>
39	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Expressa com s'ha sentit mentre realitzava l'experiència de la simultània.</li> <li>▫ Expressa el desig de "Bon Nadal".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ "¿ya?, ¿me espero?, va que arranco".</li> <li>▫ "¡Feliz Navidad!"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ La introducció a la IS ha estat una bona experiència.</li> </ul>

## Síntesi

Per últim, agrupem els aspectes afins:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
•Fa referència a una activitat de classe.	•Ús de les cometes: ▫termes estrangers: “überraschend”	•La tasca de la IS: la introducció a la IS ha estat una bona experiència.
•Expressa sentiments.		
	•Marques d'autoregulació: -La veu de l'aprenenta: “¿ya?, ¿me espero?, va que arranco” .	
	▫“¡Feliz Navidad!”	

### Els aspectes més rellevants:

En aquesta última entrada del diari, narra una nova activitat de classe consistent en la introducció a la interpretació simultània. Expressa com l'ha sorprès positivament, a través del terme alemany “überraschend”, que inclou entre cometes. L'ha sorprès fins al punt que es queda amb ganes de poder fer més pràctica d'aquesta modalitat d'interpretació. Com en d'altres entrades, reproduïx, entre cometes, una sèrie de pensaments que passen per la seva ment mentre duu a terme l'exercici de la simultània: “¿ya?, ¿me espero?, va que arranco”.

Clou l'entrada amb l'expressió d'un desig, felicita el Nadal.

### 1.1.2. Informe analític

Un cop analitzades totes les entrades del diari, recollim i agrupem tot el que se'n desprèn per tal d'oferir una visió detallada i estructurada de les idees que ha

manifestat, de com les ha manifestat i, sobretot, de com aquestes es relacionen entre si.

#### **1.1.2.1. Caracterització del tipus de text**

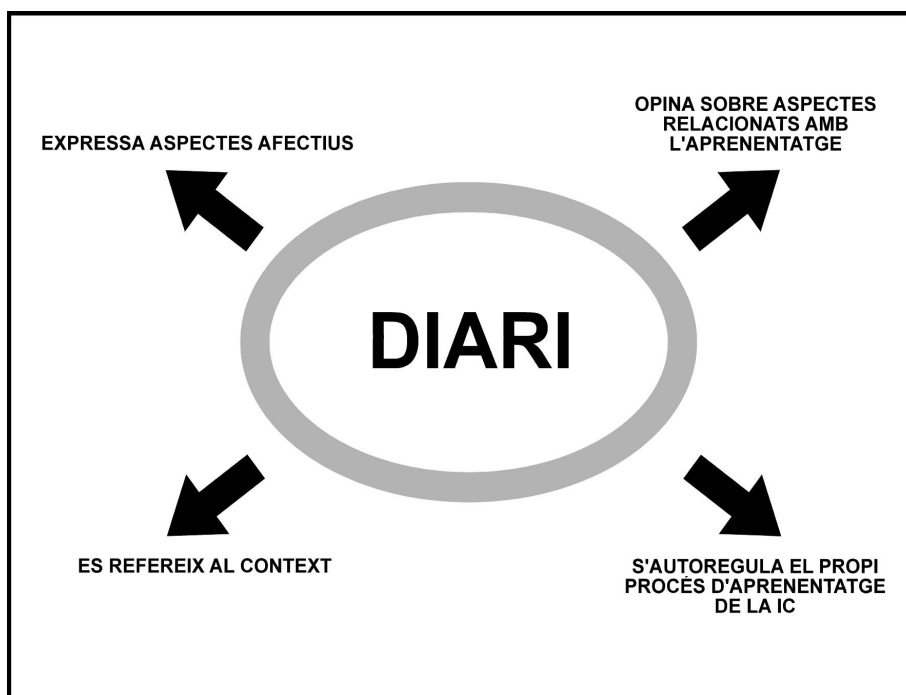
Ens plantegem de fer un resum de les principals característiques del diari de l'aprenenta 1 des del punt de vista del tipus de text que és. Es tracta d'un text de lectura fàcil i amena, amb un to desenfadat i espontani. L'aprenenta aconsegueix aquest to característic a través de l'aparició de força elements propis del discurs oral i d'expressions d'un registre més aviat col.loquial i informal. Alhora, detectem la presència d'un gran nombre d'adjectius amb una forta càrrega (positiva o negativa), a través dels quals fa una descripció detallada de fets i sensacions. En la mateixa línia, les expressions exclamatives aporten dinamisme al seu discurs. Pel que fa a la descripció, recorre amb freqüència a exemplificar les idees que expressa o a incloure informacions addicionals que les complementen.

#### **1.1.2.2. Accions i àmbits temàtics**

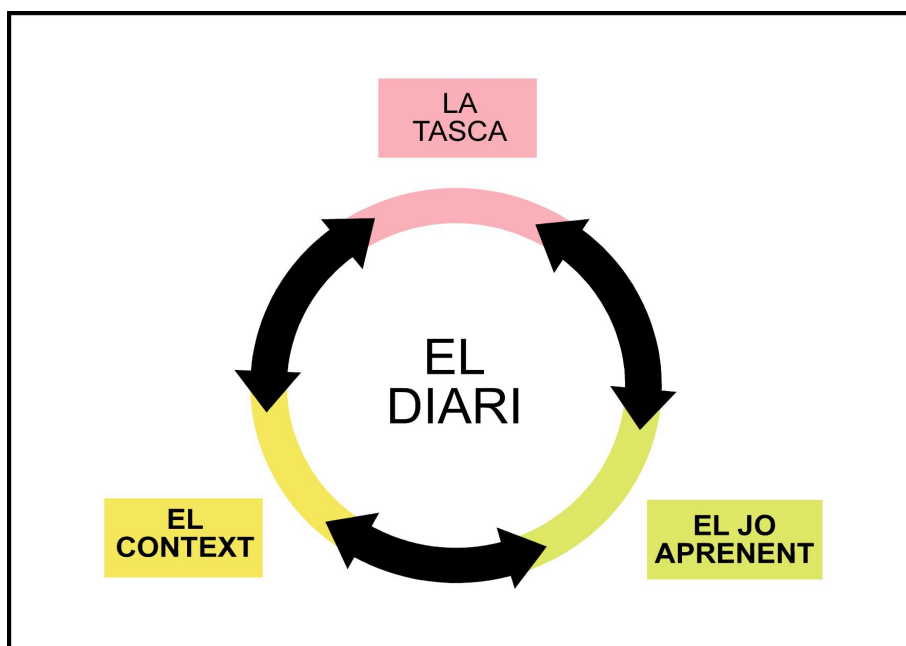
El fet que el diari fos un instrument obert per a l'ús del qual els aprenents no rebien cap mena d'instrucció específica, ens obre l'interès d'observar quines han estat les accions que els aprenents han realitzat espontàniament i de quina manera les han dut a terme.

En aquest sentit, l'anàlisi interpretativa i la posterior representació gràfica revelen la construcció d'un entramat de diferents accions que l'aprenenta 1 realitza i que es van repetint al llarg de tot el diari. Alhora, per a cadascuna d'aquestes accions, es emergeixen un seguit d'àmbits temàtics o aspectes diversos, recurrents i interrelacionats, que aniran configurant el procés d'aprenentatge de la interpretació consecutiva que plasma en el diari.

Com podem observar en la representació gràfica següent, les accions que hem identificat són les següents: expressa aspectes afectius, opina sobre aspectes relacionats amb l'aprenentatge, fa referència al context d'aprenentatge i s'autoregula el seu propi procés.



Pel que fa als àmbits temàtics, fan aparició tres grans blocs temàtics a l'entorn dels quals girarà la reflexió. Es tracta dels aspectes relacionats amb el Jo-Aprentent, la Tasca i el Context d'Aprentatge. Els representem en el següent esquema:





### 1.1.2.3. Expressa: l'emergència del Jo-Aprenent

Ens ha interessat recollir totes aquelles mostres del diari sobre l'aprenenta-persona. El jo-aprenent es revela com un dels elements importants d'aquest cercle que conforma el diari. Són els moments en què l'aprenenta es refereix a aspectes relacionats 1) amb la seva persona; i 2) amb la seva persona immersa en la tasca d'aprenentatge de la interpretació consecutiva. Les dades ens permeten establir tres àmbits d'expressió, que s'aniran repetint al llarg del diari:

- Els estats d'ànim que acompanyen l'aprenentatge i les sensacions que aquest suscita.
- Les actituds que es mostren envers l'aprenentatge.
- Les creences amb les quals hom s'hi enfronta o bé les que van apareixent mentre aquest es desenvolupa.

#### a) Els estats d'ànims, sentiments i sensacions

Pel que fa als estats d'ànim, als sentiments i a les sensacions que experimenta, sobretot a l'inici del diari, hi ha un predomini de l'estat d'ànim del nerviosisme. Després comença a alternar un sentiment de tranquil·litat i de comoditat en l'aprenentatge amb moments puntuals de nerviosisme que li poden desencadenar activitats puntuals de classe o bé el fet d'haver-hi de participar activament. Tot i que tot el diari està impregnat de cert pessimisme, en moments puntuals demostra, per exemple, alegria i sorpresa. D'altres estats d'ànim força recurrents són el cansament i la inseguretat. A continuació en veurem alguns exemples.

*El nerviosisme:* Tot i que, com hem apuntat, la sensació de nerviosisme que demostra l'aprenenta és més intensa a l'inici, observem com, malgrat els moments puntuals de major tranquil·litat, aquest sentiment no l'acaba de deixar mai:

*"Tengo muchas ganas de seguir las clases pero, al mismo tiempo, no puedo evitar un cosquilleo en el estómago que no me deja estar tranquila."* (Entrada 1, unitat d'anàlisi 3, 1/10/2003)

*"Las prácticas en grupo ayudan mucho, así te das cuenta de que los nervios son comunes y no te sientes baja de moral."* (Entrada 6, unitat d'anàlisi 23, 29/10/2003)

*L'alegria i la sorpresa positiva:* Hi ha moments en què aconseguix deixar el nerviosisme de banda i expressar alegria, com quan entén l'accent alemany del docent sense dificultats:

*"De momento me alegra entender a W. hablando en alemán."* (Entrada 3, unitat d'anàlisi 12, 15/10/2003)

O bé demostra sorpresa positiva enfront de l'experiència de tenir el primer contacte amb la modalitat d'interpretació simultània:

*"La introducción a la interpretación simultánea ha sido bastante "überraschend", pero en sentido positivo."* (Entrada 13, unitat d'anàlisi 38, 19/12/2003)

*La tranquil.litat:* A partir de la setena entrada, comença a aparèixer un sentiment d'una major tranquil.litat, tot i que no deixa d'alternar-lo amb moments de nerviosisme:

*"Hoy me he sentido bastante tranquila."* (Entrada 7, unitat d'anàlisi 25, 31/10/2003)

*La inseguretad:* Cap al final del diari, torna a insistir sobre la sensació d'inseguretad, tot i apuntar que es tracta d'un sentiment que feia temps que no experimentava, des de començaments del semestre.

*"Hoy he vuelto a sentirme igual de insegura que en sesiones de principio del semestre, casi. Ha sido como un retroceso de "¿qué me está pasando?" De todas maneras, no todo el discurso final ha sido tan horrible."* (Entrada 12, unitat d'anàlisi 36, 12/12/2003)

*El cansament:* A partir de l'entrada 9, comença a emergir un sentiment de cansament i la reflexió sobre la manera com aquest influencia el seu rendiment:

*"La prestación, al menos la mía, mengua mucho si arrastro el cansancio de la semana [...]."* (Entrada 9, unitat d'anàlisi 28, 21/11/2003)

## b) Les actituds

Tot i el pessimisme característic de l'inici del diari i que mai no acaba de superar del tot, apareixen certes expressions de positivisme en les actituds de superació i de motivació. En termes generals, expressa una motivació important per les classes i una il·lusió pel que hi esdevé (per exemple, el primer dia que entren a les cabines d'interpretació li genera il·lusió).

Les actituds centrals d'aquesta aprenenta són la motivació i la il·lusió, la tenacitat i el repte i la superació.

*La motivació:* la veiem expressada en les seves ganes d'aprendre, en l'entusiasme i en la il·lusió per les classes que mostra des de bon començament i que, com reproduïm en les següents citacions, no perdrà a mesura que avança l'aprenentatge:

*“Tengo muchas ganas de seguir las clases [...]”* (Entrada 1, unitat d'anàlisi 3, 1/10/2003)

*“Cada vez estoy más ilusionada con las clases de interpretación.”* (Entrada 2, unitat d'anàlisi 6, 8/10/2003)

*“Sigo positiva aunque todavía tenemos mucho ... tengo, vaya, mucho que practicar.”* (Entrada 6, unitat d'anàlisi 22, 22/10/2003)

*L'actitud de tenacitat:* es confirma amb l'aparició en el seu discurs de la metàfora *coger al toro por los cuernos*. Malgrat constatar un fet que li pot ocasionar una dificultat (el pas de realitzar exercicis d'interpretació castellà-castellà a fer exercicis alemany-castellà), no deixa de mostrar-se positiva i disposada a fer front a l'obstacle:

*“Estamos en la última clase de TIC y, por lo que ha dicho G., parece que será el último día de discursos castellanos, supongo que a partir de ahora el alemán compartirá protagonismo con el castellano. Sólo la idea ya impone pero como se dice popularmente "al toro, por los cuernos".”* (Entrada 7, unitat d'anàlisi 24, 31/10/2003)

Molt relacionat amb el factor de tenacitat, apareixen els intents recurrents a través dels quals mostra una voluntat clara d'arribar a assolir alguna cosa. Ho fa de forma explícita, recurrent al verb *intentar*, o bé de forma més implícita:

*"Hoy he intentado reproducir un discurso del príncipe de Asturias de una reunión consultiva del Tratado Antártico (si no me equivoco)." (Entrada 5, unitat d'anàlisi 17, 24/10/2003)*

En d'altres moments, l'intent va acompanyat d'una clara sensació de possibilitat. Observem tot seguit com la incidència d'una classe modifica la seva percepció de la dificultat dels exercicis de memòria:

*"Memorizar discursos sobre el desarrollo sostenible o el islote de Perejil no es tan fácil como memorizar una conversación entre amigos pero después de la clase de hoy deja de parecerme imposible." (Entrada 2, unitat d'anàlisi 7, 8/10/2003)*

D'altra banda, l'actitud de repte i superació són presents en el diari des de l'inici, com s'observa en aquesta reflexió del primer dia de classe:

*"Menos mal que me he ido tranquilizando hasta que G. me ha señalado y me ha pedido que explicara algo voluntariamente. No me importa porque las clases así te animan y te empujan a superarte, pero no he podido evitar que el nerviosismo se reactivase." (Entrada 1, unitat d'anàlisi 4, 1/10/2003)*

### **c) Les creences**

Per últim, pel que fa a les creences, a totes aquelles opinions relacionades amb l'aprenentatge que, n'observem de dos tipus. D'una banda, aquelles que l'aprenentatge ja posseeix d'entrada, abans d'iniciar-se l'aprenentatge o sobre algun aspecte de l'aprenentatge que encara no ha experimentat i, de l'altra, aquelles que es desenvolupen mentre l'aprenentatge avança.

Un exemple del primer tipus el trobem en la primera citació en la qual fa referència a la introducció de l'alemany. Fins al moment només havien estat treballant amb les llengües maternes (català i castellà). La creença que expressa aquí és que, amb la introducció de l'alemany, les classes seran més difícils:

*"Estamos en la última clase de TIC y, por lo que ha dicho G., parece que será el último día de discursos castellanos, supongo que a partir de ahora el alemán compartirá protagonismo con el castellano. Sólo la idea ya impone pero como se dice popularmente "al toro, por los cuernos". (Entrada 7, unitat d'anàlisi 24, 31/10/2003)*

En la següent citació, fa referència a la importància de la pràctica, una creença que va agafant pes en l'opinió de l'aprenent a mesura que l'aprenentatge avança.

*“La práctica es, creo, el único ejercicio para interiorizarlos.”* (Entrada 6, unitat d'anàlisi 21, 29/10/2003)

*“Sigo postiva aunque todavía tenemos mucho ... tengo, vaya, mucho que practicar.”* (Entrada 6, unitat d'anàlisi 22, 29/10/2003)

#### **1.1.2.4. Es refereix al context d'aprenentatge**

En analitzar el diari, ens hem anat adonant com sovint l'aprenent ha fet referència a moments concrets de l'aprenentatge i, a través de la recuperació retrospectiva d'aquests moments, ha anat descrivint també l'entorn on aquest es desenvolupa i la seva relació amb els altres: els docents i els companys d'assignatura. A través de la relació que estableix amb els altres, es va posicionant en l'entorn de l'aula.

##### **a) La relació amb els altres**

Un dels aspectes que més crida l'atenció en parlar del context d'aprenentatge, és la relació que l'aprenent va establint amb la resta de membres de la seva comunitat: els docents i els companys. És curiós veure com va descrivint aspectes de les relacions que es generen dins l'aula. En primer lloc, i pel que fa a la relació amb els docents, l'aprenent reprèn alguns dels seus comentaris. Confereix autoritat als docents en les seves aportacions a classe però, alhora, té tendència a confirmar amb la seva pròpia experiència els aspectes que els docents introdueixen:

*“G. tiene razón: las cifras son confusas; aunque también me lo resultan los apellidos que van más allá de García o Gómez.”* (Entrada 2, unitat d'anàlisi 8, 8/10/2003)

*“Estamos en la última clase de TIC y, por lo que ha dicho G., parece que será el último día de discursos castellanos [...]”* (Entrada 7, unitat d'anàlisi 24, 31/10/2003)

En d'altres ocasions, aquesta referència apareix de manera implícita, com en el següent exemple:

*"Pero me falta eso que es, por lo visto, tan importante para la interpretación como es el estar informada de la actualidad." (Entrada 3, unitat d'anàlisi 13, 15/10/2003)*

D'altra banda, es refereix als companys d'aula. A la confiança que han anat adquirint:

*"Lástima que después, esperando para grabar el discurso, me he puesto un poquito nerviosa y casi creo que me habría impresionado menos hablar delante de la clase (ya hay confianza con los compañeros) que hacerlo en el aparatillo negro, o sea, con el casete! Pero me ha gustado mucho la clase de hoy." (Entrada 8, unitat d'anàlisi 27, 14/11/2003)*

Fa nombroses referències al treball en grup:

*"Trabajar en grupo está muy bien: primero alguien ha leído un discurso y el resto hemos tomado nota; después otra persona ha intentado reproducirlo según sus apuntes; y, por último, hemos comentado las posibilidades de diferentes palabras para ver cuál nos parecía mejor. Resulta curioso el resultado y las asociaciones que cada uno hace." (Entrada 4, unitat d'anàlisi 16, 17/10/2003)*

*"Las prácticas en grupo ayudan mucho, así te das cuenta de que los nervios son comunes y no te sientes baja de moral." (Entrada 6, unitat d'anàlisi 23, 29/10/2003)*

Com veiem en el primer fragment, explica que el treball en grup és una bona forma de treballar i afegeix en què ha consistit un treball en grup concret que han estat realitzant. Explica on rau la utilitat de treballar amb altres companys. Un dels aspectes que destaca són les associacions que cadascú del grup fa amb les paraules (entemem que es tracta d'associacions molt diferents). Ve a dir que el que més aprecia del treball en grup és que permet contemplar major diversitat de possibilitats. En la segona citació, observem com valora el treball en grup des del punt de vista afectiu: el fet de veure que tothom comparteix els mateixos nervis no li fa perdre la moral. Així, anem observant com el grup es revela com una mena de coixí i d'acompanyament en l'aprenentatge.

Tanmateix, malgrat la importància del treball col·lectiu, en certs moments l'aprenentatge s'allunya de la col·lectivitat per centrar els comentaris en el seu cas particular. En els dos fragments, en un primer moment es refereix a la primera persona del plural, "el nosaltres, la comunitat" per després allunyar-se'n i centrar els comentaris en la primera persona del singular, "el jo":

*"Sigo positiva aunque todavía tenemos mucho ... tengo, vaya, mucho que practicar."* (Entrada 6, unitat d'anàlisi 22, 29/10/2003)

*"La prestación, al menos la mía, mengua mucho si arrastro el cansancio de la semana; bueno, esto ya lo sabía pero hoy lo estoy notando bastante. Me cuesta concentrarme mucho más, además de que estoy muy lenta en la toma de notas."* (Entrada 9, unitat d'anàlisi 28, 21/11/2003)

## **b) Les activitats de classe**

El segon bloc temàtic que sorgeix en parlar de moments d'aprenentatge és el que està configurat per les activitats de classe. Volem veure quines són les activitats de classe concretes a què fa referència. La primera es correspon als primers exercicis de formació en interpretació i consisteix a explicar alguna cosa de forma espontània. Diu que requereix dels alumnes una participació activa:

*"Menos mal que me he ido tranquilizando hasta que G. me ha señalado y me ha pedido que explicara algo voluntariamente. No me importa porque las clases así te animan y te empujan a superarte, pero no he podido evitar que el nerviosismo se reactivase."* (Entrada 1, unitat d'anàlisi 4, 01/10/2003)

A continuació, l'activitat que esmenta és la de preparar discursos:

*"Me he dado cuenta de que no me cuesta tanto encontrar un tema para un discurso, pero sí plantearlo de manera ordenada y sin decir expresiones que sobran. Tengo que aprender a ir al grano y dejar los rodeos a un lado."* (Entrada 2, unitat d'anàlisi 9, 08/10/2003)

Pel que llegim en les nostres notes d'observació de les classes, s'està referint a un encàrrec que han rebut per fer a casa: preparar discursos breus, en la seva llengua materna, amb els quals després treballaran en grup i que la resta de companys interpretaran. Llegim que, a diferència del que s'imaginava, la dificultat principal que

detecta a l'hora de preparar un discurs no rau tant en el tema, sinó en l'ordenació de les idees, en la concisió i en no perdre's en els detalls.

Si continuem avançant en l'anàlisi, la següent activitat de què parla consisteix a memoritzar discursos:

*"Memorizar discursos sobre el desarrollo sostenible o el islote de Perejil no es tan fácil como memorizar una conversación entre amigos pero después de la clase de hoy deja de parecerme imposible."* (Entrada 2, unitat d'anàlisi 7, 08/10/2003)

Contraposa la dificultat de memoritzar discursos formals o sobre un tema especialitzat amb la memorització d'una conversa quotidiana. Cita dos temes sobre els quals intuïm que han treballat: el desenvolupament sostenible i l'illot de Perejil. Observem la incidència que té una classe en la seva percepció de la dificultat dels exercicis de memòria. Després d'una classe, els exercicis de memòria ja no li semblen impossibles.

Una altra activitat concreta és la que correspon a la presa de notes i a la reproducció del discurs. Es tracta d'un discurs encara en la llengua materna:

*"Hoy he intentado reproducir un discurso del príncipe de Asturias de una reunión consultiva del Tratado Antártico (si no me equivoco)."* (Entrada 5, unitat d'anàlisi 17, 24/10/2003)

Destaquem que les activitats de classe que hem tractat fins ara segueixen un ordre cronològic i es corresponen a les diferents fases progressives en què es pot dividir l'exercici de la interpretació consecutiva per a l'adquisició de les diferents habilitats.

Per últim, l'aprenenta es referirà a la introducció a la interpretació simultània que descriurà com a positiva i sorprenent. En les notes d'observació de les classes, llegim com el docent ens ha explicat que, de dos o tres cursos ençà, han decidit fer una breu experiència d'interpretació simultània en l'assignatura de consecutiva, perquè els alumnes percebin, amb major mesura, la continuïtat entre ambdues i que l'una és la preparació per a l'altra<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> Tot i que en la majoria d'institucions que formen en interpretació la pràctica de la modalitat de consecutiva sol precedir a la de la simultània, no sembla haver-hi consens sobre quin és l'ordre que resulta més idoni per a la



Deixant de banda les activitats concretes que esmenta, hi ha un aspecte recurrent, al llarg de tot el diari, sobre com es desenvolupen les activitats de classe. Es tracta del fet que valori positivament que es tracta d'activitats que requereixen d'una participació activa dels aprenents, tot i que, com hem vist, és aquesta mateixa participació la que li genera alts nivells de nerviosisme.

### c) L'entorn d'aprenentatge

Sobre l'entorn en el qual es desenvolupa l'aprenentatge, en algun moment l'aprenenta es refereix a les cabines d'interpretació. Accedir-hi per primera vegada li és un factor d'il·lusió. Tal i com consta descrit en les notes d'observació de classes de la investigadora, la primera part de l'assignatura es realitza en una aula convencional i, a partir de la introducció de la llengua estrangera se sol fer una part de la classe en l'aula d'interpretació, ja que les instal·lacions de les cabines permeten que tots els alumnes puguin treballar alhora i enregistrar-se:

*“Hoy hemos entrado en cabinas por primera vez y ha sido una sensación muy ... positiva. ¡Vaya, que me he ilusionado muchísimo! Yo ya me imaginaba mi película como si fuera una intérprete profesional y delante de mí estuviese toda la sala escuchando a la oradora.”* (Entrada 8, unitat d'anàlisi 26, 14/11/2003)

#### 1.1.2.5. Opina sobre qüestions relacionades amb l'aprenentatge

En alguns moments del diari, la tendència és la d'aportar la seva opinió. En dues entrades, ja avançat el semestre, fa referència explícita a les pautes. Es refereix a la utilitat que hi troba, però també parla obertament de quines són les limitacions que se li presenten quan hi treballa. El primer exemple incorpora la primera referència explícita que fa a les pautes i on subratlla les dificultats: la manca de temps de què disposa i com això fa que a vegades tendeixi a contestar-les superficialment:

*“Las pautas no son un mal método de reflexión pero no son todo lo útiles que quizás podrían ser porque no siempre disponemos de mucho tiempo, así que a veces las contesto quizás demasiado superficialmente.”* (Entrada 9, unitat d'anàlisi 29, 21/11/2003)

---

formació. Aquesta manca de consens és deguda, en gran part, al fet que les tesis que defensen un o altre ordre no estan avalades empíricament (Gile, 1995). Hem tractat aquesta qüestió en el primer capítol d'aquest estudi.

En l'exemple següent, de manera indirecta, es refereix a una de les utilitats de les pautes, que és la d'obtenir una panoràmica del progrés individual a partir de la seva revisió. El fet que es proposi la revisió, ens permet deduir que confia que les pautes li donaran informació sobre la seva evolució:

*“Repasaré las pautas durante las vacaciones de Navidad para ver qué progreso he tenido.”* (Entrada 12, unitat d'anàlisi 37, 12/12/2003)

Encara dins l'àmbit de les opinions, en certs moments fa una valoració sobre la classe:

*“[...] me ha gustado mucho la clase de hoy.”* (Entrada 8, unitat d'anàlisi 27, 14/11/2003)

O bé sobre les activitats de classe:

*“[...] las clases así te animan y te empujan a superarte [...]”* (Entrada 1, unitat d'anàlisi 4, 01/10/2003)

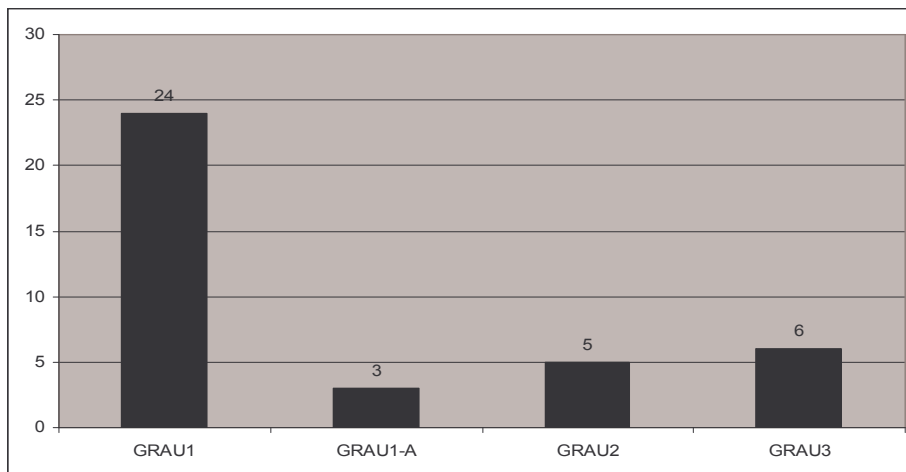
*“Las prácticas en grupo ayudan mucho, así te das cuenta de que los nervios son comunes y no te sientes baja de moral.”* (Entrada 6, unitat d'anàlisi 23, 29/10/2003)

#### **1.1.2.6. S'autoregula el procés d'aprenentatge de la interpretació consecutiva**

Entre les diverses funcions que l'anàlisi ha manifestat que l'aprenenta realitza en el diari, una d'important és la de l'autoregulació sobre el procés d'aprenentatge, sota la qual entenem tot allò que realitza amb l'objectiu últim de controlar i regular el seu aprenentatge i la seva activitat mental.

##### **1.1.2.6.1. Com s'autoregula? Els tres graus vers l'autoregulació**

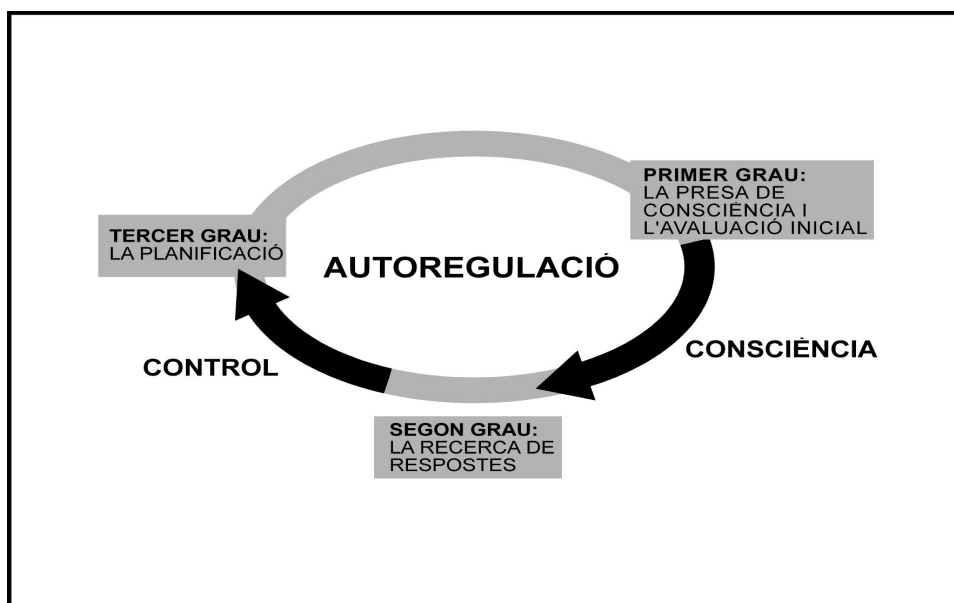
Si ens fixem en la representació gràfica següent, que sintetitza les informacions de les síntesis de cada entrada, veurem que il·lustra sobre els diferents graus d'autoregulació que es manifesten en el procés d'aprenentatge en el qual es troba immersa l'aprenenta i amb quina freqüència apareixen:



Gràfic 1: Ocurrències dels graus d'autoregulació en el diari de l'aprenenta 1

Es manifesten tres graus diferents. El primer grau, amb una major freqüència d'aparició (24 ocurrències), és el que es correspon bàsicament al fet d'adonar-se o prendre consciència d'alguna cosa. També formen part d'aquest primer grau les primeres valoracions que l'aprenenta fa dels resultats que va obtenint i que l'ajuden en aquest procés de presa de consciència, tot i que tenen una presència escassa (3 ocurrències). En un segon grau, afegeix a la percepció anterior un pas més que consisteix en la recerca d'una explicació, que es manifesta en forma de recerca de causes i conseqüències o bé en l'exposició de raons. Recorre a aquest segon grau en cinc ocasions. Per últim, el tercer grau, poc freqüent també en nombre d'ocurrències (6), és el que fa aparició quan, un cop superats els dos graus anteriors, hi ha una detecció de necessitat de canvi que va seguida sempre de la planificació d'una acció sobre com ha de ser o com ha de realitzar-se el canvi al qual aspira.

Tal i com representem en l'esquema següent, destaquem que l'aprenenta es mou en els àmbits de la consciència i del control de forma cíclica. És a dir, inicia les reflexions en l'àmbit de la consciència, però s'introdueix en el nivell del control a partir del moment en què comença a buscar explicacions als resultats del seu aprenentatge.



### **El primer grau: la presa de consciència i l'avaluació inicial**

És necessari que definim què és el que entenem per presa de consciència. Es tracta del conjunt de les reflexions per mitjà de les quals l'aprenenta s'adona dels diversos aspectes que van fent aparició, que tenen importància i que van configurant el seu procés d'aprenentatge de la interpretació consecutiva.

Aquest primer grau d'autoregulació és el que apareix amb més freqüència en el diari. L'aprenenta realitza la descripció d'una problemàtica, o la detecció d'una dificultat, per exemple. El que caracteritza aquest primer grau és el fet que es tracta únicament de l'adonar-se, com si fos el moment en què l'aprenenta comença a obrir els ulls al procés. De fet, es manifesta com a essencial perquè serà el detonant que farà possible que, a mesura que avanci l'aprenentatge, pugui anar accedint als següents graus d'autoregulació.

Entenem per avaluació inicial la valoració que fa l'aprenenta i que li serveix per anar prenent consciència d'alguna cosa que no acaba de funcionar o d'una millora. En el cas que ens ocupa, ens hi referim quan observem que hi ha una valoració explícita dels resultats en l'aprenentatge, sempre com a l'avaluació del producte resultant d'alguna tasca que s'ha dut a terme. Avalua a través d'expressions valoratives del tipus *ha sido una birria, ha sido horrible o ha sido mucho mejor*. L'avaluació, segons

revelen les dades, està estretament lligada a la presa de consciència i formaria part d'aquest primer grau en què l'aprenentatge va obrir els ulls a diverses qüestions relacionades amb l'aprenentatge. El recurs a fer valoracions concretes sobre el producte de les prestacions és poc freqüent en el diari, observem com només fa aparició en tres ocasions. A continuació, en presentem dos exemples:

*“Claro está, el discurso ha sido una birria lleno de "eh", "pues" y toda clase de muletillas.”* (Entrada 1, unitat d'anàlisi 5, 1/10/2003)

*“Hoy he vuelto a sentirme igual de insegura que en sesiones de principio del semestre, casi. Ha sido como un retroceso de “¿qué me está pasando?” De todas maneras, no todo el discurso final ha sido tan horrible.”* (Entrada 12, unitat d'anàlisi 36, 12/12/2003)

### **De què pren consciència? La tasca de la interpretació consecutiva**

Hem volgut fixar-nos en sobre quins aspectes pren consciència. Ho fa, majoritàriament, sobre la tasca de la interpretació consecutiva.

Quan parlem de tasca, utilitzem el terme en el seu sentit més ampli i ens referim a la d'aprendre a interpretar en la modalitat consecutiva i en les diferents habilitats que l'aprenentatge ha de dominar per tal de reeixir en la realització dels exercicis concrets. Per tant, no l'entenem com la feina puntual d'una classe, sinó en un marc més general, que pot incloure múltiples exercicis particulars. Després d'aquest aclariment terminològic, val a dir que els fets sobre els quals pren consciència i relacionats amb la tasca de la interpretació consecutiva són:

- a) Les dificultats i els problemes – Què els millora? El funcionament de les estratègies.
- b) Els errors.
- c) Les mancances.
- d) Què sap fer?
- e) Els assoliments.
- f) Els factors que influeixen en el seu rendiment.

A continuació, els veurem amb més detall i amb alguns exemples il·lustratius.

### a) Les dificultats i els problemes

Abans de veure quines són les dificultats a què es refereix l'aprenent, precisem que entenem per dificultats aquells aspectes on assenyala que troba entrebancs. En les primeres entrades del diari, observem com hi ha força referències a una de les principals dificultats a què farà referència: la memòria i els problemes relacionats amb aquesta habilitat. En primer lloc, tracta el tema de memoritzar les xifres i els noms propis:

*"G. tiene razón: las cifras son confusas; aunque también me lo resultan los apellidos que van más allá de García o Gómez." (Entrada 2, unitat d'anàlisi 8, 8/10/2003)*

En la mateixa entrada manifesta que, depenent del tema del discurs i sobretot del registre, aquest li pot presentar més o menys dificultats de memòria:

*"Memorizar discursos sobre el desarrollo sostenible o el islote de Perejil no es tan fácil como memorizar una conversación entre amigos pero después de la clase de hoy deja de parecerme imposible." (Entrada 2, unitat d'anàlisi 7, 8/10/2003)*

Si ens fixem en la representació gràfica il·lustrativa de l'anàlisi, la presa de notes és l'habilitat que més centra la seva atenció. Alhora, si ens fixem pròpiament en l'anàlisi, a partir del moment en què la presa de notes entra en joc, la majoria de les referències a aspectes propis de l'exercici de consecutiva són a la presa de notes fins gairebé a les entrades finals. El que més destaca són les dificultats amb què es troba a l'hora de prendre les notes. Fa referència als símbols, a les abreviatures, a les xifres i als noms propis:

*"Estoy contenta porque consigo reducir el número de palabras que tengo que escribir explícitamente pero, por otro lado, resulta que a veces no consigo entender mis propios símbolos." (Entrada 6, unitat d'anàlisi 20, 29/10/2003)*

*"Pero, sobretodo, lo que hoy he sacado en claro es que las abreviaturas y los nombres de instituciones o agrupaciones pueden ser un problema serio." (Entrada 11, unitat d'anàlisi 35, 05/12/2003)*

Expressa sorpresa per la quantitat de simbologia que s'utilitza provinent de l'anglès i com decideix que no li és útil i conclou, per tant, que haurà de buscar les seves pròpies equivalències.

*“Hoy hemos empezado con la toma de notas. Me ha parecido curioso que se utilicen tantas notas que hacen referencia a palabras inglesas: L (=trabajo).”* (Entrada 4, unitat d'anàlisi 14, 17/10/2003)

*“Desgraciadamente, también me he dado cuenta de que a mí no me sirven porque no asocio una L con “labour”. Por lo tanto, tendré que buscar equivalencias propias.”* (Entrada 4, unitat d'anàlisi 15, 17/10/2003)

En la següent unitat, a diferència del que s'imaginava, la dificultat a l'hora de preparar un discurs no rau en el fet de trobar el tema, sinó en l'ordenació de les idees, en la concisió, i en no perdre's en els detalls:

*“Me he dado cuenta de que no me cuesta tanto encontrar un tema para un discurso, pero sí plantearlo de manera ordenada y sin decir expresiones que sobran. [...]”* (Entrada 2, unitat d'anàlisi 9, 8/10/2003)

Però no es queda només en la identificació i descripció d'aquestes dificultats, sinó que, en certes unitats d'anàlisi, apunta de quina forma o formes creu que podria millorar aquestes dificultats. En aquest sentit, una de les referències recurrents és la de la pràctica com a forma d'assimilació i de millora dels símbols per a la presa de notes:

*“La práctica es, creo, el único ejercicio para interiorizarlos.”* (Entrada 6, unitat d'anàlisi 21, 29/10/2003)

També considera que les estratègies la poden ajudar a superar certs obstacles. Una de les estratègies més significatives a les quals fa referència és la que els ha explicat el docent per tal de memoritzar les xifres:

*“El truco de visualizar en la mente, como si fuera el rótulo de cualquier tienda, las cifras que aparecen en un discurso parece que funciona.”* (Entrada 3, unitat d'anàlisi 10, 15/10/2003)

D'aquesta estratègia en diu *parece que funciona*, expressió de la qual deduïm que ha fet l'experiència del seu funcionament.

Encara dins el marc de les estratègies, avalua una estratègia que els ha presentat el docent (ús de símbols provinents de l'anglès) i que decideix que no li és útil, tot i lamentar-ho. L'opció per l'adverbi *desgraciadamente* és molt significativa: li caldrà buscar una solució a aquesta dificultat. La solució passa per buscar les pròpies equivalències:

*"Desgraciadamente, también me he dado cuenta de que a mí no me sirven porque no asocio una L con "labour". Por lo tanto, tendré que buscar equivalencias propias."* (Entrada 4, unitat d'anàlisi 15, 17/10/2003)

## **b) Els errors**

Pel que fa als errors, els entenem com els moments en què l'aprenenta considera que s'allunya de la prestació ideal i que hi ha una diferència entre la seva prestació i un bon exercici d'interpretació consecutiva.

Subratllem que són pocs els moments en què l'aprenenta fa una referència explícita als errors. Aquest fet podria estar relacionat amb la poca tendència que té a l'avaluació. Un dels errors a què es refereix, en les primeres entrades, són als sons onomatopeics que fan aparició en el seu discurs:

*"Claro está, el discurso ha sido una birria lleno de "eh", "pues" y toda clase de muletillas."* (Entrada 1, unitat d'anàlisi, 1/10/2003)

## **c) Les mancances**

Quan parlem de mancança, ens referim a la indicació que fa l'aprenenta de les absències d'una habilitat, d'una capacitat o fins i tot d'algun aspecte en la seva prestació, la presència de les quals considera necessàries i convenients.

En una ocasió, fa conscient una mancança:



*“Pero me falta eso que es, por lo visto, tan importante para la interpretación como es el estar informada de la actualidad.”* (Entrada 3, unitat d’anàlisi 5, 15/10/2003)

S’adona que li manca informació sobre l’actualitat, un coneixement que és molt important per a la interpretació. L’expressió "por lo visto" sembla una referència clara a una informació que li ha donat algú altre, segurament el docent, i que ella recupera en fer l’exercici d’introspecció.

#### **d) Què sap fer?**

Per contraposició amb l’espai que dedica a fer esment de les dificultats, és interessant esmentar aquells moments en els quals es refereix a què és el que sap fer i no li suposa problemes.

No li suposa dificultats la comprensió de l’alemany que parla el docent:

*“De momento me alegra entender a W. hablando en alemán.”* (Entrada 3, unitat d’anàlisi 12, 15/10/2003)

#### **e) Els assoliments**

Partint de la definició que dona el diccionari de l’IEC d’*assolir* com a “arribar a fer allò que un es proposa o a obtenir allò que desitja”, parlem d’assoliment quan l’aprenenta manifesta haver aconseguit allò que s’havia proposat.

En l’exemple, l’aprenenta constata un doble assoliment: d’una banda, el sentiment de tranquil·litat que té i, de l’altra, la desaparició de la falca de l’*ehhhh*. No obstant això, la informació que inclou entre parèntesis modalitza tot el contingut anterior, i dirà que no està del tot segura que sigui un objectiu que ha assolit completament. De moment, l’ha assolit en aquesta tasca concreta:

*“Hoy me he sentido bastante tranquila y, además, he conseguido quitarme el tic del "ehhh" (al menos para el discurso que me ha tocado interpretar).”* (Entrada 7, unitat d’anàlisi 25, 31/10/2003)

La detecció d'assoliments també apareix en d'altres moments:

*"[...] Estoy contenta porque consigo reducir el número de palabras que tengo que escribir explícitamente pero, por otro lado, resulta que a veces no consigo entender mis propios símbolos."* (Entrada 6, unitat d'anàlisi 20, 29/10/2003)

En aquest cas, detecta un avenç en la presa de notes pel qual està contenta: escriu menys. Això no obstant, amb la conjunció *pero* introdueix un element nou que servirà per eliminar conclusions errònies que es podrien extreure de la primera part: a vegades no aconsegueix desxifrar el que ha escrit i això li suposa dificultats.

#### **f) Els factors que influeixen en el seu rendiment**

Sovint es posa de manifest com identifica aquells factors que influeixen de manera positiva o negativa en el seu rendiment. Quant a les influències negatives, són molt significatives les referències que fa, cap al final del diari, a la influència del cansament, sobretot en la concentració:

*"La prestación, al menos la mía, mengua mucho si arrastro el cansancio de la semana; bueno, esto ya lo sabía pero hoy lo estoy notando bastante. Me cuesta concentrarme mucho más, además de que estoy muy lenta en la toma de notas."* (Entrada 9, unitat d'anàlisi 28, 21/11/2003)

*"¡Qué diferencia con la semana anterior! Hoy vengo mucho más descansada y todo va mucho mejor."* (Entrada 10, unitat d'anàlisi 31, 28/11/2003)

El cansament, acumulat durant la setmana, té una influència negativa en la prestació; li dificulta la concentració i va més lenta a l'hora de prendre les notes. Afirmar "esto ya lo sabía pero hoy lo estoy notando bastante", és com si, d'alguna manera, confirmés el coneixement teòric a partir de la pròpia experiència:

*"Tendré que aprender a mejorar la calidad de mi interpretación con más cansancio de lo habitual. Es lo que más he notado en relación a la semana pasada."* (Entrada 10, unitat d'anàlisi 32, 28/11/2003)

Pel que fa als factors amb una influència positiva, el coneixement previ dels discursos li facilita la interpretació:

*“Hoy hemos reproducido discursos que ya conocíamos y el resultado (supongo que era de esperar) ha sido mucho mejor.”* (Entrada 11, unitat d’anàlisi 33, 05/12/2003)

O per contraposició:

*“En cabina, uno de los textos no lo conocíamos y lo noté bastante en el rendimiento posterior.”* (Entrada 11, unitat d’anàlisi 34, 05/12/2003)

### **El segon grau: la recerca de respostes**

Seguint el que indica l’anàlisi interpretativa, en algunes ocasions l’aprenenta supera el primer grau, el de la presa de consciència, per passar a un segon nivell en què la presa de consciència inicial va acompanyada d’una acció més que consistirà en la recerca d’una explicació. Sempre que en el segon grau hi ha una recerca d’explicacions, aquesta es materialitza en forma de recerca de causes, conseqüències o bé d’exposició de raons. En els exemples, es pot apreciar com, un cop l’aprenenta s’ha fet conscient d’una dificultat o d’un avenç, fa un salt endavant per tal de superar aquest estadi de conscienciació, d’identificació i de descripció de la realitat a fi d’entrar amb més profunditat en quina ha estat la causa o les conseqüències que se’n desprenen. Subratllem que el nombre de vegades en què l’aprenenta es mou en aquest segon grau és molt inferior als moments en què ho fa en el primer grau.

En el següent exemple, de la unitat d’anàlisi 28, en un primer estadi pren consciència de la influència negativa que el cansament té en la seva prestació. Després del punt i seguit, s’inicia el segon estadi en què assenyala quines són les conseqüències que té el que ha descrit abans, és a dir, com el cansament es manifesta en la seva prestació. Aquestes conseqüències són una pèrdua de concentració i una major lentitud en l’exercici de la presa de notes.

*“La prestación, al menos la mía, mengua mucho si arrastro el cansancio de la semana; bueno, esto ya lo sabía pero hoy lo estoy notando bastante. Me cuesta concentrarme mucho más, además de que estoy muy lenta en la toma de notas.”* (Entrada 9, unitat d'anàlisi 28, 21/11/2003)

A continuació, veurem dos exemples en què exposa les raons que justifiquen el resultat de la presa de consciència realitzada en el primer estadi. En aquest primer exemple:

*“Trabajar en grupo está muy bien: primero alguien ha leído un discurso y el resto hemos tomado nota; después otra persona ha intentado reproducirlo según sus apuntes; y, por último, hemos comentado las posibilidades de diferentes palabras para ver cuál nos parecía mejor. Resulta curioso el resultado y las asociaciones que cada uno hace.”* (Entrada 4, unitat d'anàlisi 16, 17/10/2003)

Podem observar com en el primer grau pren consciència del fet que treballar en grup està molt bé. Després fa una descripció detallada d'una feina de grup en concret. En la part final de la unitat, es veu el salt de l'aprenentia cap a un grau més, quan exposa les raons per les quals considera que treballar en grup és positiu i que rauen en la diversitat d'aportacions que suposa.

En la mateixa línia, en la primera part del següent exemple, pren consciència sobre l'ajuda que suposen les pràctiques en grup per després passar a un segon nivell en què assenyala les raons a través de les quals ho justifica: el fet de compartir els nervis amb els companys i de no sentir-se baixa de moral:

*“Las prácticas en grupo ayudan mucho, así te das cuenta de que los nervios son comunes y no te sientes baja de moral.”* (Entrada 6, unitat d'anàlisi 23, 29/10/2003)

### **El tercer grau: la planificació**

El tercer i últim grau que es manifesta en el diari és el que, després de la detecció i descripció del problema i d'una recerca d'explicació de les possibles causes i conseqüències o bé d'una avaluació, desemboca en la planificació d'una acció. Entenem la planificació com els moments en què l'aprenentia fa referència a objectius d'acció concrets, que es pot anar fixant perquè anteriorment ha passat pels dos

graus anteriors. Com veurem, la planificació sol anar precedida, en la majoria de les ocasions, per una detecció de necessitat de canvi, que pot o no fer explícita.

El primer exemple que analitzarem és el següent:

*“Además, tengo que vigilar y erradicar (como dice Aznar) el tic del “ehhhh” que suena fatal y muy inseguro.”* (Entrada 5, unitat d’anàlisi 19, 24/10/2003)

Fixem-nos com, després d’un primer estadi en el qual s’ha adonat de la presència de la falca de l’*ehhh*, assenyala quines són les conseqüències que aquesta té en el discurs (segon grau) i arriba a la conclusió que aquest “sona fatal” (sic) i molt insegur. Seguidament, inicia un tercer grau en què planifica una acció. Això no obstant, entre la detecció de les conseqüències negatives i la planificació, hi ha un pas previ que forma part del tercer grau de consciència i que no sempre és explícit, que consisteix en la detecció de la necessitat de canvi. Només quan hom detecta la necessitat de canvi pot planificar-lo i veure en què consistirà. En aquest cas es tracta de l’eliminació de la falca.

El següent exemple, segueix un esquema molt similar a l’anterior però amb la peculiaritat que la primera presa de consciència, és a dir, el primer grau es troba a cavall entre dues unitats:

*“Hoy hemos empezado con la toma de notas. Me ha parecido curioso que se utilicen tantas notas que hacen referencia a palabras inglesas : L (=trabajo).”* (Entrada 4, unitat d’anàlisi 14, 17/10/2003)

*“Desgraciadamente, también me he dado cuenta de que a mí no me sirven porque no asocio una L con “labour”. Por lo tanto, tendré que buscar equivalencias propias.”* (Entrada 4, unitat d’anàlisi 15, 17/10/2003)

Com avançàvem, la primera presa de consciència es realitza en dues unitats diferents. En la primera unitat, l’aprenenta s’adona de la tendència general a l’ús de molta simbologia procedent de l’anglès i en la següent ho fa sobre el fet que aquesta estratègia de presa de notes, que té la seva base en la llengua anglesa, a ella no li funciona. Tot seguit, entra en el segon grau per explicar quina és la causa de per què no li funciona i, a través d’un exemple, il·lustra que aquesta rau en els seus pocs coneixements de la llengua anglesa. Seguidament, entra en el tercer grau fent una detecció de la necessitat de canvi que vindrà acompanyada d’una planificació que

consisteix a buscar equivalències pròpies i, per tant, deduïm que la solució rau en no haver de passar per la llengua anglesa.

Mentre en l'exemple anterior la presa de consciència es trobava a cavall entre dues unitats d'anàlisi consecutives que formaven part de la mateixa entrada, en el cas que ara presentem aquesta es troba a cavall entre tres unitats d'anàlisi, dues de les quals no són consecutives i pertanyen a dues entrades diferents:

*“La prestación, al menos la mía, mengua mucho si arrastro el cansancio de la semana; bueno, esto ya lo sabía pero hoy lo estoy notando bastante. Me cuesta concentrarme mucho más, además de que estoy muy lenta en la toma de notas.”* (Entrada 9, unitat d'anàlisi 28, 21/11/2003)

*“¡Qué diferencia con la semana anterior! Hoy vengo mucho más descansada y todo va mucho mejor.”* (Entrada 10, unitat d'anàlisi 31, 28/11/2003)

*“Tendré que aprender a mejorar la calidad de mi interpretación con más cansancio de lo habitual. Es lo que más he notado en relación a la semana pasada.”* (Entrada 10, unitat d'anàlisi 32, 28/11/2003)

Els processos d'autoregulació que percebem es realitzen en tres unitats d'anàlisi diferents que, alhora, pertanyen a dues entrades diferents entre el moment d'escriptura de les quals hi ha un espai temporal d'una setmana. En la unitat 28, l'aprenentatge arriba fins a un segon grau passant abans per un primer grau que consisteix a prendre consciència sobre la influència negativa que el cansament exerceix en la seva prestació. A continuació, en el segon grau, assenyala les conseqüències concretes que té la manifestació del cansament: dificulta la concentració i la lentitud en la presa de notes també és major. A continuació, hi ha un salt d'una setmana i, en la propera entrada, torna a prendre consciència, concretament en la unitat 31, del factor cansament, aquesta vegada per afegir que quan menys cansada està tot va millor. El tercer grau en aquest continuum apareix en la unitat d'anàlisi 32 en què, tenint en compte el que ha assenyalat en els dos graus anteriors, detecta una necessitat de canvi, que es materialitza en la planificació d'una acció, que consisteix a aprendre a interpretar malgrat el cansament.

### 1.1.2.6.2. Recursos que denoten la presència d'un procés d'autoregulació

Com hem anat assenyalant en el transcurs de l'anàlisi interpretativa, es fan presents en el diari diversos recursos, a través dels quals anem veient com l'aprenenta assoleix i plasma en el text l'autoregulació que exerceix del seu procés d'aprenentatge. Hem pogut agrupar en tres categories aquests recursos. El primer d'ells és la situació de l'aprenenta en el temps, que li permet veure evolucions i retrocessos. En segon lloc, emergeix en el text la veu de l'aprenenta, a través de la qual plasma en el seu discurs aquells pensaments que han transcorregut per la seva ment mentre duia a terme la tasca. Alhora hi apareixen també veus alienes, normalment les dels docents. I, per últim, un tercer bloc el formen totes aquelles expressions discursives que denoten tant la presa de consciència com el control que exerceix sobre l'aprenentatge.

#### La situació en el temps

En tractar-se d'un diari retrospectiu, observem en l'anàlisi com hi conviuen tres plans temporals diferents: el moment en què l'aprenenta escriu el diari, el moment en què realitza una tasca concreta sobre la qual reflexiona i el procés d'aprenentatge en què està immersa i on s'inclouen els dos moments temporals anteriors.

El fet de moure's en el temps li permet anar-se autoregulant. A part dels moments en què detecta evolucions i fets o tasques que considera decisius perquè li suposen un canvi o replantejament, també assenjala d'altres moments en què la comparació passat-present li serveix per a remarcar un retrocés. En algunes ocasions es refereix al futur, bàsicament per a fixar-se planificacions.

En primer lloc, destaquem com té tendència a situar l'acció en el moment present. Així veiem com inicia les entrades núm. 4, 5, 6, 7, 10, 11 i 12 amb l'adverbi temporal *hoy* a través del qual contextualitza les seves reflexions:

*"Hoy hemos empezado con la toma de notas. Me ha parecido curioso que se utilicen tantas notas que hacen referencia a palabras inglesas : L (=trabajo)."* (Entrada 4, unitat d'anàlisi 14, 17/10/2003)

*"Hoy hemos reproducido discursos que ya conocíamos y el resultado (supongo que era de esperar) ha sido mucho mejor."* (Entrada 11, unitat d'anàlisi 33, 5/12/2003)

En els següents exemples, estableix comparacions passat-present. En aquests primers dos casos, aquesta comparació li serveix per a detectar evolucions:

*“¡Qué diferencia con la semana anterior! Hoy vengo mucho más descansada y todo va mucho mejor.”* (Entrada 10, unitat d'anàlisi 31, 28/11/2003)

*“Cada vez estoy más ilusionada con las clases de interpretación.”* (Entrada 2, unitat d'anàlisi 6, 8/10/2003)

En aquest altre exemple, a través de la comparació detecta com l'actitud positiva no ha canviat amb el pas del temps:

*“Sigo positiva aunque todavía tenemos mucho ... tengo, vaya, mucho que practicar.”* (Entrada 6, unitat d'anàlisi 22, 29/10/2003)

En les dues citacions següents, la comparació passat-present li serveix per a assenyalar retrocessos:

*“Tendré que aprender a mejorar la calidad de mi interpretación con más cansancio de lo habitual. Es lo que más he notado en relación a la semana pasada.”* (Entrada 10, unitat d'anàlisi 31, 28/11/2003)

*“Hoy he vuelto a sentirme igual de insegura que en sesiones de principio del semestre, casi. Ha sido como un retroceso de “¿qué me está pasando?” De todas maneras, no todo el discurso final ha sido tan horrible.”* (Entrada 12, unitat d'anàlisi 36, 12/12/2003)

Per últim, i com ja apuntàvem, també en alguns moments fa planificacions de futur:

*“Además, tengo que vigilar y erradicar (como dice Aznar) el tic del "ehhhh" que suena fatal y muy inseguro.”* (Entrada 5, unitat d'anàlisi 19, 24/10/2003)

*“Repasaré las pautas durante las vacaciones de Navidad para ver qué progreso he tenido.”* (Entrada 12, unitat d'anàlisi 37, 12/12/2003)



## La polifonia de veus

Tal i com hem vist en el capítol cinquè, en parlar del model d'anàlisi que hem aplicat en aquesta recerca, manllevem el concepte de polifonia de Bakhtin (1934) i Ducrot (1984) per tal de referir-nos a totes aquelles veus que es van fent presents.. Observem com, en ocasions, es produeix un desdoblament del subjecte i, en d'altres, hi notem l'evocació del discurs aliè.

En aquests primers quatre exemples, es produeix una superposició de les veus de l'aprenenta:

D1 – A1	D2 – A1
<i>No me cuesta concentrarme para un discurso corto pero sí mantener esa concentración</i>	<i>(aquello de pensar "que nadie se mueva, por favor, que se me irá de la cabeza").</i>

La polifonia de veus a l'entrada 3 del diari de l'aprenenta 1

D1- A1	D2-A1	D1-A1
<i>Ha habido un momento en que he pensado que G. iba a hacer una pausa porque el discurso ya se hacía un poco largo, así que me he marcado el fin ... Pero me he equivocado y ha sido como</i>	<i>"¿qué ha pasado?",</i>	<i>me ha cogido por sorpresa</i>

La polifonia de veus a l'entrada 5 del diari de l'aprenenta 1

D1-A1	D2-A1	D1-A1
<i>Hoy he vuelto a sentirme igual de insegura que en sesiones de principio del semestre, casi. Ha sido como un retroceso de</i>	<i>"¿qué me está pasando?"</i>	<i>De todas maneras, no todo el discurso final ha sido tan horrible.</i>

La polifonia de veus a l'entrada 12 del diari de l'aprenenta 1

D1-A1	D2-A1	D1-A1
<i>La verdad es que me he quedado con ganas de más, y eso que al empezar he sido casi:</i>	<i>"¿ya?, ¿me espero?, va que arranco".</i>	<i>Ha sido una buena despedida hasta el próximo año. ¡Feliz Navidad!</i>

La polifonia de veus a l'entrada 13 del diari de l'aprenenta 1

A través de les cometes, l'aprenenta cita el seu propi discurs. Observem com el discurs de base, o D1, inclou un discurs citat, o D2, que pertany a la mateixa aprenenta. La funció d'aquestes cites sol ser explicativa. El seu propi discurs citat el solen compondre tots aquells pensaments espontanis que són el reflex del que ha passat per la seva ment en el moment de dur a terme les activitats de classe. Recupera, de forma viva i emfàtica, pensaments concrets que ha tingut durant el desenvolupament d'una tasca o idees que li ha desvetllat algun fet puntual ocorregut a classe. Veiem com el fil argumental del seu discurs es veu interromput per un incís que li sol servir per a incloure-hi una explicació, normalment entre parèntesis, o bé per a remarcar alguna idea que desitja emfasitzar.

En d'altres moments, notem com en el discurs es fan presents també les veus dels docents. Seria el cas del que Authier (1982) anomena "l'heterogeneïtat constitutiva", és a dir, el discurs dels altres que es troba en els discursos propis sense que en trobem senyals explícites que el manifestin. Es tracta d'una forma solapada d'introduir en el propi enunciat la veu dels altres. A continuació, en veiem tres exemples en els quals marquem amb el subratllat les idees que l'aprenenta està fent seves, però que originàriament provenen dels docents:

"G. tiene razón: las cifras son confusas; aunque también me lo resultan los apellidos que van más allá de García o Gómez." (Entrada 2, unitat d'anàlisi, 8/10/2003)

"Pero me falta eso que es, por lo visto, tan importante para la interpretación como es el estar informada de la actualidad." (Entrada 3, unitat d'anàlisi, 15/10/2003)

"Estamos en la última clase de TIC y, por lo que ha dicho G., parece que será el último día de discursos castellanos, supongo que a partir de ahora el alemán compartirá protagonismo con el castellano. Sólo la idea ya impone pero como se dice popularmente "al toro, por los cuernos"." (Entrada 7, unitat d'anàlisi, 31/10/2003)

### Les expressions que denoten un procés d'autoregulació

En la següent taula, incloem les expressions discursives que hem anat detectant durant l'anàlisi i a través de les quals l'aprenenta es veu immersa en un procés d'autoregulació. Les hem agrupat segons els seus significats i segons les seves funcions en el procés d'autoregulació.

EXPRESSIONS QUE DENOTEN UN PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ EN EL DIARI DE L'APRENENTA 1
<p><b>-S'adona:</b>  <i>me he dado cuenta de que / te das cuenta de que.</i>  <i>lo que hoy he sacado en claro.</i></p> <p><b>-Avalua:</b>  <i>el resultado ha sido mucho mejor.</i>  <i>todo va mucho mejor.</i></p> <p><b>-Fa una comparació:</b>  <i>no es tan fácil como.</i>  <i>el resultado ha sido mucho mejor.</i>  <i>todo va mucho mejor.</i></p> <p><b>-Detecta mancances:</b>  <i>me falta eso.</i>  <i>no consigo.</i></p> <p><b>-Detecta assoliments:</b>  <i>no me cuesta.</i>  <i>consigo / he conseguido.</i></p> <p><b>-Recerca d'una explicació:</b>  <i>creo.</i>  <i>supongo que.</i>  <i>yo creo que es porque.</i></p> <p><b>-Planifica:</b>  <i>tengo que / tendré que.</i></p>

## 6. Anàlisi de les dades

En aquest capítol analitzem detalladament les dades a partir dels criteris i seguint els passos que hem indicat en el capítol cinquè.

### 1. Anàlisi de les dades principals

Pel que fa a les dades principals, l'anàlisi segueix l'ordre que establím de manera sintètica en la següent taula:

<b>ANÀLISI DE LES DADES PRINCIPALS: PAUTES METACOGNITIVES I DIARIS</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Primer nivell d'anàlisi: el detall.<ul style="list-style-type: none"><li>-Divisió en unitats d'anàlisi.</li><li>-Anàlisi interpretativa basada en l'anàlisi del discurs.</li></ul></li><li>• Segon nivell d'anàlisi: l'abstracció del detall.</li><li>• Tercer nivell d'anàlisi: l'emergència de les primeres categories.<ul style="list-style-type: none"><li>-Les síntesis.</li></ul></li><li>• Quart nivell d'anàlisi: la relació entre les dades i les categories.<ul style="list-style-type: none"><li>-Els informes analítics.</li><li>-Les representacions gràfiques: els mapes conceptuals.</li></ul></li></ul>

#### 1.1. Anàlisi de les dades principals de l'aprenenta 1

##### 1.1.1. Anàlisi del diari

Tot seguit presentem l'anàlisi del diari de l'aprenenta 1. Per a fer-ho, analitzarem cadascuna de les entrades.

### 1.1.1.1. Entrada 1 (1/10/2003)

#### Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT <sup>41</sup>	
1	¡Uff! La primera clase de interpretación.	Inicia aquesta unitat amb l'expressió exclamativa <i>¡Uff!</i> que indica cert grau d'oralitat. Aquesta expressió a l'inici del diari podria tenir més d'una interpretació. Podria denotar alleujament després que hagi passat la primera classe o detecció de dificultat després d'aquesta. En aquest sentit, es tracta d'una expressió ambigua. Si avancem en la lectura d'aquesta entrada, aquesta ambigüitat es va aclarint i pren més possibilitats la segona opció.
2	Yo esperaba llegar puntual y mantenerme atenta desde el primer minuto, pero he llegado media hora tarde porque no encontraba la clase y, en fin, un comienzo un poco "desastroso".	En la primera part de la frase observem el que ella havia projectat que seria el primer dia de classe. No obstant, a través del contraargumentatiu <i>pero</i> , indica que aquest projecte no s'ha acomplert. L'enllaç subordinant <i>porque</i> introdueix les circumstàncies externes, com ara no trobar l'aula, que fan que aquest projecte no s'acompleixi. Qualifica l'inici de <i>desastroso</i> , i ho fa entre cometes. Probablement es tracti d'un recurs tipogràfic que utilitza per atenuar la intensitat de l'adjectiu o bé per prendre'n distància.
3	Tengo muchas ganas de seguir las clases pero, al mismo tiempo, no puedo evitar un cosquilleo en el estómago que no me deja estar tranquila.	A l'inici contraposa, a través del contraargumentatiu <i>pero</i> , les ganes de seguir les classes amb el nerviosisme que aquestes li generen fins al punt que no la deixa estar tranquil·la. El fet que parli de <i>cosquilleo en el estómago</i> és il·lustratiu del nerviosisme.
4	Menos mal que me he ido tranquilizando hasta que G. me ha señalado y me ha pedido que explicara algo voluntariamente. No	Obre la unitat amb una expressió que conté un component important d'oralitat: <i>menos mal</i> . Constatem que s'ha anat tranquil·litzant, tot i que no n'esmenta

<sup>41</sup> Totes les entrades originals del diari de l'aprenenta 1 es poden consultar als annexos.

	me importa porque las clases así te animan y te empujan a superarte, pero no he podido evitar que el nerviosismo se reactivase.	les causes. Expressa una sensació d'alleujament, però la participació activa a la classe li torna a provocar nerviosisme. Amb l'expressió <i>no me importa</i> , deixa clar que, malgrat el nerviosisme, li agrada aquest tipus de repte i a través de l'enllaç subordinant amb valor causal <i>porque</i> introdueix quines en són les raons: l'ànima i és factor de superació. Tanmateix, a través del connector contraargumentatiu <i>pero</i> , torna a introduir la idea recurrent del nerviosisme.
5	Claro está, el discurso ha sido una birria lleno de "eh", "pues" y toda clase de muletillas.	Amb l'expressió pròpia del llenguatge oral <i>claro está</i> a l'inici de la unitat, entenem que l'aprenenta ja s'esperava el que s'ha esdevingut. A continuació, avalua negativament el discurs que qualifica de <i>birria</i> i que justifica per la presència del que anomena <i>muletillas</i> i en dóna un parell d'exemples que inclou entre cometes: "eh", "pues".

A continuació i, a partir de l'anàlisi anterior, hem volgut fixar-nos en tres aspectes més concrets:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
1	▫ Expressa la detecció d'un alleujament o d'una dificultat.	▫ Marca d'oralitat: "Uff!".	▫ Alleujament o dificultat després de la primera classe.
2	▫ Explica què havia projectat que seria el primer dia i ho compara amb la realitat.	▫ Ús de les cometes. ▫ Contraargumentatiu: <i>pero</i> . ▫ Enllaç subordinant: <i>porque</i> .	▫ Arribar tard a classe el primer dia.
3	▫ Expressa la motivació que té per les classes. ▫ Expressa el nerviosisme que li generen les classes.	▫ Marca d'oralitat: <i>cosquilleo en el estómago</i> . ▫ Contraargumentatiu: <i>pero</i> .	▫ Motivació. ▫ Nerviosisme.
4	▫ Expressa la tranquil·litat de quan no ha de participar activament a classe. ▫ Expressa la reactivació	▫ Marca d'oralitat: <i>menos mal</i> . ▫ Enllaç subordinant: <i>porque</i> . ▫ Contraargumentatiu:	▫ Tranquil·litat. ▫ Participació activa a classe. ▫ Activitat de classe: explicar una cosa

	del nerviosisme quan ha de fer-ho. ▫ Expressa esperit de superació. ▫ Fa referència a la docent. ▫ Fa referència a una activitat de classe. ▫ Opina sobre la classe.	<i>pero.</i>	voluntàriament. ▫ Nerviosisme. ▫ Motivació. ▫ Superació.
5	▫ <i>S'adona</i> que quan hi ha <i>muletillas</i> el seu discurs no és correcte. ▫ <i>Avalua</i> .	▫ Marques d'oralitat: <i>claro está; birra.</i> ▫ Expressió col.loquial: <i>birria.</i>	▫ El seu discurs: <i>las muletillas.</i>

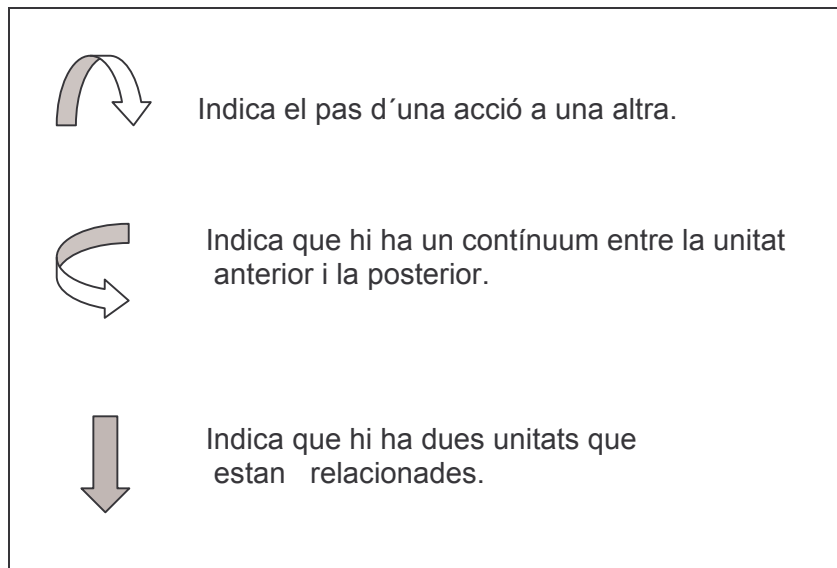
### Síntesi

En primer lloc, agrupem els aspectes afins que han anat apareixent en l'anàlisi d'aquesta entrada:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Expressa:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Sentiments.</li> <li>▫ Actituds.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Marques d'oralitat.</b></li> <li>• <b>Expressions col.loquials.</b></li> <li>• <b>Ús de les cometes:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Amb caràcter modalitzador.</li> <li>▫ Per a incloure exemples.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sentiments i actituds:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Alleujament o dificultat després de la primera classe.</li> <li>▫ Motivació.</li> <li>▫ Nerviosisme.</li> <li>▫ Tranquil.lització.</li> <li>▫ Superació.</li> </ul> </li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica un projecte que no s'ha complert.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Connectors del discurs.</b></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Fa referència:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ A la docent.</li> <li>▫ A activitats de classe.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>La tasca de la IC:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Las muletillas</li> </ul> </li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Opina sobre la classe.</b></li> </ul>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>S'autoregula:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona.</li> <li>▫ Avalua.</li> </ul> </li> </ul>			

Representem en la següent taula el procés d'autoregulació que hem identificat en aquesta entrada.

Incloem els significats dels símbols que apareixeran en l'anàlisi quan representem els processos d'autoregulació:



Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ
5	<p>S'adona que quan hi ha "muletillas" el seu discurs no és correcte.</p> <p><b>Avalua</b> el seu discurs.</p>

### Els aspectes més rellevants:

La majoria de les qüestions que es revelen en aquesta primera entrada del diari tenen a veure amb aspectes afectius. Això, alhora, està íntimament relacionat amb el fet que, quan ens preguntem què fa l'aprenenta, una de les accions que emergeix amb una major freqüència és la de l'expressió tant de sentiments com d'actituds. Ens adonem també com aquesta entrada està impregnada de cert pessimisme, és recurrent el tema del nerviosisme i fins i tot qualifica l'inici de "desastrós". No obstant això, apareixen també, tot i que en un segon terme, certes expressions de positivisme que trobem en les actituds de superació i motivació. Per a expressar aquests sentiments, l'aprenenta es val d'un discurs amb elements propis del discurs oral i amb expressions que denoten cert grau de col·loquialitat.

També es presenta com a significativa la funció de la referència, és a dir, totes aquelles ocasions en què l'aprenenta esmenta directament la docent o bé es



refereix a activitats generals de classe. Quant a les activitats de classe, les descriu i explica de quina forma hi participen els alumnes. Al mateix temps, dóna la seva opinió sobre el tipus de classe, que troba positiva.

Tal i com hem il·lustrat en la representació, en la unitat d'anàlisi núm. 5 identifiquem un procés de presa de consciència sobre la tasca de la interpretació consecutiva. Aquest procés consisteix en dos moments: d'una banda, l'aprenenta s'adona que fa que el seu discurs no sigui correcte i, de l'altra, realitza una avaluació del discurs que alhora li serveix per a prendre'n consciència.

### 1.1.1.2. Entrada 2 (8/10/2003)

#### Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT	
6	Cada vez estoy más ilusionada con las clases de interpretación.	Constata il·lusió per les classes. L'expressió que obre la unitat, <i>cada vez más</i> , és indicativa de com aquesta il·lusió va en augment amb el pas del temps.
7	Memorizar discursos sobre el desarrollo sostenible o el isleto de Perejil no es tan fácil como memorizar una conversación entre amigos pero después de la clase de hoy deja de parecerme imposible.	Afirma que li costa memoritzar discursos formals o sobre temes especialitzats enfront de memoritzar una conversa quotidiana amb amics. En aquesta idea, el connector contraargumentatiu <i>pero</i> introdueix la incidència que ha tingut una classe en la seva percepció de la dificultat dels exercicis de memòria.
8	G. tiene razón: las cifras son confusas; aunque también me lo resultan los apellidos que van más allá de García o Gómez.	Corrobora aquí un aspecte que la docent ha introduït a la classe i que ara ha pogut comprovar a través de la seva pròpia experiència. Té dificultats per memoritzar les xifres, tal i com els ha dit la docent. Amb l'adversatiu <i>aunque</i> introdueix encara una altra dificultat: li costa recordar els cognoms poc comuns.

9	Me he dado cuenta de que no me cuesta tanto encontrar un tema para un discurso, pero sí plantearlo de manera ordenada y sin decir expresiones que sobran. Tengo que aprender a ir al grano y dejar los rodeos a un lado.	La primera part d'aquesta unitat posa de manifest que l'aprenenta s'imaginava que tindria més dificultats a l'hora de preparar un discurs. La dificultat no rau en el tema, sinó en l'ordenació de les idees i en la concisió i en no perdre's en els detalls. A través de la perífrasi d'obligació <i>tengo que</i> es proposa la concisió. Recorre aquí a expressions com <i>ir al grano</i> o <i>dejar los rodeos a un lado</i> que denoten oralitat i cert grau de col·loquialitat.
---	--	---

A continuació i, a partir de l'anàlisi anterior, hem volgut fixar-nos en tres aspectes més concrets:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
6	▫ Expressa la il·lusió que té per les classes.	▫ <i>ilusionada</i> . ▫ <i>cada vez más</i> .	▫ Il·lusió creixent per les classes.
7	▫ S'adona de quins discursos li és més difícil de memoritzar.	▫ <i>no es tan fácil como</i> . ▫ Contraargumentatiu: <i>pero</i> .	▫ La memòria. ▫ Canvi d'opinió sobre les dificultats amb la memòria després d'una classe. ▫ Temes tractats a classe: desenvolupament sostenible i l'illot de Perejil
8	▫ Fa l'experiència d'un fet que els ha explicat la docent ▫ Fa referència a la docent. ▫ S'adona de les dificultats per memoritzar xifres i noms propis.	▫ <i>tiene razón</i> . ▫ Adversatiu: <i>aunque</i> .	▫ Confusions amb les xifres. ▫ Confusions amb els cognoms.
9	▫ S'adona que no li costa trobar un tema per preparar un discurs però sí que li costa fer-ho de manera ordenada	▫ Marques d'oralitat: <i>ir al grano</i> o <i>dejar los rodeos a un lado</i> . ▫ <i>me he dado cuenta de que</i> .	▫ No és difícil la preparació en si d'un discurs. ▫ La dificultat rau a ordenar bé les

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ concisa.</li> <li>▫ Planifica.</li> <li>▫ Fa referència a activitats de classe.</li> </ul>	▫ <i>tengo que.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>idees.</li> <li>▫ Importància de la concisió.</li> </ul>
--	---	---------------------	---

### Síntesi

A continuació, agrupem els aspectes afins:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
•Expressa actitud.	▫ <i>ilusionada.</i>	•Les classes:
•Fa referència:	•Marques d'oralitat/ de col.loquialitat	▫ Il.lusió creixent per les classes.
▫ A activitats de classe.	•Marques d'autoregulació:	•Les activitats de classe:
▫ A la docent.	▫ Expressions:	▫ No és difícil la preparació en si d'un discurs.
•S'autoregula:	- <i>no es tan fácil como.</i>	▫ La dificultat de la preparació d'un discurs rau a ordenar bé les idees.
-S'adona.	- <i>me he dado cuenta de que.</i>	▫ Els temes tractats: desenvolupament sostenible i l'illot de Perejil.
-Planifica.	- <i>tengo que.</i>	•La tasca de la IC:
•Fa l'experiència.	▫ Expressions temporals:	▫ La memòria.
	- <i>cada vez más.</i>	▫ Canvi d'opinió sobre les dificultats amb la memòria després d'una classe.
	▫ La veu del docent:	▫ Confusions amb les xifres.
	- <i>tiene razón.</i>	▫ Confusions amb els cognoms.
	▫ Connectors del discurs	▫ Importància de la concisió.

Representem en la següent taula els processos d'autoregulació identificats:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ	
7	S'adona de quins discursos li és més difícil de memoritzar.	

8	S'adona de les dificultats per memoritzar xifres i noms propis.		
9	S'adona que no li costa trobar un tema per preparar un discurs però sí que li costa fer-ho de manera ordenada i concisa.	<b>Detecta necessitat de canvi.</b>	<b>Planifica una acció.</b>

### Els aspectes més rellevants:

A diferència de la primera entrada, en què el que més destacaven eren les qüestions relacionades amb l'afectivitat, en aquesta segona entrada només en una ocasió l'aprenenta expressa una actitud d'il·lusió creixent per les classes, que contraposa amb el pessimisme que havia tenit l'entrada anterior. La primera unitat d'anàlisi, amb la idea de la il·lusió per les classes, es contraposa directament amb la primera entrada. També, així com en la primera entrada, detectem en el discurs marques d'oralitat i de col·loquialitat, però la seva freqüència és inferior.

En aquest cas, en canvi, apareix un predomini de les referències que l'aprenenta fa a aspectes relacionats amb activitats de classe i, ja més concretament, a aspectes de la tasca de la interpretació consecutiva. Descriu breument, el tipus d'activitats de classe que han realitzat i es refereix a qüestions relacionades amb les dificultats que té amb la memòria (xifres i cognoms) i amb la importància de la concisió. En aquest sentit, és destacable la unitat d'anàlisi núm. 7, on es fa palesa la incidència positiva que ha tingut una classe en la seva percepció de la dificultat dels exercicis de memòria. En un cas, l'aprenenta fa referència a la docent per demostrar com, a partir d'un comentari seu, ha pogut comprovar per experiència pròpia el que aquesta els deia.

Pel que fa als processos d'autoregulació, els identifiquem en tres ocasions. Mentre en les unitats 7 i 8 l'aprenenta s'adona de dificultats relacionades amb la memòria, en la unitat núm. 9, també s'adona d'una dificultat, però, en aquest cas, el procés

va més enllà i, prèvia la detecció d'una necessitat de canvi, es proposa una acció que li servirà per a resoldre la dificultat de la qual s'ha adonat en el primer moment.

Detectem una sèrie de marques discursives interessants, que són indicatives del fet que l'aprenenta accedeix al procés de presa de consciència a què ens hem referit (*me he dado cuenta de que; no es tan fácil como; tengo que; cada vez más; tiene razón*).

### 1.1.1.3. Entrada 3 (15/10/2003)

#### Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT	
10	El truco de visualizar en la mente, como si fuera el rótulo de cualquier tienda, las cifras que aparecen en un discurso parece que funciona.	Es refereix a una estratègia que els ha explicat el docent per tal de recordar les xifres com a un <i>truco</i> . De l'estratègia en diu que <i>parece que funciona</i> . L'opció pel verb <i>parecer</i> pot mostrar com, a partir de l'experiència, ha pogut comprovar el funcionament de l'estratègia.
11	No me cuesta concentrarme para un discurso corto pero sí mantener esa concentración (aquello de pensar "que nadie se mueva, por favor, que se me irá de la cabeza").	Amb l'expressió <i>no me cuesta</i> , afirma que la dificultat de concentració apareix, sobretot, quan el discurs és llarg i quan hi ha moviments al voltant. Utilitza l'expressió <i>se me irá de la cabeza</i> per referir-se a oblidar. Reprodueix entre cometes un pensament que té quan està realitzant la tasca.
12	De momento me alegra entender a W. hablando en alemán.	El fet que iniciï la frase amb l'expressió temporal <i>de momento</i> , permet entreveure que segurament li feia por no entendre l'alemany del docent. Amb aquesta expressió temporal se situa en el present i deixa obert el que pugui succeir en el futur.
13	Pero me falta eso que es, por lo visto, tan importante para la interpretación como es el estar informada de la actualidad.	Assenyala una mancança ( <i>me falta</i> ), d'un aspecte que és important per a la interpretació: estar informada de l'actualitat. L'expressió <i>por lo visto</i> és una referència al fet que es tracta

		d'una informació que li ha transmès algú altre, suposem que els docents.
--	--	--

Ara ens fixem en els tres aspectes concrets:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
10	▫ S'adona que li està funcionant una estratègia que els va comentar el docent.	▫ <i>truco.</i> ▫ <i>parece que funciona.</i>	▫ Bon funcionament d'una estratègia del docent.
11	▫ S'adona de quan apareixen majoritàriament les dificultats de concentració.	▫ <i>no me cuesta.</i> ▫ Ús de les cometes per a reproduir un pensament. ▫ Ús del parèntesi per a incloure un exemple.	▫ Dificultats per a mantenir la concentració.
12	▫ Expressa alegria pel fet d'entendre l'alemany del docent. ▫ Fa referència al docent.	▫ <i>de momento.</i> ▫ <i>me alegra.</i>	▫ Bona comprensió de l'alemany del docent.
13	▫ S'adona d'una mancança: estar informada de l'actualitat.	▫ Contraargumentatiu <i>pero</i> ▫ <i>me falta eso que es</i> ▫ <i>por lo visto</i>	▫ Importància d'estar informada de l'actualitat

### Síntesi

En la taula següent agrupem els aspectes afins d'aquesta entrada:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
• Expressa sentiment.	▫ <i>me alegra.</i>	• La tasca de la IC: ▫ Bon funcionament d'una estratègia del docent.
• Fa referència a la	• Ús de les cometes	

<b>docent.</b>	<b>•Ús del parèntesi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫Dificultats per a mantenir la concentració.</li> <li>▫Comprensió de l'accent alemany del docent.</li> <li>▫Importància d'estar informada de l'actualitat.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•S'autoregula:</li> <li>▫S'adona</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ús de connectors:</li> <li>▫contraargumentatiu <i>pero</i>.</li> <li>•Terme col.loquial: <i>truco</i>.</li> <li>•Marques d'autoregulació:</li> <li>▫Expressions:</li> <li>-<i>no me cuesta</i>.</li> <li>▫ Expressions temporals:</li> <li>-<i>de momento</i>.</li> <li>▫La veu de l'aprenenta:</li> <li>-<i>que nadie se mueva, por favor, que se me irá de la cabeza</i>.</li> <li>▫La veu del docent:</li> <li>-<i>pero me falta esto que es, por lo visto, tan importante...</i></li> </ul>	

Representem els processos d'autoregulació:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ
10	<b>S'adona</b> del bon funcionament d'una estratègia.
11	<b>S'adona</b> de quan té dificultats de concentració.
13	<b>S'adona</b> d'una mancança.

### Els aspectes més rellevants:

L'anàlisi revela que l'acció més important que duu a terme l'aprenenta en aquesta entrada és la d'adonar-se de dificultats i mancances que se li presenten en realitzar la tasca de la interpretació consecutiva. Alhora, destaquem que, en aquest procés de presa de consciència, emergeix la reflexió que fa sobre el bon funcionament de

l'estratègia que els ha explicat el docent per tal de recordar amb major facilitat les xifres.

Com en la primera entrada, expressa un sentiment davant l'aprenentatge en una ocasió. En aquest cas concret, expressa alegria pel fet d'entendre l'alemany que parla el docent. De la mateixa manera, també en una ocasió i, com en les entrades anteriors, fa una referència explícita a la docent.

Pel que fa als recursos discursius, es refereix a l'estratègia que hem esmentat amb la denominació col.loquial de *truco*. Així mateix, és a través d'expressions del tipus *me falta eso que es* o bé *me cuesta* que plasma el procés de presa de consciència. Alhora, l'expressió temporal *de momento* li permet situar-se en el temps present, tot i que amb cert sentiment de dubte sobre què pot esdevenir-se en el futur.

#### 1.1.1.4. Entrada 4 (17/10/2003)

##### Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT	
14	Hoy hemos empezado con la toma de notas. Me ha parecido curioso que se utilicen tantas notas que hacen referencia a palabras inglesas: L (=trabajo).	Descriu una activitat de classe que, a través de l'adverbi temporal <i>hoy</i> , situa en el present de la classe del dia en què escriu l'entrada. Expressa sorpresa ( <i>me ha parecido curioso</i> ) per la quantitat de simbologia que s'utilitza provinent de l'anglès. Inclou un exemple entre parèntesi.
15	Desgraciadamente, también me he dado cuenta de que a mí no me sirven porque no asocio una L con "labour". Por lo tanto, tendré que buscar equivalencias propias.	A la idea de sorpresa de la unitat anterior, ara hi contraposa, a través de l'adverbi <i>desgraciadamente</i> , el fet que a ella no li és útil la simbologia provinent de l'anglès. Està fent una valoració d'una estratègia que els ha presentat el docent. A continuació, busca la solució per fer front a la dificultat que se li presenta, que passa per buscar les seves pròpies equivalències. Usa les cometes per incloure un exemple.
16	Trabajar en grupo está muy bien: primero alguien ha leído un discurso y	Afirma que li agrada treballar en grup, i explica en què consisteix el treball



	<p>el resto hemos tomado nota; después otra persona ha intentado reproducirlo según sus apuntes; y, por último, hemos comentado las posibilidades de diferentes palabras para ver cuál nos parecía mejor. Resulta curioso el resultado y las asociaciones que cada uno hace.</p>	<p>realitzat. Un dels aspectes que li semblen més curiosos del treball en grup són les associacions que cadascú del grup fa amb les paraules.</p>
--	--	---

Ens fixem en tres qüestions concretes:

<b>Unitat d'anàlisi</b>	<b>QUÈ FA?</b>	<b>COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS</b>	<b>TEMES</b>
14	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Expressa sorpresa.</li> <li>▫ S'adona de la tendència general a l'ús de molta simbologia procedent de l'anglès en la presa de notes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>me ha parecido curioso.</i></li> <li>▫ Ús del parèntesi: per donar un exemple.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Inici de la presa de notes.</li> <li>▫ Presència de molta simbologia provinent de l'anglès.</li> </ul>
15	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona que no li funciona l'estratègia de presa de notes que ha explicat el docent a classe.</li> <li>▫ Assenyala la causa de per què no li funciona: té pocs coneixements de l'anglès.</li> <li>▫ Planifica una acció que consisteix en buscar equivalències pròpies.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>me he dado cuenta de que.</i></li> <li>▫ <i>desgraciadamente.</i></li> <li>▫ <i>tendré que.</i></li> <li>▫ Ús de cometes: per incloure un terme en una altra llengua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ No li serveix la simbologia provinent de l'anglès.</li> </ul>
16	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Opina/fa una valoració sobre el treball en grup.</li> <li>▫ S'adona de per què li agrada treballar en grup.</li> <li>▫ Assenyala la raó: la diversitat en les aportacions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>está muy bien.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Importància del treball en grup.</li> </ul>

**Síntesi**

Agrupem els aspectes afins d'aquesta entrada:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>S' autoregula:</b></li> <li>▫ S'adona.</li> <li>▫ Assenyala la causa.</li> <li>▫ Assenyala la raó.</li> <li>▫ Planifica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Ús del parèntesi:</b></li> <li>▫ per donar un exemple.</li> <li>•<b>Ús de les cometes:</b></li> <li>▫ per incloure un terme en una altra llengua.</li> <li>▫ <i>me ha parecido curioso.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <b>La tasca de la IC- la presa de notes:</b></li> <li>▫ Inici de la presa de notes.</li> <li>▫ Presència de molta simbologia provinent de l'anglès.</li> <li>▫ No li serveix la simbologia provinent de l'anglès.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Expressa sorpresa.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>está muy bien</i></li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Opina/fa una valoració.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Marques d'autoregulació:</b></li> <li>▫ <b>Expressions:</b></li> <li>-<i>me he dado cuenta de que.</i></li> <li>-<i>tendré que.</i></li> <li>▫ <b>Expressions temporals:</b></li> <li>-ús del futur.</li> <li>-<i>hoy.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <b>Importància del treball en grup.</b></li> </ul>

A continuació, representem els processos d'autoregulació identificats:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ			
14	S'adona de la tendència a usar simbologia de l'anglès.			
15	S'adona del no funcionament d'una estratègia.	Assenyala la causa: pocs coneixements de l'anglès.	Detecta necessitat de canvi.	Planifica una acció que consisteix a buscar equivalències pròpies.
16	S'adona de per què li agrada el treball de grup.	Assenyala la raó: la diversitat d'aportacions		

### **Els aspectes més rellevants:**

Tal i com l'aprenenta revela en la primera unitat, l'escriu el dia en què han començat a treballar la presa de notes. Conseqüentment, tota aquesta entrada gira a l'entorn d'aquesta qüestió. Concretament, observem la seva sorpresa per la quantitat de símbols que es fan servir provinents de l'anglès<sup>42</sup> i com explica que aquests no li són útils a causa dels seus pocs coneixements d'aquesta llengua.

Destaquem també la referència que fa al treball en grup. És la primera vegada que s'hi refereix. Explica en què ha consistit el treball en grup que han realitzat alhora que destaca els motius de per què li ha agradat.

Si comparem aquesta entrada amb les tres anteriors, percebem com és la primera en què l'aprenenta, un cop s'ha adonat dels diversos aspectes que assenyala, fa encara un pas més enllà i realitza una recerca de les causes i les raons que expliquen els aspectes de què s'ha adonat. Alhora, en la unitat d'anàlisi núm. 15, un cop ha percebut que no li funciona una estratègia que els ha presentat a classe la docent i ha assenyalat les causes de per què no li és útil, es planteja buscar una solució a la dificultat que ha detectat i planifica l'aplicació d'aquesta solució.

Per últim, ens fixem en els recursos de què es val. En primer lloc, destaquem l'ús que fa dels parèntesis, com ja succeïa en l'entrada anterior, per a incloure un exemple que és il·lustratiu de la qüestió a la qual està fent referència. Alhora, destaquem un nou ús de les cometes per a la inclusió en el seu text de termes en una llengua estrangera. També és significativa l'aparició d'expressions a través de les quals va materialitzant l'autoregulació com ara *me he dado cuenta de que* o l'expressió *tendré que*, que és un indicatiu de planificació de futur.

---

<sup>42</sup> Tal i com veurem en analitzar les dades complementàries, en l'anàlisi del qüestionari inicial de l'aprenenta 1 es revela el poc aprenentatge que té envers la llengua anglesa.

## 1.1.1.5. Entrada 5 (24/10/2003)

## Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT	
17	Hoy he intentado reproducir un discurso del príncipe de Asturias de una reunión consultiva del Tratado Antártico (si no me equivoco).	Situa, a través de l'adverbi temporal <i>hoy</i> , l'acció en la classe del dia en què es troba. Fa esment del tema d'un dels discursos que han treballat a classe. Fa ús del verb <i>intentar</i> ( <i>he intentado reproducir</i> ). El fet que opti per aquest verb podria ser un indicatiu que no està segura d'haver aconseguit el que es proposava. Entre parèntesi inclou una informació complementària ( <i>si no me equivoco</i> ), que es podria tractar d'un pensament espontani seu.
18	Ha habido un momento en que he pensado que G. iba a hacer una pausa porque el discurso ya se hacía un poco largo, así que me he marcado el fin ... Pero me he equivocado y ha sido como ¿qué ha pasado?, me ha cogido por sorpresa.	Pensar que un discurs arriba a la fi i no produir-se tal i com ella havia previst, la fa distreure. Reprodueix el pensament que ha tingut mentre tot això succeïa: <i>¿qué ha pasado?</i>
19	Además, tengo que vigilar y erradicar (como dice Aznar) el tic del "ehhhh" que suena fatal y muy inseguro.	El fet que iniciï la unitat amb l'adverbi <i>además</i> , ens fa veure que considera que no sols ha d'eliminar la falca, sinó que també té altres qüestions per resoldre. Explica les raons de per què creu que l'ha d'eliminar: <i>suena fatal y muy inseguro</i> . Fa ús de les cometes per il·lustrar-ho amb un exemple: "ehhhh". Es refereix al president Aznar entre parèntesi, podem deduir que de forma irònica.

Veiem ara tres aspectes amb més detall:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
17	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Fa referència a una activitat de classe.</li> <li>▫ Expressa un intent.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>he intentado</i>.</li> <li>▫ Ús del parèntesi: per incloure informació complementària.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Activitat de classe.</li> </ul>
18	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Fa referència a la docent.</li> <li>▫ Explica una anècdota.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Contraargumentatiu <i>pero</i>.</li> <li>▫ <i>¿qué ha pasado?</i></li> <li>▫ Ús de les cometes: per a reproduir un pensament.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Escoltar el discurs original.</li> <li>▫ La concentració.</li> </ul>
19	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona de la falca de l'<i>ehhhh</i>.</li> <li>▫ Assenyala les conseqüències en el discurs.</li> <li>▫ Planifica una acció que consisteix a eliminar-la.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>tengo que</i>.</li> <li>▫ <i>vigilar y erradicar</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Les falques en la reproducció del discurs.</li> </ul>

### Síntesi

A continuació, agrupem els aspectes afins:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>S'autoregula:</b></li> <li>▫ S'adona.</li> <li>▫ Assenyala la causa.</li> <li>▫ Planifica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ús del parèntesi:</b></li> <li>▫ informació complementària</li> <li>• Ús de les cometes: reproduir un pensament.</li> <li>• <b>Connectors del discurs:</b> contraargumentatiu <i>pero</i>.</li> <li>• Expressió: <i>he intentado</i>.</li> <li>• <b>Marques</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Activitat de classe.</b></li> <li>• <b>La tasca de la IC:</b></li> <li>▫ Escoltar el discurs original.</li> <li>▫ La concentració.</li> <li>▫ Les falques en la reproducció del discurs.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Fa referència a:</b></li> <li>▫ Una activitat de classe.</li> <li>▫ A la docent.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Expressa un intent.</b></li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Explica una anècdota.</b></li> </ul>		

	<b>d'autoregulació:</b> ▫ <b>Expressions:</b> <i>-tengo que.</i> ▫ <b>La veu de l'aprenenta:</b> <i>-¿qué ha pasado?</i> ▫ <b>Expressions temporals:</b> <i>-hoy.</i>	
--	---	--

Representem els processos d'autoregulació:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ			
	19	S'adona de la falca de l'ehhhh.	Assenyala les conseqüències en el discurs : "suena fatal y muy inseguro"	Detecta necessitat de canvi.

### Els aspectes més rellevants:

L'anàlisi revela que l'aprenenta expressa l'intent de reproducció d'un discurs. En aquest sentit, es refereix a una activitat concreta de classe i al tema específic sobre el qual versava el discurs treballat.

En referir-se a qüestions específiques de la tasca de la interpretació consecutiva, torna a reprendre la qüestió de la detecció de les falques en el seu discurs, com ja havia fet en la primera entrada i també es refereix, com a la tercera entrada, a l'aspecte de la concentració.

Pel que fa al desenvolupament dels processos d'autoregulació, tal i com ja ha iniciat en l'entrada anterior, un cop s'ha adonat d'un fet que analitza, continua anant més enllà i assenyala les conseqüències que aquest fet pot tenir alhora que planifica una acció que considera que la portarà al canvi desitjat.

Quant als recursos discursius, fa aparició un nou ús de les cometes que utilitza per a reproduir un pensament espontani que ha passat per la seva ment mentre

realitzava la tasca. Ahora, utilitza els parèntesis per incloure una informació complementària, que es podria tractar d'un pensament espontani. Tornem a detectar, com en les entrades 1 i 4, l'aparició de la perífrasi d'obligació *tengo que*, que evidencia l'existència d'un procés de planificació.

#### 1.1.1.6. Entrada 6 (29/10/2003)

##### Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT	
20	Hoy hemos tenido una sesión "intensiva" para practicar la toma de notas. Estoy contenta porque consigo reducir el número de palabras que tengo que escribir explícitamente pero, por otro lado, resulta que a veces no consigo entender mis propios símbolos.	Com en les entrades 4 i 5, torna a obrir aquesta primera unitat amb la referència temporal <i>hoy</i> , que serveix per a situar l'acció. Fa referència a una sessió " <i>intensiva</i> " de presa de notes. L'ús de les cometes amb aquest adjectiu serveix per a modalitzar-lo. Detecta un assoliment en la presa de notes pel qual es mostra contenta, escriu menys. Això no obstant, amb el connector contraargumentatiu <i>pero</i> introdueix un element nou que servirà per eliminar conclusions errònies que es poguessin extreure de la primera part: a vegades no aconsegueix desxifrar el que ha escrit i això li suposa dificultats.
21	La práctica es, creo, el único ejercicio para interiorizarlos.	Destaca la pràctica com la forma per aconseguir interioritzar els símbols. Matisa la seva afirmació a través de la modalització <i>creo</i> .
22	Sigo positiva aunque todavía tenemos mucho ... tengo, vaya, mucho que practicar.	La unitat és oberta pel verb <i>seguir</i> , conjugat en temps present, que aporta un valor semàntic de continuïtat, <i>sigo positiva</i> . Deduïm que en el passat també estava positiva i, per tant, es tracta d'una actitud que no ha variat amb el transcurs del temps. El connector adversatiu <i>aunque</i> , seguit de l'adverbi <i>todavía</i> , contraposa el fet de mostrar-se positiva amb el de continuar veient que necessita pràctica. Mentre que en un primer moment fa referència

		a la primera persona del plural, <i>nosaltres</i> , com els que necessitem pràctica, tot seguit centra el comentari en el seu cas particular i torna a repetir la mateixa forma verbal, però en aquest cas conjugada en primera persona del singular.
23	Las prácticas en grupo ayudan mucho, así te das cuenta de que los nervios son comunes y no te sientes baja de moral.	Afirma que treballar en grup l'ajuda molt i explica el perquè: veure que tothom té els mateixos nervis no li fa perdre la moral.

Analitzem aquests tres aspectes:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
20	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Fa referència a una activitat de classe.</li> <li>▫ Expressa alegria.</li> <li>▫ S'adona d'un avenç: reduir l'escriptura explícita i d'una mancança: no entén els seus propis símbols.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Ús de les cometes: marca de modalització.</li> <li>▫ <i>estoy contenta</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Activitat de classe: presa de notes.</li> </ul>
21	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Expressa una creença sobre la pràctica.</li> <li>▫ S'adona de la importància de la pràctica per a interioritzar els símbols.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>creo</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Importància de la pràctica.</li> <li>▫ Interiorització dels símbols.</li> </ul>
22	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Expressa una actitud: positivisme.</li> <li>▫ <i>Planifica</i> pràctica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>sigo positiva</i>.</li> <li>▫ connector adversatiu: <i>aunque</i>.</li> <li>▫ <i>tenemos...tengo</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Necessitat de major pràctica.</li> </ul>
23	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Expressa nerviosisme.</li> <li>▫ Opina sobre el treball en grup.</li> <li>▫ S'adona de la importància del treball en grup.</li> <li>▫ <i>Assenyala les raons</i>: comparteixes nervis i moral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>te das cuenta de que</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Importància del treball en grup.</li> </ul>



### Síntesi

Agrupem els aspectes afins apareguts en l'anàlisi d'aquesta entrada:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>S'autoregula:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫S'adona.</li> <li>▫Assenyala la raó.</li> <li>▫Planifica.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Ús de les cometes:</b> marca de modalització.</li> <li>•<b>Connectors del discurs:</b> adversatiu <i>aunque</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>La classe:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫<b>Activitat de classe.</b></li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Fa referència a una activitat de classe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<i>estoy contenta.</i></li> <li>•<i>sigo positiva.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>La tasca de la IC:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫La presa de notes.</li> <li>▫Els símbols.</li> <li>▫Importància de la pràctica per a la interiorització.</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Expressa:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫Sentiment.</li> <li>▫Creença.</li> <li>▫Actitud.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Marques d'autoregulació:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫<b>Expressions:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-<i>creo.</i></li> <li>-<i>te das cuenta de que.</i></li> <li>-<i>consigo.</i></li> <li>-<i>no consigo.</i></li> <li>-<i>tenemos ... tengo.</i></li> </ul> </li> <li>▫<b>Expressions temporals:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-<i>hoy.</i></li> <li>-<i>sigo ...</i></li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Importància del treball en grup.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Opina.</b></li> </ul>		

A continuació, representem els processos d'autoregulació d'aquesta entrada:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ		
20	S'adona d'un avenç i d'una mancança.		
21	S'adona de la importància de la pràctica.		
22	La presa de consciència s'ha iniciat en la unitat anterior i aquí continua.	<b>Detecta la necessitat de canvi.</b>	<b>Planifica una major pràctica.</b>
23	S'adona de la importància del treball en grup.	<b>Assenyala les raons :</b> comparteixes nervis i moral.	

**Els aspectes més rellevants:**

En aquesta entrada, com succeïa a l'inici del diari, una de les accions que emprèn l'aprenenta amb més freqüència és la de l'expressió. Es manifesta l'expressió de sentiments positius, d'alegria, per exemple, però sempre tenyits de cert aire negatiu en fer esment també del sentiment de nerviosisme. Alhora, per primera vegada al llarg del diari, emergeix l'expressió d'una creença sobre la importància de la pràctica.

Com en l'entrada núm. 4, torna a referir-se a la importància del treball en grup i, tal i com ja havia iniciat allí, continua en la línia d'aportar les raons de per què considera que és important. En aquest cas concret, assenyala que la importància de treballar amb d'altres companys rau en el fet de poder compartir amb ells sentiments i sensacions que l'aprenentatge genera.

També continua amb el procés d'autoregulació. En totes les unitats d'anàlisi, s'adona d'algun aspecte relacionat amb el seu aprenentatge, per exemple, d'assoliments i mancances. Destaquem com, en la unitat núm. 23, a més a més, fa una recerca de les raons. Subratllem el fet que, les unitats 21 i 22 s'hagin de contemplar com un continuum. És a dir, la presa de consciència s'inicia amb l'acció d'adonar-se de la importància de la pràctica en la unitat núm. 21 mentre que finalitzarà en la unitat 22 on apreciem que, com a resultat de l'acció primera d'adonar-se'n, fa una planificació d'una major pràctica.

Pel que fa a les característiques del discurs, apareixen les expressions *estoy contenta* o *sigo positiva* a través de les quals detectem un component important d'expressió afectiva. Com hem anat veient, emergeixen també expressions del tipus *te das cuenta de que*, *creo*, *consigo* o *no consigo*, a través de les quals inicia un procés d'introspecció en el que pren consciència del seu procés. En l'entrada 22, contempla en un primer moment, a través del verb *tenemos*, el nosaltres, és a dir, se situa dins del conjunt dels seus companys. No obstant això, després se n'allunya i continua centrant el seu comentari en la primera persona del singular, és a dir, en el seu cas concret.

### 1.1.1.7. Entrada 7 (31/10/2003)

#### Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT	
24	Estamos en la última clase de TIC y, por lo que ha dicho G., parece que será el último día de discursos castellanos, supongo que a partir de ahora el alemán compartirá protagonismo con el castellano. Sólo la idea ya impone pero como se dice popularmente "al toro, por los cuernos".	El fet de passar del castellà a l'alemany li provoca nerviosisme però alhora s'imposa fer front a la dificultat. L'expressió <i>al toro por los cuernos</i> , entre cometes, podria ser il·lustrativa de la seva actitud davant l'aprenentatge: malgrat les dificultats i el nerviosisme que experimenta per aquest fet, la seva actitud és positiva i està disposada a fer front a les dificultats.
25	Hoy me he sentido bastante tranquila y, además, he conseguido quitarme el tic del "ehhh" (al menos para el discurso que me ha tocado interpretar).	Malgrat la referència de la unitat anterior al nerviosisme com a causa d'un fet puntual, en aquesta unitat centra l'atenció en què és el que ha experimentat en la classe concreta del dia. Constata dos assoliments: sentiment de tranquil·litat, tot i que modalitzat i ponderat per l'adverbi <i>bastante</i> , i desaparició de la falca de l'"ehhhh", també relatiu només al discurs que ha interpretat. Inclou l'exemplificació entre cometes.

Analitzem tres aspectes:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
24	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Fa referència a la docent.</li> <li>▫ Expressa por.</li> <li>▫ Expressa tenacitat.</li> <li>▫ Expressa una creença.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>supongo que.</i></li> <li>▫ <i>la idea impone.</i></li> <li>▫ <i>al toro por los cuernos.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ El pas del castellà a l'alemany.</li> <li>▫ Fer front a les dificultats.</li> </ul>
25	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Expressa tranquil·litat</li> <li>▫ S'adona de dos assoliments: sentiment de tranquil·litat i desaparició de la falca de l'<i>ehhh</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>me he sentido bastante tranquila.</i></li> <li>▫ <i>he conseguido.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Tranquil·litat.</li> <li>▫ Desaparició de la falca de l'<i>ehhh</i>.</li> </ul>

## Síntesi

Agrupem els aspectes afins detectats en l'anàlisi:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
<ul style="list-style-type: none"> <li>•S' autoregula.</li> <li>▫ S'adona.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫la idea impone.</li> <li>▫me he sentido bastante tranquila.</li> <li>▫al toro por los cuernos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•La tasca de la IC:</li> <li>▫El pas del castellà a l'alemany.</li> <li>▫Desaparició de la falca de l'"ehhh".</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Expressa:</li> <li>▫Sentiment.</li> <li>▫Creença.</li> <li>▫Actitud</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Fa referència a la docent.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫Expressions temporals:</li> <li>-hoy.</li> <li>▫La veu de la docent:</li> <li>-por lo que ha dicho G.</li> </ul>	

Representem el procés d'autoregulació que hi hem identificat:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ
25	S'adona de dos assoliments.

### Els aspectes més rellevants:

Com en l'entrada anterior, el que més destaca és la tendència a expressar qüestions afectives. En general, el que comença a emergir és un sentiment generalitzat d'anar-se tranquil.litzant i observem com presenta aquest sentiment com un assoliment. No obstant això, expressa els sentiments puntuals de por i de respecte davant la idea d'haver de treballar a partir de l'alemany. Són fruit de la seva creença implícita que, amb la introducció de l'alemany, tindrà més dificultats. Expressa també una actitud positiva i de tenacitat.

Assenyalem que, mentre en la primera entrada feia una detecció de la falca de l'ehhh en el seu discurs i en l'entrada cinquena es proposava eliminar-la, en aquesta setena entrada manifesta haver aconseguit fer-la desaparèixer.

A diferència d'altres entrades en què hem destacat un predomini de l'acció d'adonar-se, aquí només és en un cas que l'aprenenta s'adona d'un aspecte relatiu al seu aprenentatge, i consisteix a detectar els dos assoliments que ha obtingut i que acabem d'esmentar.

Per últim, destaquem el recurs a les expressions *la idea impone, me he sentido bastante tranquila* i *al toro por los cuernos* per a l'acció de l'expressió, que hem vist que predomina en aquesta entrada. Ahora, a través de l'expressió *he conseguido*, transmet amb què ha reeixit.

#### 1.1.1.8. Entrada 8 (14/11/2003)

##### Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT	
26	Hoy hemos entrado en cabinas por primera vez y ha sido una sensación muy ... positiva. ¡Vaya, que me he ilusionado muchísimo! Yo ya me imaginaba mi película como si fuera una intérprete profesional y delante de mí estuviese toda la sala escuchando a la oradora.	Tal i com es va manifestant, inicia aquesta entrada tornant-la a situar en la classe del dia. Entrar a cabines per primera vegada li provoca una sensació positiva. Entre signes d'admiració destaca la il·lusió que li ha produït i explica què li ha passat per la imaginació.
27	Lástima que después, esperando para grabar el discurso, me he puesto un poquito nerviosa y casi creo que me habría impresionado menos hablar delante de la clase (ya hay confianza con los compañeros) que hacerlo con el aparatillo negro, o sea, con el casete! Pero me ha gustado mucho la clase de hoy.	Li suposa més nerviosisme en registrar-se que fer la prestació davant dels companys. Entre parèntesis inclou una referència a la confiança amb els companys. El fet que parli de <i>ya hay</i> , per referir-se a la confiança, és un indicatiu que considera que abans no n'hi havia i que ara s'ha assolit. Fa una valoració positiva de la classe.

A continuació, tractem els següents tres aspectes:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
26	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Expressa la sensació positiva que li provoca entrar a cabines per primera vegada.</li> <li>▫ Expressa il·lusió.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>ha sido una sensación muy ... positiva.</i></li> <li>▫ signes d'admiració: <i>¡me ha ilusionado muchísimo!</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Sensació positiva en entrar a cabines.</li> <li>▫ Sent il·lusió en entrar a cabines.</li> </ul>
27	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Expressa nerviosisme a l'hora de gravar-se.</li> <li>▫ Expressa confiança amb els companys.</li> <li>▫ Opina/fa una valoració de la classe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>me he puesto un poquito nerviosa.</i></li> <li>▫ <i>ya hay confianza</i></li> <li>▫ <i>me ha gustado mucho la clase.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Nerviosisme a l'hora d'enregistrar-se.</li> <li>▫ Confiança amb els companys de classe.</li> <li>▫ Li ha agradat la classe.</li> </ul>

### Síntesi

A continuació, agrupem els aspectes afins que han anat apareixent en l'anàlisi:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Expressa:</b></li> <li>▫ Sentiments.</li> <li>▫ Actituds.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>ha sido una sensación muy ... positiva.</i></li> <li>▫ <i>me he puesto un poquito nerviosa.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sentiments:</b></li> <li>▫ Sensació positiva.</li> <li>▫ Nerviosisme.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Opina/ fa una valoració.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>¡me ha ilusionado muchísimo!</i></li> <li>• <b>Signes d'admiració.</b></li> <li>▫ <i>me ha gustado mucho la clase.</i></li> <li>▫ <i>ya hay confianza.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Actituds:</b></li> <li>▫ Il·lusió.</li> <li>▫ Confiança.</li> </ul>

### Els aspectes més rellevants:

Com en l'entrada anterior, també aquí concentra les seves accions en l'àmbit de l'expressió de sentiments i d'actituds. Destaca el fet que relata que ha accedit per primera vegada a les cabines i quines sensacions li ha provocat. Demostra una actitud d'il·lusió. En la unitat d'anàlisi núm. 27, expressa nerviosisme a l'hora

d'enregistrar el seu discurs, però subratlla també com ha anat assolint una actitud de confiança envers els companys.

Tal i com indica l'anàlisi, fa una valoració positiva de la classe.

Per a l'expressió dels sentiments i actituds, fa ús d'expressions com ara *ha sido una sensación muy ... positiva, me he puesto un poquito nerviosa* o bé l'expressió *¡me ha ilusionado muchísimo!*, que emfasitza entre admiracions.

### 1.1.1.9. Entrada 9 (21/11/2003)

#### Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT	
28	La prestación, al menos la mía, mengua mucho si arrastro el cansancio de la semana; bueno, esto ya lo sabía pero hoy lo estoy notando bastante. Me cuesta concentrarme mucho más, además de que estoy muy lenta en la toma de notas.	A l'inici, a través de l'expressió <i>al menos la mía</i> , deixa clar que, d'alguna manera, s'allunya del que succeeix a la resta de companys i que del que pot donar compte és del que li succeeix a ella. Afirmar que el cansament acumulat durant la setmana té una influència negativa en la prestació. Les conseqüències del cansament són que li dificulta la concentració i que va més lenta a l'hora de prendre les notes. Amb l'expressió <i>bueno</i> , que és una marca d'oralitat en el seu discurs, introdueix la frase <i>esto ya lo sabía pero hoy lo estoy notando bastante</i> . D'alguna manera, és com si passés del coneixement teòric al pràctic, a la pròpia experiència.
29	Las pautas no son un mal método de reflexión pero no son todo lo útiles que quizás podrían ser porque no siempre disponemos de mucho tiempo, así que a veces las contesto quizás demasiado superficialmente.	Fa, per primera vegada, una referència explícita a les pautes. Hi identifiquem el recurs retòric de la lítote, <i>no son un mal método de reflexión</i> , pel qual un concepte és expressat, no pas per la seva afirmació, sinó per la negació del seu contrari. El connector contraargumentatiu <i>pero</i> introdueix la segona part de la frase on ja subratlla directament les dificultats que hi troba: la manca de temps que tenen fa que a

		vegades les contesti superficialment.
30	Aprovecho para hacer una sugerencia: ya que para aprovechar las sesiones es conveniente estar un poquito descansado, creo que los alumnos del año que viene de PIC (alemán-castellano) agradecerían que las clases no fueran a última hora del viernes.	Tal i com indica amb l'expressió <i>aprovecho para</i> , es val del diari per a transmetre un comentari/suggerència. Suggereix que, ja que cal estar descansat per a realitzar l'exercici d'interpretació, seria millor no fer les classes el divendres a última hora.

Ens fixem en els tres aspectes següents:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
28	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona de la influència negativa del cansament en la seva prestació.</li> <li>▫ Assenyala les conseqüències: dificulta la concentració i lentitud en la presa de notes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>al menos la mía.</i></li> <li>▫ Marca d'oralitat: <i>bueno.</i></li> <li>▫ <i>me cuesta.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Les conseqüències del cansament en la seva prestació.</li> <li>▫ Concentració.</li> <li>▫ Lentitud en la presa de notes.</li> </ul>
29	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Opina sobre les pautes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ El recurs de la lítote.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Les limitacions de temps són el principal obstacle en l'ús de les pautes.</li> </ul>
30	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Opina sobre els horaris de classe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>creo que.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Per la qüestió del cansament, suggereix que seria millor que les classes no fossin el divendres a última hora.</li> </ul>


## Síntesi

A continuació, agrupem els aspectes afins que han anat apareixent en l'anàlisi:



QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
<ul style="list-style-type: none"> <li>•S' autoregula:</li> <li>▫S'adona.</li> <li>▫Assenyala les conseqüències.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫al menos la mía.</li> <li>▫Marca d'oralitat: <i>bueno</i>.</li> <li>▫El recurs de la lítote</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•El cansament:</li> <li>▫Les conseqüències del cansament en la seva prestació.</li> <li>▫Menys concentració.</li> <li>▫Lentitud en la presa de notes.</li> <li>▫Que les classes no fossin el divendres a última hora.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Opina/ fa una valoració.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Marques d'autoregulació:</li> <li>▫Expressions:</li> <li>-creo que.</li> <li>-me cuesta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Les limitacions de temps són el principal obstacle en l'ús de les pautes</li> </ul>

Representem el procés d'autoregulació:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ
28	 <ul style="list-style-type: none"> <li>S'adona de la influència negativa del cansament.</li> <li>Assenyala les conseqüències: dificulta la concentració i lentitud en la presa de notes.</li> </ul>

#### Els aspectes més rellevants:

La temàtica del cansament emergeix com l'eix conductor d'aquesta entrada. Un cop ha assenyalat la influència directa del cansament en les seves prestacions, fa el suggeriment que creu que seria millor no fer les classes els divendres a última hora.

Hi trobem la primera referència explícita a les pautes. S'hi refereix com a mètode de reflexió i, tot i no valorar-les com un mal mètode, destaca la principal dificultat amb

què es troba a l'hora de treballar-hi, que consisteix amb la manca de temps, que fa que les contesti superficialment.

Tornant al cansament, el procés d'autoregulació d'aquesta entrada gira a l'entorn d'aquest tema. En un primer moment, s'adona de la influència negativa que aquest exerceix en la seva prestació i, en un segon pas, assenyala les conseqüències concretes que té i que consisteixen en una disminució de la concentració i en una major lentitud en la presa de notes.

Destaquem el recurs discursiu de la lítote en el moment en què l'aprenenta fa una valoració de les pautes. Com en les dues primeres entrades, tornem a detectar l'expressió *bueno*, que aporta al discurs un component important d'oralitat. Com succeïa en l'entrada núm. 6, en la unitat 28, l'aprenenta s'allunya, a través de l'expressió *al menos la mía*, del que pot succeir a la resta de companys per centrar els seus comentaris en el seu cas particular. Les expressions *me cuesta* i *creo que* l'ajuden a prendre consciència.

#### 1.1.1.10. Entrada 10 (28/11/2003)

##### Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT	
31	¡Qué diferencia con la semana anterior! Hoy vengo mucho más descansada y todo va mucho mejor.	Estableix una comparació amb la setmana anterior, i ho fa amb una exclamació per tal de ressaltar que l'evolució ha estat en positiu. Conclou que, com que està menys cansada, tot va millor.
32	Tendré que aprender a mejorar la calidad de mi interpretación con más cansancio de lo habitual. Es lo que más he notado en relación a la semana pasada.	El fet que iniciï aquesta unitat amb la perífrasi <i>tendré que</i> , conjugada en futur, és indicatiu de planificació. L'experiència li fa comprovar que per millorar li cal canviar alguna cosa i, en aquest cas concret, es tracta d'aprendre a millorar el seu rendiment, tot i el cansament. Torna a incidir en el fet de la comparació que estableix

		amb la setmana anterior.
--	--	--------------------------

Analitzem més a fons tres aspectes:



Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
31	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Estableix una comparació amb la setmana anterior.</li> <li>▫ Expressa satisfacció.</li> <li>▫ S'adona que quan està més descansada tot va millor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>Hoy.</i></li> <li>▫ <i>todo va mucho mejor.</i></li> <li>▫ Els signes d'exclamació.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Amb menys cansament tot va millor.</li> </ul>
32	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>Planifica una acció:</i> interpretar bé tot i el cansament.</li> <li>▫ Estableix una comparació amb la setmana anterior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>tendré que.</i></li> <li>▫ <i>en relación a la semana pasada.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Interpretar bé, tot i el cansament.</li> </ul>

### Síntesi

Els aspectes afins apareguts en l'anàlisi d'aquesta entrada són:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressa un sentiment.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Els signes d'exclamació.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El cansament.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estableix comparació amb la setmana anterior.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'autoregula:</li> <li>▫ S'adona.</li> <li>▫ Planifica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marques d'autoregulació:</li> <li>▫ Expressions:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>tendré que.</i></li> <li>- <i>todo va mucho mejor.</i></li> </ul> </li> <li>▫ Expressions temporals:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>hoy.</i></li> <li>- <i>en relación con la semana anterior.</i></li> </ul> </li> </ul>	

Representem els processos d'autoregulació que hem identificat en aquesta entrada:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ		
31 	El procés de presa de consciència sobre el tema del cansament s'ha iniciat en la unitat 28 de l'entrada 9. <b>Aquí s'adona</b> que amb menys cansament tot va millor.		
32 	Aquí continua la presa de consciència	<b>Detecta la necessitat de canvi.</b>	<b>Planifica una acció:</b> aprendre a interpretar malgrat el cansament.

### Els aspectes més rellevants:

Aquesta entrada forma un contínuum amb l'anterior quant a la qüestió tractada del cansament. Destaquem la comparació que l'aprenenta estableix amb l'anterior, que li permet concloure que el fet d'estar menys cansada, fa que les coses li vagin millor.

Es manifesta un procés d'autoregulació que s'ha iniciat en la unitat d'anàlisi 28 i que aquí reprèn. El fet d'haver-se adonat anteriorment que el cansament li influeix molt en el seu rendiment, la porta a planificar que, en el futur, li caldrà aprendre a interpretar bé, malgrat el cansament.

Pel que fa als recursos discursius que fan aparició, destaquem aquelles fórmules que l'ajuden a establir la comparació entre el passat, la setmana anterior, i el moment present. Es tracta de recursos com ara l'adverbi *hoy* o bé una expressió de comparatiu: *todo va mucho mejor*. Com en d'altres entrades, tornem a detectar la perífrasi *tendré que*, de la qual es val per a indicar una planificació de futur.

### 1.1.1.11. Entrada 11 (5/12/2003)

#### Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT	
33	Hoy hemos reproducido discursos que ya conocíamos y el resultado (supongo que era de esperar) ha sido mucho mejor.	Inicia l'entrada amb l'adverbi temporal <i>hoy</i> . Descriu una activitat de classe i constata que el resultat de la seva interpretació és millor quan el discurs que s'interpreta ja és conegut. A través de <i>mucho</i> hi ha una intensificació de l'adverbi <i>mejor</i> . Entre parèntesis, afirma que és un resultat esperable.
34	En cabina, uno de los textos no lo conocíamos y lo noté bastante en el rendimiento posterior.	Aquesta unitat enllaça directament amb l'anterior. Quan el discurs no és conegut, afirma que en percep les conseqüències en el rendiment. Pondera aquesta última idea a través de l'adverbi <i>bastante</i> .
35	Pero, sobretodo, lo que hoy he sacado en claro es que las abreviaturas y los nombres de instituciones o agrupaciones pueden ser un problema serio.	El fet que iniciï aquesta unitat amb l'expressió <i>pero, sobretodo</i> és un indicatiu que l'està contraposant amb les anteriors. Amb aquesta obertura, remarca què és el que més li ha aportat la classe del dia, que consisteix a adonar-se de la dificultat que poden suposar les abreviatures i els noms propis d'institucions o agrupacions. Utilitza l'expressió <i>sacar en claro</i> , d'un registre més aviat oral i col·loquial.

A continuació tractem els següents tres aspectes:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
33	▫ S'adona que quan interpreta discursos coneguts el resultat és millor.	▫ <i>el resultado ha sido mucho mejor.</i> ▫ ús dels parèntesis: per introduir una informació	▫ El resultat és millor quan el discurs és conegut.

	▫ <i>Avalua</i> el seu discurs.	complementària.	
34	▫ <i>S'adona</i> que el fet de no conèixer els discursos té un efecte negatiu en el rendiment posterior.	▫ <i>lo noté bastante.</i>	▫ No conèixer el discurs té efectes en el rendiment posterior.
35	▫ <i>S'adona</i> de les dificultats amb les abreviatures i els noms propis.	▫ <i>sobretudo.</i> ▫ <i>lo que hoy he sacado en claro.</i>	▫ Dificultats amb abreviatures i noms propis.

### Síntesi

A continuació, agrupem els aspectes afins:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>S'autoregula:</b></li> <li>▫ <i>S'adona.</i></li> <li>▫ <i>Avalua.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Marques d'autoregulació:</b></li> <li>▫ <b>Expressions:</b></li> <li>-<i>el resultado ha sido mucho mejor.</i></li> <li>-<i>lo que hoy he sacado en claro.</i></li> <li>▫ <b>Expressions temporals:</b></li> <li>-<i>hoy.</i></li> <li>● <b>Ús dels parèntesis:</b> per introduir una informació complementària</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>La tasca de la IC:</b></li> <li>▫ El coneixement previ del discurs té efectes positius en la posterior prestació.</li> <li>▫ Dificultats amb noms propis i abreviatures.</li> </ul>

Representem els processos d'autoregulació:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ
33	<b>S'adona</b> que té millors resultats en interpretar discursos coneguts. <b>Avalua.</b>
34	<b>S'adona</b> que té pitjors resultats quan no coneix els discursos.
35	<b>S'adona</b> de les dificultats amb abreviatures i noms propis.

### Els aspectes més rellevants:

Les unitats d'anàlisi 33 i 34 estan molt relacionades entre si. En ambdues, s'adona de la importància que té i la diferència que implica conèixer (o no conèixer) anteriorment el discurs que caldrà interpretar. En la primera explica com, en conèixer-lo, el resultat final ha estat millor i fa una avaluació del resultat. En la segona, que contraposa amb l'anterior, explica que ha interpretat un discurs que no coneixia i, conseqüentment, el resultat ha empitjorat.

En la línia de la presa de consciència que ha iniciat en aquestes dues primeres entrades, en l'entrada núm. 35 s'adona de certes dificultats amb la presa de notes, com és de la dificultat que poden suposar les abreviatures i els noms propis d'institucions o agrupacions.

Pel que fa als recursos discursius que empra, destaquem les expressions *el resultado ha sido mucho mejor*, i *lo que hoy he sacado en claro*, a través de les quals passa per dues fases: una primera en què s'implica en un procés d'adonar-se de les coses, i una segona, en què fa una avaluació.

#### 1.1.1.12. Entrada 12 (12/12/2003)

#### Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT	
36	Hoy he vuelto a sentirme igual de insegura que en sesiones de principio del semestre, casi. Ha sido como un retroceso de "¿qué me está pasando?" De todas maneras, no todo el discurso final ha sido tan horrible.	Després d'iniciar aquesta unitat amb l'adverbi temporal <i>hoy</i> , expressa un retorn al sentiment d'inseguretat de començaments de semestre o gairebé ( <i>casi</i> ). Fa referència a un retrocés i estableix una comparació entre l'ara i l'abans. Entre cometes reproduïx un pensament que ha tingut mentre realitzava la tasca <i>¿qué me está pasando?</i> . No obstant això, mitjançant l'expressió adversativa <i>de todas maneras</i> introdueix una idea que permet deduir que és més una sensació que té que no pas una conclusió a la qual arriba per un mal resultat en la

		interpretació del discurs.
37	Repasaré las pautas durante las vacaciones de Navidad para ver qué progreso he tenido.	A través de l'expressió de futur, es proposa revisar les pautes durant les vacances de Nadal amb l'objectiu de poder veure el seu progrés.

Tractem tot seguit els següents tres aspectes:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
36	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Expressa sensació d'inseguretat.</li> <li>▫ Estableix una comparació amb l'inici del semestre.</li> <li>▫ S'adona d'un retrocés</li> <li>▫ Avalua el discurs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ hoy.</li> <li>▫ que al principio del semestre.</li> <li>▫ insegura.</li> <li>▫ ¿qué me está pasando?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ La inseguretat.</li> <li>▫ El retrocés.</li> </ul>
37	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Fa referència a les pautes.</li> <li>▫ Planifica una acció: revisar les pautes durant les vacances.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Repasaré (el futur).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ La revisió de les pautes amb l'objectiu de veure el progrés.</li> </ul>

### Síntesi

Agrupem els aspectes afins:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
<ul style="list-style-type: none"> <li>● S'autoregula:</li> <li>▫ S'adona.</li> <li>▫ Avalua.</li> <li>▫ Planifica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ insegura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sentiments:</li> <li>▫ La inseguretat.</li> <li>▫ El retrocés.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Expressa sentiment.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ús de les cometes: "¿qué me está pasando?"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Les pautes: la revisió de les pautes amb l'objectiu de veure el progrés</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Estableix una comparació amb l'inici del semestre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Marques d'autoregulació:</li> <li>▫ Expressions temporals: -repasaré (el futur). -hoy. -que al principio del semestre.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Es refereix a les pautes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ La veu de l'aprenenta: -¿qué me está pasando?</li> </ul>	



Representem els processos d'autoregulació que identifiquem:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ	
36	S'adona d'un retrocés	
	Avalua el discurs	
37		Planifica una acció

### Els aspectes més rellevants:

Mentre que l'anàlisi de les tres darreres entrades del diari no ha revelat cap mena de sentiment ni d'actitud, en aquesta penúltima entrada torna a aparèixer l'expressió de sentiments i, concretament, d'un sentiment d'inseguretat. Estableix una comparació amb l'inici del semestre i, a diferència de l'entrada núm. 10 en què el resultat de les comparacions eren certes evolucions, en aquesta entrada el resultat de la comparació és la detecció d'un retrocés.

Pel que fa al desenvolupament dels processos d'autoregulació, s'adona d'un retrocés i va més enllà i avalua el seu discurs. També en la unitat d'anàlisi núm. 37 es fa present una planificació, amb un objectiu molt clar. Planifica, a través del temps futur, la revisió de les pautes, però amb la finalitat de poder-hi detectar la seva evolució.

Quant als recursos discursius destacats, fem esment de l'aparició d'un ús de les cometes que havia utilitzat ja en l'entrada núm. 5 per a reproduir un pensament espontani que ha passat per la seva ment mentre realitzava la tasca: "*¿qué me está pasando?*".

## 1.1.1.13. Entrada 13 (19/12/2003)

## Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT	
38	La introducción a la interpretación simultánea ha sido bastante "überraschend", pero en sentido positivo.	La introducció a la interpretació simultània l'ha sorprès positivament. Utilitza les cometes per a incloure en el seu discurs un terme en alemany.
39	La verdad es que me he quedado con ganas de más, y eso que al empezar ha sido casi: "¿ya?, ¿me espero?, va que arranco". Ha sido una buena despedida hasta el próximo año. ¡Feliz Navidad!	Reprèn el tema de la unitat anterior sobre la bona experiència amb la interpretació simultània. Explica quins pensaments ha tingut mentre feia l'experiència de la simultània i els reproduïx entre cometes: "¿ya?, ¿me espero?, va que arranco". Considera que l'experiència ha estat una bona forma d'acabar l'any i expressa el desig de Bon Nadal.

Com en la resta d'entrades, analitzem els següents tres aspectes:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
38	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Fa referència a una activitat de classe: la introducció a la simultània.</li> <li>▫ Expressa la sorpresa positiva que ha estat la simultània.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Ús de les cometes: per incloure un terme en una altra llengua "überraschend".</li> <li>▫ <i>en sentido positivo</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ La introducció a la IS ha estat una bona experiència.</li> </ul>
39	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Expressa com s'ha sentit mentre realitzava l'experiència de la simultània.</li> <li>▫ Expressa el desig de "Bon Nadal".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ "¿ya?, ¿me espero?, va que arranco".</li> <li>▫ "¡Feliz Navidad!"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ La introducció a la IS ha estat una bona experiència.</li> </ul>

## Síntesi

Per últim, agrupem els aspectes afins:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
•Fa referència a una activitat de classe.	•Ús de les cometes: ▫termes estrangers: “überraschend”	•La tasca de la IS: la introducció a la IS ha estat una bona experiència.
•Expressa sentiments.		
	•Marques d'autoregulació: -La veu de l'aprenenta: “¿ya?, ¿me espero?, va que arranco” .	
	▫“¡Feliz Navidad!”	

### Els aspectes més rellevants:

En aquesta última entrada del diari, narra una nova activitat de classe consistent en la introducció a la interpretació simultània. Expressa com l'ha sorprès positivament, a través del terme alemany “überraschend”, que inclou entre cometes. L'ha sorprès fins al punt que es queda amb ganes de poder fer més pràctica d'aquesta modalitat d'interpretació. Com en d'altres entrades, reproduïx, entre cometes, una sèrie de pensaments que passen per la seva ment mentre duu a terme l'exercici de la simultània: “¿ya?, ¿me espero?, va que arranco”.

Clou l'entrada amb l'expressió d'un desig, felicita el Nadal.

### 1.1.2. Informe analític

Un cop analitzades totes les entrades del diari, recollim i agrupem tot el que se'n desprèn per tal d'oferir una visió detallada i estructurada de les idees que ha

manifestat, de com les ha manifestat i, sobretot, de com aquestes es relacionen entre si.

#### **1.1.2.1. Caracterització del tipus de text**

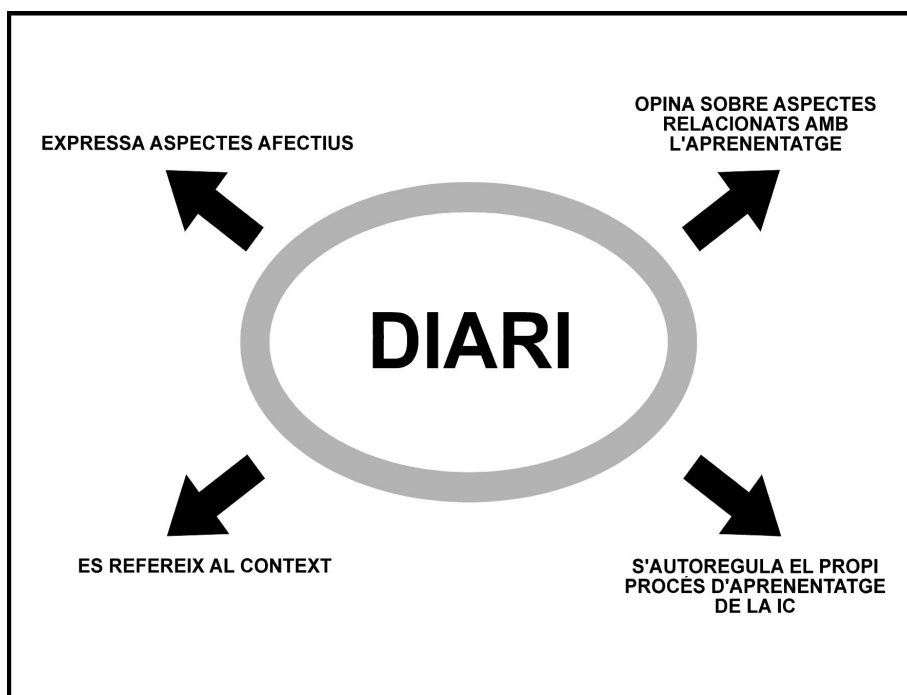
Ens plantegem de fer un resum de les principals característiques del diari de l'aprenenta 1 des del punt de vista del tipus de text que és. Es tracta d'un text de lectura fàcil i amena, amb un to desenfadat i espontani. L'aprenenta aconsegueix aquest to característic a través de l'aparició de força elements propis del discurs oral i d'expressions d'un registre més aviat col·loquial i informal. Alhora, detectem la presència d'un gran nombre d'adjectius amb una forta càrrega (positiva o negativa), a través dels quals fa una descripció detallada de fets i sensacions. En la mateixa línia, les expressions exclamatives aporten dinamisme al seu discurs. Pel que fa a la descripció, recorre amb freqüència a exemplificar les idees que expressa o a incloure informacions addicionals que les complementen.

#### **1.1.2.2. Accions i àmbits temàtics**

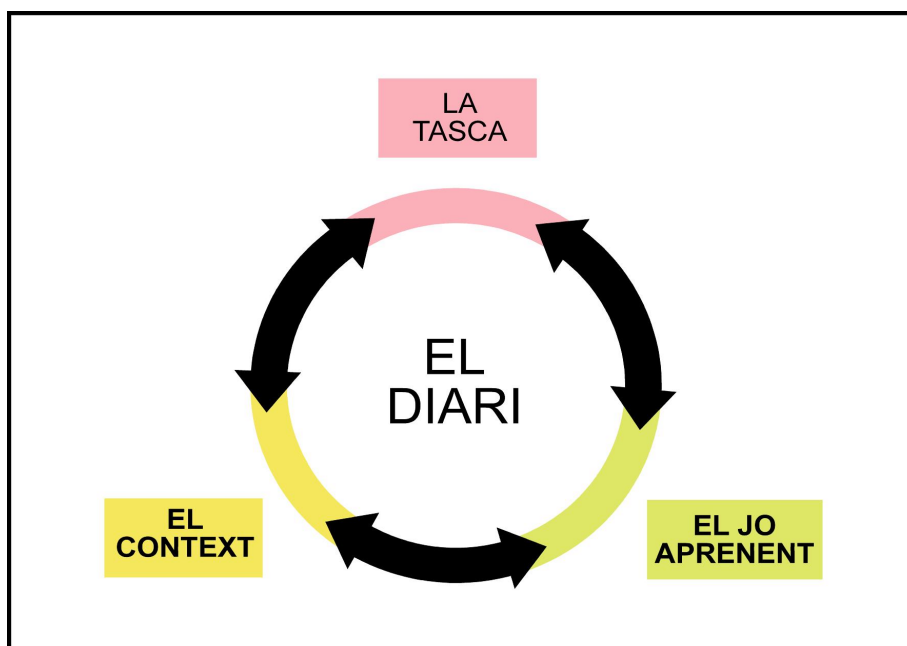
El fet que el diari fos un instrument obert per a l'ús del qual els aprenents no rebien cap mena d'instrucció específica, ens obre l'interès d'observar quines han estat les accions que els aprenents han realitzat espontàniament i de quina manera les han dut a terme.

En aquest sentit, l'anàlisi interpretativa i la posterior representació gràfica revelen la construcció d'un entramat de diferents accions que l'aprenenta 1 realitza i que es van repetint al llarg de tot el diari. Alhora, per a cadascuna d'aquestes accions, es emergeixen un seguit d'àmbits temàtics o aspectes diversos, recurrents i interrelacionats, que aniran configurant el procés d'aprenentatge de la interpretació consecutiva que plasma en el diari.

Com podem observar en la representació gràfica següent, les accions que hem identificat són les següents: expressa aspectes afectius, opina sobre aspectes relacionats amb l'aprenentatge, fa referència al context d'aprenentatge i s'autoregula el seu propi procés.



Pel que fa als àmbits temàtics, fan aparició tres grans blocs temàtics a l'entorn dels quals girarà la reflexió. Es tracta dels aspectes relacionats amb el Jo-Aprentent, la Tasca i el Context d'Aprentatge. Els representem en el següent esquema:



### 1.1.2.3. Expressa: l'emergència del Jo-Aprenent

Ens ha interessat recollir totes aquelles mostres del diari sobre l'aprenenta-persona. El jo-aprenent es revela com un dels elements importants d'aquest cercle que conforma el diari. Són els moments en què l'aprenenta es refereix a aspectes relacionats 1) amb la seva persona; i 2) amb la seva persona immersa en la tasca d'aprenentatge de la interpretació consecutiva. Les dades ens permeten establir tres àmbits d'expressió, que s'aniran repetint al llarg del diari:

- Els estats d'ànim que acompanyen l'aprenentatge i les sensacions que aquest suscita.
- Les actituds que es mostren envers l'aprenentatge.
- Les creences amb les quals hom s'hi enfronta o bé les que van apareixent mentre aquest es desenvolupa.

#### a) Els estats d'ànims, sentiments i sensacions

Pel que fa als estats d'ànim, als sentiments i a les sensacions que experimenta, sobretot a l'inici del diari, hi ha un predomini de l'estat d'ànim del nerviosisme. Després comença a alternar un sentiment de tranquil·litat i de comoditat en l'aprenentatge amb moments puntuals de nerviosisme que li poden desencadenar activitats puntuals de classe o bé el fet d'haver-hi de participar activament. Tot i que tot el diari està impregnat de cert pessimisme, en moments puntuals demostra, per exemple, alegria i sorpresa. D'altres estats d'ànim força recurrents són el cansament i la inseguretat. A continuació en veurem alguns exemples.

*El nerviosisme:* Tot i que, com hem apuntat, la sensació de nerviosisme que demostra l'aprenenta és més intensa a l'inici, observem com, malgrat els moments puntuals de major tranquil·litat, aquest sentiment no l'acaba de deixar mai:

*“Tengo muchas ganas de seguir las clases pero, al mismo tiempo, no puedo evitar un cosquilleo en el estómago que no me deja estar tranquila.”* (Entrada 1, unitat d'anàlisi 3, 1/10/2003)

*“Las prácticas en grupo ayudan mucho, así te das cuenta de que los nervios son comunes y no te sientes baja de moral.”* (Entrada 6, unitat d'anàlisi 23, 29/10/2003)

*L'alegria i la sorpresa positiva:* Hi ha moments en què aconseguix deixar el nerviosisme de banda i expressar alegria, com quan entén l'accent alemany del docent sense dificultats:

*"De momento me alegra entender a W. hablando en alemán."* (Entrada 3, unitat d'anàlisi 12, 15/10/2003)

O bé demostra sorpresa positiva enfront de l'experiència de tenir el primer contacte amb la modalitat d'interpretació simultània:

*"La introducción a la interpretación simultánea ha sido bastante "überraschend", pero en sentido positivo."* (Entrada 13, unitat d'anàlisi 38, 19/12/2003)

*La tranquil.litat:* A partir de la setena entrada, comença a aparèixer un sentiment d'una major tranquil.litat, tot i que no deixa d'alternar-lo amb moments de nerviosisme:

*"Hoy me he sentido bastante tranquila."* (Entrada 7, unitat d'anàlisi 25, 31/10/2003)

*La inseguretad:* Cap al final del diari, torna a insistir sobre la sensació d'inseguretad, tot i apuntar que es tracta d'un sentiment que feia temps que no experimentava, des de començaments del semestre.

*"Hoy he vuelto a sentirme igual de insegura que en sesiones de principio del semestre, casi. Ha sido como un retroceso de "¿qué me está pasando?" De todas maneras, no todo el discurso final ha sido tan horrible."* (Entrada 12, unitat d'anàlisi 36, 12/12/2003)

*El cansament:* A partir de l'entrada 9, comença a emergir un sentiment de cansament i la reflexió sobre la manera com aquest influencia el seu rendiment:

*"La prestación, al menos la mía, mengua mucho si arrastro el cansancio de la semana [...]."* (Entrada 9, unitat d'anàlisi 28, 21/11/2003)

## b) Les actituds

Tot i el pessimisme característic de l'inici del diari i que mai no acaba de superar del tot, apareixen certes expressions de positivisme en les actituds de superació i de motivació. En termes generals, expressa una motivació important per les classes i una il·lusió pel que hi esdevé (per exemple, el primer dia que entren a les cabines d'interpretació li genera il·lusió).

Les actituds centrals d'aquesta aprenenta són la motivació i la il·lusió, la tenacitat i el repte i la superació.

*La motivació:* la veiem expressada en les seves ganes d'aprendre, en l'entusiasme i en la il·lusió per les classes que mostra des de bon començament i que, com reproduïm en les següents citacions, no perdrà a mesura que avança l'aprenentatge:

*“Tengo muchas ganas de seguir las clases [...]”* (Entrada 1, unitat d'anàlisi 3, 1/10/2003)

*“Cada vez estoy más ilusionada con las clases de interpretación.”* (Entrada 2, unitat d'anàlisi 6, 8/10/2003)

*“Sigo positiva aunque todavía tenemos mucho ... tengo, vaya, mucho que practicar.”* (Entrada 6, unitat d'anàlisi 22, 22/10/2003)

*L'actitud de tenacitat:* es confirma amb l'aparició en el seu discurs de la metàfora *coger al toro por los cuernos*. Malgrat constatar un fet que li pot ocasionar una dificultat (el pas de realitzar exercicis d'interpretació castellà-castellà a fer exercicis alemany-castellà), no deixa de mostrar-se positiva i disposada a fer front a l'obstacle:

*“Estamos en la última clase de TIC y, por lo que ha dicho G., parece que será el último día de discursos castellanos, supongo que a partir de ahora el alemán compartirá protagonismo con el castellano. Sólo la idea ya impone pero como se dice popularmente "al toro, por los cuernos".”* (Entrada 7, unitat d'anàlisi 24, 31/10/2003)

Molt relacionat amb el factor de tenacitat, apareixen els intents recurrents a través dels quals mostra una voluntat clara d'arribar a assolir alguna cosa. Ho fa de forma explícita, recurrent al verb *intentar*, o bé de forma més implícita:



*"Hoy he intentado reproducir un discurso del príncipe de Asturias de una reunión consultiva del Tratado Antártico (si no me equivoco)." (Entrada 5, unitat d'anàlisi 17, 24/10/2003)*

En d'altres moments, l'intent va acompanyat d'una clara sensació de possibilitat. Observem tot seguit com la incidència d'una classe modifica la seva percepció de la dificultat dels exercicis de memòria:

*"Memorizar discursos sobre el desarrollo sostenible o el islote de Perejil no es tan fácil como memorizar una conversación entre amigos pero después de la clase de hoy deja de parecerme imposible." (Entrada 2, unitat d'anàlisi 7, 8/10/2003)*

D'altra banda, l'actitud de repte i superació són presents en el diari des de l'inici, com s'observa en aquesta reflexió del primer dia de classe:

*"Menos mal que me he ido tranquilizando hasta que G. me ha señalado y me ha pedido que explicara algo voluntariamente. No me importa porque las clases así te animan y te empujan a superarte, pero no he podido evitar que el nerviosismo se reactivase." (Entrada 1, unitat d'anàlisi 4, 1/10/2003)*

### **c) Les creences**

Per últim, pel que fa a les creences, a totes aquelles opinions relacionades amb l'aprenentatge que, n'observem de dos tipus. D'una banda, aquelles que l'aprenentatge ja posseeix d'entrada, abans d'iniciar-se l'aprenentatge o sobre algun aspecte de l'aprenentatge que encara no ha experimentat i, de l'altra, aquelles que es desenvolupen mentre l'aprenentatge avança.

Un exemple del primer tipus el trobem en la primera citació en la qual fa referència a la introducció de l'alemany. Fins al moment només havien estat treballant amb les llengües maternes (català i castellà). La creença que expressa aquí és que, amb la introducció de l'alemany, les classes seran més difícils:

*"Estamos en la última clase de TIC y, por lo que ha dicho G., parece que será el último día de discursos castellanos, supongo que a partir de ahora el alemán compartirá protagonismo con el castellano. Sólo la idea ya impone pero como se dice popularmente "al toro, por los cuernos". (Entrada 7, unitat d'anàlisi 24, 31/10/2003)*

En la següent citació, fa referència a la importància de la pràctica, una creença que va agafant pes en l'opinió de l'aprenent a mesura que l'aprenentatge avança.

*“La práctica es, creo, el único ejercicio para interiorizarlos.”* (Entrada 6, unitat d'anàlisi 21, 29/10/2003)

*“Sigo postiva aunque todavía tenemos mucho ... tengo, vaya, mucho que practicar.”* (Entrada 6, unitat d'anàlisi 22, 29/10/2003)

#### **1.1.2.4. Es refereix al context d'aprenentatge**

En analitzar el diari, ens hem anat adonant com sovint l'aprenent ha fet referència a moments concrets de l'aprenentatge i, a través de la recuperació retrospectiva d'aquests moments, ha anat descrivint també l'entorn on aquest es desenvolupa i la seva relació amb els altres: els docents i els companys d'assignatura. A través de la relació que estableix amb els altres, es va posicionant en l'entorn de l'aula.

##### **a) La relació amb els altres**

Un dels aspectes que més crida l'atenció en parlar del context d'aprenentatge, és la relació que l'aprenent va establint amb la resta de membres de la seva comunitat: els docents i els companys. És curiós veure com va descrivint aspectes de les relacions que es generen dins l'aula. En primer lloc, i pel que fa a la relació amb els docents, l'aprenent reprèn alguns dels seus comentaris. Confereix autoritat als docents en les seves aportacions a classe però, alhora, té tendència a confirmar amb la seva pròpia experiència els aspectes que els docents introdueixen:

*“G. tiene razón: las cifras son confusas; aunque también me lo resultan los apellidos que van más allá de García o Gómez.”* (Entrada 2, unitat d'anàlisi 8, 8/10/2003)

*“Estamos en la última clase de TIC y, por lo que ha dicho G., parece que será el último día de discursos castellanos [...]”* (Entrada 7, unitat d'anàlisi 24, 31/10/2003)

En d'altres ocasions, aquesta referència apareix de manera implícita, com en el següent exemple:

*"Pero me falta eso que es, por lo visto, tan importante para la interpretación como es el estar informada de la actualidad." (Entrada 3, unitat d'anàlisi 13, 15/10/2003)*

D'altra banda, es refereix als companys d'aula. A la confiança que han anat adquirint:

*"Lástima que después, esperando para grabar el discurso, me he puesto un poquito nerviosa y casi creo que me habría impresionado menos hablar delante de la clase (ya hay confianza con los compañeros) que hacerlo en el aparatillo negro, o sea, con el casete! Pero me ha gustado mucho la clase de hoy." (Entrada 8, unitat d'anàlisi 27, 14/11/2003)*

Fa nombroses referències al treball en grup:

*"Trabajar en grupo está muy bien: primero alguien ha leído un discurso y el resto hemos tomado nota; después otra persona ha intentado reproducirlo según sus apuntes; y, por último, hemos comentado las posibilidades de diferentes palabras para ver cuál nos parecía mejor. Resulta curioso el resultado y las asociaciones que cada uno hace." (Entrada 4, unitat d'anàlisi 16, 17/10/2003)*

*"Las prácticas en grupo ayudan mucho, así te das cuenta de que los nervios son comunes y no te sientes baja de moral." (Entrada 6, unitat d'anàlisi 23, 29/10/2003)*

Com veiem en el primer fragment, explica que el treball en grup és una bona forma de treballar i afegeix en què ha consistit un treball en grup concret que han estat realitzant. Explica on rau la utilitat de treballar amb altres companys. Un dels aspectes que destaca són les associacions que cadascú del grup fa amb les paraules (entemem que es tracta d'associacions molt diferents). Ve a dir que el que més aprecia del treball en grup és que permet contemplar major diversitat de possibilitats. En la segona citació, observem com valora el treball en grup des del punt de vista afectiu: el fet de veure que tothom comparteix els mateixos nervis no li fa perdre la moral. Així, anem observant com el grup es revela com una mena de coixí i d'acompanyament en l'aprenentatge.

Tanmateix, malgrat la importància del treball col·lectiu, en certs moments l'aprenentatge s'allunya de la col·lectivitat per centrar els comentaris en el seu cas particular. En els dos fragments, en un primer moment es refereix a la primera persona del plural, "el nosaltres, la comunitat" per després allunyar-se'n i centrar els comentaris en la primera persona del singular, "el jo":

*"Sigo positiva aunque todavía tenemos mucho ... tengo, vaya, mucho que practicar."* (Entrada 6, unitat d'anàlisi 22, 29/10/2003)

*"La prestación, al menos la mía, mengua mucho si arrastro el cansancio de la semana; bueno, esto ya lo sabía pero hoy lo estoy notando bastante. Me cuesta concentrarme mucho más, además de que estoy muy lenta en la toma de notas."* (Entrada 9, unitat d'anàlisi 28, 21/11/2003)

## **b) Les activitats de classe**

El segon bloc temàtic que sorgeix en parlar de moments d'aprenentatge és el que està configurat per les activitats de classe. Volem veure quines són les activitats de classe concretes a què fa referència. La primera es correspon als primers exercicis de formació en interpretació i consisteix a explicar alguna cosa de forma espontània. Diu que requereix dels alumnes una participació activa:

*"Menos mal que me he ido tranquilizando hasta que G. me ha señalado y me ha pedido que explicara algo voluntariamente. No me importa porque las clases así te animan y te empujan a superarte, pero no he podido evitar que el nerviosismo se reactivase."* (Entrada 1, unitat d'anàlisi 4, 01/10/2003)

A continuació, l'activitat que esmenta és la de preparar discursos:

*"Me he dado cuenta de que no me cuesta tanto encontrar un tema para un discurso, pero sí plantearlo de manera ordenada y sin decir expresiones que sobran. Tengo que aprender a ir al grano y dejar los rodeos a un lado."* (Entrada 2, unitat d'anàlisi 9, 08/10/2003)

Pel que llegim en les nostres notes d'observació de les classes, s'està referint a un encàrrec que han rebut per fer a casa: preparar discursos breus, en la seva llengua materna, amb els quals després treballaran en grup i que la resta de companys interpretaran. Llegim que, a diferència del que s'imaginava, la dificultat principal que

detecta a l'hora de preparar un discurs no rau tant en el tema, sinó en l'ordenació de les idees, en la concisió i en no perdre's en els detalls.

Si continuem avançant en l'anàlisi, la següent activitat de què parla consisteix a memoritzar discursos:

*"Memorizar discursos sobre el desarrollo sostenible o el islote de Perejil no es tan fácil como memorizar una conversación entre amigos pero después de la clase de hoy deja de parecerme imposible."* (Entrada 2, unitat d'anàlisi 7, 08/10/2003)

Contraposa la dificultat de memoritzar discursos formals o sobre un tema especialitzat amb la memorització d'una conversa quotidiana. Cita dos temes sobre els quals intuïm que han treballat: el desenvolupament sostenible i l'illot de Perejil. Observem la incidència que té una classe en la seva percepció de la dificultat dels exercicis de memòria. Després d'una classe, els exercicis de memòria ja no li semblen impossibles.

Una altra activitat concreta és la que correspon a la presa de notes i a la reproducció del discurs. Es tracta d'un discurs encara en la llengua materna:

*"Hoy he intentado reproducir un discurso del príncipe de Asturias de una reunión consultiva del Tratado Antártico (si no me equivoco)."* (Entrada 5, unitat d'anàlisi 17, 24/10/2003)

Destaquem que les activitats de classe que hem tractat fins ara segueixen un ordre cronològic i es corresponen a les diferents fases progressives en què es pot dividir l'exercici de la interpretació consecutiva per a l'adquisició de les diferents habilitats.

Per últim, l'aprenenta es referirà a la introducció a la interpretació simultània que descriurà com a positiva i sorprenent. En les notes d'observació de les classes, llegim com el docent ens ha explicat que, de dos o tres cursos ençà, han decidit fer una breu experiència d'interpretació simultània en l'assignatura de consecutiva, perquè els alumnes percebin, amb major mesura, la continuïtat entre ambdues i que l'una és la preparació per a l'altra<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> Tot i que en la majoria d'institucions que formen en interpretació la pràctica de la modalitat de consecutiva sol precedir a la de la simultània, no sembla haver-hi consens sobre quin és l'ordre que resulta més idoni per a la

Deixant de banda les activitats concretes que esmenta, hi ha un aspecte recurrent, al llarg de tot el diari, sobre com es desenvolupen les activitats de classe. Es tracta del fet que valori positivament que es tracta d'activitats que requereixen d'una participació activa dels aprenents, tot i que, com hem vist, és aquesta mateixa participació la que li genera alts nivells de nerviosisme.

### c) L'entorn d'aprenentatge

Sobre l'entorn en el qual es desenvolupa l'aprenentatge, en algun moment l'aprenenta es refereix a les cabines d'interpretació. Accedir-hi per primera vegada li és un factor d'il·lusió. Tal i com consta descrit en les notes d'observació de classes de la investigadora, la primera part de l'assignatura es realitza en una aula convencional i, a partir de la introducció de la llengua estrangera se sol fer una part de la classe en l'aula d'interpretació, ja que les instal·lacions de les cabines permeten que tots els alumnes puguin treballar alhora i enregistrar-se:

*“Hoy hemos entrado en cabinas por primera vez y ha sido una sensación muy ... positiva. ¡Vaya, que me he ilusionado muchísimo! Yo ya me imaginaba mi película como si fuera una intérprete profesional y delante de mí estuviese toda la sala escuchando a la oradora.”* (Entrada 8, unitat d'anàlisi 26, 14/11/2003)

#### 1.1.2.5. Opina sobre qüestions relacionades amb l'aprenentatge

En alguns moments del diari, la tendència és la d'aportar la seva opinió. En dues entrades, ja avançat el semestre, fa referència explícita a les pautes. Es refereix a la utilitat que hi troba, però també parla obertament de quines són les limitacions que se li presenten quan hi treballa. El primer exemple incorpora la primera referència explícita que fa a les pautes i on subratlla les dificultats: la manca de temps de què disposa i com això fa que a vegades tendeixi a contestar-les superficialment:

*“Las pautas no son un mal método de reflexión pero no son todo lo útiles que quizás podrían ser porque no siempre disponemos de mucho tiempo, así que a veces las contesto quizás demasiado superficialmente.”* (Entrada 9, unitat d'anàlisi 29, 21/11/2003)

---

formació. Aquesta manca de consens és deguda, en gran part, al fet que les tesis que defensen un o altre ordre no estan avalades empíricament (Gile, 1995). Hem tractat aquesta qüestió en el primer capítol d'aquest estudi.

En l'exemple següent, de manera indirecta, es refereix a una de les utilitats de les pautes, que és la d'obtenir una panoràmica del progrés individual a partir de la seva revisió. El fet que es proposi la revisió, ens permet deduir que confia que les pautes li donaran informació sobre la seva evolució:

*“Repasaré las pautas durante las vacaciones de Navidad para ver qué progreso he tenido.”* (Entrada 12, unitat d'anàlisi 37, 12/12/2003)

Encara dins l'àmbit de les opinions, en certs moments fa una valoració sobre la classe:

*“[...] me ha gustado mucho la clase de hoy.”* (Entrada 8, unitat d'anàlisi 27, 14/11/2003)

O bé sobre les activitats de classe:

*“[...] las clases así te animan y te empujan a superarte [...]”* (Entrada 1, unitat d'anàlisi 4, 01/10/2003)

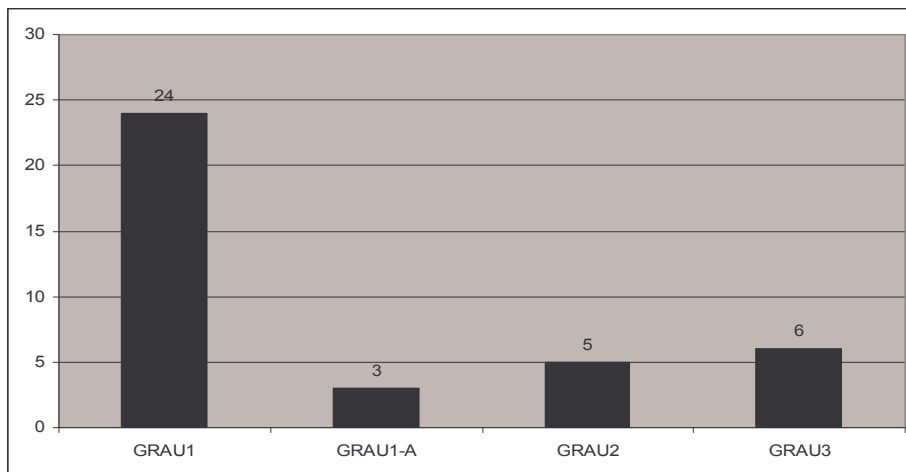
*“Las prácticas en grupo ayudan mucho, así te das cuenta de que los nervios son comunes y no te sientes baja de moral.”* (Entrada 6, unitat d'anàlisi 23, 29/10/2003)

#### **1.1.2.6. S'autoregula el procés d'aprenentatge de la interpretació consecutiva**

Entre les diverses funcions que l'anàlisi ha manifestat que l'aprenenta realitza en el diari, una d'important és la de l'autoregulació sobre el procés d'aprenentatge, sota la qual entenem tot allò que realitza amb l'objectiu últim de controlar i regular el seu aprenentatge i la seva activitat mental.

##### **1.1.2.6.1. Com s'autoregula? Els tres graus vers l'autoregulació**

Si ens fixem en la representació gràfica següent, que sintetitza les informacions de les síntesis de cada entrada, veurem que il·lustra sobre els diferents graus d'autoregulació que es manifesten en el procés d'aprenentatge en el qual es troba immersa l'aprenenta i amb quina freqüència apareixen:

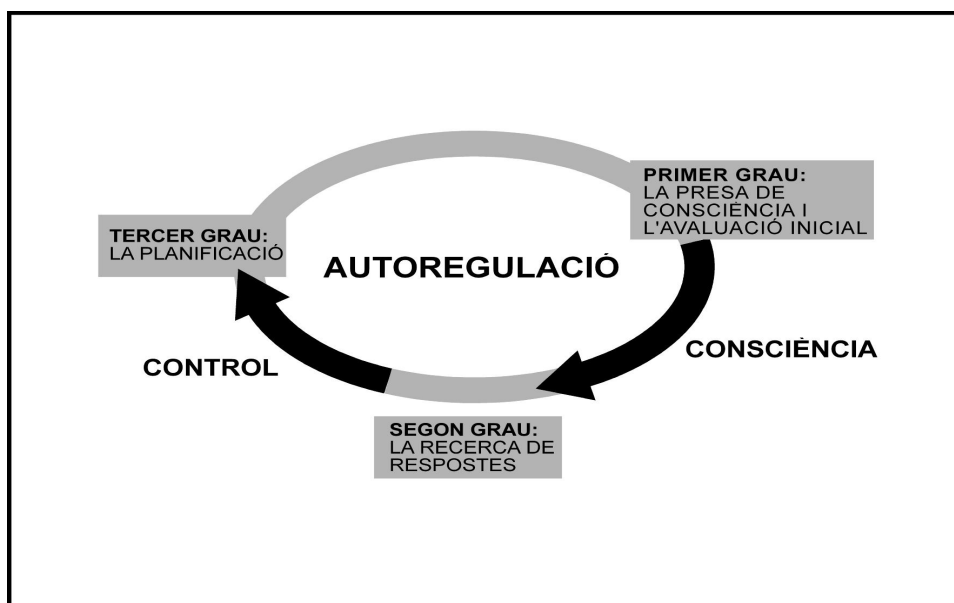


Gràfic 1: Ocurrències dels graus d'autoregulació en el diari de l'aprenenta 1

Es manifesten tres graus diferents. El primer grau, amb una major freqüència d'aparició (24 ocurrències), és el que es correspon bàsicament al fet d'adonar-se o prendre consciència d'alguna cosa. També formen part d'aquest primer grau les primeres valoracions que l'aprenenta fa dels resultats que va obtenint i que l'ajuden en aquest procés de presa de consciència, tot i que tenen una presència escassa (3 ocurrències). En un segon grau, afegeix a la percepció anterior un pas més que consisteix en la recerca d'una explicació, que es manifesta en forma de recerca de causes i conseqüències o bé en l'exposició de raons. Recorre a aquest segon grau en cinc ocasions. Per últim, el tercer grau, poc freqüent també en nombre d'ocurrències (6), és el que fa aparició quan, un cop superats els dos graus anteriors, hi ha una detecció de necessitat de canvi que va seguida sempre de la planificació d'una acció sobre com ha de ser o com ha de realitzar-se el canvi al qual aspira.

Tal i com representem en l'esquema següent, destaquem que l'aprenenta es mou en els àmbits de la consciència i del control de forma cíclica. És a dir, inicia les reflexions en l'àmbit de la consciència, però s'introdueix en el nivell del control a partir del moment en què comença a buscar explicacions als resultats del seu aprenentatge.





### El primer grau: la presa de consciència i l'avaluació inicial

És necessari que definim què és el que entenem per presa de consciència. Es tracta del conjunt de les reflexions per mitjà de les quals l'aprenenta s'adona dels diversos aspectes que van fent aparició, que tenen importància i que van configurant el seu procés d'aprenentatge de la interpretació consecutiva.

Aquest primer grau d'autoregulació és el que apareix amb més freqüència en el diari. L'aprenenta realitza la descripció d'una problemàtica, o la detecció d'una dificultat, per exemple. El que caracteritza aquest primer grau és el fet que es tracta únicament de l'adonar-se, com si fos el moment en què l'aprenenta comença a obrir els ulls al procés. De fet, es manifesta com a essencial perquè serà el detonant que farà possible que, a mesura que avanci l'aprenentatge, pugui anar accedint als següents graus d'autoregulació.

Entenem per avaluació inicial la valoració que fa l'aprenenta i que li serveix per anar prenent consciència d'alguna cosa que no acaba de funcionar o d'una millora. En el cas que ens ocupa, ens hi referim quan observem que hi ha una valoració explícita dels resultats en l'aprenentatge, sempre com a l'avaluació del producte resultant d'alguna tasca que s'ha dut a terme. Avalua a través d'expressions valoratives del tipus *ha sido una birria, ha sido horrible o ha sido mucho mejor*. L'avaluació, segons

revelen les dades, està estretament lligada a la presa de consciència i formaria part d'aquest primer grau en què l'aprenentatge va obrir els ulls a diverses qüestions relacionades amb l'aprenentatge. El recurs a fer valoracions concretes sobre el producte de les prestacions és poc freqüent en el diari, observem com només fa aparició en tres ocasions. A continuació, en presentem dos exemples:

*“Claro está, el discurso ha sido una birria lleno de "eh", "pues" y toda clase de muletillas.”* (Entrada 1, unitat d'anàlisi 5, 1/10/2003)

*“Hoy he vuelto a sentirme igual de insegura que en sesiones de principio del semestre, casi. Ha sido como un retroceso de “¿qué me está pasando?” De todas maneras, no todo el discurso final ha sido tan horrible.”* (Entrada 12, unitat d'anàlisi 36, 12/12/2003)

### **De què pren consciència? La tasca de la interpretació consecutiva**

Hem volgut fixar-nos en sobre quins aspectes pren consciència. Ho fa, majoritàriament, sobre la tasca de la interpretació consecutiva.

Quan parlem de tasca, utilitzem el terme en el seu sentit més ampli i ens referim a la d'aprendre a interpretar en la modalitat consecutiva i en les diferents habilitats que l'aprenentatge ha de dominar per tal de reeixir en la realització dels exercicis concrets. Per tant, no l'entendem com la feina puntual d'una classe, sinó en un marc més general, que pot incloure múltiples exercicis particulars. Després d'aquest aclariment terminològic, val a dir que els fets sobre els quals pren consciència i relacionats amb la tasca de la interpretació consecutiva són:

- a) Les dificultats i els problemes – Què els millora? El funcionament de les estratègies.
- b) Els errors.
- c) Les mancances.
- d) Què sap fer?
- e) Els assoliments.
- f) Els factors que influeixen en el seu rendiment.

A continuació, els veurem amb més detall i amb alguns exemples il·lustratius.

### a) Les dificultats i els problemes

Abans de veure quines són les dificultats a què es refereix l'aprenenta, precisem que entenem per dificultats aquells aspectes on assenyala que troba entrebancs. En les primeres entrades del diari, observem com hi ha força referències a una de les principals dificultats a què farà referència: la memòria i els problemes relacionats amb aquesta habilitat. En primer lloc, tracta el tema de memoritzar les xifres i els noms propis:

*"G. tiene razón: las cifras son confusas; aunque también me lo resultan los apellidos que van más allá de García o Gómez." (Entrada 2, unitat d'anàlisi 8, 8/10/2003)*

En la mateixa entrada manifesta que, depenent del tema del discurs i sobretot del registre, aquest li pot presentar més o menys dificultats de memòria:

*"Memorizar discursos sobre el desarrollo sostenible o el islote de Perejil no es tan fácil como memorizar una conversación entre amigos pero después de la clase de hoy deja de parecerme imposible." (Entrada 2, unitat d'anàlisi 7, 8/10/2003)*

Si ens fixem en la representació gràfica il·lustrativa de l'anàlisi, la presa de notes és l'habilitat que més centra la seva atenció. Alhora, si ens fixem pròpiament en l'anàlisi, a partir del moment en què la presa de notes entra en joc, la majoria de les referències a aspectes propis de l'exercici de consecutiva són a la presa de notes fins gairebé a les entrades finals. El que més destaca són les dificultats amb què es troba a l'hora de prendre les notes. Fa referència als símbols, a les abreviatures, a les xifres i als noms propis:

*"Estoy contenta porque consigo reducir el número de palabras que tengo que escribir explícitamente pero, por otro lado, resulta que a veces no consigo entender mis propios símbolos." (Entrada 6, unitat d'anàlisi 20, 29/10/2003)*

*"Pero, sobretodo, lo que hoy he sacado en claro es que las abreviaturas y los nombres de instituciones o agrupaciones pueden ser un problema serio." (Entrada 11, unitat d'anàlisi 35, 05/12/2003)*

Expressa sorpresa per la quantitat de simbologia que s'utilitza provinent de l'anglès i com decideix que no li és útil i conclou, per tant, que haurà de buscar les seves pròpies equivalències.

*“Hoy hemos empezado con la toma de notas. Me ha parecido curioso que se utilicen tantas notas que hacen referencia a palabras inglesas: L (=trabajo).”* (Entrada 4, unitat d'anàlisi 14, 17/10/2003)

*“Desgraciadamente, también me he dado cuenta de que a mí no me sirven porque no asocio una L con “labour”. Por lo tanto, tendré que buscar equivalencias propias.”* (Entrada 4, unitat d'anàlisi 15, 17/10/2003)

En la següent unitat, a diferència del que s'imaginava, la dificultat a l'hora de preparar un discurs no rau en el fet de trobar el tema, sinó en l'ordenació de les idees, en la concisió, i en no perdre's en els detalls:

*“Me he dado cuenta de que no me cuesta tanto encontrar un tema para un discurso, pero sí plantearlo de manera ordenada y sin decir expresiones que sobran. [...]”* (Entrada 2, unitat d'anàlisi 9, 8/10/2003)

Però no es queda només en la identificació i descripció d'aquestes dificultats, sinó que, en certes unitats d'anàlisi, apunta de quina forma o formes creu que podria millorar aquestes dificultats. En aquest sentit, una de les referències recurrents és la de la pràctica com a forma d'assimilació i de millora dels símbols per a la presa de notes:

*“La práctica es, creo, el único ejercicio para interiorizarlos.”* (Entrada 6, unitat d'anàlisi 21, 29/10/2003)

També considera que les estratègies la poden ajudar a superar certs obstacles. Una de les estratègies més significatives a les quals fa referència és la que els ha explicat el docent per tal de memoritzar les xifres:

*“El truco de visualizar en la mente, como si fuera el rótulo de cualquier tienda, las cifras que aparecen en un discurso parece que funciona.”* (Entrada 3, unitat d'anàlisi 10, 15/10/2003)

D'aquesta estratègia en diu *parece que funciona*, expressió de la qual deduïm que ha fet l'experiència del seu funcionament.

Encara dins el marc de les estratègies, avalua una estratègia que els ha presentat el docent (ús de símbols provinents de l'anglès) i que decideix que no li és útil, tot i lamentar-ho. L'opció per l'adverbi *desgraciadamente* és molt significativa: li caldrà buscar una solució a aquesta dificultat. La solució passa per buscar les pròpies equivalències:

*"Desgraciadamente, también me he dado cuenta de que a mí no me sirven porque no asocio una L con "labour". Por lo tanto, tendré que buscar equivalencias propias."* (Entrada 4, unitat d'anàlisi 15, 17/10/2003)

## **b) Els errors**

Pel que fa als errors, els entenem com els moments en què l'aprenenta considera que s'allunya de la prestació ideal i que hi ha una diferència entre la seva prestació i un bon exercici d'interpretació consecutiva.

Subratllem que són pocs els moments en què l'aprenenta fa una referència explícita als errors. Aquest fet podria estar relacionat amb la poca tendència que té a l'avaluació. Un dels errors a què es refereix, en les primeres entrades, són als sons onomatopèics que fan aparició en el seu discurs:

*"Claro está, el discurso ha sido una birria lleno de "eh", "pues" y toda clase de muletillas."* (Entrada 1, unitat d'anàlisi, 1/10/2003)

## **c) Les mancances**

Quan parlem de mancança, ens referim a la indicació que fa l'aprenenta de les absències d'una habilitat, d'una capacitat o fins i tot d'algun aspecte en la seva prestació, la presència de les quals considera necessàries i convenients.

En una ocasió, fa conscient una mancança:

*“Pero me falta eso que es, por lo visto, tan importante para la interpretación como es el estar informada de la actualidad.”* (Entrada 3, unitat d’anàlisi 5, 15/10/2003)

S’adona que li manca informació sobre l’actualitat, un coneixement que és molt important per a la interpretació. L’expressió "por lo visto" sembla una referència clara a una informació que li ha donat algú altre, segurament el docent, i que ella recupera en fer l’exercici d’introspecció.

#### **d) Què sap fer?**

Per contraposició amb l’espai que dedica a fer esment de les dificultats, és interessant esmentar aquells moments en els quals es refereix a què és el que sap fer i no li suposa problemes.

No li suposa dificultats la comprensió de l’alemany que parla el docent:

*“De momento me alegra entender a W. hablando en alemán.”* (Entrada 3, unitat d’anàlisi 12, 15/10/2003)

#### **e) Els assoliments**

Partint de la definició que dona el diccionari de l’IEC d’*assolir* com a “arribar a fer allò que un es proposa o a obtenir allò que desitja”, parlem d’assoliment quan l’aprenenta manifesta haver aconseguit allò que s’havia proposat.

En l’exemple, l’aprenenta constata un doble assoliment: d’una banda, el sentiment de tranquil·litat que té i, de l’altra, la desaparició de la falca de l’*ehhhh*. No obstant això, la informació que inclou entre parèntesis modalitza tot el contingut anterior, i dirà que no està del tot segura que sigui un objectiu que ha assolit completament. De moment, l’ha assolit en aquesta tasca concreta:

*“Hoy me he sentido bastante tranquila y, además, he conseguido quitarme el tic del "ehhh" (al menos para el discurso que me ha tocado interpretar).”* (Entrada 7, unitat d’anàlisi 25, 31/10/2003)

La detecció d'assoliments també apareix en d'altres moments:

*"[...] Estoy contenta porque consigo reducir el número de palabras que tengo que escribir explícitamente pero, por otro lado, resulta que a veces no consigo entender mis propios símbolos."* (Entrada 6, unitat d'anàlisi 20, 29/10/2003)

En aquest cas, detecta un avenç en la presa de notes pel qual està contenta: escriu menys. Això no obstant, amb la conjunció *pero* introdueix un element nou que servirà per eliminar conclusions errònies que es podrien extreure de la primera part: a vegades no aconsegueix desxifrar el que ha escrit i això li suposa dificultats.

#### **f) Els factors que influeixen en el seu rendiment**

Sovint es posa de manifest com identifica aquells factors que influeixen de manera positiva o negativa en el seu rendiment. Quant a les influències negatives, són molt significatives les referències que fa, cap al final del diari, a la influència del cansament, sobretot en la concentració:

*"La prestación, al menos la mía, mengua mucho si arrastro el cansancio de la semana; bueno, esto ya lo sabía pero hoy lo estoy notando bastante. Me cuesta concentrarme mucho más, además de que estoy muy lenta en la toma de notas."* (Entrada 9, unitat d'anàlisi 28, 21/11/2003)

*"¡Qué diferencia con la semana anterior! Hoy vengo mucho más descansada y todo va mucho mejor."* (Entrada 10, unitat d'anàlisi 31, 28/11/2003)

El cansament, acumulat durant la setmana, té una influència negativa en la prestació; li dificulta la concentració i va més lenta a l'hora de prendre les notes. Afirmar "esto ya lo sabía pero hoy lo estoy notando bastante", és com si, d'alguna manera, confirmés el coneixement teòric a partir de la pròpia experiència:

*"Tendré que aprender a mejorar la calidad de mi interpretación con más cansancio de lo habitual. Es lo que más he notado en relación a la semana pasada."* (Entrada 10, unitat d'anàlisi 32, 28/11/2003)

Pel que fa als factors amb una influència positiva, el coneixement previ dels discursos li facilita la interpretació:

*“Hoy hemos reproducido discursos que ya conocíamos y el resultado (supongo que era de esperar) ha sido mucho mejor.”* (Entrada 11, unitat d’anàlisi 33, 05/12/2003)

O per contraposició:

*“En cabina, uno de los textos no lo conocíamos y lo noté bastante en el rendimiento posterior.”* (Entrada 11, unitat d’anàlisi 34, 05/12/2003)

### **El segon grau: la recerca de respostes**

Seguint el que indica l’anàlisi interpretativa, en algunes ocasions l’aprenenta supera el primer grau, el de la presa de consciència, per passar a un segon nivell en què la presa de consciència inicial va acompanyada d’una acció més que consistirà en la recerca d’una explicació. Sempre que en el segon grau hi ha una recerca d’explicacions, aquesta es materialitza en forma de recerca de causes, conseqüències o bé d’exposició de raons. En els exemples, es pot apreciar com, un cop l’aprenenta s’ha fet conscient d’una dificultat o d’un avenç, fa un salt endavant per tal de superar aquest estadi de conscienciació, d’identificació i de descripció de la realitat a fi d’entrar amb més profunditat en quina ha estat la causa o les conseqüències que se’n desprenen. Subratllem que el nombre de vegades en què l’aprenenta es mou en aquest segon grau és molt inferior als moments en què ho fa en el primer grau.

En el següent exemple, de la unitat d’anàlisi 28, en un primer estadi pren consciència de la influència negativa que el cansament té en la seva prestació. Després del punt i seguit, s’inicia el segon estadi en què assenyala quines són les conseqüències que té el que ha descrit abans, és a dir, com el cansament es manifesta en la seva prestació. Aquestes conseqüències són una pèrdua de concentració i una major lentitud en l’exercici de la presa de notes.



*“La prestación, al menos la mía, mengua mucho si arrastro el cansancio de la semana; bueno, esto ya lo sabía pero hoy lo estoy notando bastante. Me cuesta concentrarme mucho más, además de que estoy muy lenta en la toma de notas.”* (Entrada 9, unitat d'anàlisi 28, 21/11/2003)

A continuació, veurem dos exemples en què exposa les raons que justifiquen el resultat de la presa de consciència realitzada en el primer estadi. En aquest primer exemple:

*“Trabajar en grupo está muy bien: primero alguien ha leído un discurso y el resto hemos tomado nota; después otra persona ha intentado reproducirlo según sus apuntes; y, por último, hemos comentado las posibilidades de diferentes palabras para ver cuál nos parecía mejor. Resulta curioso el resultado y las asociaciones que cada uno hace.”* (Entrada 4, unitat d'anàlisi 16, 17/10/2003)

Podem observar com en el primer grau pren consciència del fet que treballar en grup està molt bé. Després fa una descripció detallada d'una feina de grup en concret. En la part final de la unitat, es veu el salt de l'aprenentat cap a un grau més, quan exposa les raons per les quals considera que treballar en grup és positiu i que rauen en la diversitat d'aportacions que suposa.

En la mateixa línia, en la primera part del següent exemple, pren consciència sobre l'ajuda que suposen les pràctiques en grup per després passar a un segon nivell en què assenyala les raons a través de les quals ho justifica: el fet de compartir els nervis amb els companys i de no sentir-se baixa de moral:

*“Las prácticas en grupo ayudan mucho, así te das cuenta de que los nervios son comunes y no te sientes baja de moral.”* (Entrada 6, unitat d'anàlisi 23, 29/10/2003)

### **El tercer grau: la planificació**

El tercer i últim grau que es manifesta en el diari és el que, després de la detecció i descripció del problema i d'una recerca d'explicació de les possibles causes i conseqüències o bé d'una avaluació, desemboca en la planificació d'una acció. Entenem la planificació com els moments en què l'aprenentat fa referència a objectius d'acció concrets, que es pot anar fixant perquè anteriorment ha passat pels dos

graus anteriors. Com veurem, la planificació sol anar precedida, en la majoria de les ocasions, per una detecció de necessitat de canvi, que pot o no fer explícita.

El primer exemple que analitzarem és el següent:

*“Además, tengo que vigilar y erradicar (como dice Aznar) el tic del “ehhhh” que suena fatal y muy inseguro.”* (Entrada 5, unitat d’anàlisi 19, 24/10/2003)

Fixem-nos com, després d’un primer estadi en el qual s’ha adonat de la presència de la falca de l’*ehhh*, assenyala quines són les conseqüències que aquesta té en el discurs (segon grau) i arriba a la conclusió que aquest “sona fatal” (sic) i molt insegur. Seguidament, inicia un tercer grau en què planifica una acció. Això no obstant, entre la detecció de les conseqüències negatives i la planificació, hi ha un pas previ que forma part del tercer grau de consciència i que no sempre és explícit, que consisteix en la detecció de la necessitat de canvi. Només quan hom detecta la necessitat de canvi pot planificar-lo i veure en què consistirà. En aquest cas es tracta de l’eliminació de la falca.

El següent exemple, segueix un esquema molt similar a l’anterior però amb la peculiaritat que la primera presa de consciència, és a dir, el primer grau es troba a cavall entre dues unitats:

*“Hoy hemos empezado con la toma de notas. Me ha parecido curioso que se utilicen tantas notas que hacen referencia a palabras inglesas : L (=trabajo).”* (Entrada 4, unitat d’anàlisi 14, 17/10/2003)

*“Desgraciadamente, también me he dado cuenta de que a mí no me sirven porque no asocio una L con “labour”. Por lo tanto, tendré que buscar equivalencias propias.”* (Entrada 4, unitat d’anàlisi 15, 17/10/2003)

Com avançàvem, la primera presa de consciència es realitza en dues unitats diferents. En la primera unitat, l’aprenentia s’adona de la tendència general a l’ús de molta simbologia procedent de l’anglès i en la següent ho fa sobre el fet que aquesta estratègia de presa de notes, que té la seva base en la llengua anglesa, a ella no li funciona. Tot seguit, entra en el segon grau per explicar quina és la causa de per què no li funciona i, a través d’un exemple, il·lustra que aquesta rau en els seus pocs coneixements de la llengua anglesa. Seguidament, entra en el tercer grau fent una detecció de la necessitat de canvi que vindrà acompanyada d’una planificació que

consisteix a buscar equivalències pròpies i, per tant, deduïm que la solució rau en no haver de passar per la llengua anglesa.

Mentre en l'exemple anterior la presa de consciència es trobava a cavall entre dues unitats d'anàlisi consecutives que formaven part de la mateixa entrada, en el cas que ara presentem aquesta es troba a cavall entre tres unitats d'anàlisi, dues de les quals no són consecutives i pertanyen a dues entrades diferents:

*“La prestación, al menos la mía, mengua mucho si arrastro el cansancio de la semana; bueno, esto ya lo sabía pero hoy lo estoy notando bastante. Me cuesta concentrarme mucho más, además de que estoy muy lenta en la toma de notas.”* (Entrada 9, unitat d'anàlisi 28, 21/11/2003)

*“¡Qué diferencia con la semana anterior! Hoy vengo mucho más descansada y todo va mucho mejor.”* (Entrada 10, unitat d'anàlisi 31, 28/11/2003)

*“Tendré que aprender a mejorar la calidad de mi interpretación con más cansancio de lo habitual. Es lo que más he notado en relación a la semana pasada.”* (Entrada 10, unitat d'anàlisi 32, 28/11/2003)

Els processos d'autoregulació que percebem es realitzen en tres unitats d'anàlisi diferents que, alhora, pertanyen a dues entrades diferents entre el moment d'escriptura de les quals hi ha un espai temporal d'una setmana. En la unitat 28, l'aprenentatge arriba fins a un segon grau passant abans per un primer grau que consisteix a prendre consciència sobre la influència negativa que el cansament exerceix en la seva prestació. A continuació, en el segon grau, assenyala les conseqüències concretes que té la manifestació del cansament: dificulta la concentració i la lentitud en la presa de notes també és major. A continuació, hi ha un salt d'una setmana i, en la propera entrada, torna a prendre consciència, concretament en la unitat 31, del factor cansament, aquesta vegada per afegir que quan menys cansada està tot va millor. El tercer grau en aquest continuum apareix en la unitat d'anàlisi 32 en què, tenint en compte el que ha assenyalat en els dos graus anteriors, detecta una necessitat de canvi, que es materialitza en la planificació d'una acció, que consisteix a aprendre a interpretar malgrat el cansament.

### 1.1.2.6.2. Recursos que denoten la presència d'un procés d'autoregulació

Com hem anat assenyalant en el transcurs de l'anàlisi interpretativa, es fan presents en el diari diversos recursos, a través dels quals anem veient com l'aprenenta assoleix i plasma en el text l'autoregulació que exerceix del seu procés d'aprenentatge. Hem pogut agrupar en tres categories aquests recursos. El primer d'ells és la situació de l'aprenenta en el temps, que li permet veure evolucions i retrocessos. En segon lloc, emergeix en el text la veu de l'aprenenta, a través de la qual plasma en el seu discurs aquells pensaments que han transcorregut per la seva ment mentre duia a terme la tasca. Alhora hi apareixen també veus alienes, normalment les dels docents. I, per últim, un tercer bloc el formen totes aquelles expressions discursives que denoten tant la presa de consciència com el control que exerceix sobre l'aprenentatge.

#### La situació en el temps

En tractar-se d'un diari retrospectiu, observem en l'anàlisi com hi conviuen tres plans temporals diferents: el moment en què l'aprenenta escriu el diari, el moment en què realitza una tasca concreta sobre la qual reflexiona i el procés d'aprenentatge en què està immersa i on s'inclouen els dos moments temporals anteriors.

El fet de moure's en el temps li permet anar-se autoregulant. A part dels moments en què detecta evolucions i fets o tasques que considera decisius perquè li suposen un canvi o replantejament, també assenjala d'altres moments en què la comparació passat-present li serveix per a remarcar un retrocés. En algunes ocasions es refereix al futur, bàsicament per a fixar-se planificacions.

En primer lloc, destaquem com té tendència a situar l'acció en el moment present. Així veiem com inicia les entrades núm. 4, 5, 6, 7, 10, 11 i 12 amb l'adverbi temporal *hoy* a través del qual contextualitza les seves reflexions:

*"Hoy hemos empezado con la toma de notas. Me ha parecido curioso que se utilicen tantas notas que hacen referencia a palabras inglesas : L (=trabajo)." (Entrada 4, unitat d'anàlisi 14, 17/10/2003)*

*"Hoy hemos reproducido discursos que ya conocíamos y el resultado (supongo que era de esperar) ha sido mucho mejor." (Entrada 11, unitat d'anàlisi 33, 5/12/2003)*

En els següents exemples, estableix comparacions passat-present. En aquests primers dos casos, aquesta comparació li serveix per a detectar evolucions:

*“¡Qué diferencia con la semana anterior! Hoy vengo mucho más descansada y todo va mucho mejor.”* (Entrada 10, unitat d'anàlisi 31, 28/11/2003)

*“Cada vez estoy más ilusionada con las clases de interpretación.”* (Entrada 2, unitat d'anàlisi 6, 8/10/2003)

En aquest altre exemple, a través de la comparació detecta com l'actitud positiva no ha canviat amb el pas del temps:

*“Sigo positiva aunque todavía tenemos mucho ... tengo, vaya, mucho que practicar.”* (Entrada 6, unitat d'anàlisi 22, 29/10/2003)

En les dues citacions següents, la comparació passat-present li serveix per a assenyalar retrocessos:

*“Tendré que aprender a mejorar la calidad de mi interpretación con más cansancio de lo habitual. Es lo que más he notado en relación a la semana pasada.”* (Entrada 10, unitat d'anàlisi 31, 28/11/2003)

*“Hoy he vuelto a sentirme igual de insegura que en sesiones de principio del semestre, casi. Ha sido como un retroceso de “¿qué me está pasando?” De todas maneras, no todo el discurso final ha sido tan horrible.”* (Entrada 12, unitat d'anàlisi 36, 12/12/2003)

Per últim, i com ja apuntàvem, també en alguns moments fa planificacions de futur:

*“Además, tengo que vigilar y erradicar (como dice Aznar) el tic del "ehhhh" que suena fatal y muy inseguro.”* (Entrada 5, unitat d'anàlisi 19, 24/10/2003)

*“Repasaré las pautas durante las vacaciones de Navidad para ver qué progreso he tenido.”* (Entrada 12, unitat d'anàlisi 37, 12/12/2003)

## La polifonia de veus

Tal i com hem vist en el capítol cinquè, en parlar del model d'anàlisi que hem aplicat en aquesta recerca, manllevem el concepte de polifonia de Bakhtin (1934) i Ducrot (1984) per tal de referir-nos a totes aquelles veus que es van fent presents.. Observem com, en ocasions, es produeix un desdoblament del subjecte i, en d'altres, hi notem l'evocació del discurs aliè.

En aquests primers quatre exemples, es produeix una superposició de les veus de l'aprenenta:

D1 – A1	D2 – A1
<i>No me cuesta concentrarme para un discurso corto pero sí mantener esa concentración</i>	<i>(aquello de pensar "que nadie se mueva, por favor, que se me irá de la cabeza").</i>

*La polifonia de veus a l'entrada 3 del diari de l'aprenenta 1*

D1- A1	D2-A1	D1-A1
<i>Ha habido un momento en que he pensado que G. iba a hacer una pausa porque el discurso ya se hacía un poco largo, así que me he marcado el fin ... Pero me he equivocado y ha sido como</i>	<i>"¿qué ha pasado?",</i>	<i>me ha cogido por sorpresa</i>

*La polifonia de veus a l'entrada 5 del diari de l'aprenenta 1*

D1-A1	D2-A1	D1-A1
<i>Hoy he vuelto a sentirme igual de insegura que en sesiones de principio del semestre, casi. Ha sido como un retroceso de</i>	<i>"¿qué me está pasando?"</i>	<i>De todas maneras, no todo es discurso final ha sido tan horrible.</i>

*La polifonia de veus a l'entrada 12 del diari de l'aprenenta 1*

D1-A1	D2-A1	D1-A1
<i>La verdad es que me he quedado con ganas de más, y eso que al empezar he sido casi:</i>	<i>"¿ya?, ¿me espero?, va que arranco".</i>	<i>Ha sido una buena despedida hasta el próximo año. ¡Feliz Navidad!</i>

*La polifonia de veus a l'entrada 13 del diari de l'aprenenta 1*

A través de les cometes, l'aprenenta cita el seu propi discurs. Observem com el discurs de base, o D1, inclou un discurs citat, o D2, que pertany a la mateixa aprenenta. La funció d'aquestes cites sol ser explicativa. El seu propi discurs citat el solen compondre tots aquells pensaments espontanis que són el reflex del que ha passat per la seva ment en el moment de dur a terme les activitats de classe. Recupera, de forma viva i emfàtica, pensaments concrets que ha tingut durant el desenvolupament d'una tasca o idees que li ha desvetllat algun fet puntual ocorregut a classe. Veiem com el fil argumental del seu discurs es veu interromput per un incís que li sol servir per a incloure-hi una explicació, normalment entre parèntesis, o bé per a remarcar alguna idea que desitja emfasitzar.

En d'altres moments, notem com en el discurs es fan presents també les veus dels docents. Seria el cas del que Authier (1982) anomena "l'heterogeneïtat constitutiva", és a dir, el discurs dels altres que es troba en els discursos propis sense que en trobem senyals explícites que el manifestin. Es tracta d'una forma solapada d'introduir en el propi enunciat la veu dels altres. A continuació, en veiem tres exemples en els quals marquem amb el subratllat les idees que l'aprenenta està fent seves, però que originàriament provenen dels docents:

"G. tiene razón: las cifras son confusas; aunque también me lo resultan los apellidos que van más allá de García o Gómez." (Entrada 2, unitat d'anàlisi, 8/10/2003)

"Pero me falta eso que es, por lo visto, tan importante para la interpretación como es el estar informada de la actualidad." (Entrada 3, unitat d'anàlisi, 15/10/2003)

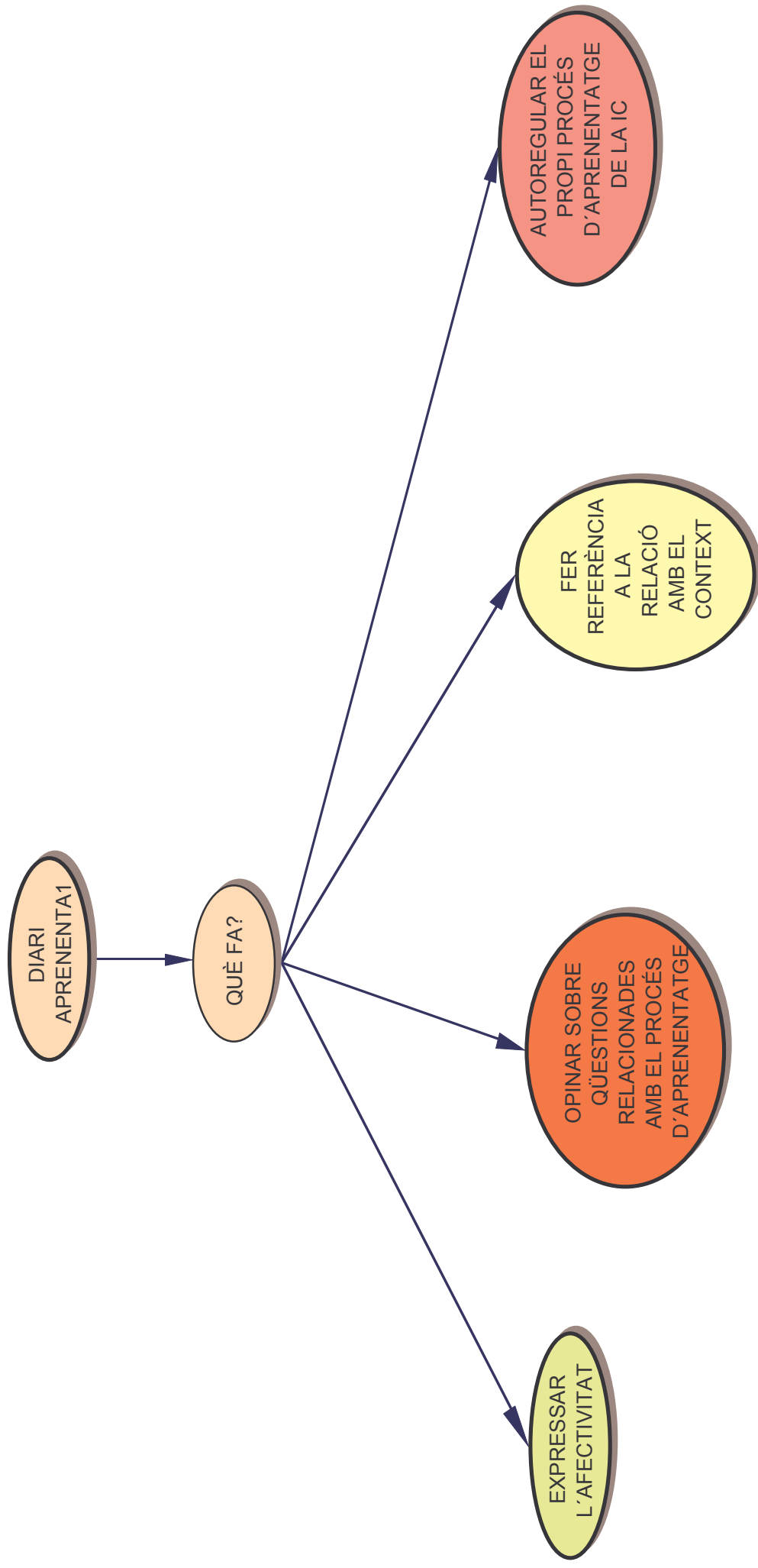
"Estamos en la última clase de TIC y, por lo que ha dicho G., parece que será el último día de discursos castellanos, supongo que a partir de ahora el alemán compartirá protagonismo con el castellano. Sólo la idea ya impone pero como se dice popularmente "al toro, por los cuernos"." (Entrada 7, unitat d'anàlisi, 31/10/2003)

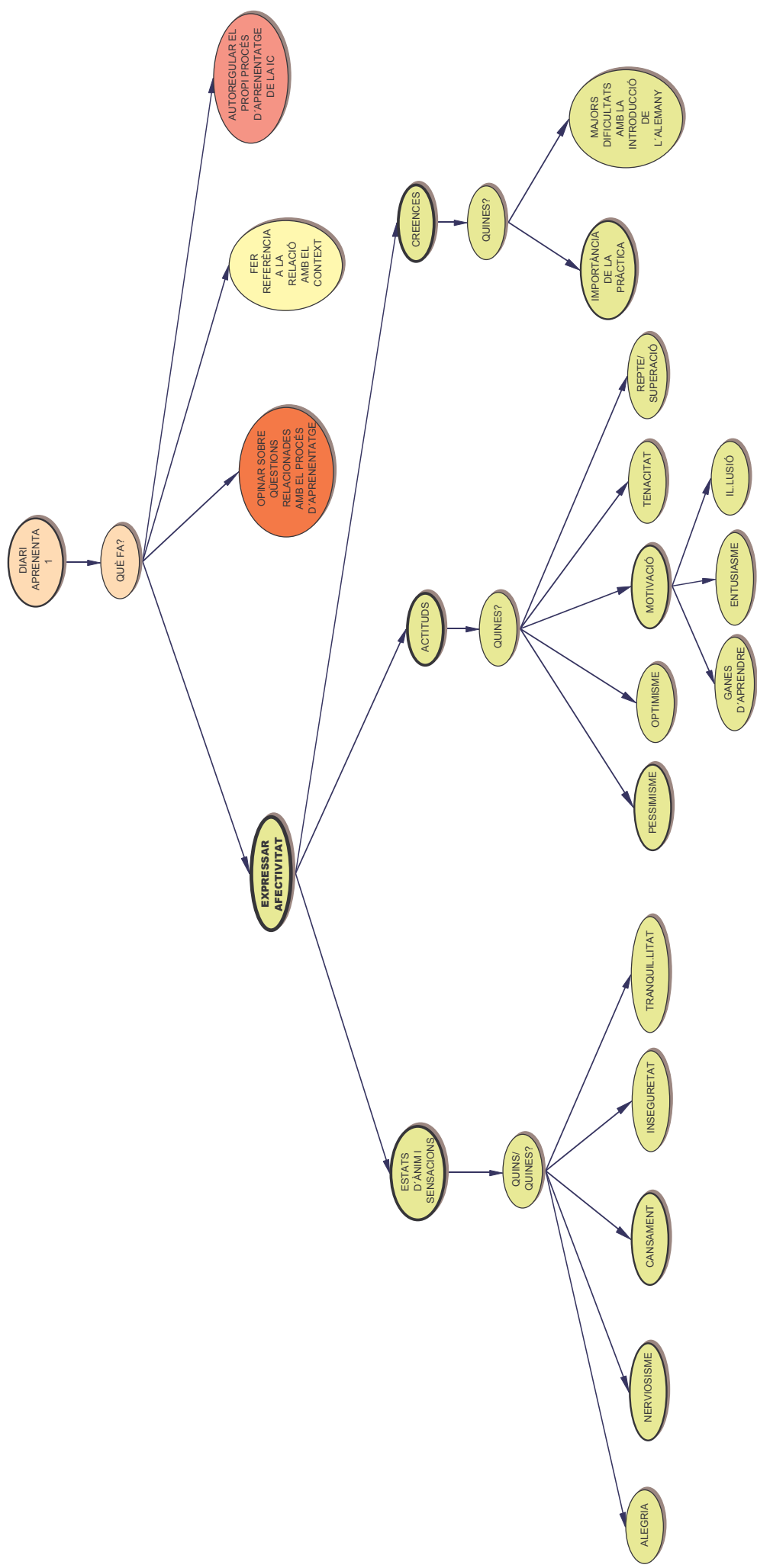
### Les expressions que denoten un procés d'autoregulació

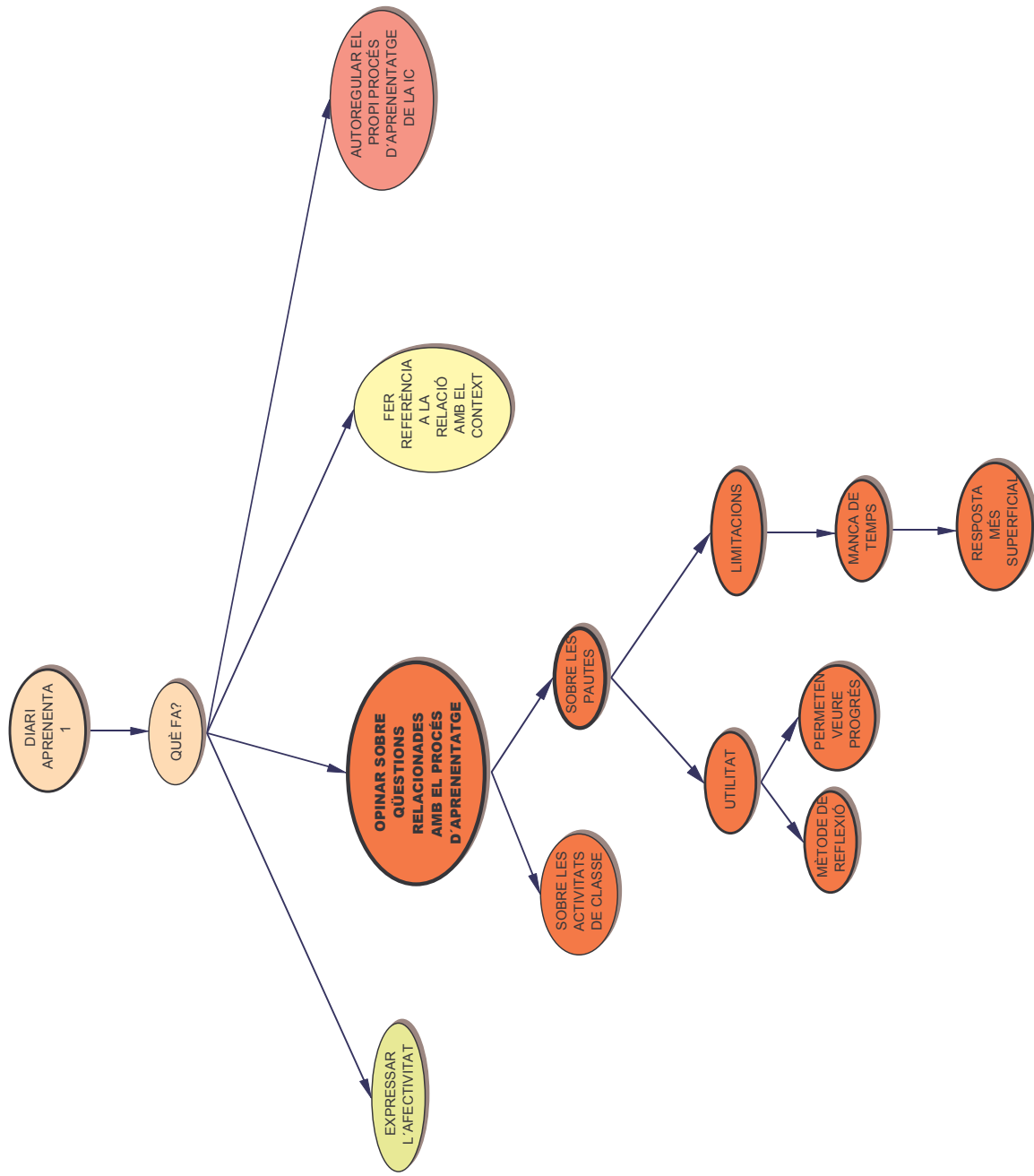
En la següent taula, incloem les expressions discursives que hem anat detectant durant l'anàlisi i a través de les quals l'aprenenta es veu immersa en un procés d'autoregulació. Les hem agrupat segons els seus significats i segons les seves funcions en el procés d'autoregulació.

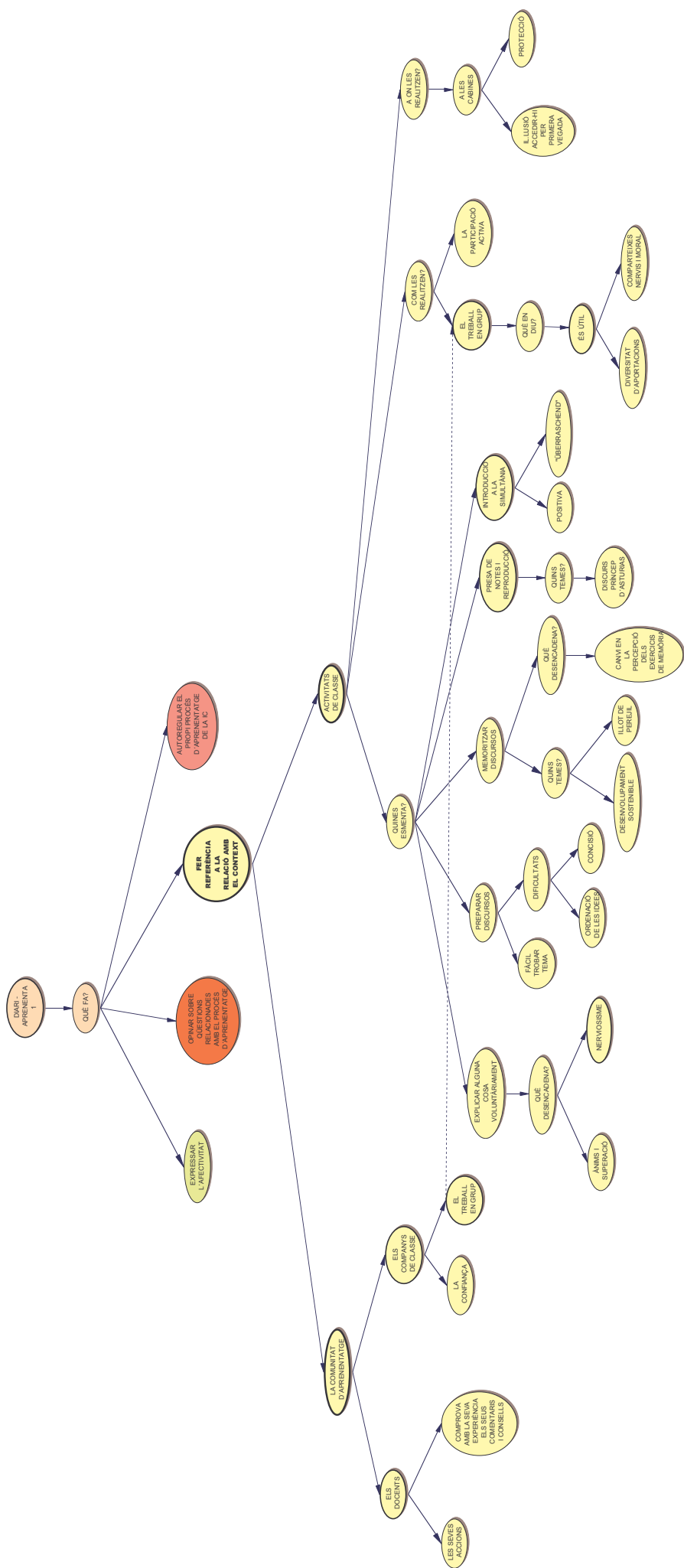
EXPRESSIONS QUE DENOTEN UN PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ EN EL DIARI DE L'APRENENTA 1
<p><b>-S'adona:</b>  <i>me he dado cuenta de que / te das cuenta de que.</i>  <i>lo que hoy he sacado en claro.</i></p> <p><b>-Avalua:</b>  <i>el resultado ha sido mucho mejor.</i>  <i>todo va mucho mejor.</i></p> <p><b>-Fa una comparació:</b>  <i>no es tan fácil como.</i>  <i>el resultado ha sido mucho mejor.</i>  <i>todo va mucho mejor.</i></p> <p><b>-Detecta mancances:</b>  <i>me falta eso.</i>  <i>no consigo.</i></p> <p><b>-Detecta assoliments:</b>  <i>no me cuesta.</i>  <i>consigo / he conseguido.</i></p> <p><b>-Recerca d'una explicació:</b>  <i>creo.</i>  <i>supongo que.</i>  <i>yo creo que es porque.</i></p> <p><b>-Planifica:</b>  <i>tengo que / tendré que.</i></p>













### 1.1.4. Anàlisi de les pautes

Tot seguit presentem l'anàlisi de cadascuna de les pautes.

#### 1.1.4.1. Pauta 1: sobre el fet d'escoltar, l'atenció i la concentració (10/10/2003)

##### Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT DE LA PAUTA <sup>44</sup> / TEXT DE L'APRENTA <sup>45</sup>	
	<b>1. ¿Creo que, en general, en la vida diaria, estoy acostumbrada a escuchar?</b>	
1	En principio, sin pensarlo demasiado, diría que sí estoy acostumbrada a escuchar en mi vida cotidiana; pero, si reflexiono un poco, creo que muchas veces me quedo sólo con aquellas partes de la conversación que, por un motivo u otro, me han llamado más la atención y el resto de las palabras las dejo a un lado. Soy capaz de reproducir el tema en general.	A l'inici d'aquesta unitat hi ha una clara oposició, marcada pel contraargumentatiu <i>pero</i> , entre les idees preconcebudes sobre el fet d'escoltar amb què l'aprenenta arriba a l'aula i el resultat del producte de la seva reflexió. A través de l'esforç de reflexió s'adona, i ho introdueix a través del modalitzador <i>creo que</i> , que li és més fàcil concentrar-se en allò que li crida més l'atenció o amb què té més empatia. Introdueix el que sap fer a través de l'expressió <i>soy capaz de</i> .
2	Si se trata de personas más allegadas a mí, con las que comparto mis "problemas" y los suyos, suelo estar mucho más atenta aunque normalmente hay palabras o gestos mínimos, maneras de decir las cosas, de hacer hincapié en algo que se me graban de tal manera que otros puntos del proceso de escuchar dejan de tener tanta importancia. A veces no me fijo tanto en el qué, sino en el cómo.	Inicia aquesta idea amb un <i>si</i> condicional, a través del qual estableix una condició de sota quines situacions s'incrementa el seu grau d'atenció. Continua amb la idea que ja havia iniciat en la unitat d'anàlisi anterior: li és més fàcil concentrar-se en allò amb què té més empatia. Amb l'adversatiu <i>aunque</i> , subratlla la importància de la gestualitat i de les formes més enllà de les paraules per tal de retenir una idea. Interpretem la introducció del terme " <i>problemas</i> " entre cometes, com una marca de modalització, a través de la qual persegueix detenir l'atenció del lector sobre aquest terme, potser amb una voluntat d'atenuació. Per tancar la unitat, fa una afirmació sobre la seva

<sup>44</sup> El text original de les pautes es pot consultar al final del capítol 3, on hem descrit l'acció pedagògica que investiguem.

<sup>45</sup> El treball que realitza l'aprenenta 1 amb el conjunt de les pautes es pot consultar als annexos.

		manera d'escollar: es fixa més en com es diuen les coses que en què es diu.
	<b>2. En estas primeras clases de interpretación consecutiva, ¿cómo me dispongo a escuchar un discurso breve en mi lengua materna de los que estos días estamos trabajando?</b>	
3	Cuando G. dice "concentración, empiezo", respiro e intento poner los cinco sentidos en las palabras que oigo. Intento sentarme de manera cómoda y pensar simplemente en esas palabras y no en otros ruidos que pueda haber en la sala aunque, si son muy cercanos, una parte de mi atención se va hacia ellos.	Inicia aquesta idea fent una referència explícita a la docent i reproduceix literalment i entre cometes les seves paraules. Explica com es prepara per escoltar. A través del verb <i>intentar</i> , que utilitza en dues ocasions, introdueix la voluntat explícita de posar els cinc sentits en allò que sent, asseure's amb comoditat i pensar només en les paraules que l'ocupen. La seva idea és deixar de banda els sorolls de la sala. L'adversatiu <i>aunque</i> li permet introduir la idea que, malgrat la intenció, si aquests sorolls són molt propers, la seva atenció s'hi desplaça.
	<b>3. La atención y la concentración son dos capacidades indispensables a la hora de interpretar. ¿Me concentro suficientemente? En el caso de que no sea así, ¿qué podría hacer para concentrarme más y centrar la atención?</b>	
4	Si no estoy cansada no me cuesta tanto concentrarme y es un factor que me influye mucho, además de los ruidos externos. Si no se dan estos dos casos, no tengo dificultad.	A través de l'expressió de condicional amb què obre la unitat, apunta quina és la condició que s'ha de donar perquè es pugui concentrar amb facilitat: que no estigui cansada. Estableix una correlació entre el grau de cansament i la facilitat en la concentració. A continuació fa esment d'un altre factor influent, que situa en un segon nivell d'importància a través de l'adverbi <i>además</i> . Es tracta dels sorolls externs.
5	Normalmente, como es una asignatura que me interesa mucho, consigo concentrarme o, al menos, intento hacerlo en el mayor grado posible.	Destaca l'interès per l'assignatura com un factor que influencia positivament la seva concentració. És una idea, que modalitza a través de l'adverbi <i>normalmente</i> , és a dir, d'alguna manera deixa la porta oberta a aquells casos en què això no es produeix. D'altra banda, observem com l'aparició del verb <i>intentar</i> permet

		parlar de voluntat explícita per a concentrar-se. També l'adverbi <i>al menos</i> modalitza aquesta idea i reforça el component de voluntat.
6	Lo que necesito es aprender a compaginar el hecho de estar concentrada con el de ir escuchando ruidos de hojas, puertas, etc. Supongo que el oído también puede educarse con la práctica y con trucos como el que nos dijo W. para recordar cifras: visualizarlas mentalmente como un cartel luminoso.	Introdueix la idea amb l'expressió <i>lo que necesito es</i> , a través de la qual percebem una detecció de necessitats. Reconeix que li cal aprendre a concentrar-se malgrat els sorolls externs. Amb el verb de possibilitat <i>supongo que</i> es va fent conscient del fet que l'educació de l'oïda s'assoleix amb la pràctica i amb <i>trucos</i> , com el de visualitzar les xifres en la ment. Anomena una estratègia que els ha explicat el docent i s'hi refereix com a <i>truco</i> . El fet que utilitzi el verb <i>suponer</i> , amb càrrega modalitzadora, permet veure que fa un vot de confiança i s'ho creu perquè li ho han recomanat.
	<b>4. Al acabar de escuchar el discurso, a pesar de haberlo entendido todo (¡porque al fin y al cabo ha sido en catalán o castellano!) ¿tengo la sensación de no haber escuchado lo suficiente? Si es así, ¿qué me lleva a pensarlo?</b>	
7	Creo que es porque, primero, puede haberse dado una información que ha captado mi atención durante un segundo más de lo normal (aunque en un porcentaje no tan elevado de ocasiones) o porque, segundo, ha habido unas siglas complicadas o un nombre de alguna institución extraño que me han desestabilizado un poco.	El fet que iniciï aquesta unitat d'anàlisi amb la marca de modalització subjectiva <i>creo que es porque</i> ens fa veure que està buscant resposta al per què li succeeix que es desestabilitza i s'aventura a donar dues raons que estructura en el discurs a través de la relació binària <i>primero</i> i <i>segundo</i> . D'una banda, dedicar més atenció de la necessària a una informació i, de l'altra, quan apareix una sigla o un nom complicats.
8	En discursos cortos suelo acordarme bien, pero en largos me siento mucho más insegura, me preocupa olvidar el principio del discurso.	Apunta la capacitat de recordar els discursos curts. El contraargumentatiu <i>pero</i> li serveix per subratllar l'aspecte de la inseguretat quan els discursos són més llargs. El verb <i>preocupar</i> li serveix per a introduir un dels aspectes que li generen més inseguretat: la por d'oblidar l'inici del discurs.



	<b>5. El hecho de no haber escuchado lo suficiente, ¿tiene alguna consecuencia en mi prestación posterior?</b>	
9	Creo que la escucha influye directamente en la calidad de la prestación posterior.	A través del modalitzador <i>creo que</i> a l'inici de la unitat, apunta que la manera com s'escolta té una influència directa en la qualitat de la prestació.
10	Si sólo escucho a medias puedo saber el tema general y quizás percibir posturas a favor o en contra, pero no podré ser tan leal al discurso inicial ni tan precisa.	L'expressió de condicional li serveix per introduir de quina manera es perd lleialtat i precisió: <i>si sólo escucho a medias</i> . Fa servir l'expressió <i>escuchar a medias</i> , que descriu com una manera d'escoltar que només li permet percebre el tema general i tal vegada l'orientació argumentativa, a favor o en contra. Implícitament sembla que digui que el fet de no escoltar bé influencia negativament el producte i descriu de quina manera: menys fidelitat a l'original i menys precisió quant a la informació.

Tot seguit ens interessa veure, a partir de l'anàlisi interpretativa anterior, què fa l'aprenenta i, sobretot, com ho fa. També observem els temes de la pauta que en el seu treball i aquells que, tot i que no apareixen en la pauta, l'aprenenta esmenta.

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES DE LA PAUTA QUE RECALL	TEMES QUE NO APAREIXEN A LA PAUTA I QUE ESMENTA
1	▫S'adona de com escolta: li és més fàcil concentrar-se en allò que li crida més l'atenció o amb què té més empatia. ▫S'adona de	▫ <i>si reflexiono un poco</i> ▫ <i>creo que</i> ▫ <i>soy capaz de</i>	▫El record de només allò que li crida més l'atenció. ▫La importància de l'empatia amb qui o què s'escolta.	▫Capacitat de reproduir el tema en general.

	què sap fer.			
2	<p>▫S'adona de com escolta: de quina influència té el fet de tenir empatia amb qui parla.</p> <p>▫Assenyala la conseqüència: major grau d'atenció.</p>	<p>▫Expressió de la condició: <i>si</i>.</p> <p>▫<i>no me fijo tanto en ...</i></p> <p><i>sino</i></p> <p>▫Adversatiu: <i>aunque</i>.</p> <p>▫Ús de les cometes.</p>	<p>▫La concentració amb allò o amb qui té més empatia.</p> <p>▫La importància de la gestualitat i de com es diuen les coses.</p>	
3	<p>▫S'adona de quina és la millor manera de posar-se a escoltar.</p> <p>▫S'adona d'un factor que influencia el seu rendiment: els sorolls externs als quals es desplaça la seva atenció.</p> <p>▫Fa referència a la docent.</p>	<p>▫<i>intento</i></p> <p>▫Ús de les cometes</p> <p>▫Adversatiu: <i>aunque</i></p>	<p>▫La concentració i l'atenció.</p> <p>▫Asseure's de manera còmoda.</p> <p>▫Aïllar-se dels sorolls externs.</p>	
4	<p>▫S'adona de quins factors influeixen negativament en la concentració: cansament i sorolls externs.</p> <p>▫Formula una hipòtesi (amb cert grau de seguretat) sobre quins factors influeixen negativament en la concentració.</p>	<p>▫Expressió de la condició: <i>si</i></p> <p>▫<i>no me cuesta tanto</i></p> <p>▫<i>no tengo dificultad</i></p>	<p>▫Els factors que influeixen en la concentració: el cansament i els sorolls externs.</p>	
5	<p>▫Expressa l'interès per l'assignatura com un factor positiu.</p> <p>▫S'adona que aquest interès és un factor positiu.</p> <p>▫Assenyala la conseqüència:</p>	<p>▫<i>me interesa mucho</i></p> <p>▫<i>intento</i></p>	<p>▫L'interès per l'assignatura com a factor de concentració.</p>	

	major concentració.			
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona de les mancances que té: major concentració, tot i els sorolls externs.</li> <li>▫ Formula una hipòtesi de com creu que es pot assolir: amb pràctica i estratègies.</li> <li>▫ Semiplanifica una acció.</li> <li>▫ Fa referència al docent.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>lo que necesito es.</i></li> <li>▫ <i>supongo que</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ L'educació de l'oïda.</li> <li>▫ La concentració malgrat els sorolls externs.</li> <li>▫ Estratègia de la docent.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ La memòria: la dificultat per recordar les xifres.</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona que es desestabilitza.</li> <li>▫ Assenyala les causes de per què es desestabilitza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>creo que es porque</i></li> <li>▫ Ús del parèntesi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Factors de desestabilització: una informació que capta l'atenció durant massa temps; sigles o noms complicats.</li> </ul>	
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona de les dificultats amb discursos llargs.</li> <li>▫ Assenyala la causa: se sent més insegura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Contraargumentatiu <i>pero</i></li> <li>▫ me preocupa</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Memòria: inseguretats quan els discursos són llargs, preocupació per oblidar l'inici del discurs.</li> </ul>
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona que la manera com s'escolta té una influència directa en la prestació.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>creo que</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ L'escolta té una influència directa en la qualitat.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Qualitat de la prestació.</li> </ul>
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona de què succeeix quan no escolta prou bé.</li> <li>▫ Formula una hipòtesi.</li> <li>▫ Assenyala les conseqüències: : entén el tema general però no els arguments pro i contra. Perd lleialtat i precisió.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Expressió de la condició: <i>si</i></li> <li>▫ <i>escuchar a medias</i></li> <li>▫ Contraargumentatiu <i>pero</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Conseqüències d'escoltar a mitges.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Lleialtat/ fidelitat al discurs original.</li> <li>▫ Precisió en el contingut.</li> </ul>

## Síntesi





Agrupem els aspectes afins que han anat apareixent:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS
<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>S' autoregula:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona.</li> <li>▫ Assenyala conseqüències.</li> <li>▫ Assenyala causes.</li> <li>▫ Formula hipòtesis.</li> <li>▫ Semiplanifica.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Expressió d'una actitud:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ intento.</li> <li>▫ me preocupa</li> </ul> </li> <li>•<b>Marques d'autoregulació:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Expressions discursives: <ul style="list-style-type: none"> <li>-<i>si reflexiono un poco</i></li> <li>-<i>creo que</i></li> <li>-<i>soy capaz de</i></li> <li>-<i>no me fijo tanto en ... sino</i></li> <li>-<i>no me cuesta tanto</i></li> <li>-<i>no tengo dificultad</i></li> <li>-<i>me interesa mucho</i></li> <li>-<i>lo que necesito es</i></li> <li>-<i>supongo que</i></li> <li>-<i>creo que es porque</i></li> <li>-<i>escuchar a medias</i></li> <li>-expressió de la condició: <i>si</i></li> </ul> </li> </ul> </li> <li>•<b>La veu del docent</b></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Expressa:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Actitud.</li> <li>▫ Sentiment.</li> </ul> </li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Fa referència al context:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Als docents.</li> </ul> </li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Connectors del discurs:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Adversatiu <i>aunque</i></li> <li>▫ Contraargumentatiu <i>pero</i></li> </ul> </li> <li>•<b>Ús de les cometes:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Marca de modalització.</li> <li>▫ Reproducció literal de les paraules del docent.</li> <li>▫ Ús dels parèntesis per a incloure una informació complementària.</li> </ul> </li> </ul>

TEMES DE LA PAUTA QUE RECULL	TEMES QUE NO APAREIXEN A LA PAUTA I QUE ESMENTA
<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Sobre el fet d'escoltar:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ El record de només allò que li crida més l'atenció.</li> <li>▫ La importància de l'empatia amb qui o què s'escolta.</li> <li>▫ La importància de la gestualitat i del com es diuen les coses.</li> <li>▫ Asseure's de manera còmoda.</li> <li>▫ Aïllar-se dels sorolls externs.</li> <li>▫ La concentració: <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Els factors que influeixen en la concentració: el cansament i els</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Memòria:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Dificultat per recordar les xifres.</li> <li>▫ Inseguretat quan els discursos són llargs, preocupació per oblidar l'inici.</li> <li>▫ Lleialtat/fidelitat al discurs original.</li> <li>▫ Precisió en el contingut.</li> <li>▫ Qualitat de la prestació.</li> </ul> </li> <li>•<b>Reproducció:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Capacitat de reproduir el tema en general.</li> </ul> </li> </ul>

<p>concentració: el cansament i els sorolls externs.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫La concentració malgrat els sorolls externs.</li> <li>▫L'interès per l'assignatura com a factor de concentració.</li> <li>▫L'educació de l'oïda.</li> <li>▫Estratègia del docent.</li> <li>▫Factors de desestabilització: una informació que capta l'atenció durant massa temps; sigles o noms complicats.</li> <li>▫L'escolta té una influència directa en la qualitat.</li> <li>▫Conseqüències d'escoltar <i>a mitges</i>.</li> </ul>	
--	--

Representem el procés d'autoregulació detectat:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ		
1	<p><b>S'adona</b> de com escolta.                      S'adona de què sap fer.</p>		
2	<p><b>S'adona</b> de com escolta.</p>		<p><b>Assenyala la conseqüència.</b></p>
3	<p><b>S'adona</b> de quina és la millor manera de posar-se a escoltar  <b>S'adona</b> d'un factor que influencia negativament el seu rendiment,</p>		
4	<p><b>S'adona</b> dels factors que influeixen negativament en la concentració.</p>		<p><b>Formula una hipòtesi.</b></p>
5	<p><b>S'adona</b> de l'interès com a factor positiu.</p>		<p><b>Assenyala la conseqüència.</b></p>

6	S'adona de les mancances.	Formula una hipòtesi.	Semiplanifica.
7	S'adona de la desestabilització.	Assenyala les causes.	
8	S'adona de les dificultats amb discursos llargs.	Assenyala les causes.	
9	S'adona que la manera com s'escolta té una influència directa en la prestació.		
10	S'adona de què succeeix quan no escolta prou bé.	Formula una hipòtesi. Assenyala les conseqüències.	

#### Els aspectes més rellevants:

Tal i com queda reflectit en l'anàlisi, el que l'aprenenta 1 fa amb més freqüència en aquesta primera pauta és adonar-se de qüestions relacionades amb el fet d'escoltar, que és l'habilitat sobre la qual tracta la pauta. Un dels aspectes sobre els quals s'adona és el dels factors negatius i positius que influeixen directament en el seu rendiment. S'adona que els sorolls externs als quals es desplaça l'atenció i el cansament influeixen negativament la prestació. Es refereix a l'interès per l'assignatura com un factor d'influència positiva. Si bé el fet d'adonar-se és el primer pas en el procés d'autoregulació del seu aprenentatge, en les unitats núm. 2, 4, 5, 6, 7, 8 i 10 l'aprenenta va més enllà en el procés i, o bé assenyala les causes i conseqüències d'un fet, o bé opta per formular hipòtesis del que se'n pot desprendre. En la unitat d'anàlisi núm. 6 va encara més enllà, a través de la semiplanificació d'una acció.

A més a més de les qüestions relacionades amb el fet d'escoltar, en tracta d'altres a les quals no es refereix la pauta original. Com podem observar, són qüestions relacionades amb la memòria i amb la reproducció del discurs. Destaquem el fet que, en la unitat núm. 9, comenci a fer ús del metallenguatge propi de l'assignatura amb terminologia específica de l'àmbit com ara *calidad de la prestación*.

També es refereix al docent, concretament per esmentar una estratègia que els ha explicat a classe. De la mateixa manera, expressa interès explícit per l'assignatura.

Pel que fa a com s'expressa i, sobretot, a com assoleix el procés d'autoregulació, recorre a diverses fórmules discursives entre les quals destaca l'expressió de la condició juntament amb un conjunt de fórmules de modalització subjectiva, com ara el signe de les cometes. També es manifesta un ús de les cometes per a la reproducció literal de les paraules del docent.

Des del punt de vista de l'ús formal de la pauta, ha contestat les preguntes en un full a part. Alhora, ha donat resposta a totes les preguntes menys a l'última, que es tracta de l'espai destinat a comentaris, dubtes i suggeriments.

#### **1.1.4.2. Pauta 2: sobre la memòria i l'anàlisi de l'original (17/10/2003)**

##### **Anàlisi interpretativa**

<b>UNITAT D'ANÀLISI</b>		<b>ANÀLISI INTERPRETATIVA</b>
<b>Núm.</b>	<b>TEXT DE LA PAUTA/ TEXT DE L'APRENTA</b>	
	<b>1. ¿Recuerdo informaciones aisladas como cifras, enumeraciones, nombres propios o referencias culturales?</b>	
11	El truco que nos dio W. para recordar cifras, visualizarlas mentalmente como un letrero de neón, parece que tiene un efecto positivo; sin embargo, me cuesta mucho acordarme de nombres propios extranjeros. Tengo que escribirlos por completo la primera vez y, si vuelve a mencionarse, utilizo las iniciales del nombre y apellido, en caso de que en el discurso hayamos podido tomar nota. Los nombres españoles comunes no son tan problemáticos.	Ha comprovat el bon funcionament d'una estratègia que els ha donat el docent per a recordar les xifres. A través del connector contraargumentatiu <i>sin embargo</i> , introdueix una nova dificultat que rau ara a recordar els noms propis estrangers. En canvi, recordar els noms espanyols comuns no li és tan difícil. Presenta una estratègia pròpia per a recordar els noms estrangers: els escriu la primera vegada que apareixen i després, quan es repeteixen, ja només anota les inicials. Tal com feia en el diari, torna a referir-se a l'estratègia de visualitzar les xifres com a <i>truco</i> , però percebem una evolució en comparació amb quan s'hi referia al diari o bé a la unitat d'anàlisi

		6 de la primera pauta. Sembla haver superat el dubte sobre el seu funcionament perquè ha experimentat que <i>tiene un efecto positivo</i> .
	<b>2. ¿Recuerdo ideas enteras y establezco las relaciones y asociaciones lógicas que existen entre las ideas?</b>	
12	Suelo recordar la idea general entera pero no entrando en los detalles específicos: el tema sí, las palabras exactas no siempre o en su totalidad.	Explica que sol recordar la idea general, el tema, i, a través del connector contraargumentatiu <i>pero</i> , es refereix als detalls i a les paraules exactes com el que li suposa més dificultats de memòria.
13	En cuanto a los nexos, a veces los olvido y tengo que pararme a pensar un segundo en cual puede ser el más apropiado.	Parla de l'oblit dels nexes i en què ha de fer quan això li succeeix: parar-se a pensar en quin seria el més adient.
	<b>3. ¿Me da miedo no recordar ciertas informaciones, es decir, que me falle la memoria y la concentración?</b>	
14	Sí, pero creo que es algo normal porque todavía tenemos que aprender a "tirar de los propios recursos" en caso de que tengamos un lapsus momentáneo y nos quedamos con la boca abierta y balbuceando. Creo que la práctica y el hábito son la solución.	Inicia aquesta unitat amb una resposta afirmativa a la pregunta que li plantejava la pauta. Considera que el que li succeeix és normal si es té en compte la fase de l'aprenentatge en la qual es troba. En la primera part, fa servir la primera persona del plural. Per tant, està considerant que no es tracta d'un fenomen que només li succeeixi a ella, sinó que també és comú a la resta dels seus companys. A continuació, arriba a una conclusió: considera que és important desenvolupar estratègies personals que li permetin sortir d'un moment de lapsus. Utilitza l'expressió " <i>tirar de los propios recursos</i> ". Deduïm que l'inclou entre cometes perquè es tracta de les seves pròpies paraules per a referir-se al desenvolupament d'estratègies personals. Alhora, explica en quina circumstància: <i>cuando tengamos un lapsus momentáneo y nos quedamos con la boca abierta y balbuceando</i> . Per últim, a través del modalitzador <i>creo que</i> , es refereix a la pràctica i a l'hàbit com a maneres d'adquisició de les estratègies personals.



15	En estos primeros discursos creo que no lo he hecho porque no he sabido enfocar el tema de esta manera. (¿La información que he "perdido" era, en realidad, no relevante?)	L'aprenenta considera, a través del <i>creo que</i> , que segurament no ha fet el que se li planteja perquè no ho ha sabut enfocar. A continuació, entre parèntesis, inclou una pregunta que deduïm que es dirigeix a ella mateixa. Quant a l'ús de la pauta, aquesta li presenta una pregunta a la qual respon que no s'ho havia plantejat. D'altra banda, en la seva resposta inclou una pregunta, que es podria tractar d'una mostra del que la pregunta d'una pauta desencadena en la seva ment. Veiem com en aquest cas es desvia del contingut de la pregunta de la pauta i passa a parlar de pèrdua d'informació quan la pauta s'està referint a presentar les idees secundàries en un segon
16	Ahora, hay ocasiones, en las que tengo que pensar "¿qué falta aquí?" porque me he quedado con demasiado poca información. Creo que la solución es asimilar bien los símbolos propios y, de nuevo, practicar.	Admet que hi ha vegades en les quals, degut al fet que s'ha quedat amb poca informació, a causa d'escriure poc, es pregunta quina és la informació que li manca. Reprodueix entre cometes un pensament tal i com se li planteja. A través del <i>creo que</i> , introdueix la importància que té assimilar símbols i pràctica.
	<b>5. Después de escuchar el discurso, ¿tengo la sensación de tener clara la estructura, aunque me puedan fallar los detalles?</b>	
17	Sí, es lo que comentaba antes: la idea o el tema general lo tengo pero me faltan los detalles que completan el discurso.	Explica que és capaç de captar la idea general del discurs, però no els detalls. Detecta amb què té mancances: els detalls. Quant a l'ús de la pauta, l'expressió <i>es lo que comentaba antes</i> permet veure com estableix lligams i relacions entre les diferents respostes que va donant.

Veiem ara els següents aspectes:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES DE LA PAUTA QUE RECALL	TEMES QUE NO APAREIXEN A LA PAUTA I QUE ESMENTA
11	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Fa referència al docent.</li> <li>▫ S'adona del bon funcionament d'una estratègia que els ha donat el docent.</li> <li>▫ S'adona d'una dificultat: recordar els noms propis estrangers.</li> <li>▫ Avaluua una estratègia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>sin embargo</i></li> <li>▫ <i>truco</i></li> <li>▫ <i>me cuesta mucho</i></li> <li>▫ <i>tengo que</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Bon funcionament d'una estratègia que els ha donat el docent.</li> <li>▫ Dificultats amb noms estrangers.</li> <li>▫ Estratègia personal per recordar-los.</li> <li>▫ Major facilitat amb noms espanyols.</li> </ul>	
12	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona de què recorda amb facilitat (el tema).</li> <li>▫ S'adona d'on té més dificultats a l'hora de recordar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>suelo recordar</i></li> <li>▫ <i>pero</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Recordar la idea general.</li> </ul>	
13	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona d'una mancança: el fet d'oblidar els nexes.</li> <li>▫ <i>Explica</i> què fa quan això succeeix: S'atura a pensar en el més adient.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>tengo que</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ L'ús dels nexes</li> </ul>	
14	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona de la importància de desenvolupar estratègies personals.</li> <li>▫ <i>Explica com ho aconseguix/</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>tenemos que</i></li> <li>▫ Ús de les cometes</li> <li>▫ <i>creo que</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ El desenvolupament d'estratègies per als moments de lapsus.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ La pràctica.</li> <li>▫ L'hàbit.</li> </ul>

	<i>Proposa una solució:</i> Assenyala la pràctica i l'hàbit com la manera d'adquirir-les.			
15	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>S'adona</i> que no ha fet el que la pauta li planteja</li> <li>▫ <i>Assenyala la causa:</i> no ho ha sabut enfocar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>creo que</i></li> <li>▫ L'ús dels parèntesis</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ La pèrdua d'informació</li> </ul>
16	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>S'adona</i> que hi ha vegades que es queda amb poca informació i que ha de pensar què li manca.</li> <li>▫ <i>Proposa una solució:</i> assimilar els símbols propis i practicar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Ús de les cometes</li> <li>▫ <i>creo que</i></li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Les omissions d'informació.</li> <li>▫ Assimilar símbols propis.</li> <li>▫ La pràctica.</li> </ul>
17	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>S'adona</i> d'on té facilitat (captar la idea general) i d'on té mancances (els detalls).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>lo tengo</i></li> <li>▫ <i>me faltan</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ El tema general.</li> <li>▫ La pèrdua dels detalls.</li> </ul>	

### **Síntesi**

Tot seguit, agrupem els aspectes afins que han anat apareixent en l'anàlisi anterior:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS
<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>S' autoregula:</b></li> <li>▫S'adona.</li> <li>▫Avalua.</li> <li>▫Explica.</li> <li>▫Proposa una solució.</li> <li>▫Assenyala la causa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Marques d' autoregulació:</b></li> <li>▫<b>Expressions discursives:</b></li> <li>-<i>me cuesta mucho</i></li> <li>-<i>tengo que/ tenemos que</i></li> <li>-<i>suelo recordar</i></li> <li>-<i>creo que</i></li> <li>-<i>lo tengo</i></li> <li>-<i>me faltan</i></li> <li>▫<b>La veu de l'aprenenta:</b></li> <li>▫Ús dels parèntesis:</li> <li>-(¿La información que he "perdido" era, en realidad, no relevante?)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Fa referència al context:</b></li> <li>▫Al docent.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Connectors del discurs:</b></li> <li>-<i>sin embargo.</i></li> <li>-<i>pero.</i></li> <li>▫Truco.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Ús de les cometes.</b></li> <li>•<b>Ús dels parèntesis.</b></li> </ul>

TEMES DE LA PAUTA QUE RECULL	TEMES QUE NO APAREIXEN A LA PAUTA I QUE ESMENTA
<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Sobre la memòria i l'anàlisi de l'original:</b></li> <li>▫<b>Estratègies:</b></li> <li>-Bon funcionament d'una estratègia que els ha donat el docent.</li> <li>-Estratègia personal per recordar noms propis estrangers.</li> <li>-El desenvolupament d'estratègies per als moments de lapsus.</li> <li>▫<b>Altres temes:</b></li> <li>-Dificultats amb noms estrangers.</li> <li>-Major facilitat amb noms espanyols.</li> <li>-Recordar la idea general.</li> <li>-La pèrdua dels detalls.</li> <li>-L'ús dels nexes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Estratègies:</b></li> <li>▫<b>per a la millora:</b></li> <li>-La pràctica.</li> <li>-L'hàbit.</li> <li>▫<b>Altres:</b></li> <li>-Assimilar símbols propis.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Comprensió del discurs:</b></li> <li>-Pèrdua d'informació.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Presca de notes:</b></li> <li>▫Omissions.</li> <li>▫Assimilar símbols propis.</li> </ul>

A continuació, representem el procés d'autoregulació identificat:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ	
11	S'adona del funcionament d'una estratègia. S'adona d'una dificultat. Avalua una estratègia.	
12	S'adona de què recorda amb facilitat i amb què té dificultats.	
13	S'adona d'una mancança.	
14	S'adona de la importància de desenvolupar estratègies.	Explica com ho aconsegueix/Proposa una solució.
15	S'adona que no ha fet el que la pauta li planteja.	Assenyala la causa.
16	S'adona que a vegades es queda amb poca informació.	Proposa una solució.
17	S'adona d'on té facilitat i on té mancances.	

### **Els aspectes més rellevants:**

En aquesta segona pauta, hi ha un predomini de la tendència de l'aprenent a la presa de consciència. Tal com succeïa en la primera pauta, es va adonant de diferents aspectes relacionats, principalment, amb l'habilitat sobre la qual la pauta la fa reflexionar: la memòria i l'anàlisi del discurs original. També, en una ocasió, fa una avaluació. En altres moments, i en un segon grau, tal com succeïa en la pauta núm. 1, però ara amb una major freqüència, fa una recerca d'explicacions que consisteix a assenyalar causes, explicar fets i fer propostes per a la resolució de dificultats.

Només en una ocasió es refereix al docent i, concretament, per fer esment d'una estratègia a la qual també s'havia referit en la primera pauta.

En aquesta segona pauta són importants les reflexions de l'aprenenta sobre estratègies. Hi ha una reflexió sobre una estratègia, a la qual, com en el diari, torna a anomenar *truco*. Es tracta d'una estratègia que els va donar explícitament el docent a classe i que n'ha anat parlant tant en el diari com en les dues primeres pautes. Tal i com apreciem a continuació, d'una banda, fa l'experiència del bon funcionament d'aquesta estratègia i, de l'altra, busca la funció d'aquesta estratègia, com és la de l'educació de l'oïda:

DIARI	PAUTA 1	PAUTA 2
<i>El truco de visualizar en la mente, como si fuera el rótulo de cualquier tienda, las cifras que aparecen en un discurso parece que funciona.</i> (Entrada 3, unitat d'anàlisi 10, 15/10/2003)	<i>[...] Supongo que el oído también puede educarse con la práctica y con trucos como el que nos dijo W. para recordar cifras: visualizarlas mentalmente como un cartel luminoso.</i> (Pauta 1, unitat d'anàlisi 6, 10/10/2003)	<i>El truco que nos dio W. para recordar cifras, visualizarlas mentalmente como un letrero de neón, parece que tiene un efecto positivo; sin embargo, me cuesta mucho acordarme de nombres propios extranjeros. [...]</i> (Pauta 2, unitat d'anàlisi 11, 17/10/2003)

En la mateixa línia encara de les referències a estratègies, anomena una estratègia que fa servir per tal de recordar noms propis estrangers (que ens havia dit que era una de les qüestions que li plantejava dificultats) i també es refereix a la importància de desenvolupar estratègies, l'aplicació de les quals li pugui ser útil en un moment de lapsus. Es refereix a la pràctica i a l'hàbit com a estratègies per a assolir una millora.

Pel que fa als temes tractats, si bé la majoria de reflexions, com ja hem dit, giren al voltant de la memòria i de l'anàlisi de l'original, val la pena dir que l'aprenenta inclou algunes reflexions sobre temes que queden al marge dels inclosos a la pauta. La majoria d'aquestes reflexions són sobre la tasca de la presa de notes i les dificultats que aquesta li planteja.

Per últim i, pel que fa al seu discurs, notem la presència d'expressions que li serveixen per prendre consciència de dificultats, del tipus *me cuesta mucho* o *me faltan* o bé expressions que li serveixen per indicar assoliments (*suelo recordar* o *lo tengo*) i mancances (*me faltan*).

Quant a l'ús de la pauta, a la unitat d'anàlisi núm. 15, li presenta una pregunta a la qual respon que no s'ho havia plantejat aquesta qüestió. En la resposta inclou una pregunta que es podria tractar d'una mostra del que aquesta desencadena en la seva ment. Podem observar com, en aquest cas, es desvia del contingut de la pregunta de la pauta i passa a parlar de pèrdua d'informació, quan la pauta s'està referint a presentar les idees secundàries en un segon terme. També en la unitat d'anàlisi núm. 17, l'expressió *es lo que comentaba antes*, permet veure com l'aprenenta estableix lligams i relacions entre les diferents respostes que va donant.

Des del punt de vista d'ús formal, i com succeïa en l'anterior, ha contestat les preguntes en un full a part. Ha donat resposta a totes les preguntes menys a l'última, que es tracta de l'espai destinat a comentaris, dubtes i suggeriments.

#### **1.1.4.3. Pauta 3: sobre la presa de notes (31/10/2003)**

##### **Anàlisi interpretativa**

<b>UNITAT D'ANÀLISI</b>		<b>ANÀLISI INTERPRETATIVA</b>
<b>Núm.</b>	<b>TEXT DE LA PAUTA/ TEXT DE L'APRENENTA</b>	
	<b>1. ¿En qué lengua tomo las notas? ¿Me es fácil encontrar la traducción de los términos en el caso de que las tome en la lengua meta?</b>	
18	Esta pregunta es difícil de responder porque todavía no hemos practicado discursos que tengamos que interpretar de una lengua extranjera, el alemán en nuestro caso, a nuestra lengua materna, así que no sabría qué contestar. En principio, sí he anotado un símbolo, supongo que podría servir para varios idiomas.	Constata que encara es troben en la fase de pràctica de la llengua A. Ha anotat un símbol, que no revela i que considera que podria servir per a interpretar des de diverses llengües. Quant a l'ús de les pautes, fa una reflexió sobre la dificultat que li planteja la pregunta, perquè encara no es troben en la fase de treball amb la llengua estrangera. Així mateix, mentre se li pregunta en quina llengua pren les notes, contesta fent referència als símbols.

19	Como no siempre encuentro un símbolo en el momento oportuno, si tengo que escribir una palabra de manera explícita, lo hago en castellano (pero, como he mencionado, el discurso de partida también está en este idioma).	Deduïm de la primera idea d'aquesta unitat, que encara no té els símbols prou assimilats ni automatitzats. És molt significatiu que parli de <i>momento oportuno</i> per deixar veure aquesta manca d'automatització. Afirmar que pren les notes en castellà, tot i que, entre parèntesis, afegeix que el discurs de partida també és en aquesta llengua.
20	No suelo utilizar palabras inglesas porque no es una lengua muy cercana aunque sí utilizo siempre "hi!" (=saludar, quiero saludar, me gustaría saludar) y "thanks" (= agradecer, agradezco, quiero agradecer, me gustaría agradecer). En todo caso, "hi!" más que del inglés, sería extraída del alemán (ahora que lo pienso).	Diu que no utilitza massa elements provinents de l'anglès, perquè és una llengua que no li és propera <sup>46</sup> . A través de dos exemples, que inclou entre cometes i el seu significat entre parèntesis, dóna una mostra de quines expressions de l'anglès li serveixen. També inclou entre parèntesis un comentari personal.
	<b>2. ¿Mi toma de notas es suficientemente clara?</b>	
21	Mi toma de notas es un poco caótica y casi "sucía" pero no se debe a que yo sea muy desordenada sino a que tengo una manera muy extraña de colocar el folio al escribir. Con la toma de notas tengo que poner el cuaderno recto y, claro, en vez de "escribir" en línea recta, se me inclina la dirección.	Comença per qualificar la presa de notes de <i>caótica y sucia</i> , i busca l'explicació: no és a causa que sigui una persona desordenada, sinó al fet que normalment, per escriure, ho fa amb el full tort i, per prendre les notes, ho ha de fer amb el full recte i, per tant, escriu de manera inclinada. De la presa de notes, no sols en diu que és caòtica, sinó que, a més, considera que és <i>sucia</i> . Segurament inclou entre cometes l'adjectiu "brut" per a marcar-ne l'ús poc habitual en qualificar la presa de notes. Alhora, hi ha un altre element significatiu. Quan es refereix a "escribir" ho fa entre cometes, segurament per a deixar clar al lector que és conscient que la presa de notes no consisteix en el fet d'escriure.
	<b>3. ¿Considero que escribo demasiado?</b>	

<sup>46</sup> A l'entrada 4 del diari de 17/10/03, concretament a la unitat d'anàlisi 14, l'aprenentia també ha fet esment de la qüestió del predomini de la simbologia provinent de l'anglès i com a ella no li funciona. També en el qüestionari inicial fa una referència a la llengua anglesa.



22	No considero que escriba mucho; es más, a veces, por no haberlo querido escribir explícitamente, si no se me ha ocurrido algún símbolo, me quedo con menos información que quizás después me falta para detallar más.	Considera que no escriu molt i afegeix, a través de l'expressió <i>es más</i> , la conseqüència que sovint té això: li provoca pèrdua d'informació, sobretot secundària (detalls).
	<b>4. ¿Utilizo símbolos y abreviaturas? ¿Cómo consigo interiorizar los símbolos e ir desarrollando un sistema de símbolos propio?</b>	
23	Intento utilizar el máximo de símbolos posibles porque desde que empezamos me quedé con la frase "mejor que escribáis poco y con símbolos a escribirlo todo con palabras" (más o menos).	Diu que intenta utilitzar el major nombre de símbols possibles perquè recorda un consell de classe que així ho suggeria. Reprodueix entre cometes aquest consell. El fet que opti pel verb intentar ( <i>intento utilizar</i> ) denota que es tracta d'una qüestió que s'ha proposat explícitament.
24	Creo que la única solución para interiorizarlos es la práctica.	A través de l'element modalitzador <i>creo que</i> , torna a incidir en una idea que ha estat recurrent: la pràctica com a única forma d'arribar a interioritzar els símbols.
25	Además de esto, quizás el trabajo en grupo porque se pueden comentar las diferentes opciones para un mismo símbolo y adoptar la solución de alguna compañera que no se nos había ocurrido antes.	A part de la pràctica a què s'ha referit en la unitat anterior, apunta al treball en grup com a forma d'interioritzar els símbols i inclou les raons en les quals considera que rau aquesta importància: permet comentar amb els companys diferents opcions per a un mateix símbol i adoptar les solucions que proposen els companys i que a un mateix no se li havien acudit.
	<b>5. ¿Podría tomar las notas de forma más concisa?</b>	
26	Seguro que sí pero cuando domine más la toma de notas y asimile bien y amplíe el listado de símbolos propios.	Després d'iniciar afirmativament aquesta unitat d'anàlisi, explica quines són les condicions indispensables per a una presa de notes concisa: dominar-la i, sobretot, haver assimilat els símbols i haver-ne desenvolupat de propis.
	<b>6. ¿Establezco una buena relación entre las ideas? ¿Utilizo conectores?</b>	

27	La primera toma de notas, si no recuerdo mal, fue un desastre en cuanto a lo que conectores se refiere. Ahora cada vez intento incorporarlos más y marcar la separación de ideas claramente porque me doy cuenta de que sin ella no sabía donde empezaba o acababa la frase y si los símbolos de arriba se enlazaban o no con los de más abajo.	En comparació amb la primera presa de notes (que qualifica de desastre), cada vegada intenta utilitzar més connectors. També es refereix a la separació entre idees, s'ha adonat que és essencial per a tenir una visió clara d'on comença i on acaba una idea. Torna a utilitzar el verb intentar ( <i>intento incorporarlos</i> ), la qual cosa denota que hi ha una voluntat i un propòsit explícits. D'altra banda, a la meitat de la unitat, afirma <i>porque me doy cuenta</i> per a referir-se al fet que, si no separa les idees, no té una idea clara del discurs. El fet que parli d'adonar-se és un indicatiu que n'ha fet l'experiència, la considera negativa i per això decideix canviar.
	<b>7. Después de escuchar el discurso original y tomar notas, suelo disponer de unos segundos antes de ponerme a hacer la interpretación del discurso. Con un simple vistazo a mis notas, ¿consigo tener una idea clara de la estructura del discurso, de las ideas principales y secundarias, causas y consecuencias, etc.?</b>	
28	No, todavía no he llegado a ese nivel tan perfecto. Quizás en algunos fragmentos sí que puedo reconocer todo de manera más o menos clara pero, en general, en el total, aún no. Supongo que tengo que conseguir, primero, una toma de notas ordenada y clara, no dejarme ningún conector ...	Es refereix a tenir una visió clara i de conjunt del discurs com <i>a todavía no he llegado a ese nivel tan perfecto</i> . A través del modalitzador <i>quizás</i> , introdueix la idea que no té una visió clara de l'estructura del discurs, només parcial, d'alguns fragments. El fet que introdueixi la següent idea amb l'expressió <i>supongo que</i> mostra com es va adonant de quins són els condicionants per a la realització d'un bon exercici: dominar la presa de notes ( <i>ordenada y clara</i> ) i no oblidar-se dels connectors.
	<b>8. ¿Deseo añadir alguna reflexión que no ha aparecido en las preguntas anteriores?</b>	
29	Simplemente quiero aclarar que en la toma de notas que tenemos que adjuntar puede haber alguna modificación o mejora que hayamos comentado, suelen estar en otro color o a la derecha de la columna.	Es tracta d'un aclariment de l'aprenentatge que fa als docents sobre les modificacions o millores que pot haver introduït en la presa de notes.

Ens fixem en els següents aspectes:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES DE LA PAUTA QUE RECALL	TEMES QUE NO APAREIXEN A LA PAUTA I QUE ESMENTA
18	▫ S'adona que ha anotat un símbol que li podria servir per a treballar des de diverses llengües.	▫ <i>porque</i> ▫ <i>supongo que</i>	▫ Els símbols.	
19	▫ S'adona de les dificultats que té a l'hora de trobar els símbols en el moment oportú. ▫ Assenyala la conseqüència: escriu les paraules en castellà.	▫ <i>si</i> (condicional) ▫ ús del parèntesi	▫ Dificultat per trobar els símbols de forma automàtica. ▫ Assimilació/integració de símbols. ▫ Presa de notes en castellà.	
20	▫ S'adona de les dificultats que té amb la terminologia en anglès.	▫ <i>no suelo</i> ▫ <i>porque</i> ▫ Ús dels parèntesis.	▫ Presència de simbologia provinent de l'anglès.	
21	▫ S'adona de com és la presa de notes. ▫ Avalua la presa de notes: <i>caótica y sucia</i> . ▫ Assenyala la causa: manera estranya de col·locar el full, no escriu en línia recta.	▫ <i>pero</i>	▫ Presa de notes poc clara. ▫ Forma poc habitual en ella de col·locar el full mentre escriu.	
22	▫ S'adona del fet de no escriure massa.	▫ <i>no considero que</i>	▫ Si escriu poc, pot resultar-ne una pèrdua de detalls.	

	▫ <i>Assenyala la conseqüència: pèrdua d'informació.</i>			
23	▫ Fa referència a un consell de classe. ▫ <i>Planifica</i> ús màxim de símbols.	▫ <i>intento</i> ▫ <i>porque</i> ▫ Ús de les cometes. ▫ <i>desde que empezamos</i>	▫ Ús màxim de símbols.	
24	▫ <i>S'adona</i> de com interioritzar els símbols. ▫ <i>Planifica</i> la pràctica com a única forma d'interioritzar els símbols.	▫ <i>creo que</i>	▫ La pràctica com a forma d'interioritzar els símbols.	
25	▫ <i>S'adona</i> de com interioritzar els símbols. ▫ <i>Planifica</i> el treball en grup com una altra forma d'interioritzar els símbols. ▫ <i>Assenyala dues raons:</i> permet comentar amb els companys i contemplar altres propostes.	▫ <i>quizás</i>	▫ El treball en grup per a la millora dels símbols.	
26	▫ <i>S'adona</i> de com ha de ser una bona presa de notes: concisa, haver assimilat els símbols i haver-ne desenvolupat de propis.	▫ <i>seguro que.</i>	▫ La presa de notes millora amb l'assimilació i l'ampliació dels símbols.	
27	▫ <i>S'adona</i> de la mala qualitat de la primera presa de notes.	▫ <i>la primera toma de notas.</i> ▫ <i>intento.</i> ▫ <i>porque.</i> ▫ <i>me doy cuenta de</i>	▫ La importància dels connectors per a la separació i relació entre les idees.	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Assenyala la causa: els connectors.</li> <li>▫ Planifica una acció: ús de connectors i separació entre les idees.</li> </ul>	que.		
28	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona que encara no té una visió clara i de conjunt del discurs.</li> <li>▫ Formula una hipòtesi dels condicionants: dominar la presa de notes i els connectors.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ quizás.</li> <li>▫ supongo que.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ La presa de notes ordenada, importància dels connectors.</li> </ul>	
29	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Inclou un comentari per als docents.</li> </ul>			

### Síntesi

Tot seguit, agrupem els aspectes afins:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES DE LA PAUTA QUE RECALL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'autoregula:</li> <li>▫ S'adona.</li> <li>▫ Assenyala conseqüència.</li> <li>▫ Assenyala causa.</li> <li>▫ Avalua.</li> <li>▫ Planifica .</li> <li>▫ Formula una hipòtesi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marques d'autoregulació:</li> <li>▫ Expressions discursives:</li> <li>-supongo que</li> <li>-si condicional</li> <li>-no suelo</li> <li>-no considero que</li> <li>-intento</li> <li>-creo que</li> <li>-quizás</li> <li>-seguro que</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La presa de notes:</li> <li>▫ Els símbols:</li> <li>-Dificultat per trobar els símbols de forma automàtica.</li> <li>-Dificultat per a l'assimilació/integració de símbols.</li> <li>-Presència de simbologia provinent de l'anglès.</li> <li>-La pràctica com a forma d'interioritzar els símbols.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fa referència al context:</li> <li>▫ Un consell de classe.</li> <li>▫ Inclou un comentari per als docents.</li> </ul>		

	<p>-me doy cuenta de que</p> <p>▫ <b>Expressions temporals:</b>                  -desde que empezamos                  -la primera toma de notas</p>	<p>-El treball en grup per a la millora dels símbols.                  -La presa de notes millora amb l'assimilació i l'ampliació dels símbols.</p> <p>▫ <b>Els connectors:</b>                  -La importància dels connectors per a la separació i relació entre les idees.</p> <p>▫ <b>Altres:</b>                  -Presa de notes en castellà.                  -Presa de notes poc clara.                  -Forma poc habitual de col·locar el full mentre escriu.                  -Si escriu poc, pot resultar-ne una pèrdua de detalls.</p>
	<p>• <b>Connectors del discurs:</b>                  -porque                  -pero</p>	
	<p>• <b>Ús de les cometes.</b></p>	
	<p>• <b>Ús dels parèntesis.</b></p>	

A continuació, representem el procés d'autoregulació:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ			
18	S'adona de l'aplicació d'un símbol a diverses llengües.			
19	S'adona de dificultats.	Assenyala la conseqüència.		
20	S'adona de dificultats.			
21	S'adona de com és la presa de notes.	Assenyala la causa.		
22	Avalua. S'adona del fet de no escriure massa.	Assenyala la conseqüència.		

23			<b>Detecta la necessitat de canvi i planifica.</b>	
24				<b>S'adona</b> de les maneres de com interioritzar els símbols.
25				<b>S'adona</b> de les maneres de com interioritzar els símbols. <b>Planifica</b> pràctica i treball de grup.
26	<b>S'adona</b> de com ha de ser una bona presa de notes.			
27	<b>S'adona</b> de la mala qualitat de la primera presa de notes.	<b>Assenyala la causa.</b>	<b>Detecta necessitat de canvi i planifica.</b>	
28	<b>S'adona</b> que no té una visió global del discurs.	<b>Formula una hipòtesi</b> dels condicionants.		

**Els aspectes més rellevants:**

En aquesta tercera pauta, totes les reflexions de l'aprenenta giren a l'entorn de la presa de notes, que és l'habilitat sobre la qual tracta la pauta original. A diferència de les dues pautes anteriors, no apareix cap reflexió sobre temes que no siguin la presa de notes. Dins d'aquesta habilitat, la majoria de les reflexions tenen a veure amb els símbols i amb la seva pràctica i, en menor mesura, tenen també a veure amb els connectors de les idees del discurs.

Pel que fa a l'autoregulació, aquesta es desenvolupa en tres graus diferents. Concretament en les unitats núm. 18, 20 i 26 l'aprenenta entra en un procés en el

qual s'adona de les dificultats que comporta i de les característiques que ha de tenir una bona presa de notes. A la unitat núm. 21, el fet d'adonar-se va acompanyat d'una avaluació. A continuació, en les unitats núm. 19, 21, 22 i 28 accedeix a un segon grau en el qual assenyala causes i conseqüències dels fets que ha esmentat i, alhora, formula una hipòtesi dels condicionants que poden ser la causa d'una dificultat. Per últim, el que més destaca d'aquesta tercera pauta, en comparació amb les dues anteriors, és la tendència de l'aprenentatge a moure's en el tercer grau, que consisteix en la planificació.

Tot i que en la pauta núm. 1 hi havia hagut un intent tímid de planificació, és aquí on hi comença a recórrer més sovint, concretament en les unitats núm. 23, 24, 25 i 27. És destacable el contínuum format per quatre unitats d'anàlisi, el seguiment de les quals permet descriure una evolució del primer fins al cinquè grau en l'autoregulació. Es tracta de les unitats núm. 22, 23, 24 i 25. En la primera unitat, l'aprenentatge accedeix a un segon grau, en el qual s'adona del fet de no escriure massa i, a continuació, de les conseqüències que se'n deriven, com ara la pèrdua d'informació. Seguidament, en la unitat d'anàlisi núm. 23, accedeix al tercer grau en el qual, després de detectar la necessitat de canvi, planifica fer un ús màxim de símbols, per tal de superar les mancances que ha assenyalat en el segon grau de la unitat anterior. En la unitat que ve a continuació, la núm. 24, pren consciència de quines seran les formes que li permetran assolir la interiorització dels símbols per tal d'utilitzar-los al màxim, tal i com s'ha proposat. En el cinquè i últim grau, que detectem en la unitat núm. 25, recorre a una nova planificació que consisteix en la pràctica intensiva i el treball de grup per tal d'interioritzar els símbols.

Pel que fa a com assoleix la presa de consciència, utilitza expressions del tipus *me doy cuenta de que*, *creo que* o bé *supongo que*. També es val d'expressions temporals com ara *desde que empezamos* o *la primera toma de notas* que li permeten establir comparacions entre el passat i el present o bé expressar continuïtat d'un fet en el temps.

Quant a l'ús de la pauta, a la unitat núm. 18, inclou una reflexió sobre la dificultat que li planteja la pregunta en l'estadi de l'aprenentatge en què es troba perquè encara no ha treballat amb la llengua estrangera. Observem en la mateixa unitat com, mentre la pauta li pregunta en quina llengua pren les notes, la resposta no té a veure amb aquest tema, sinó que fa referència als símbols.



Des del punt de vista d'ús formal, ha contestat les preguntes en un full a part. Ahora, ha donat resposta a totes les preguntes menys a l'última, que es tracta de l'espai destinat a comentaris, dubtes i suggeriments. Ha entregat la pauta juntament amb la presa de notes del dia de classe en què va treballar la pauta (veure annexos).

#### 1.1.4.4. Pauta 4: sobre la comprensió del discurs original (7/11/2003)

##### Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT DE LA PAUTA/ TEXT DE L'APRENTA	
	<p><b>1. La comprensión de un discurso en lengua extranjera depende, básicamente, de nuestro conocimiento de esta lengua. ¿He tenido problemas de comprensión? En caso afirmativo:</b></p> <p>a) ¿me parece que se deben a cuestiones de la estructura sintáctica del alemán, a la longitud del discurso o a la complejidad de las frases?</p> <p>b) ¿o bien considero que tengo problemas de vocabulario?</p> <p>c) las dificultades en la comprensión también pueden venir del desconocimiento del tema tratado, la velocidad del discurso original, el acento del orador, entre otros. ¿Es éste mi caso?</p>	
30	<p>Creo que el principal problema es que hay términos de los que, aunque sé lo que designan o puedo más o menos deducirlo, no conozco la equivalencia exacta (me refiero a aquellos que se pueden usar en el Parlamento o discursos del estilo). El resto, en principio, puedo entenderlo, si no hasta la última palabra, sí el conjunto del discurso.</p>	<p>Amb el modalitzador <i>creo que</i>, amb què obre la unitat, explica que el principal problema amb el qual s'enfronta quant a la comprensió és el desconeixement de les equivalències de certa terminologia. Entre parèntesis afegeix que especialment es tracta del vocabulari relacionat amb la política. Fa referència també a l'estratègia de la deducció. A continuació diu que pot entendre el discurs en el seu conjunt, tot i que no fins a l'última paraula.</p>
31	<p>Sobre la velocidad del discurso original no sé ... El ritmo de G. es bueno porque nos permite tener un</p>	<p>Inicia el tema de la velocitat del discurs original amb un <i>no sé...</i>, la qual cosa és indicativa que s'està donant uns</p>

	margen de tiempo para pensar un poquito, pero estoy segura de que los oradores, fuera de la facultad, no reparan en estos puntos.	moments per pensar. Després estableix una distinció clara entre el que és una situació d'aprenentatge, en què la docent llegeix els discursos amb un bon ritme, que els permet disposar de temps per pensar, i el que és la pràctica real de la interpretació en què està segura que els oradors no tenen en compte la velocitat.
32	Esto sí es problemático porque como no domino la toma de notas necesito esos segundillos para tener todo claro.	El fet que iniciï aquesta unitat amb <i>esto</i> , permet veure que reprèn el tema que ha tractat en la unitat anterior, la velocitat en el discurs original. Aquí assenyala que, si no disposés dels segons que li permeten pensar, si el discurs fos més ràpid, tindria problemes. A través de l'enllaç subordinant <i>porque</i> introdueix que els problemes que identifica li vénen donats perquè no domina la presa de notes.
	<b>2. Si he tenido problemas de comprensión, ¿cómo se reflejan en mi prestación?</b>	
33	Si no comprendo bien el texto, el resultado es que no puedo ser tan precisa porque o tengo que parafrasear o, en caso de caos, tendría que omitir quizás detalles antes de dar la información equivocada.	Inicia la unitat amb un condicional que serveix per introduir quina és la conseqüència de no comprendre bé el discurs (al qual ella anomena text): la manca de precisió deguda al fet que a vegades li cal recórrer a parafrasejar i també l'omissió d'informació (detalls) per tal de no donar la informació equivocada. Quan parla de la possibilitat, introduïda per un <i>quizás</i> , d'ometre informació (detalls), aporta la raó per la qual l'omet (per no donar la informació equivocada). Fa referència a la paràfrasi com a estratègia que utilitza quan detecta problemes de comprensió.

	<p><b>3. El contexto del discurso que estamos escuchando nos puede ser muy útil para entender ciertas palabras o frases que no hemos entendido durante la fase de escucha y toma de notas. De hecho, la comprensión, en interpretación, va más allá del simple reconocimiento de palabras. ¿Recuerdo alguno o varios temas, ideas o expresiones que en un primer momento no haya entendido y que haya podido inferir por el contexto?</b></p>	
<p>34</p>	<p>Ahora mismo no sé pero estoy segura de que por el contexto sí es posible deducir palabras o expresiones sobre las que se tiene dudas.</p>	<p>Exposa el dubte que té sobre el que se li està preguntant en la pauta i ho introdueix a través de l'expressió <i>ahora mismo no sé</i>. Assenyala que està segura que el que se li està dient en la pauta sobre la importància del context és cert. El context permet: <i>deducir palabras o expresiones sobre las que se tiene dudas</i>. Deduïm que encara no n'ha fet l'experiència.</p>
	<p><b>4. En interpretación, a parte de un buen conocimiento de la lengua extranjera, un elemento clave para una buena comprensión del original es el conocimiento extralingüístico, ya sea conocimiento del mundo, conocimiento enciclopédico, del orador o de la situación, conocimiento de las convenciones propias del género textual en cuestión, etc. En este caso concreto, ¿he podido aplicar mis conocimientos extralingüísticos? ¿Cuáles?</b></p>	
<p>35</p>	<p>Hubiera sido muy útil estar bien informado sobre la situación de Bangladesh (no es el caso), pero conocer por encima los problemas climáticos y sociales me ha ayudado a adelantarme al orador y saber, por ejemplo, lo que dirá sobre la situación de la población infantil (la conocía por la mayoría de reportajes televisivos o los suplementos de los periódicos).</p>	<p>Fa ús del temps de condicional (<i>hubiera</i>) per introduir una mancança (<i>no estar informada de la situació de Bangladesh</i>). A continuació, introdueix a través del connector contrastiu <i>pero</i>, perquè aquests coneixements generals del món i de l'actualitat són tan importants a l'hora d'interpretar: permeten avançar-se a l'orador i deduir què és el que pot dir sobre un tema. El fet que tinguis coneixement i informació sobre la població infantil a Bangladesh,</p>

		informació, d'altra banda, acumulada dels documentals televisius o dels suplementos dels diaris, li ha permès comprovar l'estratègia de poder-se avançar a l'orador gràcies a la informació extralingüística. Avalua una estratègia.
	<b>5. ¿Creo que mientras escucho el discurso original anticipo informaciones que el orador no ha pronunciado y que me pueden ayudar a comprender el discurso? ¿Recuerdo algún ejemplo?</b>	
36	Sí, pero me pasó en otro discurso que añadí una información que el orador no había dado explícitamente, así que tengo que tener cuidado con comentarios que además pueden tener connotaciones subjetivas.	Inicia la unitat amb una resposta afirmativa. Afirma que anticipa certes informacions, però subratlla el perill que això pot suposar: <i>añadí una información que el orador no había dado explícitamente</i> . Com a conseqüència de la primera part d'aquesta idea, extreu una conclusió que introdueix a través de l'expressió <i>así que</i> . I que consisteix en el fet que li cal anar en compte amb aquests comentaris que, a més a més, poden tenir connotacions subjectives. Avalua una estratègia.
	<b>6. Mientras escucho el discurso, ¿voy construyendo hipótesis sobre el significado y las informaciones que van apareciendo? ¿Las verifico a medida que avanza el discurso?</b>	
37	Creo que esto está relacionado con la pregunta anterior; tengo que vigilar y "verificar" antes de soltarlo después sin más.	Com en la unitat d'anàlisi núm. 36, repeteix que abans de fer el discurs ( <i>soltarlo</i> ), li cal vigilar i <i>verificar</i> (entenem, com ha dit en la unitat anterior, que es refereix a no afegir idees de collita pròpia i valoracions subjectives que no apareixien en l'original). Observem l'ús de les cometes en el verb " <i>verificar</i> ", com a marca de modalització. Quant a l'ús de la pauta, no ha acabat d'entendre la pregunta. Tot i que, com bé detecta, està relacionada amb la pregunta anterior, no comenta el fet de si va creant hipòtesis i relacionant idees mentre avança el discurs.

Ens fixem en aspectes més concrets:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES DE LA PAUTA QUE RECULL	TEMES QUE NO APAREIXEN A LA PAUTA I QUE ESMENTA
30	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona que el principal problema quant a la comprensió és el desconeixement de les equivalències de certa terminologia.</li> <li>▫ S'adona que pot entendre el discurs en el seu conjunt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>creo que.</i></li> <li>▫ Ús dels paréntesis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Desconeixement de l'equivalència exacta d'alguns termes.</li> <li>▫ Deducció d'alguns termes.</li> <li>▫ Comprensió del conjunt del discurs.</li> </ul>	
31	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Fa referència a la docent.</li> <li>▫ S'adona dels problemes que pot suposar la velocitat amb què es pronuncia el discurs original.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>porque.</i></li> <li>▫ <i>pero.</i></li> <li>▫ <i>no sé.</i></li> <li>▫ <i>estoy segura de que.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Velocitat del discurs original.</li> <li>▫ El marge de temps necessari per a pensar.</li> <li>▫ Comparació d'una situació real amb la velocitat en una situació d'aprenentatge.</li> </ul>	
32	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona del fet que no domina la presa de notes.</li> <li>▫ Assenyala la conseqüència: necessita més temps.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>porque.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Importància del temps per pensar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ No té un domini de la presa de notes.</li> </ul>
33	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona de què succeeix quan no comprèn bé el discurs.</li> <li>▫ Formula una hipòtesi.</li> <li>▫ Assenyala les conseqüències menys</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>si (condicional)</i></li> <li>▫ <i>el resultado es que</i></li> <li>▫ <i>quizás</i></li> <li>▫ <i>porque</i></li> <li>▫ <i>tendría que</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Quan té problemes de comprensió:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>-manca precisió</li> <li>-paràfrasi</li> <li>-omissions de detalls</li> </ul> </li> </ul>	

	precisió, parafraseig o omisió d'informació.			
34	▫S'adona de la importància de l'estratègia de la deducció pel context.	▫ <i>ahora mismo no sé</i> ▫ <i>pero</i> ▫ <i>estoy segura de que</i>	▫Deducció de paraules o expressions pel context.	
35	▫S'adona de la importància de tenir coneixements sobre el tema per tal d'avançar-se a l'orador.	▫ <i>hubiera</i> (condicional) ▫Ús dels paréntesis. ▫ <i>pero</i>	▫Importància d'estar informat de l'actualitat. ▫Avançar-se a l'orador.	
36	▫S'adona d'un error (afegir informació quan no tocava) ▫Planifica anar en compte a l'hora d'afegir informacions subjectives.	▫ <i>pero</i> ▫ <i>así que tengo que</i> ▫ <i>tener cuidado con</i>	▫Perill d'anticipar informacions (connotacions subjectives).	
37	▫Planifica verificar la informació abans de deixar-la anar en la prestació	▫ <i>creo que</i> ▫ <i>tengo que</i>	▫Verificar la informació abans de reproduir-la.	

## Síntesi

Tot seguit, agrupem els aspectes afins apareguts en l'anàlisi:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS
<ul style="list-style-type: none"> <li>•S'autoregula:</li> <li>▫S'adona.</li> <li>▫Assenyala conseqüència.</li> <li>▫Planifica.</li> <li>▫Formula una hipòtesis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Marques d'autoregulació:</li> <li>▫Expressions discursives:</li> <li>-creo que</li> <li>-estoy segura de que</li> <li>-si (condicional)</li> <li>-el resultado es que</li> <li>-quizás</li> <li>-tendría que / tengo que</li> <li>-hubiera</li> <li>-así que</li> <li>-tener cuidado con</li> <li>▫Expressions temporals:</li> <li>-ahora mismo</li> <li>▫La veu interior:</li> <li>-no sé</li> <li>-ahora mismo no sé</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Fa referència al context:</li> <li>▫A la docent.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Connectors del discurs:</li> <li>-porque</li> <li>-pero</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ús dels parèntesis.</li> </ul>

TEMES DE LA PAUTA QUE RECULL	TEMES QUE NO APAREIXEN A LA PAUTA I QUE ESMENTA
<ul style="list-style-type: none"> <li>La comprensió:</li> <li>▫Desconeixement de l'equivalència exacta d'alguns termes.</li> <li>▫Deducció d'alguns termes.</li> <li>▫Comprensió del conjunt del discurs.</li> <li>▫Velocitat del discurs original.</li> <li>▫El marge de temps necessari per a pensar.</li> <li>▫Comparació d'una situació real amb la velocitat en una situació d'aprenentatge.</li> <li>▫Quan té problemes de comprensió:</li> <li>-manca precisió</li> <li>-paràfrasi</li> <li>-omissions de detalls</li> <li>▫Deducció de paraules o expressions pel context.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La presa de notes:</li> <li>-No té un domini de la presa de notes.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Importància d'estar informat de l'actualitat.</li> <li>▫ Avançar-se a l'orador.</li> <li>▫ Perill d'anticipar informacions (connotacions subjectives).</li> <li>▫ Verificar la informació abans de reproduir-la.</li> </ul>	
--	--

A continuació, representem en la següent taula el procés d'autoregulació que hem identificat en aquesta pauta:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ	
30	<b>S'adona</b> del desconeixement de certa terminologia. <b>S'adona</b> que entén el discurs en el seu conjunt.	
31	<b>S'adona</b> dels problemes amb la velocitat.	
32	<b>S'adona</b> que no domina la presa de notes.	<b>Assenyala la conseqüència</b>
33	<b>S'adona</b> de què succeeix quan no comprèn bé el discurs.	<b>Formula una hipòtesi</b> <b>Assenyala les conseqüències</b>
34	<b>S'adona</b> de la importància de la deducció pel context.	
35	<b>S'adona</b> de la importància dels coneixements del tema per avançar-se a l'orador.	
36	<b>S'adona</b> d'un error.	<b>Detecta necessitat de canvi</b>
37		<b>Planifica</b>



### **Els aspectes més rellevants:**

Aquesta quarta pauta és l'última que tracta una habilitat específica, concretament la de la comprensió del discurs original. L'aprenenta fa girar tota la seva reflexió a l'entorn de la comprensió. Només en una única ocasió fa referència a un tema diferent i no contemplat en la pauta: quan es refereix a les dificultats que té amb la presa de notes. Destaquem que, tot i que la pauta esmenta diversos factors que poden dificultar la comprensió, l'aprenenta concentra la seva reflexió en les dificultats de vocabulari i en el desconeixement de les equivalències de certa terminologia. Alhora, també es refereix a la qüestió de la velocitat amb què es pronuncia el discurs original. Estableix una comparació entre la situació d'aprenentatge en què es troba i la qüestió de la velocitat en l'exercici real de la professió. En aquest sentit, tracta la importància que té per a ella disposar del marge de temps suficient per a poder pensar.

Pel que fa al procés d'autoregulació que emergeix, més enllà del primer moment en què s'adona d'aspectes diversos relacionats amb l'habilitat de la comprensió del discurs, hi ha un pas a un segon grau en el qual bàsicament assenyala conseqüències. Concretament, assenyala quines són les conseqüències de no comprendre bé el discurs: la manca de precisió a causa que a vegades li cal recórrer a parafrasejar i també l'omissió d'informació (detalls) per tal de no donar la informació equivocada. Destaquem el fet que recorri a esmentar la paràfrasi, un dels termes que van constituint el metallenguatge propi de la matèria en qüestió i que s'anirà fent present en les pautes. A la unitat d'anàlisi núm. 35, fa una avaluació de l'ús d'una estratègia sobre la qual la pauta la fa reflexionar, i que consisteix en l'ajuda que els coneixements extralingüístics poden suposar per a la comprensió. Al mateix temps, aporta les raons que fan que consideri important estar informada de l'actualitat.

En les unitats núm. 36 i 37, després de detectar la necessitat d'un canvi, planifica de quina manera l'ha de materialitzar.

Subratllem que, entre les unitats núm. 35, 36 i 37, s'estableix un contínuum, és a dir, el procés d'autoregulació s'inicia en la unitat 35 amb la presa de consciència per finalitzar en la 37. A la unitat 35, s'adona de la importància dels coneixements sobre el tema tractat per poder-se avançar a l'orador i en fa una avaluació. A la

següent unitat, la 36, alerta del perill que ha detectat que pot suposar l'estratègia de l'anticipació i que consisteix en l'anticipació d'informacions que no apareixien en el discurs original, també informacions subjectives . És a partir d'aquí que planifica anar amb compte amb la inclusió de dades subjectives. Alhora, en la següent unitat i en la mateixa línia, planifica encara verificar la informació abans d'incloure-la en la prestació.

En el discurs, es fan presents expressions discursives del tipus *estoy segura de que, el resultado es que, así que o tener cuidado con*, entre d'altres, de les quals es val per anar assolint la presa de consciència. Alhora, amb aquesta mateixa funció, destaca l'expressió del condicional. En dues ocasions, apareix una marca d'un pensament espontani que expressa en el moment d'enfrontar-se a treballar amb la pauta. Ho veiem en la unitat 31: *Sobre la velocidad del discurso original no sé [...]*, i també en la unitat 34: *Ahora mismo no sé pero [...]* en què reflexiona sobre la importància de la deducció pel context, però sense haver-ne fet encara l'experiència.

Quant a l'ús de la pauta, sembla com si, en la unitat núm. 37, no hagués acabat d'entendre la pregunta que se li proposava. Tot i que, com bé detecta, està relacionada amb la pregunta anterior, no comenta el fet sobre el qual la vol fer concentrar la pauta i que consisteix en anar creant hipòtesis i relacionant idees mentre avança el discurs.

Des del punt de vista de l'ús formal i com succeïa en les pautes anteriors, ha contestat les preguntes en un full a part. Alhora, ha donat resposta a totes les preguntes menys a l'última, que es tracta de l'espai destinat a comentaris, dubtes i suggeriments.

#### 1.1.4.5. Pauta global 1 (21/11/2003)

##### Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT DE L'APRESENTA	
	Comprensión alemán	
38	He intentado escuchar con mucha	Torna a recórrer al verb <i>intentar</i> per tal

	<p>atención porque el tema era totalmente nuevo para mí (no pude asistir el día que se trató el vocabulario), así que he tenido problemas con determinadas palabras que, creo por lo escuchado, tienen un equivalente unívoco en castellano. Sí he entendido el contexto pero me ha fallado esto. (Título: Comprensión)</p>	<p>de referir-se a la voluntat expressa d'escoltar amb molta atenció. També assenyala el motiu pel qual es proposa escoltar amb atenció: perquè el tema és molt nou. A través de l'expressió <i>así que</i>, introdueix la conseqüència que té el fet de no haver estat a classe el dia anterior i que consisteix a haver tingut problemes amb determinades paraules. En l'última frase, no contesta a la pregunta. Mentre se li pregunta si el context li ha permès inferir informació, contesta que l'ha entès. Podríem deduir que es refereix al fet que ha entès el tema general sobre el qual se centrava el discurs.</p>
	<b>Memoria/análisis</b>	
39	<p>La estructura la tenia clara pero, al desconocer algunos términos, he intentado parafrasear (en la medida de mis posibilidades), así que luego me he dado cuenta, al escuchar la grabación, de que he "repido" (la investigadora no entén aquest terme, ens imaginem que vol dir "repetido") un poco algunas estructuras. (Título: Memoria/Análisis)</p>	<p>Mentre la pregunta de la pauta es refereix a l'estructura del discurs, l'aprenenta parla del desconeixement d'alguns termes i del recurs a la paràfrasi. A la segona part de la unitat, afegeix que la paràfrasi l'ha dut a la repetició d'algunes estructures (avalua una estratègia). Entenem que està parlant d'estructures sintàctiques que fan que el discurs sigui repetitiu.</p>
	<b>Notas</b>	
40	<p>La toma de notas ha sido entre bilingüe y con símbolos porque hay tanto abreviaturas/palabras en castellano como en alemán, además de dibujitos alternados. Un poco caótica. (Título: Notas)</p>	<p>Constata que ha pres les notes tant en castellà com en alemany, fa servir abreviatures i paraules senceres i també símbols. Es refereix als símbols com a <i>dibujitos</i>. Avalua la presa de notes en el seu conjunt: <i>un poco caótica</i>.</p>
	<b>Reproducción</b>	
41	<p>El problema no ha sido interpretar mis notas, sino saber la equivalencia, como he dicho antes; con lo cual no he precisado lo suficiente en algunos momentos. (Título: Reproducción)</p>	<p>Mentre la pauta li pregunta per la reproducció, es desvia per tractar un altre aspecte. Relaciona el tema de la interpretació de les notes amb la qüestió recurrent de les equivalències i el fet que, com que li costa trobar-les, detecta manca de precisió, en alguns moments.</p>

42	A pesar de esto, creo que mi voz sonaba bastante tranquila (o lo más tranquila posible), habría convencido medianamente a excepción de un par de momentos en los que sí había una pausa innecesaria. Un error grave ha sido decir "elementos elementales"; eso sí, con 75% de seguridad. (Título:Reproducción)	Aquesta idea està relacionada amb l'anterior amb el connector <i>a pesar de esto</i> , a través del qual entenem que, malgrat la manca de precisió, el to de veu de la prestació era tranquil i convincent. Detecta alguna pausa innecessària. Assenyala un error d'expressió (que qualifica de greu). Al final de la unitat torna a posar èmfasi en la seguretat que transmet.
----	--	---

Després de l'anàlisi interpretativa, ens centrem ara en els següents aspectes:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES DE LA PAUTA QUE RECULL	TEMES QUE NO APAREIXEN A LA PAUTA I QUE ESMENTA
38	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Expressa voluntat d'escoltar amb atenció.</li> <li>▫ <i>S'adona</i> que quan la temàtica és molt nova cal escoltar amb atenció.</li> <li>▫ <i>Assenyala la conseqüència</i> que es deriva de no escoltar amb atenció: problemes amb determinades paraules</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>he intentado</i></li> <li>▫ <i>me ha fallado esto</i></li> <li>▫ <i>porque</i></li> <li>▫ Ús dels parèntesis</li> <li>▫ <i>así que</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Escoltar atentament i amb concentració.</li> <li>▫ Problemes de vocabulari.</li> </ul>	
39	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>S'adona</i> d'un assoliment (tenir l'estructura clara) i d'una mancança (desconeixement de certs termes).</li> <li>▫ Planifica aplicar l'estratègia de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>he intentado</i></li> <li>▫ <i>me he dado cuenta de que</i></li> <li>▫ <i>pero</i></li> <li>▫ <i>así que</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Estructura clara del discurs.</li> <li>▫ Desconeixement del vocabulari.</li> <li>▫ Paràfrasi.</li> </ul>	

	<p>la paràfrasi.                  ▫ <i>S'adona</i> de les conseqüències negatives que ha tingut l'ús de l'estratègia de la paràfrasi.</p>			
40	<p>▫ <i>S'adona</i> de com ha estat la presa de notes: bilingüe.                  ▫ <i>Avalua</i> la presa de notes: <i>caòtica</i>.</p>	<p>▫ <i>porque</i></p>	<p>▫ Presa de notes bilingüe.                  ▫ Ús de símbols.                  ▫ Ús d'abreviatures.</p>	
41	<p>▫ <i>Reprèn un fet del qual ja s'havia començat a adonar</i> en la unitat 30: la dificultat per trobar certes equivalències.                  ▫ <i>Assenyala la conseqüència</i> : manca precisió.</p>	<p>▫ <i>el problema no ha sido</i>                  ▫ <i>no he precisado lo suficiente</i></p>	<p>▫ Problemes amb les equivalències.                  ▫ Manca de precisió.</p>	
42	<p>▫ <i>Contraposa</i> la mancança anterior (manca de precisió) amb un assoliment: to de veu tranquil i convincent.                  ▫ <i>S'adona</i> d'errors: pauses innecessàries i errors d'expressió                  ▫ <i>S'adona</i> d'un assoliment: la seguretat en l'expressió.                  ▫ <i>Avalua</i>.</p>	<p>▫ <i>creo que</i>                  ▫ <i>habría</i> (condicional)                  ▫ <i>un error grave</i></p>	<p>▫ To de veu tranquil.                  ▫ Capacitat de convenciment del públic.                  ▫ Pauses innecessàries.</p>	

**Síntesi**

Tot seguit, agrupem els aspectes afins que han aparegut en l'anàlisi:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES DE LA PAUTA QUE RECULL
<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>S' autoregula:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫S'adona.</li> <li>▫S'adona després de la planificació.</li> <li>▫Assenyala conseqüència.</li> <li>▫Avalua</li> <li>▫Planifica</li> </ul> </li> <li>•<b>Expressa voluntat</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Marques d'autoregulació:</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Comprensió:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫Ecoltar atentament i amb concentració.</li> <li>▫Problemes amb les equivalències.</li> <li>▫Problemes/ desconeixement de vocabulari.</li> </ul> </li> <li>•<b>Presa de notes:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫Estructura clara del discurs.</li> <li>▫Presade notes bilingüe.</li> <li>▫Ús de símbols.</li> <li>▫Ús d'abreviatures.</li> </ul> </li> <li>•<b>Reproducció:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫Paràfrasi.</li> <li>▫Manca de precisió.</li> <li>▫To de veu tranquil.</li> <li>▫Capacitat de convenciment del públic.</li> <li>▫Pauses innecessàries.</li> </ul> </li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫<b>Expressions discursives:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-<i>me ha fallado esto</i></li> <li>-<i>sí que</i></li> <li>-<i>me he dado cuenta de que</i></li> <li>-<i>el problema no ha sido</i></li> <li>-<i>no he precisado lo suficiente</i></li> <li>-<i>creo que</i></li> <li>-<i>habría</i> (condicional)</li> <li>-<i>un error grave</i></li> </ul> </li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Expressió:</b> <i>he intentado</i></li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Connectors del discurs:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-<i>porque</i></li> <li>-<i>pero</i></li> </ul> </li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Ús dels parèntesis.</b></li> </ul>	

Representem el procés d'autoregulació que hem identificat:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ		
38	S'adona de quan cal escoltar amb atenció.	Assenyala la conseqüència	

39	<b>S'adona</b> d'assoliment / mancaça. <b>S'adona</b> de les conseqüències negatives que té l'abús de la paràfrasi		<b>Detecta necessitat de canvi</b>	<b>Planifica</b>	<b>S'adona</b> <b>Avalua</b>
40	<b>S'adona</b> de com és la presa de notes				
41	<b>Avalua</b> <b>Reprèn un fet del qual ja s'havia adonat a la unitat 30:</b> dificultats per trobar equivalències.	<b>Assenyala la conseqüència</b>			
42	<b>S'adona</b> d'errors i d'assoliments. <b>Avalua</b>				

**Els aspectes més rellevants:**

En aquesta primera pauta global, l'aprenenta reflexiona sobre tres de les quatre habilitats que li proposa la pauta (comprensió de l'original, presa de notes i reproducció i presentació en la llengua meta). És curiós com no fa cap referència a aspectes relacionats ni amb la memòria ni amb l'anàlisi de l'original. En el marc de la comprensió i, en la línia del que dèiem en la pauta anterior, esmenta el problema que té a l'hora de trobar equivalències i l'abús de l'estratègia de la paràfrasi. La conseqüència de la qual desemboca en la repetició de certes estructures.

Pel que fa a l'autoregulació, el que més destaca és el fet que, en la unitat d'anàlisi núm. 39, s'observa com accedeix a un quart grau. Es tracta del que anomenem la segona presa de consciència. És a dir, un cop ha passat per tots els graus descrits anteriorment i, després de la planificació d'una acció amb la qual conclou el tercer grau, el salt cap al quart grau es produeix perquè hi torna a haver un nou procés, en el qual s'adona dels resultats obtinguts en el que havia planificat en el nivell

anterior. Realitza una avaluació que l'ajuda en aquesta segona presa de consciència.

Subratllem el contínuum i la relació que s'estableix en la presa de consciència que hi ha a les unitats d'anàlisi núm. 40, 41, i 42. Alhora destaquem com, en la unitat núm. 41, reprèn la qüestió de la dificultat per trobar certes equivalències, sobre la qual ja havia començat a adonar-se en la unitat núm. 30.

Pel que fa a com assoleix la presa de consciència, apareixen en el discurs diferents marques discursives, que són una mostra del desenvolupament d'aquest procés. Per exemple, veiem com assenyalen intents, *he intentado*, o bé mancances, entre altres: *me ha fallado esto, no he precisado lo suficiente, un error grave*.

Des del punt de vista de l'ús formal, es produeix un canvi significatiu respecte a les pautes anteriors. Deixa de respondre pregunta per pregunta i concentra les seves respostes en paràgrafs o blocs que contenen les respostes a més d'una pregunta. En aquest cas, l'estructuració per blocs segueix el criteri de l'organització per habilitats. Concretament, els quatre blocs es corresponen a les quatre habilitats que la pauta proposa d'analitzar. Lliura la pauta juntament amb la presa de notes corresponent a aquell dia de classe.

#### 1.1.4.6. Pauta global 2 (28/11/2003)

##### Anàlisi interpretativa

	UNITAT D'ANÀLISI	ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT DE L'APRENTA	
	<b>1r discurso "Übergewicht bei Kindern"</b>	
43	He tenido un problema a la hora de grabarme y no he podido escuchar el resultado. El tema es bastante asequible, además de que la velocidad de W. me ha permitido tomar más o menos nota de todo el discurso. (Título: 1r. Discurso. "Übergewicht bei Kindern")	Inicia la unitat explicant que ha tingut problemes a l'hora d'enregistrar-se i que, per tant, no ha pogut escoltar el resultat. Entenem que està treballant amb la pauta sense poder disposar de la seva interpretació. Comenta dos aspectes molt generals: que el tema ha estat asequible i que també ho ha estat la velocitat amb la qual el docent ha llegit el discurs, cosa que li ha permès poder prendre notes sense problemes.



44	Hubiese, sin embargo, tenido problemas si no nos hubiera explicado previamente la diferencia entre "fett" y "dickleibig". (Título: 1r. Discurso. "Übergewicht bei Kindern")	Utilitza el temps condicional <i>hubiese</i> , per presentar una situació hipotètica. Fa referència a dos adjectius dels quals desconeixia les diferències i que, si no haguessin comentat a classe abans de fer l'exercici de la interpretació, li haurien suposat problemes. Valora positivament la tasca realitzada a classe de treball previ de vocabulari.
45	Ahora no estoy segura pero diría que hay datos que se han repetido y quizás los podría haber sintetizado. (Título: 1r. Discurso. "Übergewicht bei Kindern")	Com que està fent l'exercici amb la pauta sense disposar del seu discurs, diu <i>ahora no estoy segura pero diría</i> . Fa ús del temps condicional a través del qual fa una avaluació: ha repetit certa informació quan podia haver estat més concisa.
	<b>2º discurso "Gentechnik"</b>	
46	Hoy es un completo caos con la "tecnología moderna". He seguido todos los pasos pero sigo sin poder escucharme. Este discurso me ha parecido más difícil que el anterior quizás porque, aunque más o menos lo he entendido todo, no he encontrado la mejor manera de expresarme (ej. Gentechnische Bakterien Ölverseuchte ... (la investigadora no entén aquest terme) reinigen). (Título: 2o. Discurso. "Gentechnik")	Torna a referir-se als problemes tècnics i ho fa parlant de la <i>tecnología moderna</i> . Fa ús de les cometes segurament per a indicar que sota aquest terme entén tot allò que té a veure amb la tècnica, cabines, gravadores, etc. Fa una valoració de la dificultat del discurs i diu que li ha semblat més difícil que l'anterior. A continuació, s'aventura a explicar els possibles motius a través d'un <i>quizás</i> i dirà que no ha tingut problemes de comprensió, <i>más o menos lo he entendido todo</i> , sinó que els problemes li han sorgit a l'hora d'expressar-se.

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES DE LA PAUTA QUE RECALL	TEMES QUE NO APAREIXEN A LA PAUTA I QUE ESMENTA
43	▫Constata un problema a l'hora d'enregistrar-se. ▫Fa	▫ <i>he tenido un problema</i> ▫ <i>no he podido</i>		▫Problemes tècnics a l'hora d'enregistrar-se. ▫Temàtica assequible. ▫Bona velocitat de

	<p>referència al docent.</p> <p>▫ <i>S'adona</i> de dos aspectes positius:</p> <p>-del fet que el tema sigui assequible.</p> <p>-reprèn un tema sobre el qual ja ha començat a adonar-se en la unitat 31: sobre el fet que la velocitat del discurs original fos l'adequada.</p> <p>▫ <i>Assenyala la conseqüència</i>: ha pogut prendre nota de tot el discurs.</p>			lectura del docent.
44	<p>▫ <i>Formula una hipòtesi</i> sobre què hauria succeït si no haguessin comentat el vocabulari a classe.</p> <p>▫ <i>S'adona</i> de la importància de tractar el vocabulari a classe.</p>	<p>▫ Ús del condicional <i>hubiese</i>.</p> <p>▫ Ús de les cometes.</p>		▫ Importància del treball previ del vocabulari.
45	<p>▫ <i>S'adona</i> de la repetició d'informacions</p> <p>▫ <i>Formula una hipòtesi</i> de què podia haver fet per tal de millorar el</p>	<p>▫ <i>ahora no estoy segura</i>.</p> <p>▫ <i>pero</i>.</p> <p>▫ <i>quizás</i>.</p> <p>▫ Ús del condicional.</p>		<p>▫ Repetició d'informació.</p> <p>▫ Importància de la síntesi.</p>

	discurs			
46	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona de per què aquest discurs li resulta més difícil que l'anterior.</li> <li>▫ Assenyala com a possibles causes d'aquesta dificultat els problemes que li han sorgit a l'hora d'expressar-se.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ hoy</li> <li>▫ pero</li> <li>▫ quizás</li> <li>▫ Ús de les cometes</li> <li>▫ <i>más difícil que</i></li> <li>▫ porque</li> <li>▫ <i>no he encontrado</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Bona comprensió.</li> <li>▫ Dificultats en l'expressió.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Problemes tècnics a l'hora d'escoltar-se.</li> </ul>
47	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona d'haver fet pauses massa prolongades en el discurs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ quizá</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Pauses massa llargues.</li> </ul>	

## Síntesi

Tot seguit, agrupem els aspectes afins:


QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>S'autoregula:</b></li> <li>▫ S'adona.</li> <li>▫ Assenyala la conseqüència.</li> <li>▫ Assenyala la causa.</li> <li>▫ Formula hipòtesis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Marques d'autoregulació:</b></li> <li>▫ <b>Expressions discursives:</b></li> <li>- <i>he tenido un problema</i></li> <li>- <i>no he podido</i></li> <li>- Ús del condicional</li> <li>- <i>quizás</i></li> <li>- <i>más difícil que</i></li> <li>- <i>no he encontrado</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constata un problema a l'hora d'enregistrar-se</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Fa referència al context:</b></li> <li>▫ A la docent.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <b>Expressions temporals:</b></li> <li>- <i>ahora</i></li> </ul>

	-hoy
	-ahora no estoy segura
	•Connectors del discurs: -porque -pero
	•Us de les cometes

TEMES DE LA PAUTA QUE RECULL	TEMES QUE NO APAREIXEN A LA PAUTA I QUE ESMENTA
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Comprensió:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▫Bona comprensió.</li> </ul> </li> <li>•Reproducció:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▫Dificultats en l'expressió.</li> <li>▫Pausas massa llargues.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Sobre el discurs original:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▫Temàtica assequible.</li> <li>▫Bona velocitat de lectura del docent.</li> </ul> </li> <li>•Reproducció:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▫Repetició d'informació.</li> <li>▫Importància de la síntesi.</li> </ul> </li> <li>•Altres:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▫Problemes tècnics a l'hora d'enregistrar-se/ problemes tècnics a l'hora d'escoltar-se.</li> <li>▫Importància del treball previ del vocabulari.</li> </ul> </li> </ul>

Representem el procés d'autoregulació que hi identifiquem:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ	
43	S'adona de dos aspectes positius.	Assenyala la conseqüència
44	S'adona de la importància de tractar el vocabulari a classe.	Formula una hipòtesi
45	S'adona de la repetició d'informacions.	



46	S'adona de per què aquest discurs li resulta més difícil que l'anterior.	Assenyala les possibles causes
47	S'adona que ha fet pauses massa llargues.	

### Els aspectes més rellevants:

El treball de l'aprenent amb aquesta pauta és diferent al de totes les anteriors pel fet que es troba amb problemes tant a l'hora d'enregistrar-se la prestació com a l'hora de voler-la escoltar. Per aquest motiu, com bé remarca en gairebé totes les unitats d'anàlisi, treballa amb la pauta sense poder escoltar la prestació i només va plasmant allò de què es va recordant. En aquest sentit, la principal diferència que presenta el resultat del treball amb aquesta pauta respecte a les anteriors rau en el fet que no organitza la reflexió seguint les quatre habilitats que marca la pauta, sinó que segueix el criteri de l'organització en dos blocs que es corresponen als dos exercicis de classe sobre els quals reflexiona. Deduïm que aquesta és la raó per la qual, a diferència de la primera pauta global, la majoria de temes que tracta no es corresponen a qüestions sobre les quals la mateixa pauta la porta a reflexionar, sinó més aviat a fets que ella esmenta de forma espontània. Alhora, lliura la pauta juntament amb la presa de notes corresponent a aquell dia de classe.

Pel que fa als temes tractats, destaquem la velocitat de lectura del discurs original i com aquesta té una influència directa en el seu exercici. En aquest cas concret, assenyala un bon ritme de lectura per part del docent. També parla de la importància que ha tingut el treball previ del vocabulari. Concretament, la distinció que el docent els ha plantejat a classe entre els adjectius *dick* i *fettleibig*. Subratlla com aquest treball previ li ha estat útil per evitar els problemes que li haurien pogut aparèixer posteriorment.

També en aquesta pauta es fa evident un procés d'autoregulació. En aquest cas, es mou entre el primer i el segon grau. És interessant observar com, en totes les unitats, després d'haver fet un primer exercici que ha consistit a adonar-se d'algun aspecte, d'alguna dificultat, etc. (primer grau) no s'atura aquí i en tots els casos accedeix a un segon grau en què duu a terme la recerca d'una explicació. En les quatre primeres unitats, aquesta recerca consisteix en l'establiment de causes i

conseqüències respecte al fet sobre el qual s'ha adonat o bé en la formulació d'hipòtesis. Encara dins l'àmbit de l'autoregulació, en la unitat d'anàlisi núm. 43, reprèn un tema sobre el qual ja havia començat a adonar-se en la quarta pauta : la velocitat de lectura del discurs original.

Per últim, respecte a les marques discursives que denoten l'autoregulació, destaquem la freqüència important d'aparició del temps condicional, així com de l'adverbi *quizás*, a través del qual planteja sovint situacions de possibilitat. També recorre a expressions del tipus *más difícil que*, que li permeten establir comparacions amb exercicis anteriors. La majoria d'expressions discursives que apareixen fan referència a dificultats i mancances. Es tracta de: *he tenido un problema*, *no he podido* o *no he encontrado*. En dues ocasions, fa servir marques temporals de present *ahora* i *hoy*, a través de les quals assenyala amb èmfasi que les reflexions que fa són únicament vàlides per a aquell dia concret i per a la situació concreta en què s'ha trobat de problemes amb l'enregistrament i tot el que li ha comportat de cara a la reflexió.

#### 1.1.4.7. Pauta global 3 (5/12/2003)

##### Anàlisi interpretativa

Núm.	TEXT DE L'APRENTA	ANÀLISI INTERPRETATIVA
48	<p><b>1. Comprensión del alemán</b></p> <p>Me confunden mucho las abreviaciones desconocidas que, además, necesitan más tiempo para ser apuntadas "medio" correctamente (p. Ej. ACS - Amerikanische Krebsgesellschaft) porque tengo que robar segundos de otros símbolos y entonces me descolocan un poco.</p>	<p>Inicia la unitat amb l'expressió <i>me confunden mucho</i>. Anuncia, d'entrada, que a continuació tractarà algun aspecte en el qual detecta una mancança important. Es tracta de les abreviatures que desconeix i per a les quals necessita més temps de l'habitual per a poder-les anotar correctament. El fet que parli de "<i>medio</i>" <i>correctamente</i> i que ho inclogui entre cometes és un indicatiu de modalització, sap que el seu objectiu ha de ser fer-ho correctament i segurament que ho està assenyalant per transmetre que n'és conscient. Tot seguit, enllaça aquest fet amb la conseqüència que aquest té en la seva prestació en general: com que li cal dedicar més esforços a aquestes abreviatures, són segons que no pot dedicar a d'altres símbols i,</p>

		conseqüentment: <i>me descocolcan un poco</i> .
49	También me cuesta "captar" los nombres de instituciones en inglés y reproducirlos bien, tengo que estar hiperconcentrada. En cuanto empiezo a oír uno de estos (ej. Cornell Medical Center) mis antenas se conectan en plan alarmante.	A través de l'adverbi <i>también</i> amb què obre la unitat, continua en la mateixa línia de l'anterior en què es concentra en els aspectes que li costen. Dirà que una de les coses que li és difícil consisteix a "captar" (sic) i reproduir bé els noms d'institucions en anglès. Per fer-ho apunta que ha d'estar molt concentrada. Utilitza les cometes per a remarcar el verb "captar". Segurament es tracta d'un recurs per a indicar que sap que està fent un ús d'aquest verb que potser no és el més pertinent tenint en compte el registre. També fa servir l'expressió <i>hiperconcentrada</i> , per indicar fins a quin punt ho ha d'estar. Després explica què és el que succeeix en la seva ment quan comença a sentir noms en anglès: <i>mis antenas se conectan en plan alarmante</i> . Pel que interpretem, sembla que va detectant quins són els aspectes que li plantegen dificultats i, per tant, va sabent com actuar quan detecta l'aparició d'aquests obstacles en el discurs. Es refereix a una estratègia personal.
50	Las palabras técnicas suelen también alertarme (ej. Herz-Kreislauf-Erkrankungen) porque aunque la conozca me pasa a veces que el término castellano se me queda en la punta de la lengua y hasta que sale pierdo segundos de tiempo.	Assenyala un altre aspecte que l'alerta i que es tracta de la terminologia especialitzada. Explica quin sol ser el procés que segueix en aparèixer un terme tècnic: malgrat tenir coneixement de l'equivalència del terme en castellà, no li surt de forma automàtica ( <i>se me queda en la punta de la lengua</i> ) i fins que no li surt perd uns segons.
	<b>2. Memoria y análisis</b>	
51	Suelo apuntar las cifras correctamente pero el problema, como ya he explicado, son las siglas y los nombres propios largos.	Observem com, tot i que es correspon al bloc de la pauta dedicat a la memòria i a l'anàlisi, (com indica l'aprenentia en el títol que encapçala aquest fragment), no es concentra en aquestes habilitats esmentades, sinó en la presa de notes. Diu que, per norma general ( <i>suelo</i> ), anota correctament les xifres i, a través del connector contraargumentatiu <i>pero</i> , introdueix que el problema se li presenta amb les sigles i amb els noms propis llargs.
	<b>3. Toma de notas</b>	

52	El minuto de revisión antes de reproducir el discurso me ayuda a organizarme y acabar de encontrar las palabras que me faltan (p. ej. si no he apuntado el verbo, me sirve para escoger el que creo más acertado).	Tracta un tema que, directament, no està inclòs en la pauta, el de la utilitat de l'estona breu de revisió abans de procedir a reproduir el discurs. Per tant, no està tractant la presa de notes directament, sinó la preparació abans de reproduir el discurs. Diu que aquesta estona breu li serveix per organitzar-se i per acabar de trobar les paraules que li manquen i ho il.lustra amb l'exemple que, en el cas que no hagi anotat el verb, li serveix per escollir el que considera més encertat.
	<b>4. Reproducción del discurso</b>	
53	Tengo que evitar repeticiones innecesarias para mejorar la calidad.	Amb la perífrasi d'obligació <i>tengo que</i> a l'inici de la unitat, mostra com s'està proposant alguna cosa en ferm, decideix que només si evita les repeticions innecessàries millorarà la qualitat de la seva prestació.

Ens fixem en alguns aspectes més concrets:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES DE LA PAUTA QUE RECALL	TEMES QUE NO APAREIXEN A LA PAUTA I QUE ESMENTA
48	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>S'adona</i> d'una dificultat: quan apareixen abreviatures que desconeix.</li> <li>▫ <i>Assenyala la conseqüència</i>: necessita més temps de l'habitual i <i>me descolocan un poco</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ me confunden</li> <li>▫ porque</li> <li>▫ tengo que</li> <li>▫ Ús de les cometes: valor modalitzador.</li> <li>▫ Ús dels parèntesis per a incloure un exemple.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Confusió provocada per les abreviatures desconegudes.</li> </ul>



49	<p>▫ <i>S'adona</i> d'una altra dificultat: captar i reproduir bé els noms d'institucions en anglès.</p> <p>▫ <i>S'adona</i> del requisit per aconseguir-ho: estar hiperconcentrada.</p>	<p>▫ <i>también</i></p> <p>▫ <i>me cuesta</i></p> <p>▫ <i>tengo que</i></p> <p>▫ <i>mis antenas se conectan en plan alarmante</i></p> <p>▫ Us de les cometes.</p> <p>▫ Us dels parèntesis: per a incloure un exemple</p>	<p>▫ Dificultats per comprendre els noms d'institucions en anglès.</p> <p>▫ La concentració.</p>	
50	<p>▫ <i>S'adona</i> de la dificultat amb la terminologia tècnica.</p> <p>▫ <i>Assenyala la conseqüència</i>: malgrat tingui coneixement de l'equivalència del terme en castellà, no li surt de forma automàtica i perd uns segons.</p>	<p>▫ <i>porque</i></p> <p>▫ <i>me pasa a veces que</i></p>	<p>▫ Dificultats per comprendre el vocabulari tècnic.</p> <p>▫ Dificultats per trobar les equivalències.</p>	
51	<p>▫ <i>S'adona</i> d'un assoliment: anotar bé les xifres.</p> <p>▫ <i>Reprèn un fet sobre el que ja havia començat a adonar-se</i> en la unitat 11: les dificultats amb les sigles i els noms propis.</p> <p>▫ <i>Avalua</i>.</p>	<p>▫ <i>suelo</i></p> <p>▫ <i>pero</i></p> <p>▫ <i>el problema son</i></p>		<p>▫ Anota xifres correctament.</p> <p>▫ Problema amb sigles i noms propis llargs.</p>
52	<p>▫ <i>S'adona</i> de la importància del minut abans de fer la reproducció.</p> <p>▫ <i>Assenyala la raó</i>: per organitzar-se i acabar de</p>	<p>▫ <i>me ayuda a</i></p> <p>▫ <i>me sirve para</i></p>		<p>▫ El minut de revisió previ a la reproducció, útil per trobar les paraules que li manquen.</p>

	trobar les paraules que li manquen.			
53	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona de què li cal per millorar la qualitat.</li> <li>▫ <i>Planifica</i> evitar repeticions innecessàries.</li> </ul>	▫ <i>tengo que</i>		▫ Evitar repeticions innecessàries.

### Síntesi


Tot seguit, agrupem els aspectes afins:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>S'autoregula:</b></li> <li>▫ S'adona.</li> <li>▫ Assenyala conseqüència.</li> <li>▫ Assenyala la raó.</li> <li>▫ Planifica.</li> <li>▫ Avaluà.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Marques d'autoregulació:</b></li> <li>▫ <b>Expressions discursives:</b></li> <li>- <i>me confunden</i></li> <li>- <i>tengo que</i></li> <li>- <i>también</i></li> <li>- <i>me cuesta</i></li> <li>- <i>mis antenas se conectan en plan alarmante</i></li> <li>- <i>me pasa a veces que</i></li> <li>- <i>suelo</i></li> <li>- <i>el problema son</i></li> <li>- <i>me ayuda a</i></li> <li>- <i>me sirve para</i></li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Connectors del discurs:</b></li> <li>▫ <i>porque</i></li> <li>▫ <i>pero</i></li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ús de les cometes.</b></li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ús dels parèntesis.</b></li> </ul>

TEMES DE LA PAUTA QUE RECULL	TEMES QUE NO APAREIXEN A LA PAUTA I QUE ESMENTA
<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Comprensió:</b></li> <li>▫Dificultats per comprendre els noms d'institucions en anglès.</li> <li>▫La concentració.</li> <li>▫Dificultats per comprendre el vocabulari tècnic.</li> <li>▫Dificultats per trobar les equivalències.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Comprensió:</b></li> <li>▫Confusió provocada per les abreviatures desconegudes.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Presa de notes:</b></li> <li>▫Anota xifres correctament.</li> <li>▫Problema amb sigles i noms propis llargs.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Reproducció:</b></li> <li>▫El minut de revisió previ a la reproducció, útil per trobar les paraules que li manquen.</li> <li>▫Evitar repeticions innecessàries.</li> </ul>

Representem el procés d'autoregulació que es manifesta:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ	
48	S'adona d'una dificultat.	Assenyala la conseqüència.
49	S'adona d'una dificultat. S'adona d'un requisit per a superar-la.	
50	S'adona d'una dificultat amb la terminologia tècnica.	Assenyala la conseqüència.
51	S'adona d'un assoliment. S'adona d'una dificultat. Avalua.	
52	S'adona de la importància del minut previ a la reproducció.	Assenyala la raó.



53	<b>S'adona</b> de què li cal per a millorar la qualitat.		<b>Planifica.</b>
----	--	--	-------------------

### Els aspectes més rellevants:

A diferència de la pauta global anterior i, tal i com havia fet en la primera pauta global, organitza la seva reflexió en quatre blocs que es corresponen a les habilitats de: comprensió del discurs original, memòria i anàlisi, presa de notes i reproducció del discurs. Alhora, en cadascun d'aquests blocs no respon a tots els punts, sinó que engloba la reflexió en un únic paràgraf. Així observem que el nombre de temes que esmenta no inclosos a la pauta és lleugerament superior que no pas el nombre sobre els quals la pauta la fa reflexionar directament i que es refereixen a dificultats. Destaquem els problemes que li suposen els noms d'institucions en llengua anglesa. Cal recordar que les dificultats amb la llengua anglesa són recurrents en les seves pautes. És en parlar d'aquesta dificultat que també esmenta què fa quan sent un nom propi en anglès: *mis antenas se conectan en plan alarmante*. Explica com aplica una estratègia personal que consisteix en un increment conscient de la seva atenció.

Pel que fa als temes no inclosos en la pauta, en subratllem dos. Primer, la necessitat que té de poder disposar d'uns minuts abans de dur a terme la interpretació del discurs. Necessita aquest espai de temps per poder trobar les paraules que li manquen. Segon, l'intent d'evitar repeticions innecessàries en el discurs. Tal com havia fet en la unitat d'anàlisi núm. 9, torna a utilitzar una expressió que forma part del metallenguatge propi de la disciplina de la interpretació: *calidad de la prestación*. Ha entregat la pauta juntament amb la presa de notes.

Continua amb el seu procés d'autoregulació. En la majoria de les unitats que conformen aquesta pauta, després del primer grau de presa de consciència, busca una explicació en forma de recerca de conseqüències o bé de raons i motius de per què alguna cosa s'esdevé. En la unitat núm. 53, un cop s'ha adonat de què li cal per tal de millorar la qualitat de la seva prestació, aconsegueix un tercer grau en què planifica dur-ho a la pràctica: consisteix a evitar repeticions innecessàries.

Pren consciència de dificultats, tot i que, en algun moment, també assenyala algun assoliment com, per exemple, el fet d'anotar correctament les xifres. Trobem en el seu discurs expressions del tipus *me confunden, me cuesta, me pasa a veces que, el problema son*, entre d'altres, a través de les quals se'n va fent conscient. Amb expressions com *tengo que* planifica una acció. Ens fixem també en l'ús que fa tant dels parèntesis com de les cometes. Pel que fa als primers, els utilitza per a la inclusió en el text d'exemples il·lustratius sobre el que està reflexionant. Quant a les cometes, en canvi, tenen un valor clarament de modalització dels enunciats.

#### 1.1.4.8. Pauta global 4 (12/12/2003)

##### Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT DE L'APRENENTA	
	<b>Discurso sobre las elecciones, PP y PSOE</b> <b>* Comprensión alemán</b>	
54	El problema principal para mí ha sido la confusión (o no acertar adecuadamente) entre términos como "Regional-; Local-; Komunal-;"	L'aprenenta indica d'entrada que assenyalarà una dificultat amb la qual s'ha trobat: <i>el problema principal para mí</i> . Es refereix a la confusió terminològica que li han suposat els adjectius referits a la divisió política d'Alemanya.
55	Creo que la toma de notas debería haber sido más clara, además de que debería haber tenido un esquema mental de los niveles en los que se divide el poder público. (Esta reflexión corresponde a otro punto, ¿verdad?)	La frase en temps condicional <i>debería</i> i introduïda per l'element modalitzador <i>creo que</i> , indica dos aspectes que considera no haver assolit: d'una banda, una presa de notes més clara i, de l'altra, considera que, per tal de fer bé l'exercici d'interpretació, hauria d'haver tingut coneixements de la divisió política a ambdues cultures. El fet que inclogui entre parèntesis el següent comentari: <i>(Esta reflexión corresponde a otro punto, ¿verdad?)</i> , permet veure que, mentre escriu, s'està adonant que parla d'una habilitat que no es correspon a aquest bloc de la pauta dedicat a la comprensió.
56	También he "descolocado" un poco cuando era el turno del PSOE y cuando del PP (en qué comunidades autónomas gobernaban), pero esto, al	A través de l'adverbi <i>también</i> , indica que en aquesta unitat continuarà assenyalant mancances, en la línia de la unitat anterior. A l'inici, apareix

	final, no ha planteado confusión en el discurso final.	l'adjectiu " <i>descolocado</i> " entre cometes. Es tracta d'un recurs al qual recorre segurament per a remarcar que és conscient que està utilitzant aquest adjectiu amb un registre que probablement no li pertoca. Com ja apuntava en la unitat anterior, torna a referir-se a la manca d'informació extralingüística (comunitats autònomes de govern del PSOE o del PP). A través del connector contraargumentatiu <i>pero</i> , afegirà que aquest fet, tanmateix, no ha tingut conseqüències en el seu discurs final.
	<b>* Memoria y análisis</b>	
57	Hoy he cambiado y alterado casi todas las cifras habidas y por haber. (Ej. 8.000 Bürgermeisterposten frente a mis 800.000). Lógicamente, me he quedado tan extrañada que no me cabía en la cabeza que pudieran haber tantas alcaldías (no me he dado cuenta hasta el discurso final)	El fet d'iniciar aquest fragment amb l'adverbi <i>hoy</i> permet deduir que vol situar el que explicarà en la classe concreta del dia. Es refereix als problemes que ha tingut de confusió amb les xifres i en dóna un exemple entre parèntesis. A continuació, també comenta el pensament que ha transcorregut per la seva ment quan ha vist que es tractava d'una xifra tan elevada i li ha semblat que alguna cosa no quadrava. De tota manera, també diu, com a informació entre parèntesis, que no se n'ha acabat d'adonar fins que no ha escoltat l'enregistrament.
	<b>* Toma de notas</b>	
58	Me ha costado ... me ha llevado demasiado tiempo apuntar, por ejemplo, los nombres de las comunidades autónomas; esos segundos perdidos me hubieran ido muy bien para otras cosas que después no he apuntado de manera completa.	Afirma que la presa de notes <i>me ha costado ...</i> , aquesta expressió com a inici de la unitat permet deduir que ha tingut dificultats. Ha trigat massa a anotar els noms de les comunitats autònomes i el temps dedicat a aquesta tasca és temps que no ha pogut dedicar a anotar d'altres idees de forma completa.
	<b>* Reproducción lengua meta</b>	
59	Como no he hecho una buena toma de notas, en el discurso final han aparecido unos silencios larguísimos que denotaban el "¡me he perdido!" o "no estoy segura, ¿será esto?".	Inicia la unitat amb una raó que serà l'explicació de la conseqüència que anomenarà posteriorment: <i>como no he hecho una buena toma de notas</i> . La conseqüència que es deriva de no haver fet una bona presa de notes és l'aparició en el discurs d'uns silencis molt llargs, que permeten entreveure que s'ha perdut. Inclou un parell de pensaments de què passava pel seu

		cap en el moment de fer la interpretació i fa una interpretació dels silencis: <i>¿me he perdido!, no estoy segura, ¿será esto?</i>
--	--	---

Veiem ara alguns aspectes amb més detall:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES DE LA PAUTA QUE RECULL	TEMES QUE NO APAREIXEN A LA PAUTA I QUE ESMENTA
54	▫S'adona d'una dificultat: confusió terminològica.	▫ <i>El problema principal para mí ...</i> ▫Ús dels parèntesis per a incloure més informació sobre la confusió.	▫Confusió terminològica de termes polítics.	
55	▫S'adona de dues mancances: presa de notes poc clara; manca de coneixements de la divisió política a ambdues cultures.	▫creo que ▫Ús del condicional ( <i>debería</i> ) ▫Ús dels parèntesis per incloure una reflexió.	▫Manca de coneixements extralingüístics (divisió política).	▫Manca de claredat en la presa de notes.
56	▫S'adona d'un error en el seu discurs. ▫ <i>Busca les conseqüències:</i> l'error no ha tingut conseqüències en la prestació.	▫ <i>también</i> ▫ <i>pero</i> ▫Ús de les cometes.	▫Manca de coneixements extralingüístics.	
57	▫S'adona d'un error puntual en el seu discurs d'avui amb les xifres.	▫hoy ▫Us dela parèntesis: per a incloure un exemple. ▫ <i>lógicamente.</i> ▫ <i>me he quedado tan extrañada.</i>	▫Confusió de les xifres.	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>▫no me cabía en la cabeza.</li> <li>▫Us dels parèntesis per a incloure informació adicional.</li> </ul>		
58	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫S'adona d'una dificultat: ha trigat massa a anotar certes informacions.</li> <li>▫Assenyala la conseqüència: manca de temps per dedicar a l'anotació d'altres informacions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫<i>me ha costado</i></li> <li>▫<i>me ha llevado demasiado tiempo</i></li> <li>▫Ús del condicional: <i>-me hubieran</i></li> <li>▫<i>no he apuntado de manera completa</i></li> </ul>	▫Dificultats per prendre notes dels noms de les comunitats autònomes.	▫Manca de temps per dedicar a d'altres esforços.
59	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫S'adona de l'aparició de silencis llarguíssims en el seu discurs.</li> <li>▫Assenyala la causa: no haver fet una bona presa de notes.</li> <li>▫Assenyala les conseqüències: transmet sensació de pèrdua, inseguretat i desconcert.</li> <li>▫Avalua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫<i>como no he hecho</i></li> <li>▫<i>¡me he perdido!</i></li> <li>▫<i>no estoy segura</i></li> <li>▫<i>¿será esto?</i></li> </ul>	▫Silencis llargs en el discurs que denoten inseguretat i pèrdua.	

### Síntesi

Tot seguit, agrupem els aspectes afins que han anat apareixent en l'anàlisi:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS
<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>S'autoregula:</b></li> <li>▫S'adona.</li> <li>▫Assenyala la conseqüència.</li> <li>▫Assenyala la causa.</li> <li>▫Avalua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Marques d'autoregulació:</b></li> <li>▫<b>Expressions discursives:</b></li> <li>-<i>el problema principal para mí ...</i></li> <li>-<i>creo que</i></li> <li>-Ús del condicional.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Expressa sorpresa.</b></li> </ul>	



	<p><i>-también</i>  <i>-lógicamente</i>  <i>-me ha costado</i>  <i>-me ha llevado demasiado tiempo</i>  <i>-no he apuntado de manera completa</i></p> <p><i>-como no he hecho</i>                  ▫ <b>Expressions temporals:</b>  <i>-hoy</i>                  ▫ <b>La veu de l'aprenenta:</b>  <i>-¡me he perdido!</i>  <i>-no estoy segura</i>  <i>-¿será esto?</i></p>
	<p>▫ <i>me he quedado tan extrañada</i>                  ▫ <i>no me cabía en la cabeza</i></p>
	<p>• <b>Connectors del discurs:</b>                  ▫ <i>pero</i></p>
	<p>• <b>Ús de les cometes</b></p>
	<p>• <b>Ús dels parèntesis</b></p>

TEMES DE LA PAUTA QUE RECULL	TEMES QUE NO APAREIXEN A LA PAUTA I QUE ESMENTA
<p>• <b>Comprensió:</b>                  ▫ Confusió terminològica de termes polítics.                  ▫ Manca de coneixements extralingüístics (divisió política).                  ▫ Confusió de les xifres.</p>	<p>• <b>Presa de notes:</b>                  ▫ Manca de claredat en la presa de notes.                  ▫ Dificultats per prendre notes, manca de temps per dedicar a d'altres esforços.</p>
<p>• <b>Presa de notes:</b>                  ▫ Dificultats per prendre notes dels noms de les comunitats autònomes.</p>	
<p>• <b>Reproducció:</b>                  ▫ Silencis llargs en el discurs que denoten inseguretats i pèrdua.</p>	

A continuació, representem el procés d'autoregulació:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ	
54	S'adona d'una dificultat.	
55	S'adona de dues mancances.	
56	S'adona d'un error.	<b>Busca les conseqüències.</b>
57	S'adona d'un error.	
58	S'adona d'una dificultat.	<b>Assenyala la conseqüència.</b>
59	S'adona d'una mancança.	<b>Assenyala la causa. Assenyala la conseqüència.</b>
	<b>Avalua.</b>	

#### Els aspectes més rellevants:

En aquesta quarta i última pauta global, l'aprenenta manté l'organització que hem anat veient en les pautes anteriors, en quatre blocs que es corresponen a les habilitats sobre les quals la fa reflexionar la pauta. Apuntem també que va lliurar el resultat de les seves reflexions escrites amb la pauta juntament amb la presa de notes de la classe d'aquell dia.

Quant als temes tractats, la majoria de qüestions tenen a veure amb aspectes inclosos en la pauta. En un cas concret, en la unitat núm. 55, la mateixa aprenenta s'adona d'estar reflexionant sobre la presa de notes mentre que és una habilitat que no pertany al bloc en el qual es troba, que és el dedicat a la comprensió. De la presa de notes, en aquest cas, en diu que li manca claredat. També en la mateixa línia de les reflexions sobre la presa de notes, un dels aspectes que introdueix de nou és la qüestió que, quan té dificultats, hi ha de dedicar un temps suplementari que, conseqüentment, no pot dedicar a d'altres esforços. Aquest és un tema sobre el qual parla espontàniament, sense que la pauta original el reculli. Pel que fa a les reflexions derivades directament de la pauta, tenen una importància significativa les reflexions a l'entorn del component extralingüístic. Assenyala la seva manca de coneixements sobre la divisió política i territorial d'Alemanya. Alhora, en parlar del

nombre d'alcaldis existents a Espanya afirma que, en escoltar el discurs, s'ha adonat de com s'ha equivocat amb la xifra, però, veiem com, durant el transcurs de la interpretació, els seus coneixements del món ja la fan anar dubtant d'aquesta xifra.

Pel que fa al procés d'autoregulació, aquesta s'inicia en totes les unitats amb l'acció d'adonar-se d'alguna cosa i, concretament, en tots els casos s'adona o bé de dificultats, o d'errors i mancances. En un segon nivell, fa una recerca de les causes d'aquestes dificultats i de les conseqüències directes que se'n deriven.

Tal com hem anat analitzant en les pautes anteriors, es val d'una sèrie de recursos discursius a través dels quals es va fent conscient de diferents aspectes del seu procés d'aprenentatge. En aquest cas, el fet que prengui consciència d'aspectes negatius, que encara apareixen en el seu aprenentatge, fa que la majoria d'expressions discursives siguin del tipus: *el problema principal para mí ..., me ha costado, no he apuntado de manera completa, como no he hecho*, etc. Tal i com ja hem comentat en el cas de la pauta anterior, el fet que iniciï la unitat d'anàlisi núm. 57 amb l'adverbi *hoy* permet veure com deixa clar que centra la seva reflexió en la problemàtica amb les xifres. Per acabar, en l'última unitat, hi ha una sèrie de pensaments espontanis que han passat per la seva ment mentre duia a terme la interpretació del discurs i que considerem que són pensaments que també l'ajuden a fer-se conscient del procés: *¡me he perdido!, no estoy segura, ¿será esto?*

### **1.1.5. Informe analític**

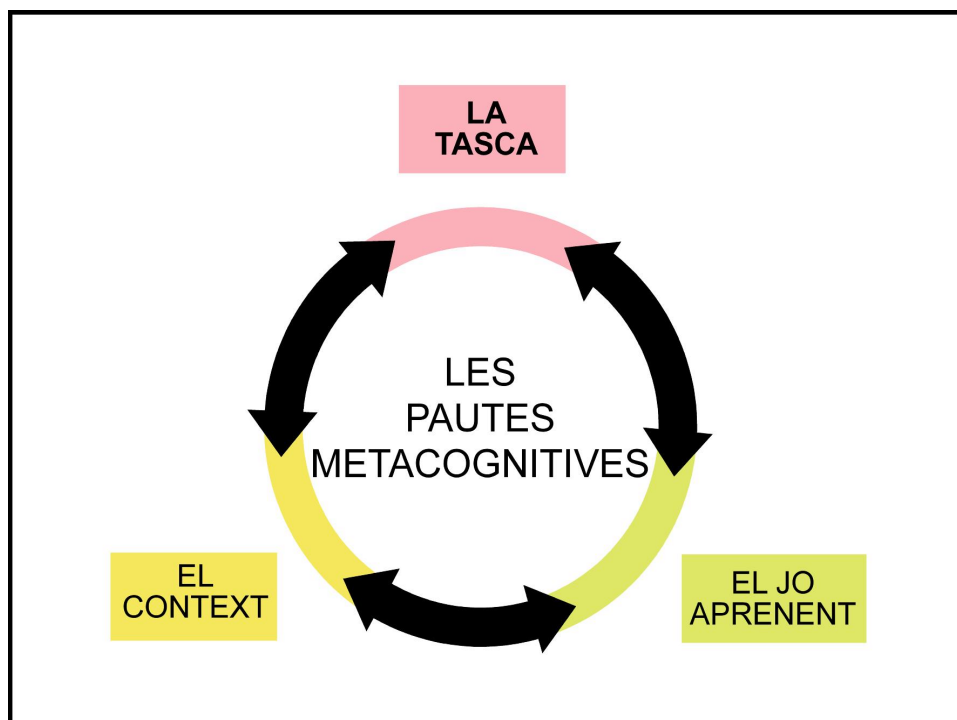
Un cop analitzades totes les pautes amb què va treballar l'aprenent 1 durant el període de recollida de dades, agrupem tot el que se'n desprèn per tal d'oferir una visió detallada i estructurada de les idees que ha manifestat, de com les ha manifestat i, sobretot, de com aquestes es relacionen entre si.

#### **1.1.5.1. Accions i àmbits temàtics**

La pregunta de recerca que ens fèiem a l'inici, en referència a l'instrument de recerca de les pautes, ha estat: "què desencadenen les pautes en les aprenentes?"

A diferència del diari, la pauta, com ja hem descrit, és un instrument guiat per una sèrie de preguntes o reflexions. L'objectiu era veure què és el que les pautes provocaven en l'aprenentatge, així com quin era l'ús que en feia. L'anàlisi interpretativa ha mostrat que les pautes desencadenen certs processos, que descriurem.

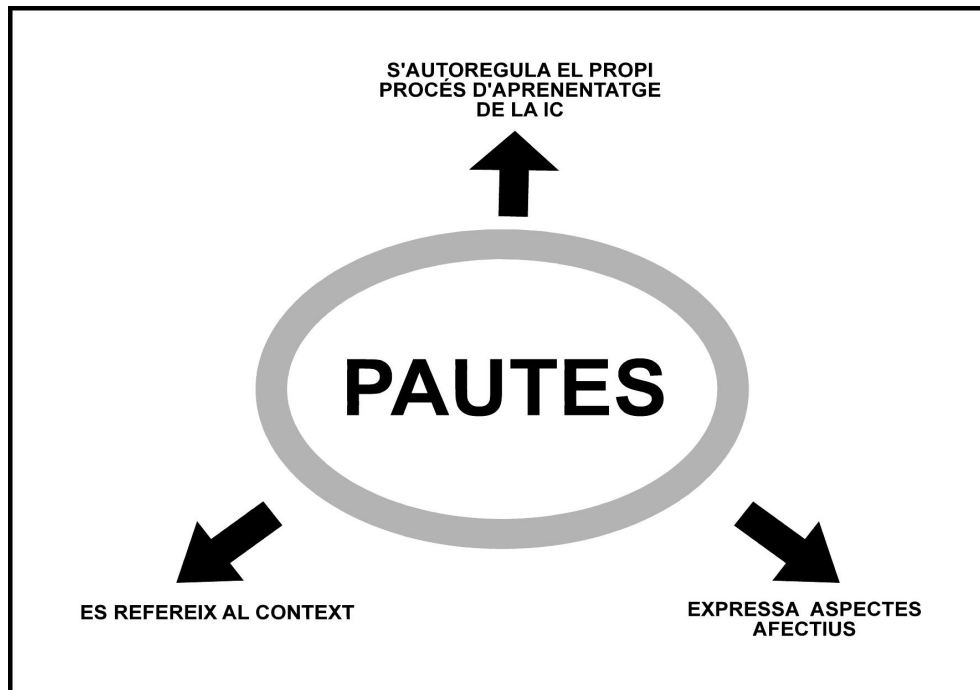
Pel que fa a les accions que l'aprenentatge duu a terme en les pautes, hi ha un predomini de l'acció de l'autoregulació del seu aprenentatge de la interpretació consecutiva. Alhora, fa referències concretes a aspectes relacionats amb el context d'aprenentatge i, en algun moment puntual, també expressa les seves actituds. No obstant això, tal i com representem en el següent esquema, hi ha un predomini molt significatiu dels aspectes relacionats amb la tasca de la interpretació consecutiva per damunt de tots aquells relacionats amb el context d'aprenentatge o amb l'emergència, en la reflexió, del Jo-Aprenent.



Les accions que les pautes desencadenen en l'aprenentatge són:

- 1) Expressa aspectes afectius.

- 2) Fa referència al context d'aprenentatge.
- 3) S'autoregula el procés d'aprenentatge de la interpretació consecutiva.



#### **1.1.5.2. Expressa actituds**

Val la pena destacar que, a diferència del diari en què les qüestions més personals, d'expressió d'actituds davant l'aprenentatge i de sensacions suscitées per aquest tenien una freqüència d'aparició recurrent, només en tres ocasions l'aprenentament fa esment, en les pautes, de qüestions que podem relacionar amb l'expressió de l'afectivitat.

Es tracta de les següents unitats:

*"Normalmente, como es una asignatura que me interesa mucho, consigo concentrarme o, al menos, intento hacerlo en el mayor grado posible." (Pauta 1, unitat d'anàlisi 5, 10/10/2003)*

Destaca com l'interès per l'assignatura constitueix un factor que influeix positivament la seva concentració.

També expressa una actitud. Es tracta de la de voluntat explícita d'escoltar amb atenció:

*“He intentado escuchar con mucha atención porque el tema era totalmente nuevo para mí [...]”* (Pauta global 1, unitat d'anàlisi 38, 21/11/2003)

Per últim, expressa un sentiment de preocupació davant la possibilitat d'oblidar l'inici del discurs:

*“En discursos cortos suelo acordarme bien, pero en largos me siento mucho más insegura, me preocupa olvidar el principio del discurso.”* (Pauta 1, unitat d'anàlisi 8, 10/10/2003)

#### **1.1.5.3. Fa referència al context d'aprenentatge**

En comptades ocasions l'aprenenta fa referència a qüestions relacionades amb el context.

La primera de les referències al context és al treball en grup, com una forma útil per a interioritzar els símbols:

*“Además de esto, quizás el trabajo en grupo porque se pueden comentar las diferentes opciones para un mismo símbolo y adoptar la solución de alguna compañera que no se nos había ocurrido antes.”* (Pauta 3, unitat d'anàlisi 25, 31/10/2003).

Hi inclou en quines raons rau la utilitat del treball en grup. Permet comentar amb els companys diferents opcions per a un mateix símbol i adoptar les solucions que proposen els companys i que a ella no se li havien acudit.

En la mateixa línia d'aspectes relacionats amb el context d'aprenentatge, una de les referències destacables és la que fa a la importància que atorga a treballar el vocabulari a classe:

*"Hubiese, sin embargo, tenido problemas si no nos hubiera explicado previamente la diferencia entre "fett" y "dickleibig". (Título: 1r. Discurso. "Übergewicht bei Kindern")." (Pauta 7, unitat d'anàlisi 44, 28/11/2003)*

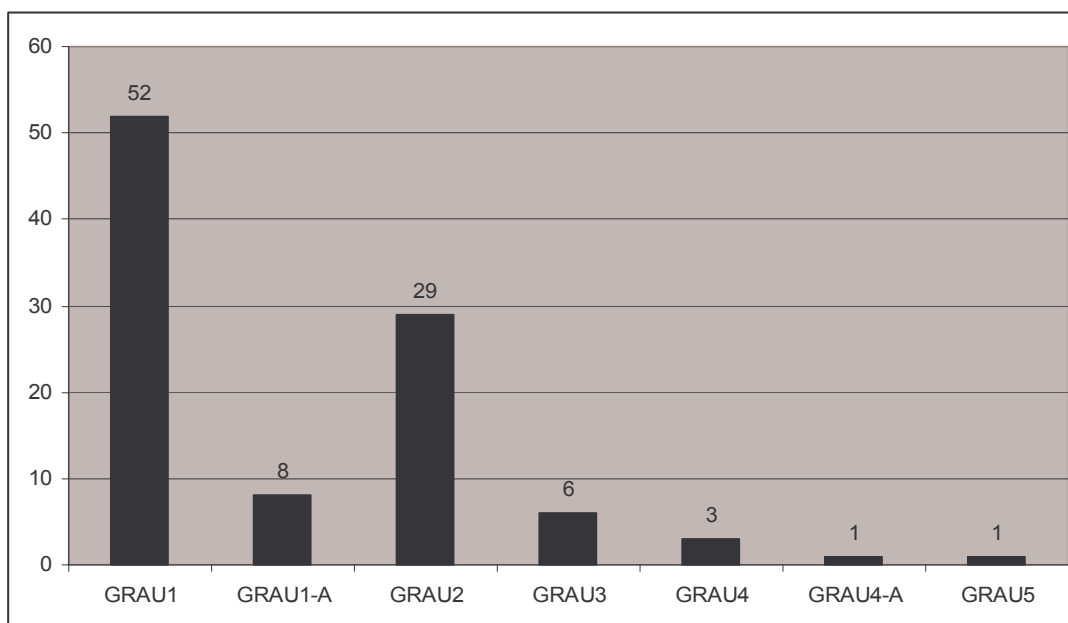
Apunta que, si no li haguessin explicat la diferència de significat entre els dos adjectius que anomena, hauria tingut problemes.

#### **1.1.5.4. S'autoregula el procés d'aprenentatge de la interpretació consecutiva**

Tal i com hem apuntat, l'acció que l'aprenenta duu a terme per excel·lència en les pautes és la d'autoregular el seu aprenentatge de la interpretació consecutiva. Ens proposem de veure de quina manera l'anàlisi mostra que es produeix aquesta autoregulació i quins són els aspectes que l'aprenenta va autoregulant.

##### **1.1.5.4.1. Com s'autoregula? Els cinc graus vers l'autoregulació en les pautes.**

Fixant-nos en la representació gràfica, apreciem els diferents graus d'autoregulació i amb quina freqüència apareixen en el procés d'aprenentatge en el qual l'aprenenta 1 es troba immersa:



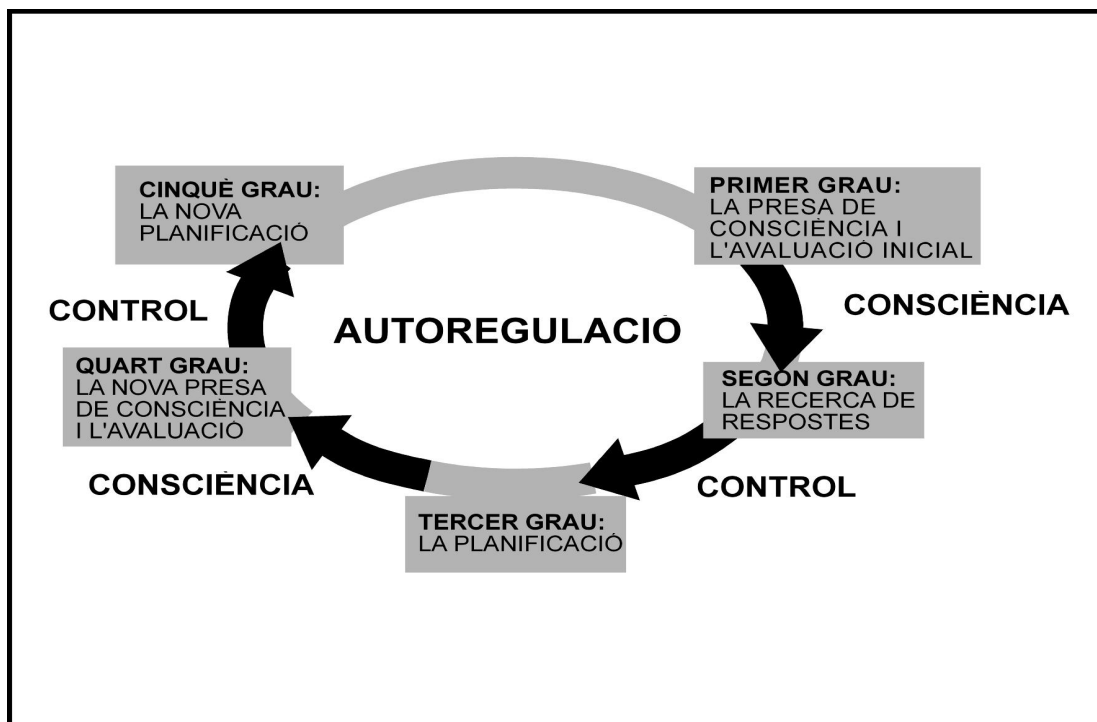
*Gràfic 2: Ocurrències dels graus d'autoregulació en les pautes de l'aprenenta 1*

Com podem observar, es manifesten cinc graus diferents. Cadascun d'aquests graus l'ajuda a avançar i a aprofundir en l'autoregulació de l'aprenentatge. El primer grau és el més freqüent (52 ocurrences) i és el que es correspon bàsicament a la primera presa de consciència, és a dir, l'estadi en el qual va obrint els ulls a què és el que està succeïnt, quines dificultats té, com ho viu, etc. Per a dur a terme aquesta primera presa de consciència, es val, en ocasions, de realitzar una valoració inicial dels resultats que va obtenint (8 ocurrences). En un segon grau, comença a intervenir-hi ja el factor de control sobre l'aprenentatge. Aquest segon grau té una freqüència important d'aparició (29 ocurrences). Afegeix a la presa de consciència anterior un pas més consistent en la recerca d'una explicació al que ha detectat en el primer grau. Aquesta recerca d'explicacions es pot manifestar en forma de recerca de causes, conseqüències, o bé en forma d'exposició de raons i explicacions, en la formulació d'hipòtesis i en l'aportació de propostes de solucions. El tercer grau és el que fa aparició quan, un cop superats els dos graus anteriors, hi ha una detecció de la necessitat, explícita o implícita, de canvi, que va seguida sempre de la planificació d'una acció que es correspon a com ha de ser o com ha de realitzar-se el canvi al qual aspira (6 ocurrences). El quart grau segueix a l'anterior i fa aparició quan, havent realitzat l'acció que es proposava, torna a prendre consciència sobre el seu funcionament. És el grau al qual hem anomenat la segona presa de consciència (3 ocurrences). També aquesta segona presa de consciència sol estar relacionada amb un procés d'avaluació (1 ocurrencia). El cinquè i últim grau consisteix en el fet que, a la nova presa de consciència del grau anterior, l'aprenenta hi suma un pas més enllà, que consisteix en una nova planificació (1 ocurrencia).

Tal i com succeïa en el diari, podem agrupar els diversos graus en dos grans moments que són el de la presa de consciència, amb la qual sempre s'inicia l'autoregulació, i el moment en què l'aprenenta comença a exercir cert control sobre el seu aprenentatge. Tanmateix, aquests moments de consciència i de control no són lineals sinó cíclics i apareixen conjuntament i interactuen durant tot el procés d'aprenentatge plasmat en les pautes. Tal i com mostrem en l'esquema representatiu, l'aprenenta inicia les reflexions sempre en l'àmbit de la consciència, però s'introdueix en el nivell del control a partir del moment en què comença a buscar explicacions als resultats del seu aprenentatge. Seguidament, torna a



endinsar-se en l'àmbit de la consciència i accedeix així a nous nivells en l'autoregulació.



### **El primer grau: la presa de consciència i l'avaluació inicial**

Com avançàvem, en el primer grau s'hi detecta una primera presa de consciència que consisteix en el primer contacte que l'aprenenta té amb la reflexió i en la qual es va adonant de quins seran els elements que adquiriran importància en l'aprenentatge, bé perquè es tracti de dificultats o bé perquè es tracti d'assoliments, curiositats, etc. El que caracteritza aquest primer grau és la percepció inicial que és el detonant que fa possible que, a mesura que avanci l'aprenentatge, l'aprenenta pugui anar accedint als següents graus de control.

Com succeïa també en el diari, una de les formes a través de les quals va prenent consciència és amb el recurs a una valoració inicial tant de resultats com d'estratègies, ja es tracti d'estratègies introduïdes pel docent o d'estratègies induïdes per la pauta. Com es pot veure en els exemples, fa aquesta avaluació amb

expressions valoratives del tipus *tiene un efecto positivo, es caótica, correctamente, no he hecho una buena toma de notas, un error grave ha sido.*

En la unitat d'anàlisi núm. 11, avalua una estratègia que els ha recomanat el docent:

*“El truco que nos dio W. para recordar cifras, visualizarlas mentalmente como un letrero de neón, parece que tiene un efecto positivo; sin embargo, me cuesta mucho acordarme de nombres propios extranjeros. Tengo que escribirlos por completo la primera vez y, si vuelve a mencionarse, utilizo las iniciales del nombre y apellido, en caso de que en el discurso hayamos podido tomar nota. Los nombres españoles comunes no son tan problemáticos.” (Pauta 2, unitat d'anàlisi 11, 17/10/2003)*

A part de l'avaluació d'estratègies, la tendència més comuna és la d'avaluar resultats. Destaquem el predomini de l'avaluació que fa de la presa de notes, com s'observa en les dues unitats que segueixen:

*“Mi toma de notas es un poco caótica y casi "sucia" pero no se debe a que yo sea muy desordenada sino a que tengo una manera muy extraña de colocar el folio al escribir. Con la toma de notas tengo que poner el cuaderno recto y, claro, en vez de "escribir" en línea recta, se me inclina la dirección.” (Pauta 3, unitat d'anàlisi 21, 31/10/2003)*

*“Suelo apuntar las cifras correctamente pero el problema, como ya he explicado, son las siglas y los nombres propios largos. (Título: Memoria / análisis).” (Pauta 8, unitat d'anàlisi 51, 5/12/2003)*

En la unitat següent, a part d'avaluar la presa de notes, posa també un èmfasi especial en les mancances que detecta en el discurs final:

*“Como no he hecho una buena toma de notas, en el discurso final han aparecido unos silencios larguísimos que denotaban el "¡me he perdido!" o "no estoy segura, ¿será esto?". (Título: Reproducción lengua meta).” (Pauta 9, unitat d'anàlisi 59, 12/12/2003)*

Ahora, en la unitat 42, avalua aspectes relacionats amb l'expressió en el discurs:

*"A pesar de esto, creo que mi voz sonaba bastante tranquila (o lo más tranquila posible), habría convencido medianamente a excepción de un par de momentos en los que sí había una pausa innecesaria. Un error grave ha sido decir "elementos elementales"; eso sí, con 75% de seguridad. (Título: Reproducción)." (Pauta 6, unitat d'anàlisi 42, 21/11/2003)*

### **De què prèn consciència?**

Tot seguit, ens volem fixar sobre quins aspectes va prenent consciència relacionats amb la tasca de la interpretació consecutiva. Aquests aspectes són:

- a) Les dificultats.
- b) Les mancances.
- c) Què sap fer?
- d) Els assoliments.
- e) Els factors que influeixen en el seu rendiment.
- f) Les estratègies.

Els veurem amb més detall i amb alguns exemples.

#### **a) Les dificultats**

Assenyalat dificultats en els següents aspectes:

<b>Núm. unitat d'anàlisi</b>	<b>AMB QUÈ TÉ DIFICULTATS?</b>
7	Sigles complicades i noms propis estranys.
13	Nexes.

19	Símbols.
20	Terminologia en anglès.
32	Presa de notes.
41	Equivalències.
46	Expressió.
48	Abreviacions desconegudes i Presa de notes.
49	Terminologia en anglès.
50	Terminologia tècnica.
54	Confusió terminològica.
58	Presa de notes.

Com que les unitats llistades en la taula anterior es poden consultar en l'anàlisi interpretativa, a continuació en presentem només alguns exemples:

*“En cuanto a los nexos, a veces los olvido y tengo que pararme a pensar un segundo en cual puede ser el más apropiado.”* (Pauta 2, unitat d'anàlisi 13, 17/10/2003)

*“Me confunden mucho las abreviaciones desconocidas que, además, necesitan más tiempo para ser apuntadas "medio" correctamente (p. Ej. ACS - Amerikanische Krebsgesellschaft) porque tengo que robar segundos de otros símbolos y entonces me descolocan un poco. (Título: Comprensión del alemán).”* (Pauta 8, unitat d'anàlisi 48, 5/12/2003)

*“También me cuesta "captar" los nombres de instituciones en inglés y reproducirlos bien, tengo que estar hiperconcentrada. En cuanto empiezo a oír uno de estos (ej. Cornell Medical Center) mis antenas se conectan en plan alarmante. (Título: Comprensión del alemán).”* (Pauta 8, unitat d'anàlisi 49, 5/12/2003)

En la següent unitat i, tal i com ja ens revelava el diari en parlar de les dificultats amb la simbologia procedent de la llengua anglesa, assenyala les dificultats que hi té. En la unitat d'anàlisi núm. 20, també s'hi referia:

*“Me ha costado ... me ha llevado demasiado tiempo apuntar, por ejemplo, los nombres de las comunidades autónomas; esos segundos perdidos me hubieran ido muy bien para otras cosas que después no he apuntado de manera completa. (Título: Toma de notas).” (Pauta 9, unitat d'anàlisi 58, 12/12/2003)*

Pel que fa a la detecció de dificultats en el temps, és a dir, a mesura que avancen les pautes, per norma general, aquesta detecció és força constant i no destaca cap moment en què la detecció de dificultats sigui més o menys accentuada.

## **b) Les mancances**

Llistem les mancances que l'aprenenta detecta a mesura que avancen les pautes. Es tracta d'aspectes generals com la manca de concentració o la manca de coneixements generals (especialment polítics); també assenyala mancances en la presa de notes, com ara l'oblit dels nexes o la poca claredat, i un aspecte relacionat amb la reproducció del discurs que consisteix en la manca de precisió:

<b>Núm. unitat d'anàlisi</b>	<b>QUINES MANCANCES DETECTA?</b>
6	Manca de concentració.
13	Oblit dels nexes.
42	Manca de precisió.
55	-Presa de notes poc clara. -Manca de coneixements generals (polítics).

Fa conscients dues de les mancances a què ens referíem: la poca claredat en la presa de notes i la manca de coneixements polítics:

*“Creo que la toma de notas debería haber sido más clara, además de que debería haber tenido un esquema mental de los niveles en los que se divide el poder público. (Esta reflexión corresponde a otro punto, ¿verdad?) Título: Comprensión alemán.”* (Pauta 9, unitat d’anàlisi 55, 12/12/2003)

### **c) Què sap fer?**

Per contraposició amb l’espai que dedica a fer esment de les dificultats, a continuació incloem un exemple en el qual apunta què és el que sap fer i què no li suposa problemes. Assenyala que té aptituds per a la reproducció del tema en general:

*“En principio, sin pensarlo demasiado, diría que sí estoy acostumbrada a escuchar en mi vida cotidiana; pero, si reflexiono un poco, creo que muchas veces me quedo sólo con aquellas partes de la conversación que, por un motivo u otro, me han llamado más la atención y el resto de las palabras las dejo a un lado. Soy capaz de reproducir el tema en general.”* (Pauta 1, unitat d’anàlisi 1, 10/10/2003)

### **d) Els assoliments**

En certes unitats té tendència a esmentar algun tipus d’assoliment en l’aprenentatge. Tanmateix, és curiós veure com no trobem cap unitat d’anàlisi en què faci referència a assoliments sense que a continuació aparegui una dificultat. Tal vegada ho podríem explicar fent referència a una possible manca de seguretat que la portaria sempre a detectar les dificultats, a veure’n l’aspecte negatiu. D’aquí que puguem afirmar que la tendència majoritària d’aquesta aprenentatge és cap a la detecció de dificultats.

<b>CONTRAPOSA ASSOLIMENTS AMB DIFICULTATS</b>		
<b>Núm. unitat anàlisi</b>	<b>QUIN ASSOLIMENT?</b>	<b>QUINA DIFICULTAT?</b>
11	Estratègia per recordar xifres.	Noms propis estrangers.
12	Recordar la idea general.	Recordar detalls.
17	Recordar la idea general.	Recordar detalls.
30	Comprensió del conjunt del discurs.	Manquen les equivalències per a alguns termes.
38	Comprensió pel context.	Manquen les equivalències per a alguns termes.
39	Estructura clara.	Desconeixement d'alguns termes.
51	Anotació de xifres.	Sigles i noms propis llargs.

Observem alguns exemples de la contraposició entre assoliment i dificultat:

*“Suelo recordar la idea general entera pero no entrando en los detalles específicos: el tema sí, las palabras exactas no siempre o en su totalidad.”* (Pauta 2, unitat d'anàlisi 12, 17/10/2003)

*“Creo que el principal problema es que hay términos de los que, aunque sé lo que designan o puedo más o menos deducirlo, no conozco la equivalencia exacta (me refiero a aquellos que se pueden usar en el Parlamento o discursos del estilo). El resto, en principio, puedo entenderlo, si no hasta la última palabra, sí el conjunto del discurso.”* (Pauta 4, unitat d'anàlisi 30, 7/11/2003)

*“Suelo apuntar las cifras correctamente pero el problema, como ya he explicado, son las siglas y los nombres propios largos. (Título: Memoria / análisis).”* (Pauta 8, unitat d'anàlisi 51, 05/12/03)

### **e) Els factors que influeixen en el seu rendiment**

En el transcurs de les pautes, identifica en cinc ocasions quins són els factors que influeixen de manera positiva o negativa en el seu rendiment. En els dos primers exemples, es refereix als aspectes de la concentració i de l'atenció. Quant a les influències negatives sobre aquests dos factors, en les unitats d'anàlisi núm. 3 i 4, destaca el cansament i els sorolls externs:

*“Cuando G. dice "concentración, empiezo", respiro e intento poner los cinco sentidos en las palabras que oigo. Intento sentarme de manera cómoda y pensar simplemente en esas palabras y no en otros ruidos que pueda haber en la sala aunque, si son muy cercanos, una parte de mi atención se va hacia ellos.”* (Pauta 1, unitat d’anàlisi 3, 10/10/2003)

*“Si no estoy cansada no me cuesta tanto concentrarme y es un factor que me influye mucho, además de los ruidos externos. Si no se dan estos dos casos, no tengo dificultad.”* (Pauta 1, unitat d’anàlisi 4, 10/10/2003)

En la següent unitat, inclou un factor positiu que també influeix sobre la concentració: el fet que es tracti d’una assignatura que li suscita molt d’interès:

*“Normalmente, como es una asignatura que me interesa mucho, consigo concentrarme o, al menos, intento hacerlo en el mayor grado posible.”* (Pauta 1, unitat d’anàlisi 5, 10/10/2003)

En les unitats 24 i 25, fa esment dels factors que considera que tenen una influència directa en la interiorització dels símbols: la pràctica i la importància del treball en grup:

*“Creo que la única solución para interiorizarlos es la práctica.”* (Pauta 3, unitat d’anàlisi 24, 31/10/2003)

*“Además de esto, quizás el trabajo en grupo porque se pueden comentar las diferentes opciones para un mismo símbolo y adoptar la solución de alguna compañera que no se nos había ocurrido antes.”* (Pauta 3, unitat d’anàlisi 25, 31/10/2003)

## **f) Les estratègies**

Tractem aquí tots aquells moments en els quals l’aprenenta pren consciència sobre les estratègies d’aprenentatge en general i, més concretament, sobre el seu funcionament, sobre els errors en la seva aplicació i sobre la importància que té el fet de desenvolupar-ne.



Dividim aquest bloc en tres subapartats:

- Quan l'aprenenta pren consciència de les estratègies que el docent ha introduït explícitament a classe.
  - Quan l'aprenenta pren consciència de les pròpies estratègies.
  - Quan l'aprenents pren consciència de les estratègies que han estat induïdes per la pauta.
- 
- **Pren consciència de les estratègies introduïdes pel docent**

A les unitats d'anàlisi núm. 6 i 11, apareix una referència a una estratègia que el docent ha explicat a classe: per tal de recordar les xifres, han de visualitzar-les com si es tractés d'un cartell de neó. Sempre que l'aprenenta es refereix a aquesta estratègia s'hi refereix com a *truco*. Per tal de poder observar l'evolució que fa envers aquesta estratègia a mesura que l'aprenentatge avança, cal que ens fixem en paral·lel tant en el diari com en les pautes, ja que en ambdós instruments hi ha referències que cronològicament mostren cert progrés. A l'entrada 3 del diari, l'aprenenta no està del tot convençuda del bon funcionament de l'estratègia i transmet la sensació que s'ho creu, perquè algú altre li ho ha dit. En les pautes, s'hi refereix en dues ocasions. És curiós veure com avança respecte al seu convenciment. A la unitat d'anàlisi 6, que es correspon a la pauta 1 i, en la mateixa línia que en l'entrada del diari, veiem com tampoc no n'acaba d'estar del tot convençuda, només s'ho creu perquè algú amb més autoritat li ho ha recomanat. En canvi, a la unitat d'anàlisi 11, a la pauta núm. 2, ha pogut comprovar, a través de l'experiència, el bon funcionament:

*"Lo que necesito es aprender a compaginar el hecho de estar concentrada con el de ir escuchando ruidos de hojas, puertas, etc. Supongo que el oído también puede educarse con la práctica y con trucos como el que nos dijo W. para recordar cifras: visualizarlas mentalmente como un cartel luminoso." (Pauta 1, unitat d'anàlisi 6, 10/10/03)*

*"El truco que nos dio W. para recordar cifras, visualizarlas mentalmente como un letrero de neón, parece que tiene un efecto positivo; sin embargo, me cuesta*

*mucho acordarme de nombres propios extranjeros. Tengo que escribirlos por completo la primera vez y, si vuelve a mencionarse, utilizo las iniciales del nombre y apellido, en caso de que en el discurso hayamos podido tomar nota. Los nombres españoles comunes no son tan problemáticos.”* (Pauta 2, unitat d’anàlisi 11, 17/10/2003)

A la unitat d’anàlisi 23, es fa seu un comentari del docent on aquest proposava una estratègia que podia ser d’utilitat. En la pauta reproduïx literalment el comentari “*mejor que escribáis poco y con símbolos a escribirlo todo con palabras (más o menos)*”. I es refereix seguidament a quin efecte ha tingut aquest comentari en els seus exercicis: l’intent d’utilitzar el major nombre de símbols possibles.

*“Intento utilizar el máximo de símbolos posibles porque desde que empezamos me quedé con la frase “mejor que escribáis poco y con símbolos a escribirlo todo con palabras” (más o menos).”* (Pauta 3, unitat d’anàlisi 23, 31/10/2003)

- **Pren consciència de les pròpies estratègies**

A la unitat d’anàlisi 11, presenta una estratègia personal per a recordar noms estrangers. Es tracta d’escriure’ls la primera vegada que apareixen i, quan es tornen a repetir, ja només n’anota les inicials:

*“El truco que nos dio W. para recordar cifras, visualizarlas mentalmente como un letrero de neón, parece que tiene un efecto positivo; sin embargo, me cuesta mucho acordarme de nombres propios extranjeros. Tengo que escribirlos por completo la primera vez y, si vuelve a mencionarse, utilizo las iniciales del nombre y apellido, en caso de que en el discurso hayamos podido tomar nota. Los nombres españoles comunes no son tan problemáticos.”* (Pauta 2, unitat d’anàlisi 11, 17/10/2003)

A la unitat d’anàlisi 14, fa una referència general a la importància de desenvolupar estratègies personals. Considera que és important desenvolupar estratègies pròpies que et permetin sortir d’un moment de lapsus. Alhora, es refereix a la pràctica i a l’hàbit com a maneres d’adquirir-les. Utilitza l’expressió, que inclou entre cometes, “*tirar de los propios recursos*”, per a referir-se al desenvolupament

d'estratègies personals. Ahora, explica en quina circumstància: *"cuando tengamos un lapsus momentáneo y nos quedemos con la boca abierta y balbuceando"*.

*"Sí, pero creo que es algo normal porque todavía tenemos que aprender a "tirar de los propios recursos" en caso de que tengamos un lapsus momentáneo y nos quedamos con la boca abierta y balbuceando. Creo que la práctica y el hábito son la solución."* (Pauta 2, unitat d'anàlisi 14, 28/11/2003)

- **Pren consciència de les estratègies induïdes per la pauta**

En les unitats d'anàlisi núm. 30, 33, 34 35 i 39 veiem com és a partir de la pauta que l'aprenenta es posa a reflexionar sobre certes estratègies. A les unitats 30 i 34, reflexiona sobre la importància de la deducció a partir del context:

*"Ahora mismo no sé pero estoy segura de que por el contexto sí es posible deducir palabras o expresiones sobre las que se tiene dudas."* (Pauta 4, unitat d'anàlisi 34, 07/11/2003)

A les unitats d'anàlisi 33 i 39 fa referència a l'estratègia de la paràfrasi i a la unitat 35 es refereix a la importància de la informació extralingüística:

*"La estructura la tenía clara pero, al desconocer algunos términos, he intentado parafrasear (en la medida de mis posibilidades), así que luego me he dado cuenta, al escuchar la grabación, de que he "repido" (la investigadora no entén aquest terme, ens imaginem que vol dir "repetido") un poco algunas estructuras. (Título: Memoria/Análisis)." (Pauta 6, unitat d'anàlisi 39, 21/11/2003)*

*"Hubiera sido muy útil estar bien informado sobre la situación de Bangladesh (no es el caso), pero conocer por encima los problemas climáticos y sociales me ha ayudado a adelantarme al orador y saber, por ejemplo, lo que dirá sobre la situación de la población infantil (la conocía por la mayoría de reportajes televisivos o los suplementos de los periódicos)." (Pauta 4, unitat d'anàlisi 35, 07/11/2003)*

## El segon grau: la recerca de respostes

En la majoria d'ocasions, l'aprenenta té tendència a superar el primer grau d'autoregulació per passar a un segon nivell en què comença a exercir un control sobre el seu aprenentatge. La presa de consciència inicial apareix ara acompanyada d'una acció més, que consisteix per norma general en una recerca de respostes. Aquest segon grau té una freqüència d'aparició important. L'aprenenta es converteix, d'alguna manera, en observadora participant del seu aprenentatge i, després de fer una primera observació i d'adonar-se d'un problema, passa a fer una valoració de les seves capacitats i coneixements per buscar les causes del problema. Es refereix al seu domini de la matèria per explicar els obstacles que ha tingut en realitzar la tasca o en aplicar una estratègia. I aquesta explicació es materialitza en forma de recerca de causes, conseqüències, o bé en forma d'exposició de raons i explicacions, en establiment d'hipòtesis, i en l'aportació de propostes de solucions. És com si l'aprenenta es trobés intentant donar resposta a preguntes del tipus: Per què succeeix això? Què succeeix quan? Com ho podria evitar? Què em caldria per millorar?

### a) La recerca de causes

L'aprenenta busca tot allò que pugui explicar per què és produeixen certs fets. La recerca de causes apareix en set ocasions. En presentem dos exemples. En el primer, explica com la desestabilització que experimenta troba les seves causes en el fet de dedicar més temps del necessari a una informació o bé també com aquesta desestabilització pot ser a causa de l'aparició de sigles o noms propis que troba complicats:

*“Creo que es porque, primero, puede haberse dado una información que ha captado mi atención durante un segundo más de lo normal (aunque en un porcentaje no tan elevado de ocasiones) o porque, segundo, ha habido unas siglas complicadas o un nombre de alguna institución extraño que me han desestabilizado un poco.” (Pauta 1, unitat d'anàlisi 7, 10/10/2003)*

Després de prendre consciència, en el primer grau, de no haver fet el que la pauta li planteja, assenyala quina n'és la causa:

*"En estos primeros discursos creo que no lo he hecho porque no he sabido enfocar el tema de esta manera. (¿La información que he "perdido" era, en realidad, no relevante?)"* (Pauta 2, unitat d'anàlisi 15, 17/10/2003)

## **b) La recerca de conseqüències**

L'aprenenta identifica i descriu quin és el resultat necessari que es desprèn d'algun fet. En la totalitat de les pautes, és un recurs al qual tendeix amb freqüència (en 15 ocasions). Ho observem, per exemple, en la següent unitat d'anàlisi, on deixa clar que el fet de tenir empatia o proximitat amb algú té com a conseqüència directa un major grau de concentració:

*"Si se trata de personas más allegadas a mí, con las que comparto mis "problemas" y los suyos, suelo estar mucho más atenta aunque normalmente hay palabras o gestos mínimos, maneras de decir las cosas, de hacer hincapié en algo que se me graban de tal manera que otros puntos del proceso de escuchar dejan de tener tanta importancia. A veces no me fijo tanto en el qué, sino en el cómo."* (Pauta 1, unitat d'anàlisi 2, 10/10/2003)

En la unitat que ve a continuació, subratlla que l'interès per l'assignatura té com a conseqüència un major grau de concentració:

*"Normalmente, como es una asignatura que me interesa mucho, consigo concentrarme o, al menos, intento hacerlo en el mayor grado posible."* (Pauta 1, unitat d'anàlisi 5, 10/10/2003)

En un primer moment, exposa una causa (no dominar la presa de notes) i seguidament explica les conseqüències que se'n desprenen:

*“Esto sí es problemático porque como no domino la toma de notas necesito esos segundillos para tener todo claro.”* (Pauta 4, unitat d’anàlisi 32, 7/11/2003)

Inicia aquesta última unitat amb una raó que introdueix a través del “*como*”, que és alhora l’explicació de la conseqüència que esmentarà a continuació. La conseqüència que es deriva de no haver fet una bona presa de notes és l’aparició en el discurs d’uns silencis molt llargs que permeten entreveure tant que s’ha perdut com la manca de seguretat:

*“Como no he hecho una buena toma de notas, en el discurso final han aparecido unos silencios larguísimos que denotaban el “¡me he perdido!” o “no estoy segura, ¿será esto?”. (Título: Reproducción lengua meta)”* (Pauta 9, unitat d’anàlisi 59, 12/12/2003)

### **c) La recerca de les raons i explicacions**

Incloem en aquest bloc aquells moments en què observem que busca les raons, és a dir, les consideracions que expliquen, fan entenedora i justifiquen alguna cosa. També hi inclouem els moments en què fa una exposició o explica algun fet.

Després d’haver prèns consciència sobre una mancança amb els nexes, passa a donar una explicació de què és el que fa quan aquesta mancança es produeix:

*“En cuanto a los nexos, a veces los olvido y tengo que pararme a pensar un segundo en cual puede ser el más apropiado.”* (Pauta 2, unitat d’anàlisi 13, 17/10/2003)

En l’exemple següent, assenyala quines són les raons per les quals li és d’ajut el minut de revisió de què disposa abans de reproduir el discurs:

*"El minuto de revisión antes de reproducir el discurso me ayuda a organizarme y acabar de encontrar las palabras que me faltan (p. ej. si no he apuntado el verbo, me sirve para escoger el que creo más acertado). (Título: Toma de notas)." (Pauta 8, unitat d'anàlisi 52, 5/12/2003)*

#### **d) La formulació d'hipòtesis**

És molt significatiu el nombre d'unitats d'anàlisi que trobem construïdes a l'entorn del temps condicional, en les quals sempre es manifesta una situació hipotètica, que l'aprenenta és conscient de no haver arribat a assolir, però que sap que és l'objectiu cap a on ha d'avançar:

*"Hubiese, sin embargo, tenido problemas si no nos hubiera explicado previamente la diferencia entre "fett" y "dickleibig". (Título: 1r. Discurso. "Übergewicht bei Kindern")." (Pauta 7, unitat d'anàlisi 44, 28/11/2003)*

Llegim com estableix la hipòtesi que, si no li haguessin explicat la diferència de significat entre dos adjectius (*fett* i *dickleibig*), hauria tingut problemes.

Les construccions de condicional, però, no comencen a aparèixer de forma regular i sistemàtica fins a partir de la unitat d'anàlisi núm. 33, a la pauta núm. 4, que s'introduí a classe el 7 de novembre de 2003. En aquest cas, no sols veiem l'exposició d'una condició, amb la qual obre la unitat, sinó també les conseqüències que aquesta té:

*"Si no comprendo bien el texto, el resultado es que no puedo ser tan precisa porque o tengo que parafrasear o, en caso de caos, tendría que omitir quizás detalles antes de dar la información equivocada."*

Cal tenir present que hi ha un primer ús, tímid, però, del temps condicional en les unitats d'anàlisi 4 i 10:

*“Si no estoy cansada no me cuesta tanto concentrarme y es un factor que me influye mucho, además de los ruidos externos. Si no se dan estos dos casos, no tengo dificultad.”* (Pauta 1, unitat d’anàlisi 4, 10/10/2003)

*“Si sólo escucho a medias puedo saber el tema general y quizás percibir posturas a favor o en contra, pero no podré ser tan leal al discurso inicial ni tan precisa.”* (Pauta 1, unitat d’anàlisi 10, 10/10/2003)

Sembla que no és fins que no hi ha hagut cert entrenament previ, que l’aprenenta no comença a desenvolupar aquest mecanisme d’incloure hipòtesis sobre com hauria pogut fer alguna cosa o com hauria pogut actuar d’alguna determinada manera.

#### **e) La proposta de solucions**

En dues ocasions, després d’identificar una problemàtica, l’aprenenta fa una proposta per a solucionar-la. En el primer exemple, apunta a la pràctica i a l’hàbit com a la solució dels lapsus amb què es troba i, en el segon, subratlla que per a resoldre la qüestió dels buits d’informació en la presa de notes, la solució passa per l’assimilació dels símbols propis i per una major pràctica:

*“Sí, pero creo que es algo normal porque todavía tenemos que aprender a "tirar de los propios recursos" en caso de que tengamos un lapsus momentáneo y nos quedamos con la boca abierta y balbuceando. Creo que la práctica y el hábito son la solución.”* (Pauta 2, unitat d’anàlisi 14, 17/10/2003)

*“Ahora, hay ocasiones, en las que tengo que pensar "¿qué falta aquí?" porque me he quedado con demasiado poca información. Creo que la solución es asimilar bien los símbolos propios y, de nuevo, practicar.”* (Pauta 2, unitat d’anàlisi 16, 17/10/2003)



### **El tercer grau: la planificació**

Continuant encara en la línia de control sobre l'aprenentatge, un cop l'aprenent ha prèsc consciència d'un fet i ha realitzat una recerca del seu origen o de les seves causes, tot això desemboca en la planificació d'una acció. Com veurem, la planificació sol anar precedida, en la majoria de les ocasions, per una detecció de necessitat de canvi que pot o no fer explícita.

En aquest primer exemple, subratllem l'aparició del verb *intentar*. És a través d'aquest verb que hi ha, en un primer moment, una detecció d'un aspecte que no té assolit del tot i, alhora, en un segon nivell i davant de la mancança, apareix la voluntat explícita d'assolir-lo i de millorar. Planifica un canvi, una millora, etc., perquè abans s'ha produït la detecció de la mancança:

*“La primera toma de notas, si no recuerdo mal, fue un desastre en cuanto a lo que conectores se refiere. Ahora cada vez intento incorporarlos más y marcar la separación de ideas claramente porque me doy cuenta de que sin ella no sabía donde empezaba o acababa la frase y si los símbolos de arriba se enlazaban o no con los de más abajo.” (Pauta 3, unitat d'anàlisi 27, 31/10/2003)*

En el següent exemple, els processos autoreguladors que analitzem es realitzen en tres unitats d'anàlisi diferents que pertanyen a una mateixa pauta, la núm. 4:

*“Hubiera sido muy útil estar bien informado sobre la situación de Bangladesh (no es el caso), pero conocer por encima los problemas climáticos y sociales me ha ayudado a adelantarme al orador y saber, por ejemplo, lo que dirá sobre la situación de la población infantil (la conocía por la mayoría de reportajes televisivos o los suplementos de los periódicos).” (Pauta 4, unitat d'anàlisi 35, 7/11/2003)*

*“Sí, pero me pasó en otro discurso que añadí una información que el orador no había dado explícitamente, así que tengo que tener cuidado con comentarios que además pueden tener connotaciones subjetivas.” (Pauta 4, unitat d'anàlisi 36, 7/11/2003)*

*“Creo que esto está relacionado con la pregunta anterior; tengo que vigilar y “verificar” antes de soltarlo después sin más.” (Pauta 4, unitat d'anàlisi 37, 7/11/2003)*

En la unitat núm. 35, realitza l'avaluació d'una estratègia, passant abans per la presa de consciència sobre la importància de tenir coneixements sobre el tema per tal de poder-se avançar a l'orador. A continuació, en la següent unitat, torna a prendre consciència, en aquesta ocasió d'un error que consisteix a afegir informació en un moment en què aquesta no era pertinent. En aquesta mateixa unitat, es produeix un salt d'aquest primer grau al tercer, en què, després de detectar la necessitat de canvi, planifica anar en compte amb la inclusió d'informacions subjectives quan això no pertoca. En l'última unitat d'aquest contínuum, i en base al primer i segon grau assolits en les unitats anteriors, planifica verificar la informació abans d'incloure-la en la prestació.

Per últim, en la unitat núm. 53, hi ha una mostra clara d'una planificació en ferm. A partir de les reflexions que ha fet anteriorment, extreu conclusions i planifica què ha de fer per tal de millorar la qualitat del seu exercici:

*“Tengo que evitar repeticiones innecesarias para mejorar la calidad. (Título: Reproducción discurso).” (Pauta 8, unitat d'anàlisi 53, 5/12/2003)*

### **El quart grau: la nova presa de consciència i l'avaluació**

El quart grau que es fa present en les pautes és el que anomenem la nova presa de consciència. És a dir, un cop l'aprenentia ha passat per tots els graus descrits anteriorment i, després de la planificació d'una acció amb la qual conclou el tercer grau, el salt cap al quart grau es produeix perquè es torna a iniciar un nou procés que consisteix a prendre consciència sobre el que havia planificat en el nivell anterior. En algun cas, aquesta nova presa de consciència es veu també reforçada per un procés d'avaluació. La freqüència d'aparició d'aquest quart grau és molt inferior a la dels anteriors: només en tres ocasions. Apareix concretament en les unitats d'anàlisi núm. 24, 25 i 39. El següent exemple es correspon a la unitat 39:

*“La estructura la tenía clara pero, al desconocer algunos términos, he intentado parafrasear (en la medida de mis posibilidades), así que luego me he dado cuenta, al escuchar la grabación, de que he “repido” (la investigadora no entén aquest terme, ens imaginem que vol dir “repetido”) un poco algunas estructuras. (Título: Memoria/Análisis).” (Pauta 6, unitat d'anàlisi 39, 21/11/2003)*

Hi ha una primera percepció d'un assoliment i, seguidament, d'una mancança que consisteix en el desconeixement de certs termes. A continuació, davant la mancança, l'aprenenta detecta la necessitat de canvi i l'aplicació de l'estratègia de la paràfrasi. Això no obstant, en l'últim pas s'adona de les conseqüències negatives que l'abús de l'estratègia de la paràfrasi ha tingut en el seu discurs. Alhora, es val de realitzar una avaluació per tal de dur a terme la presa de consciència.

### **El cinquè grau: la nova planificació**

En aquest cinquè i últim grau, l'aprenenta encara va més enllà i fa una nova planificació a partir del que ha descobert en el nivell inferior. Tal com succeïa en el quart grau, aquest cinquè només apareix en una ocasió, tot i que ho fa en un contínuum format per quatre unitats d'anàlisi, el seguiment de les quals ens permet descriure aquesta evolució del primer fins al cinquè grau de consciència. Es tracta de les unitats núm. 22, 23, 24 i 25, totes elles de la pauta núm. 3:

*“No considero que escriba mucho; es más, a veces, por no haberlo querido escribir explícitamente, si no se me ha ocurrido algún símbolo, me quedo con menos información que quizás después me falta para detallar más.” (Pauta 3, unitat d'anàlisi 22, 31/10/2003)*

*“Intento utilizar el máximo de símbolos posibles porque desde que empezamos me quedé con la frase “mejor que escribáis poco y con símbolos a escribirlo todo con palabras” (más o menos).” (Pauta 3, unitat d'anàlisi 23, 31/10/2003)*

*“Creo que la única solución para interiorizarlos es la práctica.” (Pauta 3, unitat d'anàlisi 24, 31/10/2003)*

*“Además de esto, quizás el trabajo en grupo porque se pueden comentar las diferentes opciones para un mismo símbolo y adoptar la solución de alguna compañera que no se nos había ocurrido antes.” (Pauta 3, unitat d'anàlisi 25, 31/10/2003)*

En la primera unitat, s'adona del fet de no escriure massa i n'assenyala les conseqüències com ara la pèrdua d'informació. Seguidament, en la unitat d'anàlisi núm. 23, després de detectar la necessitat de canvi, planifica fer un ús màxim de símbols, per tal de superar les mancances que ha assenyalat en la unitat anterior. En la unitat que ve a continuació, la 24, pren consciència de quines seran les formes que li permetran assolir la interiorització dels símbols per tal d'utilitzar-los al màxim, tal i com s'ha proposat. En la unitat núm. 25, recorre a una nova planificació que consisteix en la pràctica intensiva i el treball de grup per tal d'interioritzar els símbols.

#### **1.1.5.4.2. Recursos que denoten la presència d'un procés d'autoregulació**

Tal i com hem fet anteriorment amb l'anàlisi del diari, també al llarg de tota l'anàlisi interpretativa de les pautes, hem anat assenyalant els recursos de què l'aprenenta es val per assolir i plasmar en el text l'autoregulació que exerceix del procés d'aprenentatge. El primer d'aquests recursos és la seva situació en el temps. En segon lloc, emergeix en les pautes la veu interior de l'aprenenta, a través de la qual manifesta els pensaments espontanis que ha tingut mentre realitzava la tasca. Alhora, també reflecteix d'altres veus, normalment les dels docents. I, per últim, fan aparició les expressions discursives que denoten tant la presa de consciència com el control que exerceix sobre l'aprenentatge.

#### **La situació en el temps**

A través de la situació en el temps en què transcorre l'aprenentatge, anem veient com l'aprenenta es va autoregulant. Amb les comparacions que estableix entre passat i present, amb la situació en el moment present o bé amb les accions que projecta de futur, va aconseguint tant prendre consciència sobre el moment en què es troba de l'aprenentatge com de les característiques i peculiaritats d'aquest moment i de com controlar-lo.

En la pauta núm. 3, apareixen dues unitats en què estableix una comparació amb el passat. En la primera, fa una referència al passat a través de l'expressió *desde que empezamos* i subratlla que una de les idees amb què es va quedar en el moment d'inici de l'assignatura encara té vigència en el moment present. Tot seguit, en la següent unitat, el que fa és marcar certa evolució. Estableix una comparació passat-present que li permet emfasitzar una millora quant a l'aspecte dels connectors.

*"Intento utilizar el máximo de símbolos posibles porque desde que empezamos me quedé con la frase "mejor que escribáis poco y con símbolos a escribirlo todo con palabras" (más o menos)." (Pauta 3, unitat d'anàlisi 23, 31/10/2003)*

*"La primera toma de notas, si no recuerdo mal, fue un desastre en cuanto a lo que conectores se refiere. Ahora cada vez intento incorporarlos más y marcar la separación de ideas claramente porque me doy cuenta de que sin ella no sabía donde empezaba o acababa la frase y si los símbolos de arriba se enlazaban o no con los de más abajo." (Pauta 3, unitat d'anàlisi 27, 31/10/2003)*

Té tendència a situar l'acció en el moment present. Així inicia les unitats d'anàlisi núm. 34, 45, 46 i 57 amb els adverbis temporals *hoy* i *ahora*, a través dels quals contextualitza tot el que dirà:

*"Hoy he cambiado y alterado casi todas las cifras habidas y por haber. (Ej. 8.000 Bürgermeisterposten frente a mis 800.000) [...]" (Pauta 9, unitat d'anàlisi 57, 12/12/2003)*

Per últim, també en alguns moments estableix planificacions de futur:

*"Tengo que evitar repeticiones innecesarias para mejorar la calidad." (Pauta global 3, unitat d'anàlisi 53, 5/12/2003)*

## La polifonia de veus

L'anàlisi de les dades ens ha anat revelant com, en certes ocasions, el que apreciem és un desdoblament del subjecte i, en d'altres, com l'aprenenta evoca, de forma directa o indirecta, el discurs aliè, dels docents.

El que apareix en aquests primers dos exemples és una superposició de les veus de l'aprenenta:

D1-A1	D2-A1	D1-A1
Ahora, hay ocasiones, en las que tengo que pensar	"¿qué falta aquí?"	porque me he quedado con demasiado poca información. Creo que la solución es asimilar bien los símbolos propios y, de nuevo, practicar.

*La polifonia de veus en la pauta 2 de l'aprenenta 2*

D1 – L1	D2 – L1
<i>Como no he hecho una buena toma de notas, en el discurso final han aparecido unos silencios larguísimos que denotaban el</i>	<i>"¡me he perdido!" o "no estoy segura, ¿será esto?"</i>

*La polifonia de veus en la pauta global 4 de l'aprenenta 2*

A través de les cometes i dels parèntesis, l'aprenenta cita el seu propi discurs. El discurs de base, o D1, inclou un discurs citat, o D2, que pertany a l'aprenenta. La funció d'aquestes citacions sol ser explicativa. Solen compondre el seu propi discurs tots aquells pensaments espontanis que són el reflex del que ha passat per la seva ment en el moment de dur a terme les activitats de classe. L'aprenenta recupera, de forma viva i emfàtica, pensaments concrets que ha tingut durant el desenvolupament d'una tasca o idees que li ha desvetllat algun fet puntual ocorregut a classe. Veiem com el fil argumental del seu discurs es veu interromput per un incís que li sol servir per a incloure-hi una explicació, normalment entre parèntesis, o bé per a remarcar alguna idea que desitja emfasitzar. Un cop fet

l'íncís, com podem veure en el primer exemple, continua amb el fil argumental que guiava el seu discurs inicial.

En altres moments, notem com en el discurs es fan presents també les veus dels docents. Apareixen exemples tant de la inserció explícita del discurs dels altres en el discurs propi com del discurs encobert dels altres en el discurs propi. En el primer cas, la citació és el procediment discursiu que incorpora un enunciat en l'interior de l'altre amb marques que indiquen clarament la porció de text que pertany a una veu aliena. Tota cita té un discurs de base (D1) que inclou un discurs citat (D2), els responsables dels quals són respectivament dos locutors diferents (A1 i docents).

En l'exemple següent, veiem com es tracta d'una cita en estil directe, és a dir, hi ha un trencament entre el D1 i el D2 i apareix el signe de les cometes que indica l'inici de la citació i la seva extensió:

<b>D1-A1</b>	<b>D2-docent</b>	<b>D1-A1</b>
<i>Cuando G. dice</i>	<i>"concentración, empiezo",</i>	<i>respiro e intento poner los cinco sentidos en las palabras que oigo. Intento sentarme de manera cómoda y pensar simplemente en esas palabras y no en otros ruidos que pueda haber en la sala aunque, si son muy cercanos, una parte de mi atención se va hacia ellos.</i>

*La polifonia de veus en la pauta 1 de l'aprenenta 2*

També trobem citacions encobertes o el discurs dels altres que es troba en els discursos propis sense que en trobem senyals explícites que el manifestin. Es tracta d'una forma encavalcada d'introduir en el propi enunciat la veu dels altres. A continuació, en veiem dos exemples. Marquem amb el subratllat les idees que l'aprenenta està fent seves i que originàriament provenen de les veus dels docents:

*“Lo que necesito es aprender a compaginar el hecho de estar concentrada con el de ir escuchando ruidos de hojas, puertas, etc. Supongo que el oído también puede educarse con la práctica y con trucos como el que nos dijo W. para recordar cifras: visualizarlas mentalmente como un cartel luminoso.” (Pauta 1, unitat d’anàlisi 6, 10/10/2003 )*

*“El truco que nos dio W. para recordar cifras, visualizarlas mentalmente como un letrero de neón, parece que tiene un efecto positivo; sin embargo, me cuesta mucho acordarme de nombres propios extranjeros. Tengo que escribirlos por completo la primera vez y, si vuelve a mencionarse, utilizo las iniciales del nombre y apellido, en caso de que en el discurso hayamos podido tomar nota. Los nombres españoles comunes no son tan problemáticos.” (Pauta 2, unitat d’anàlisi 11, 17/10/2003 )*

### **Les expressions que denoten un procés d’autoregulació**

En la següent taula, incloem les expressions discursives que hem anat detectant durant l’anàlisi i a través de les quals observem com l’aprenenta es veu immersa en un procés d’autoregulació. Les hem agrupat segons els seus significats i segons les seves funcions en el procés d’autoregulació. Partim del model dels graus d’autoregulació que hem desenvolupat com a resultat de l’anàlisi del corpus que ens ocupa.

<b>EXPRESSIONS QUE DENOTEN UN PROCÉS D’AUTOREGULACIÓ EN LES PAUTES DE L’APRENENTA 1</b>
<p><b>-S’adona:</b>  <i>no me fijo tanto en ... sino</i>  <i>me doy cuenta de que / me he dado cuenta de que</i>  <i>si reflexiono un poco</i></p> <p><b>-Avalua:</b>  <i>un error grave es</i></p> <p><b>-Fa una comparació:</b>  <i>es más difícil que</i></p> <p><b>-Detecta mancances:</b>  <i>me cuesta mucho / me ha costado</i>  <i>me faltan</i>  <i>no suelo</i>  <i>me ha fallado esto</i>  <i>no he precisado lo suficiente</i>  <i>el problema no ha sido ... sino</i>  <i>he tenido un problema</i>  <i>no he podido</i>  <i>no he encontrado</i>  <i>me confunden</i>  <i>me cuesta</i></p>



*me pasa a veces que  
el problema principal para mí  
me ha llevado demasiado tiempo  
no he apuntado de manera completa  
como no he hecho*

**-Detecta assoliments:**  
*soy capaz de  
no me cuesta tanto  
no tengo dificultad  
suelo recordar  
lo tengo  
me ayuda a*

**-Detecta necessitats:**  
*lo que necesito es*

**-Recerca d'una explicació:**  
*creo que  
supongo que  
creo que es porque  
no considero que*

**-Formula hipòtesis:**  
*expressió de la condició si, hubiera, habría  
quizás*

**-Assenyala conseqüència**  
*el resultado es que  
así que*

**-Assenyala causa:**  
*seguro que es debido a  
estoy segura de que se debe a*

**-Planifica:**  
*tengo que / tenemos que*

#### **1.1.5.5. Les utilitats i els usos de les pautes**

Durant tota l'anàlisi interpretativa, vam trobar interessant anar-nos fixant en quins usos de la pauta feia l'aprenenta i en quines evidències trobàvem que ens portaven a poder parlar d'un ús i d'unes utilitats determinades. Així vam anar incloent en l'anàlisi aquestes apreciacions per si, al final, tenien una importància significativa a partir de la qual podíem extreure certes conclusions. Un cop finalitzada l'anàlisi, ens adonem que en un nombre significatiu d'unitats, ens hem referit a algun aspecte relacionat amb l'ús i amb la utilitat de la pauta. Per tant, ens sembla que és un camp important que l'anàlisi revela.

### 1.5.5.1. Les utilitats. La pauta com a instrument de transmissió del metallenguatge i de la informació teòrica.

En una assignatura que és eminentment pràctica, les dades permeten anar observant com la pauta és un instrument a través del qual l'aprenentia va tenint contacte amb la teoria de la interpretació i, sobretot, amb la terminologia pròpia de l'àmbit. Alhora, les dades permeten anar veient com l'aprenentia es va fent seva la terminologia i la va integrant, de manera que acaba per utilitzar-la.

En les unitats núm. 9, 53 i 59 trobem exemples de com ho aconsegueix. En la unitat 9 es refereix a *calidad de la prestación*:

*“Creo que la escucha influye directamente en la calidad de la prestación posterior.”* (Pauta 1, unitat d'anàlisi 9, 10/10/2003)

En les unitats núm. 30, 33, 34, 35 i 39 veiem com és a partir de la pauta que l'aprenentia reflexiona sobre certes estratègies. A les unitats 30 i 34, ho fa sobre la importància de la deducció a partir del context. A les unitats d'anàlisi 33 i 39 fa referència a l'estratègia de la paràfrasi i a la unitat 35 es refereix a la importància de la informació extralingüística.

A continuació observem el següent exemple:

*“Ahora mismo no sé pero estoy segura de que por el contexto sí es posible deducir palabras o expresiones sobre las que se tiene dudas.”* (Pauta 4, unitat d'anàlisi 34, 7/11/2003)

Reprèn el comentari, arran de la pregunta que fa la pauta sobre la importància del context.

#### **1.1.5.5.2. Els usos de la pauta**

Ens ha interessat fixar-nos, d'una banda, en els temes que hi apareixen i que l'aprenenta tracta de forma espontània, sense que tinguin el seu origen en una pregunta de la pauta. De l'altra, també ens hem volgut fixar en l'ús que en fa des d'un punt de vista formal i, per últim, en aquells moments en què observem que li planteja certes confusions o malinterpretacions.

#### **Els temes no inclosos en les pautes i que incorpora en la reflexió**

Com hem pogut anar veient al llarg de tota l'anàlisi, l'aprenenta mostra una tendència clara a reflexionar en les pautes sobre els aspectes que s'hi contemplen i sobre qüestions i temes que no hi estaven inclosos. L'única excepció són les pautes núm. 3 i la pauta global núm. 1 en què només concentra la seva reflexió en els temes que s'hi esmenten. La situació oposada són les pautes globals núm. 2 i 3, en les quals el nombre de reflexions sobre temes no inclosos supera les reflexions que sorgeixen a partir d'una pregunta.

#### **L'ús formal de la pauta**

Durant el transcurs de l'anàlisi, ens proposàvem d'anar veient la manera com l'aprenenta utilitzava les pautes a l'hora de treballar-les i de reflectir els resultats d'aquest treball sobre el paper.

El primer que destaquem és el fet que el seu treball amb la pauta es reflecteix en un full a part.

En segon lloc, observem com durant les quatre primeres pautes contesta gairebé sempre a totes les preguntes, deixant-ne normalment una sense contestar, que és l'última dedicada a comentaris, dubtes i suggeriments.

El canvi més significatiu es produeix a partir de la introducció de la primera pauta global en què deixa de contestar pregunta per pregunta i concentra les seves respostes en paràgrafs o blocs que contenen les respostes a més d'una pregunta. Aquesta organització per blocs, en tres dels quatre casos en què apareix, segueix

el criteri de l'organització per habilitats. Només en un cas segueix el criteri de l'organització segons l'exercici tractat.

Pel que fa a l'extensió de les respostes, tot i que en la pauta núm. 1 les respostes són força extenses, a partir de la segona i fins a arribar a la sisena, combina respostes breus i extenses. A partir de la pauta global núm. 2 i fins a l'última pauta global, les respostes tendeixen a ser més breus.

Ja hem dit que quan l'aprenenta treballa amb la pauta global organitza les respostes en blocs segons les habilitats. Concretament en quatre blocs que es corresponen a les quatre habilitats que la pauta proposa d'analitzar. No obstant això, en totes aquestes últimes pautes hi ha un bloc al qual dedica més espai que a la resta. Es tracta sempre del primer, dedicat a la comprensió de la llengua estrangera.

### **Les confusions que en certs moments li planteja la pauta**

Certes respostes de l'aprenenta a la pauta permeten veure que, en algunes ocasions, es desvia del tema o de la pregunta concreta que se li proposava. En altres ocasions, hi ha una malinterpretació de la pregunta o bé fins i tot expressa directament dificultats a l'hora d'entendre certes preguntes. Concretament, veiem com les unitats d'anàlisi 8 i 41 són un cas clar de desviació patent de les preguntes:

*“En discursos cortos suelo acordarme bien, pero en largos me siento mucho más insegura, me preocupa olvidar el principio del discurso.”* (Pauta 1, unitat d'anàlisi 8, 10/10/2003)

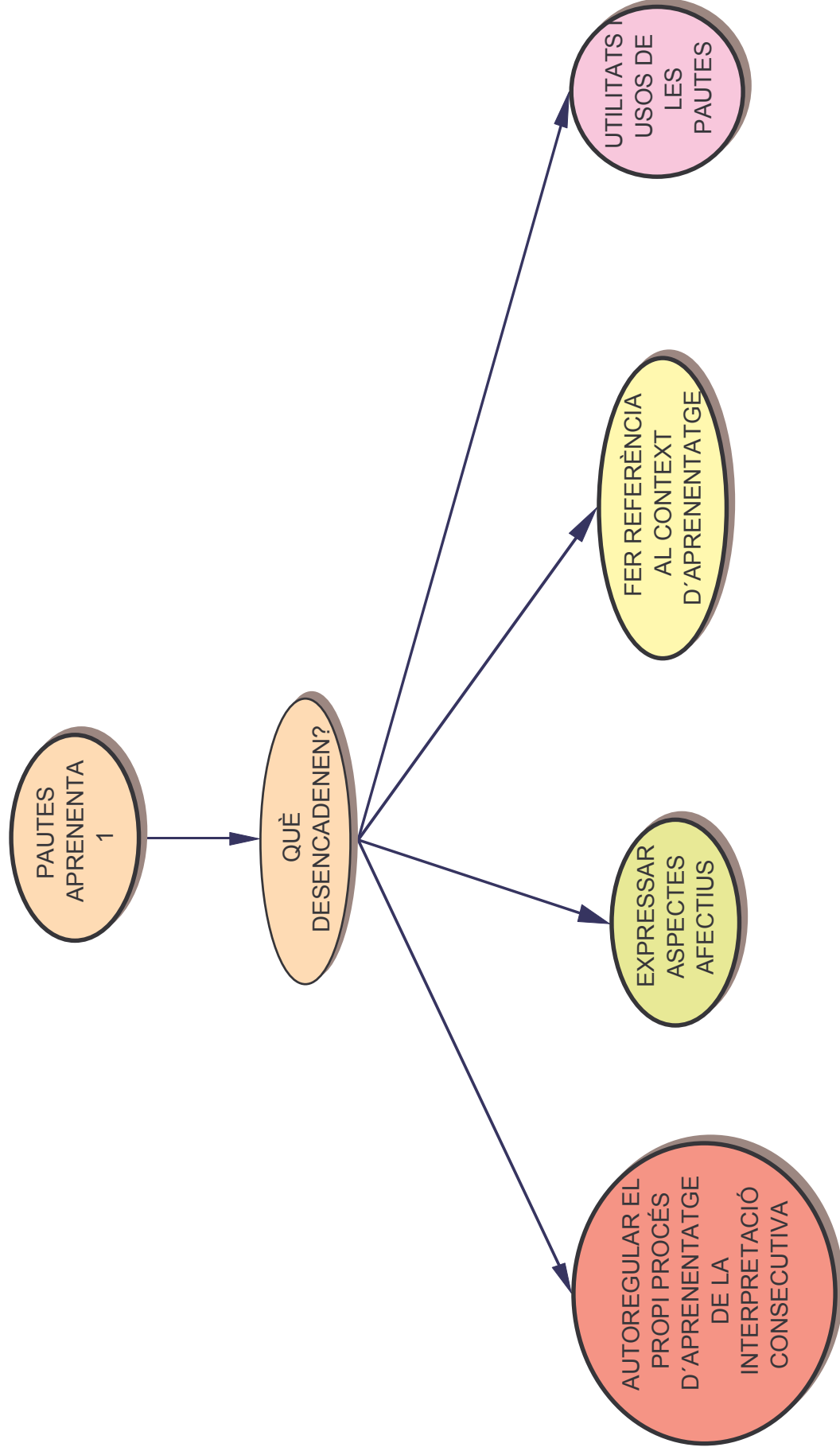
Malgrat que se li pregunta sobre el fet d'escoltar, en una segona part de la pregunta, a la qual pertany aquesta unitat d'anàlisi, fa una clara referència a la memòria, un tema a què no es referia la pauta.

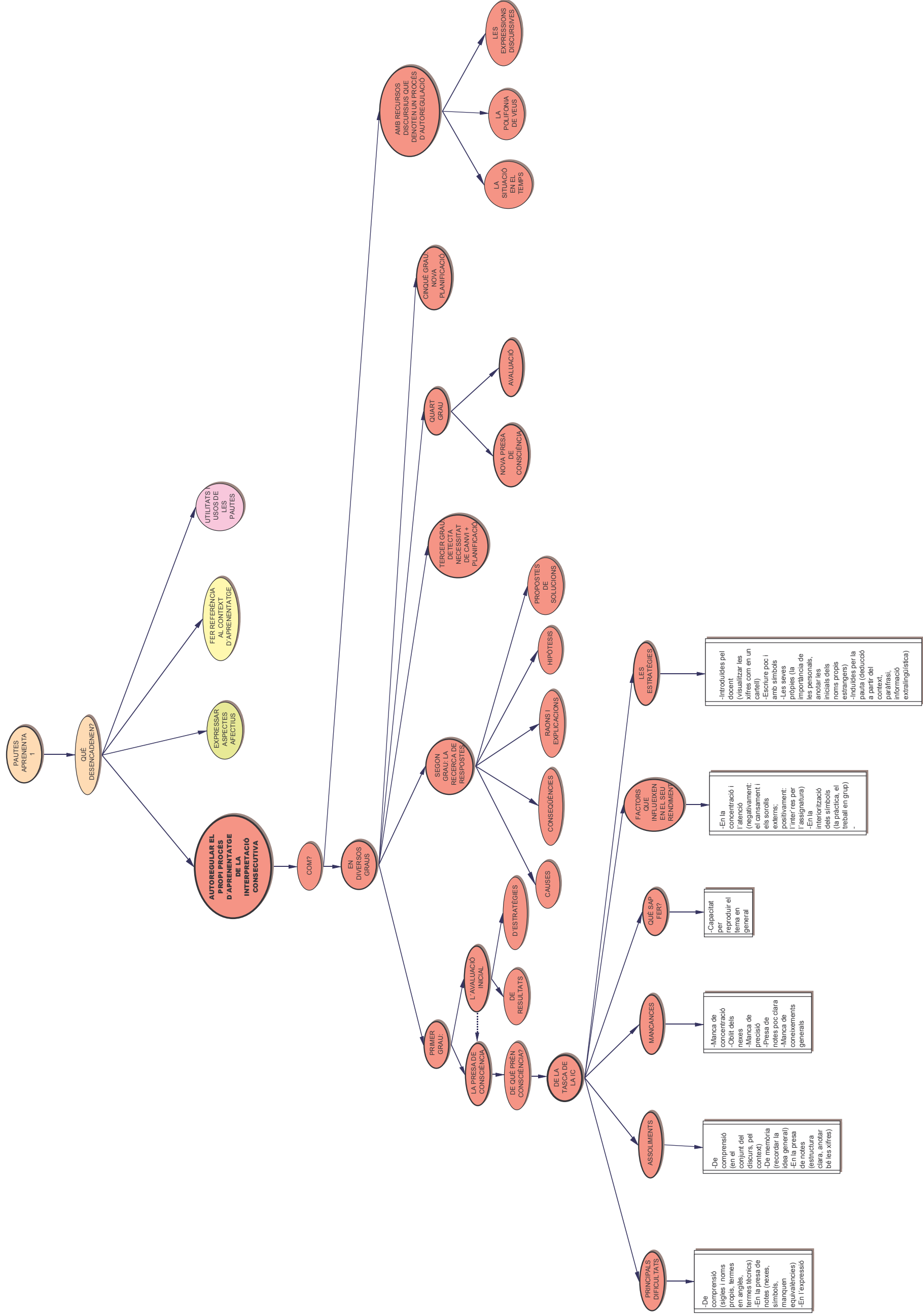
De la mateixa manera, mentre la pauta li pregunta per la reproducció, es desvia cap a la qüestió de les equivalències:

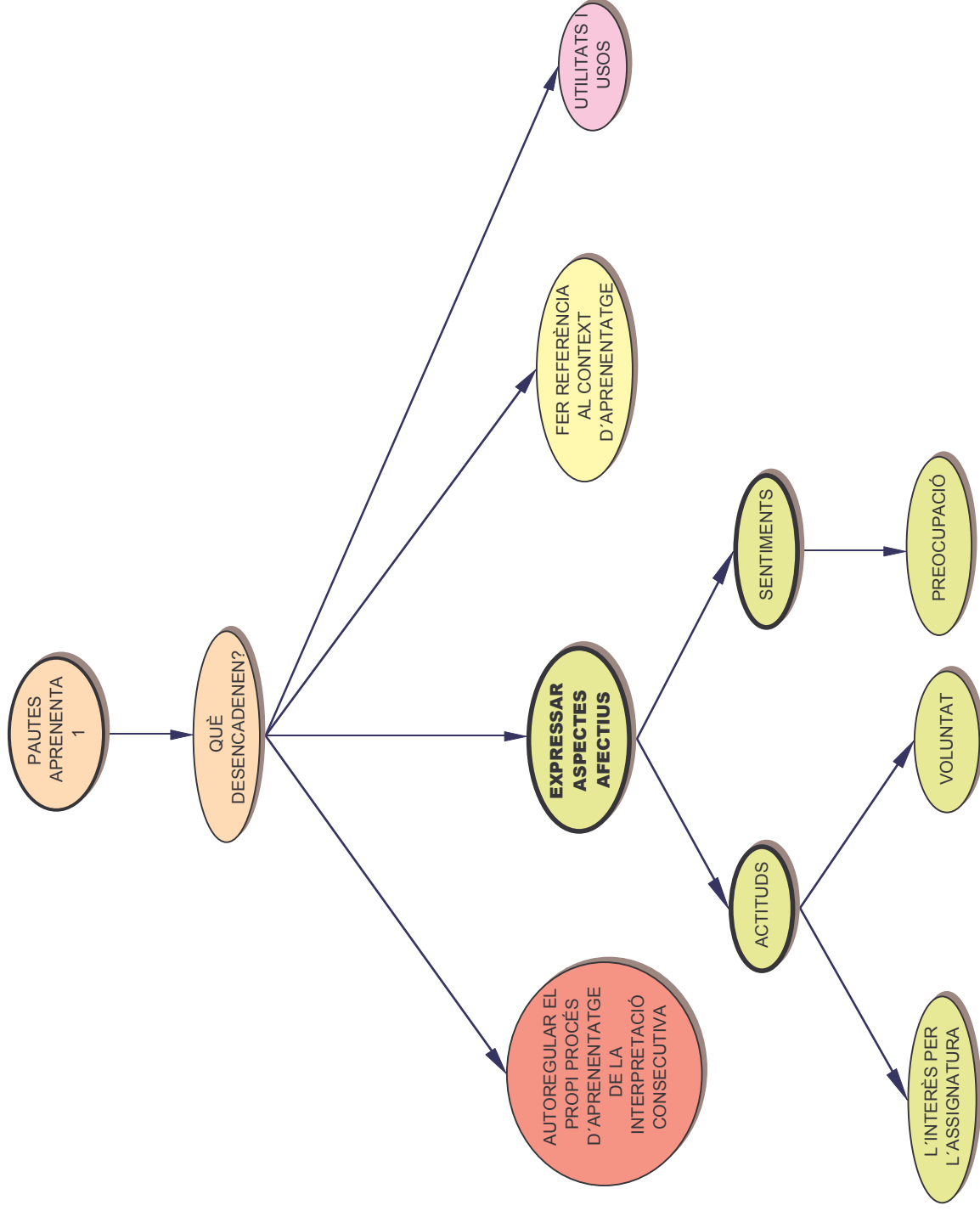
*“El problema no ha sido interpretar mis notas, sino saber la equivalencia, como he dicho antes; con lo cual no he precisado lo suficiente en algunos momentos. (Título: Reproducción).” (Pauta 6, unitat d'anàlisi 41, 21/11/2003)*

D'altra banda, en les unitats d'anàlisi 15, 18, 37, 38, el que hi ha és una malinterpretació de la pregunta. Això ens condueix a parlar d'aquells moments en què l'aprenenta diu clarament no haver entès la pregunta que se li feia o bé que hi fa alguna objecció. Aquest últim cas el veiem il·lustrat en la unitat núm. 18:

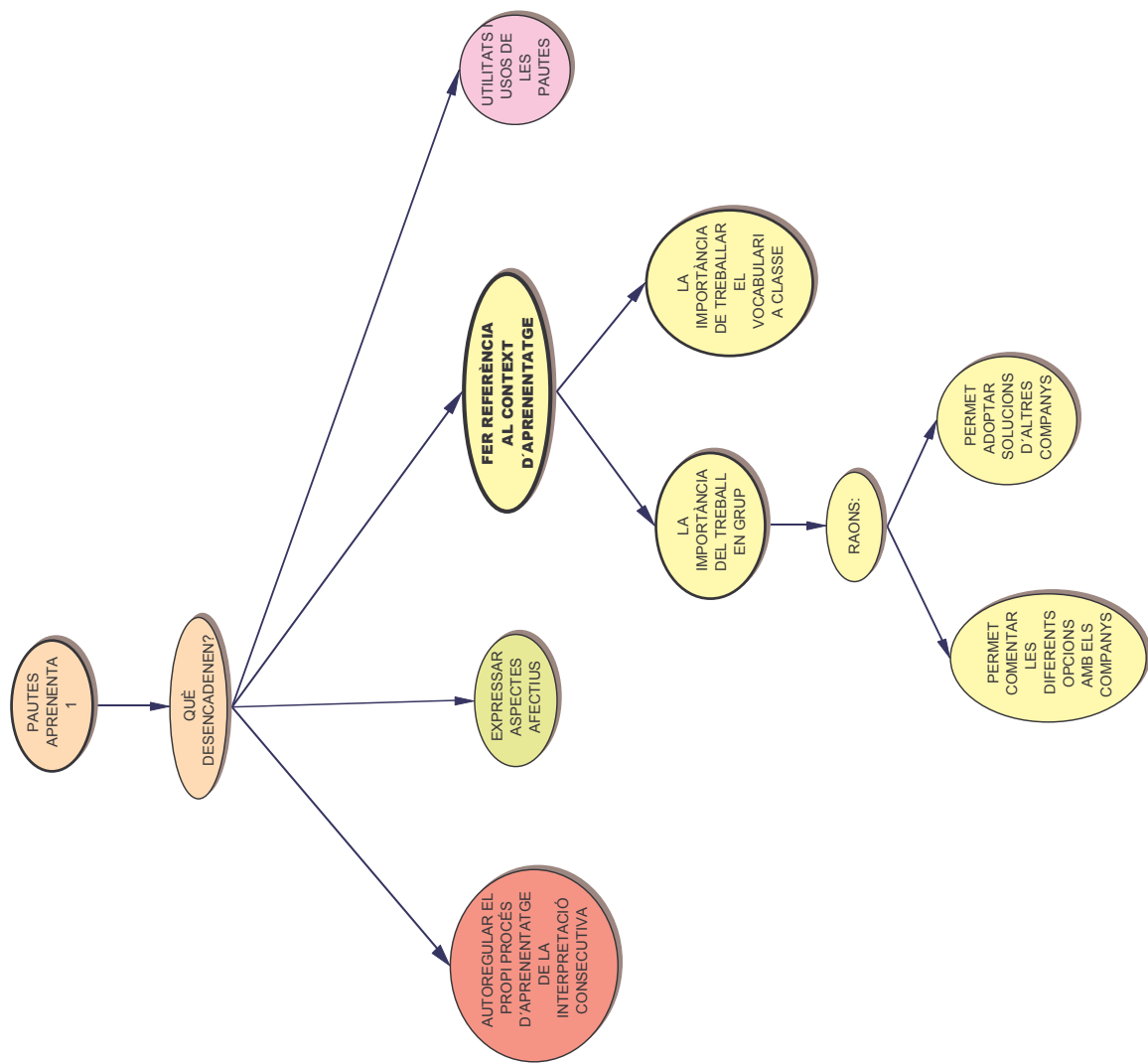
*“Esta pregunta es difícil de responder porque todavía no hemos practicado discursos que tengamos que interpretar de una lengua extranjera, el alemán en nuestro caso, a nuestra lengua materna, así que no sabría qué contestar. En principio, sí he anotado un símbolo, supongo que podría servir para varios idiomas.” (Pauta 3, unitat d'anàlisi 18, 31/10/2003)*

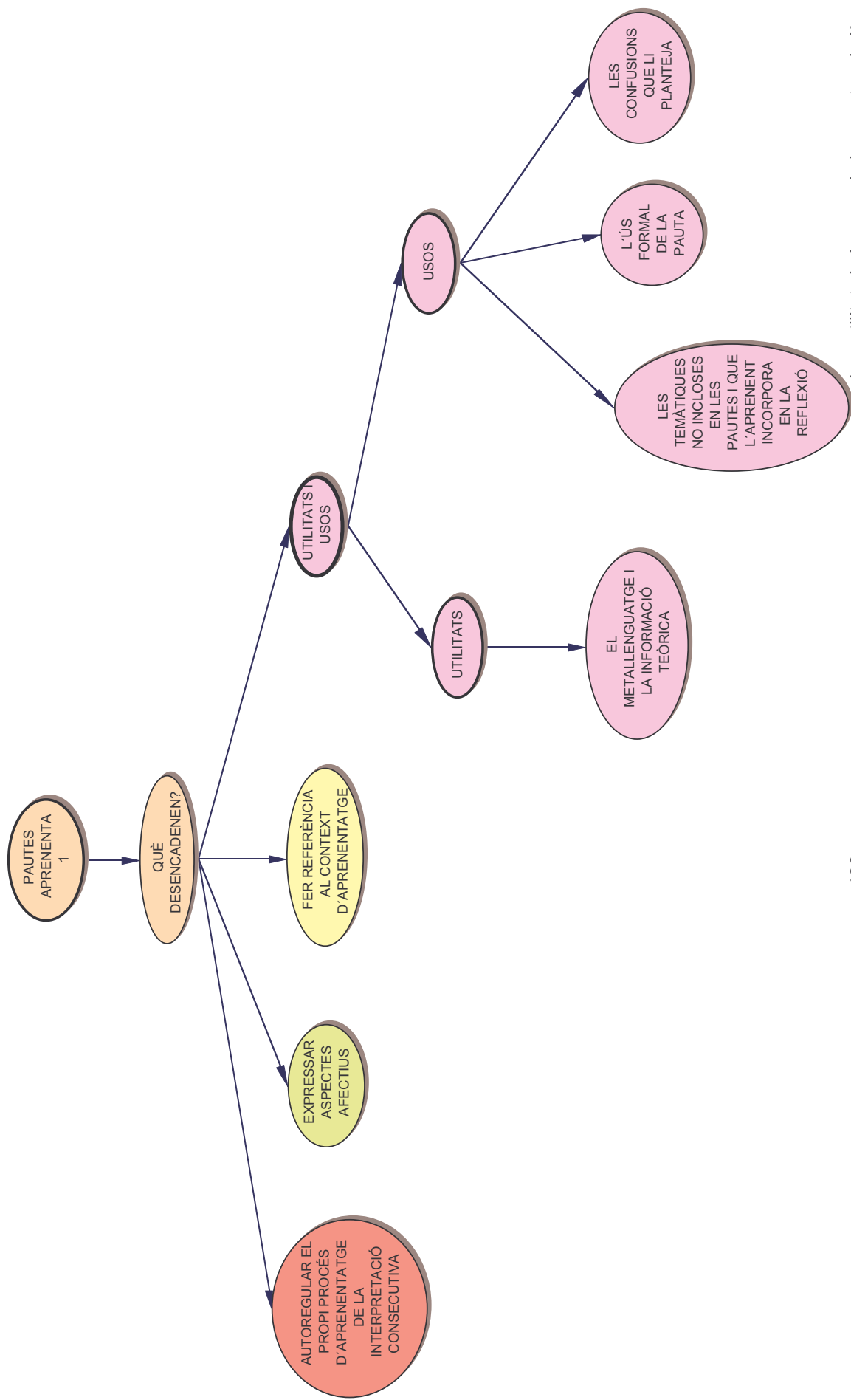












## 1.2. Anàlisi de les dades principals de l'aprenenta 2

### 1.2.1. Anàlisi del diari

Presentem l'anàlisi del diari de l'aprenenta 1. Tal i com hem fet en l'anterior, analitzem per separat cadascuna de les entrades.

#### 1.2.1.1. Entrada 1 ( 8/10/2003)

##### Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT <sup>47</sup>	
40	Realmente estoy un poco asustada. Y también un poco frustrada.	Constata dos sentiments amb els quals inicia l'aprenentatge: la por i la frustració, que intensifica a través de l'adverbi <i>realmente</i> . Els adjectius <i>asustada</i> i <i>frustrada</i> estan modalitzats per l'adverbi <i>poco</i> .
41	Sin embargo también tengo un pensamiento positivo, ya que creo que con esta clase voy a no sólo aprender sino también a mejorar en muchos aspectos que actualmente tengo en tratamiento, como es la memoria, la concentración, la velocidad y la capacidad de expresarme en público.	L'expressió contrastiva <i>sin embargo</i> introdueix la contraposició als dos sentiments negatius de la unitat anterior. Malgrat com ha dit que se sentia, té un pensament positiu que introdueix a través del modalitzador <i>creo que</i> i que consisteix en el fet que en aquesta classe no sols aprendrà, sinó que millorarà aspectes que s'està tractant <sup>48</sup> com la memòria, la concentració, la velocitat i la capacitat d'expressió en públic.
42	Como es habitual en los primeros días de clase, he recibido mucha información y la tengo que asimilar.	Constata un fet que qualifica de propi dels primers dies de classe: la quantitat d'informació que després cal assimilar.
43	Pero a poco a poco, he de tener fe en que voy a ir superando los problemas de nervios.	A través de la conjunció <i>pero</i> introdueix una idea que torna a servir per contraposar amb les idees negatives que ha introduït en aquesta mateixa entrada. Constata el seu nerviosisme, tot i que manté l'actitud positiva de superació. La forma que es planteja per superar-ho és <i>poco a poco</i> i apareix l'expressió metafòrica <i>he de tener fe</i> , adoptada del món de les creences religioses. Ens ve a dir

<sup>47</sup> Les entrades del diari de l'aprenenta 2 es poden consultar als annexos.

<sup>48</sup> A les pautes, l'aprenenta explica més extensament que està seguint un tractament amb una neuropsicòloga.

		que, malgrat que no s'ho acabi de creure per les circumstàncies, el que no perd és la confiança d'aconseguir-ho.
44	Al menos tengo el consuelo de que la profesora S. sabe bien nuestra situación y comprende nuestros y, en especial, mis miedos.	Continua amb les contraposicions. Amb l'expressió <i>al menos</i> , introdueix la idea que, com a mínim, té el consol que la professora coneix la seva situació. Opta per l'ús del terme <i>consuelo</i> , amb una forta càrrega. Quan diu que la professora coneix bé <i>nuestra situación</i> ho fa en plural perquè engloba la resta de companys. No obstant això, diu després que comprèn <i>nuestros y, en especial, mis miedos</i> , on veiem que passa del plural al singular significant, a través de <i>en especial</i> , la seva situació particular respecte a la professora.

Ens fixem ara en els següents aspectes:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
40	▫ Expressa els sentiments de por i de frustració.	▫ <i>realmente</i> ▫ <i>asustada</i> ▫ <i>frustrada</i>	▫ La por. ▫ La frustració.
41	▫ Expressa un sentiment positiu: que amb aquestes classes aprendrà i millorarà aspectes que té en tractament. ▫ Explica que està seguint un tractament.	▫ <i>sin embargo</i> ▫ <i>creo que</i>	▫ Un pensament positiu. ▫ La millora d'aspectes que té en tractament.
42	▫ S'adona d'un fet que qualifica d'habitual en els primers dies de classe: rebre molta informació que després s'ha d'assimilar.	▫ <i>tengo que</i>	▫ Recepció d'informació que cal anar assimilant.
43	▫ Expressa confiança en la superació del nerviosisme.	▫ <i>pero</i> ▫ <i>he de tener fe</i>	▫ La fe en la superació dels problemes de nervis.
44	▫ Fa referència a la docent com a suport i consol.	▫ <i>al menos</i> ▫ <i>consuelo</i> ▫ <i>miedos</i>	▫ Consol i suport que suposa la docent.

## Síntesi

Tot seguit, agrupem els aspectes afins:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Expressa:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Sentiments.</li> <li>▫ Explica que està seguint un tractament.</li> </ul> </li> <li>•<b>Fa referència:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ A la docent.</li> </ul> </li> <li>•<b>S'autoregula</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Per a l'expressió de sentiments:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>asustada</i></li> <li>▫ <i>frustrada</i></li> <li>▫ <i>consuelo</i></li> <li>▫ <i>miedos</i></li> <li>▫ <i>realmente</i></li> <li>▫ <i>he de tener fe</i></li> </ul> </li> <li>•<b>Connectors del discurs:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>sin embargo</i></li> <li>▫ <i>pero</i></li> </ul> </li> <li>•<b>Marques d'autoregulació:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <b>Expressions:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-<i>tengo que</i></li> <li>-<i>creo que</i></li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Sentiments:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ La por.</li> <li>▫ La frustració.</li> <li>▫ Un pensament positiu.</li> <li>▫ La fe en la superació dels problemes de nervis.</li> <li>▫ Consol i suport que suposa la docent.</li> </ul> </li> <li>▫ <b>Altres:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La millora d'aspectes que té en tractament.</li> <li>-Recepció d'informació que cal anar assimilant.</li> </ul> </li> </ul>

Representem el procés d'autoregulació que emergeix:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ
42	<i>S'adona</i> d'un fet que qualifica d'habitual en els primers dies de classe: rebre molta informació que després s'ha d'assimilar.

### Els aspectes més rellevants:

La majoria d'aspectes que l'anàlisi revela té a veure amb qüestions afectives. Això està íntimament relacionat amb el fet que, quan ens preguntem què fa l'aprenenta, una de les accions més freqüents és la de l'expressió de sentiments. Hi ha un predomini de sentiments relacionats amb la por, la frustració i el nerviosisme. Això no obstant, tot i que en un segon terme, apareixen certes expressions de

positivisme: l'aprenenta veu una aplicació pràctica de l'assignatura. Afirmar que no sols li servirà per a aprendre, sinó per a millorar els aspectes que s'està tractant.

Aquesta entrada revela un aspecte personal. Es tracta del fet que està seguint un tractament de foment de la memòria, de la concentració, de la velocitat i de la capacitat de parlar en públic.

Inicia un joc de contraposicions. Comença introduint sempre un element negatiu, i immediatament, en la mateixa unitat d'anàlisi o bé en la següent, a través del connector adequat, inclou l'element positiu que el contraresta. És curiós veure com, en aquest cas, les idees que manté són els sentiments de por i de frustració esmentats. Després, en la resta d'unitats, introdueix idees positives que contraposa a aquesta primera idea:

IDEA NEGATIVA	CONNECTOR	IDEA POSITIVA
"un poco asustada y frustrada" (unitat d'anàlisi 40)	--sin embargo--	"creo que no sólo voy a aprender sino a mejorar en muchos aspectos que actualmente tengo en tratamiento." (unitat d'anàlisi 41)
"he recibido mucha información que tengo que asimilar" (unitat d'anàlisi 42)	--pero--	"he de tener fe en que voy a ir superando los problemas de nervios." (unitat d'anàlisi 43)
	--al menos--	"tengo el consuelo que la profesora Stampa sabe bien nuestra situación y comprende nuestros y, en especial, mis miedos." (unitat d'anàlisi 44)

També és important la referència que fa a la docent. En aquest cas, davant de la realitat que ha descrit, de por i de frustració, l'alleugereix el fet de saber que la professora coneix la seva situació. Es refereix al fet que la professora coneix bé *nuestra situación* i ho fa amb el plural, en el qual engloba la resta de companys de classe. Diu de la docent que comprèn *nuestros y, en especial, mis miedos*. Així es refereix als seus companys i, amb l'expressió *en especial*, a la seva situació particular respecte a la professora.

En la unitat d'anàlisi núm. 42, identifiquem un procés d'autoregulació sobre un fet propi dels primers dies de classe, que consisteix a rebre molta informació que caldrà anar assimilant.

### 1.2.1.2. Entrada 2 (15/10/2003 )

#### Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT	
45	Hoy miércoles nueva clase de concentración, atención, memoria. ¡Qué frustré!	Relata en què ha consistit la classe: concentració, atenció i memòria. I, seguidament, torna a parlar de sentiment de frustració de forma emfàtica, a través de l'expressió exclamativa: <i>¡Qué frustré!</i> .
46	La clase ha comenzado comentando la conferencia del viernes día 10.10.2003. La cual me resultó muy interesante. En primer lugar para quitar el miedo o perder un poco de respeto a lo que es la interpretación y ha ( <i>sic</i> ) <sup>49</sup> dejar algunos conceptos básicos que sobretodo me gustó mucho el ejercicio con los alumnos.	Fa referència a la conferència que els va fer Sergio Viaggio sobre interpretació. Constata que li va resultar interessant i en dóna dues raons: <i>para quitar el miedo o perder un poco de respeto a lo que es la interpretación</i> , perquè va contribuir a clarificar alguns conceptes bàsics de la interpretació, sobretot a través d'exemples en els quals participaven els alumnes.
47	Bueno volviendo al día de hoy. Seguidamente hemos comenzado con la lectura de artículos del periódico y su seguida interpretación de las ( <i>sic</i> ) idea principal (arco del discurso, como decía el sr. Viaggio, creo que se escribe así) y los hechos que apoyan y desarrollan la idea.	Després d'haver fet la referència a la conferència, ens situa en el contingut de la classe del dia. Diu que ha consistit en la lectura d'articles de premsa i en la interpretació de les idees principals i secundàries. Entre parèntesis, torna a referir-se a la conferència de S. Viaggio i a un dels aspectes que hi va destacar: les idees principals com a arc que configura el discurs. Es refereix a la interpretació de les idees secundàries com a <i>los hechos que apoyan y desarrollan la idea</i> .
48	Por suerte o desgracia, he sido la primera que W. ha preguntado para repetir el 1er discurso y ha sido un	Continua relatant com s'ha desenvolupat la classe. Fa referència al fet que li ha tocat ser la primera a

<sup>49</sup> Amb l'expressió "(*sic*)" indiquem que hem reproduït textualment el discurs de l'aprenenta, mantenint les faltes d'ortografia.

	desastre por mi parte pero un gran alivio porque después he pensado "no me preguntará más" pero no. En la última parte de la clase, con el último artículo, ha vuelto a referirse a mí. Y la verdad, no he podido responderle.	participar amb una interpretació i com això li ha estat desastrós i alliberador: el fet d'intervenir en una ocasió la porta a suposar que ja no li tocarà intervenir més. Reprodueix entre cometes l'expressió "no me preguntará más", i observem com les cometes li serveixen per a reproduir el discurs que passa per la seva ment. A continuació, explica que la seva expectativa no s'ha acomplert i com, durant l'últim exercici, el docent li ha tornat a demanar que intervingís i ella no ha pogut respondre. Amb l'expressió <i>la verdad</i> hi ha un grau de sinceritat important envers ella mateixa. Com ja ha fet en d'altres unitats, utilitza substantius amb forta càrrega: <i>desastre</i> , <i>alivio</i> .
49	Realmente es una frustración. Intento concentrarme y estar atenta pero no lo consigo. Es como cuando te haces una ecografía. Cuando más te dicen que no puedes orinar, más ganas tienes. Yo me obligo a estar atenta pero la obsesión me bloquea.	L'adverbi <i>realmente</i> , amb el qual inicia aquesta unitat, serveix per intensificar el sentiment de frustració davant del fet de no aconseguir ni concentrar-se ni estar atenta. Seguidament, estableix un paral·lelisme amb una situació quotidiana, el fet de fer-se una ecografia. Per molt que sàpiga que li cal estar atenta, l'obsessió la bloqueja.

Analitzem aquí tres aspectes concrets:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
45	▫ Expressa frustració. ▫ Fa referència a una activitat de classe.	▫ <i>hoy</i> ▫ signes d'exclamació <i>¡qué frustré!</i>	▫ La concentració. ▫ L'atenció. ▫ La memòria. ▫ La frustració.
46	▫ Opina sobre la conferència de S. Viaggio i exposa les raons de l'interès suscitat.	▫ <i>interesante</i>	▫ Una activitat de classe: la conferència de S. Viaggio.
47	▫ Es refereix a una activitat de classe.	▫ <i>volviendo al día de hoy</i> ▫ ús del parèntesi per a incloure una informació complementària.	▫ Una activitat de classe: lectura d'articles i interpretació de les idees principals i secundàries.
48	▫ Es refereix al context: la participació activa a	▫ <i>un desastre</i> ▫ <i>un gran alivio</i>	▫ La participació activa a classe.



	classe. ▫ Expressa els sentiments que la participació a classe li genera.	▫ ús de les cometes per a la reproducció d'un pensament.	
49	▫ Expressa un sentiment de frustració per no aconseguir concentrar-se i estar atenta. ▫ Expressa sensació de bloqueig.	▫ <i>es una frustración</i> ▫ <i>la obsesión me bloquea</i>	▫ La frustració per la manca de concentració i atenció.

### Síntesi

Tot seguit, agrupem els aspectes afins apareguts:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Expressa:</b></li> <li>▫ Sentiments.</li> <li>▫ Sensacions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Per a l'expressió de sentiments:</b></li> <li>▫ Signes d'exclamació</li> <li>-un desastre</li> <li>-un gran alivio</li> <li>-es una frustración</li> <li>-la obsesión me bloquea</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Sentiments:</b></li> <li>▫ La frustració.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Fa referència:</b></li> <li>▫ A activitats de classe.</li> <li>▫ A la participació activa.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Sensacions:</b></li> <li>▫ Bloqueig.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Opina</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Marques d'autoregulació:</b></li> <li>▫ <b>La situació en el temps:</b></li> <li>-hoy</li> <li>-volviendo al día de hoy</li> <li>▫ <b>La veu de l'aprenentia</b></li> <li>-ús de les cometes per a reproduir un pensament.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Aspectes relacionats amb la tasca de la IC:</b></li> <li>▫ La concentració</li> <li>▫ L'atenció</li> <li>▫ La memòria</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Ús dels parèntesis</b> per a incloure una informació complementària.</li> </ul>

**Els aspectes més rellevants:**

En la línia del que succeïa en l'entrada anterior, on la majoria de les reflexions estaven relacionades amb qüestions afectives, també ara ho estan. Veiem que l'aprenenta es mou en l'àmbit de la frustració. Tant quan aquesta emergeix davant de les capacitats exercitades, com quan no aconsegueix concentrar-se ni estar atenta.

Tal i com hem pogut veure en l'anàlisi, un altre eix important sobre el qual gira aquesta segona entrada és la descripció que fa d'activitats de classe. Primer, llista les tres capacitats que han estat exercitant: la concentració, l'atenció i la memòria. Després fa una descripció de quin ha estat l'exercici realitzat: la lectura d'articles de premsa i la posterior interpretació de les idees principals i de les secundàries. En tercer lloc, fa referència a la conferència que els va fer Sergio Viaggio sobre la interpretació. Opina que li va resultar interessant i en dóna les raons. En darrer lloc, fa referència al fet que li ha tocat ser la primera a participar amb una interpretació, això ha estat desastrós i alhora li ha suposat un alleugeriment.

Apareixen dues marques tipogràfiques: l'ús de les cometes i l'ús dels parèntesis. En la unitat núm. 47, fa servir els parèntesis per a incloure un comentari complementari. Alhora, en la unitat núm. 48, les cometes li serveixen per a la reproducció literal del discurs que passa per la seva ment.

Sembla com si l'aprenenta ho hagués escrit a raig. És a dir, hi ha faltes d'ortografia i una mala puntuació entre les idees. En trobem un exemple en la unitat d'anàlisi 46, on hi ha un error ortogràfic. Reflecteix l'última idea sobre el paper tal i com la pensa, sense cap contenció.

**1.2.1.3. Entrada 3 (24/10/2003)****Anàlisi interpretativa**

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT	
51	¡QUÉ FRUSTRE! Creo que esta va a ser mi frase permanente.	Inicia aquesta unitat amb l'expressió exclamativa '¡QUÉ FRUSTRE!'. La introdueix en majúscules, com una

		forma de ressaltar aquesta idea i emfasitzar-la. A continuació, i a través de l'element de modalització <i>creo que</i> , explica que considera que aquest serà el sentiment que l'acompanyarà durant tot l'aprenentatge.
52	La semana pasada, quiero decir el viernes, no pude venir a clase por estar enferma. ¡Pues me ha costado caro! Porque hoy he ido muy perdida durante toda la clase.	El fet de no haver pogut assistir a una classe perquè estava malalta té una conseqüència important. És il·lustrativa l'expressió <i>¡pues me ha costado caro!</i> , a través de la qual transmet la importància d'assistir a classe. Es tracta d'una expressió espontània i amb un cert grau de col·loquialitat. La conseqüència directa de no haver assistit a l'última classe ha estat que ha anat molt perduda.
53	Hoy hemos estado haciendo prácticas de toma de notas. He intentado hacerlo lo mejor posible. En general no he podido acabar de tomar notas NO ME HA DADO TIEMPO.	Descriu una activitat de la classe: la pràctica de la presa de notes. A continuació, a través de <i>he intentado</i> , introdueix la voluntat explícita de fer-ho el millor possible. Dirà tot seguit quina és la limitació amb la qual s'ha trobat: no ha pogut acabar de prendre notes i explica que el motiu ha estat la manca de temps. Interpretem el fet que escrigui en majúscules l'expressió <i>NO ME HA DADO TIEMPO</i> com una marca d'èmfasi.
54	El problema es como no sé símbolos tardo mucho en darle un símbolo a las palabras. Cuando encuentro uno la profesora ya estaba acabando la idea siguiente. Supongo que es cuestión de práctica, en casa y en clase.	Explica per què té problemes amb la presa de notes. Ho introdueix identificant la causa amb el fet que desconeixi els símbols i, conseqüentment, triga a donar un símbol a les paraules. A continuació relata què succeeix en aquest interval, mentre no troba el símbol: la professora ja acaba la següent idea. Per últim, a través del modalitzador <i>supongo que</i> , introdueix la idea de la importància de la pràctica, tant a casa com a classe.
55	Soy lenta pero, una vez coja el tranquillo, irá a mejor.	Continua amb la mateixa idea de la unitat anterior, la de la lentitud a l'hora de trobar els símbols. No obstant això, contraposa aquest fet amb un aspecte positiu, la cosa millorarà <i>una vez coja el tranquillo</i> . Intuïm que en el fons s'està referint a quan hagi fet més pràctica. Destaca l'ús de l'expressió força col·loquial <i>coger el tranquillo</i> .
56	Lo que está claro es que no se puede fallar a ninguna clase y menos a la primera en que dan las pautas para	Tenint en compte el que ha dit en les unitats anteriors, a partir de la unitat 13, arriba a la conclusió que no es pot faltar

	tomar notas porque sino la siguiente clase vas perdida.	a cap classe i encara menys a la primera, en què es donen les indicacions sobre la presa de notes. La conseqüència de faltar a aquestes classes és que a la classe següent “vas <i>perdida</i> ”.
--	---	---

Mirem ara tres qüestions concretes:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
51	▫ Expressa frustració.	▫ <i>frustre</i> ▫ ús dels signes d'exclamació ▫ ús de les majúscules	▫ La frustració.
52	▫ S'adona de la importància de l'assistència a classe. ▫ Assenyala la conseqüència: no anar a classe fa que a la classe següent vagi molt perduda.	▫ expressió col.loquial: <i>¡pues me ha costado caro!</i> ▫ ús dels signes d'exclamació ▫ <i>porque</i>	▫ La importància de l'assistència a classe.
53	▫ Fa referència a una activitat de classe: la pràctica de la presa de notes. ▫ S'adona que ha intentat fer-ho el millor possible durant la pràctica de presa de notes. ▫ S'adona de no haver pogut acabar de prendre notes. ▫ Assenyala la causa: la manca de temps.	▫ <i>hoy</i> ▫ <i>he intentado</i> ▫ <i>no he podido</i> ▫ ús de les majúscules	▫ La pràctica de la presa de notes. ▫ La manca de temps per prendre notes.
54	▫ S'adona d'un problema: desconèixer els símbols. ▫ Planifica practicar a casa i a classe.	▫ <i>el problema es</i> ▫ <i>supongo que</i>	▫ El desconeixement dels símbols. ▫ La lentitud a l'hora de trobar els símbols. ▫ La importància de la pràctica.
55	▫ S'adona de la seva lentitud. ▫ S'adona de la possibilitat de millora amb la pràctica.	▫ <i>pero</i> ▫ expressió col.loquial: <i>coger el tranquillo</i>	▫ La lentitud. ▫ La pràctica.
56	▫ S'adona de la	▫ <i>lo que está claro</i>	▫ La importància de

	importància de l'assistència a classe. ▫ Assenyala la conseqüència: no anar a classe fa que no segueixi bé la següent.	▫ <i>porque</i>	l'assistència a classe.
--	---	-----------------	-------------------------

### Síntesi

Tot seguit, agrupem els aspectes afins:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Expressa:</b></li> <li>▫ Frustració.</li> <li>▫ Actitud.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>he intentado</i></li> <li>• <b>Marques de col.loquialitat:</b></li> <li>▫ <i>¡pues me ha costado caro!</i></li> <li>▫ <i>coger el tranquillo.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sentiments:</b></li> <li>▫ La frustració.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Fa referència:</b></li> <li>▫ A activitats de classe.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aspectes relacionats amb la tasca de la IC:</b></li> <li>▫ La pràctica de la presa de notes.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>S'autoregula:</b></li> <li>▫ S'adona.</li> <li>▫ Assenyala la conseqüència.</li> <li>▫ Assenyala la causa.</li> <li>▫ Planifica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Per a l'expressió de sentiments:</b></li> <li>▫ <i>frustre.</i></li> <li>▫ Ús dels signes d'exclamació.</li> <li>▫ Ús de les majúscules.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ La manca de temps per prendre notes.</li> <li>▫ El desconeixement dels símbols.</li> <li>▫ La lentitud a l'hora de trobar els símbols.</li> <li>▫ La importància de la pràctica.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Connectors dels discurs:</b></li> <li>▫ <i>porque</i></li> <li>▫ <i>pero</i></li> <li>• <b>La situació en el temps:</b></li> <li>- <i>hoy</i></li> <li>• <b>Marques d'autoregulació:</b></li> <li>▫ <b>Expressions:</b></li> <li>- <i>no he podido</i></li> <li>- <i>el problema es</i></li> <li>- <i>supongo que</i></li> <li>- <i>lo que está claro</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Activitats de classe:</b></li> <li>▫ La importància d'assistir a classe</li> </ul>

A continuació, representem en la següent taula el procés d'autoregulació:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ		
52 ↓ 56	S'adona de la importància de l'assistència a classe	Assenyala la conseqüència	
53 ↓ 55	S'adona que ha intentat fer-ho el millor possible durant la pràctica de presa de notes. S'adona de no haver pogut acabar de prendre notes.	Assenyala la causa	
54	S'adona d'un problema: desconèixer els símbols.		Planifica.
55	S'adona de la seva lentitud. S'adona de la possibilitat de millora amb la pràctica.		
56	S'adona de la importància de l'assistència a classe.	Assenyala la conseqüència.	

### Els aspectes més rellevants:

Obre aquesta entrada amb el tema recurrent de la frustració. I no sols introdueix l'expressió *¡QUÉ FRUSTRE!* en majúscules, per emfasitzar aquest sentiment, sinó que li sembla que serà la frase que l'acompanyarà durant tot l'aprenentatge.

El tema central és la presa de notes i les dificultats amb què es troba en el seu exercici. La principal limitació a l'hora de prendre notes és que no ha pogut acabar de prendre-les. Ho justifica amb la manca de temps. Una altra de les dificultats és

el fet de no conèixer els símbols i, tot seguit, introdueix la idea de la manca de temps: el seu desconeixement fa que trigui a donar un símbol a les paraules.

Una altra constatació, a més de les dificultats, és la importància de l'assistència a classe, i la importància de la pràctica, tant a casa com a classe.

Les dues últimes unitats són una mena de resum de tot el que ha dit anteriorment. Percebem com comença a avançar cap a una actitud més positiva. Contraposa la idea de la lentitud a l'hora de trobar els símbols a la millora que es produirà amb la pràctica. Torna a concloure que no es pot faltar a cap classe i, encara menys, a la primera, en què es donen les indicacions sobre la presa de notes.

Es tracta de la primera entrada on emergeix un procés clar d'autoregulació. En un primer moment, l'aprenenta s'adona de diferents qüestions, gairebé totes relacionades amb el tema de la presa de notes. No obstant això, posteriorment, hi ha un pas a un segon grau, en el qual assenyala causes i conseqüències dels fets detectats. Per últim, en la unitat d'anàlisi núm. 54, accedeix a un tercer nivell, en el qual planifica una acció.

Pel que fa als recursos discursius, recorre en dues ocasions a les majúscules: *¡QUÉ FRUSTRE!* i *NO ME HA DADO TIEMPO*, com una marca d'èmfasi. També en dues ocasions recorre a dues expressions espontànies i amb cert grau de col.loquialitat: *¡pues me ha costado caro!* i *una vez coja el tranquilo*. Es val d'una sèrie d'expressions a través de les quals s'autoregula: *he intentado, no he podido, el problema es i lo que está claro*.

#### **1.2.1.4. Entrada 4 (29/10/2003)**

##### **Anàlisi interpretativa**

	<b>UNITAT D'ANÀLISI</b>	<b>ANÀLISI INTERPRETATIVA</b>
57	Se nota que el viernes pasado estuve en clase porque hoy me he sentido más segura. Eso y que durante la comida estuve hablando con G.. Además, en el hecho de haber preparado un poco la clase me ha ayudado.	En relació amb el que havia dit en l'entrada anterior, sobre la importància de l'assistència a classe, ara ho experimenta directament i ho corrobora. El fet d'haver assistit a classe la setmana passada fa que en la classe d'avui s'hagi sentit més segura. Destaca dos elements que incrementen la seva

		seguretat: el fet d'haver parlat amb la docent durant l'hora del dinar i haver preparat la classe.
58	Aunque no he reproducido ningún discurso de los de G., pues no estaba ( <i>sic</i> ) del todo preparada, después en los grupos me ha ido muy bien. La toma de notas ha sido mucho mejor q. al ppo. de la clase.	La conjunció concessiva <i>aunque</i> serveix per introduir una primera situació negativa, la qual no és obstacle perquè en vingui després una de positiva. La situació negativa és el fet de no haver reproduït cap dels discursos que ha fet la docent perquè no se sentia preparada. La situació positiva és que el treball per grups li ha anat molt bé. Per últim, destaca que també la presa de notes ha estat millor al final de la classe. Recorre a abreujar certes paraules com la conjunció <i>que</i> per <i>q.</i> o el substantiu <i>principio</i> per <i>ppo.</i>
59	Me ha gustado mucho que G. se sentase con nosotras y nos enseñase sus notas. Realmente me ha servido mucho para tomar notas en los ss. discursos que han leído mi compañera.	Inicia la idea amb una valoració, a través de <i>me ha gustado mucho</i> , d'un fet que ha realitzat la docent. Parla de <i>sentarse con nosotras y nos enseñase sus notas</i> . Recorrem a les notes d'observació de classe i a les gravacions per veure què feia la docent: s'asseia entre els diferents grups i els mostrava la seva pròpia presa de notes. Utilitza l'adverbi intensificador <i>realmente</i> per introduir la incidència d'aquest fet: millorar la presa de notes en els discursos que posteriorment han fet les seves companyes. També recorre a abreujar <i>siguientes</i> per <i>ss.</i>
60	Por 1ª vez me he enterado de lo que escribía, y he podido reproducir un discurso correctamente. Es increíble lo que hace que ( <i>sic</i> ) los consejos del profesor.	El fet que iniciï aquesta idea amb l'expressió <i>por 1ª vez</i> i que, per tant, situï aquesta expressió a l'inici de la frase, és una manera de remarcar que és la primera vegada que s'assabenta del que escriu i que ha pogut reproduir un discurs amb correcció. A continuació, mitjançant l'expressió emfàtica <i>es increíble</i> , deduïm que és gràcies als consells del docent que ha aconseguit el que explicita en la primera part de la unitat.



Observem ara tres aspectes:



Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
57	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Expressa seguretat.</li> <li>▫ S'adona de què li dóna seguretat: l'assistència a classe, preparar la classe, haver parlat amb la profesora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>me siento más segura</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Importància de l'assistència a classe.</li> <li>▫ Aspectes que li donen seguretat.</li> </ul>
58	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona de no haver reproduït cap discurs dels que els ha fet la profesora.</li> <li>▫ S'adona que ha treballat millor en els grups.</li> <li>▫ Assenyala la causa: no estava del tot preparada.</li> <li>▫ Avaluja la presa de notes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>aunque</i></li> <li>▫ <i>me ha ido muy bien</i></li> <li>▫ <i>ha sido mucho mejor</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Dificultat per reproduir els discursos que fa la docent.</li> <li>▫ Millora en el treball per grups.</li> <li>▫ Millora en la presa de notes.</li> </ul>
59	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Fa referència a la docent.</li> <li>▫ Opina sobre un fet que ha realitzat la docent i explica per què li ha estat útil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>me ha gustado mucho</i></li> <li>▫ <i>me ha servido mucho</i></li> <li>▫ <i>realmente</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Valora positivament l'actuació de la docent.</li> </ul>
60	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona que per primera vegada ha reproduït correctament un discurs.</li> <li>▫ Assenyala la causa: els consells del professor.</li> <li>▫ Avaluja el discurs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>me he enterado de</i></li> <li>▫ <i>he podido reproducir</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Millora com a conseqüència dels consells de la docent.</li> </ul>

## Síntesi

Agrupem els aspectes afins:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Expressa:</b></li> <li>▫Seguretat.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Per a l'expressió de sentiments:</b></li> <li>▫<i>me siento más segura</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Sentiments:</b></li> <li>▫La seguretat.</li> <li>▫Aspectes que li donen una major seguretat.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Fa referència:</b></li> <li>▫A la docent.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Per a l'expressió de l'opinió:</b></li> <li>▫<i>me ha gustado mucho</i></li> <li>▫<i>me ha servido mucho</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>El context:</b></li> <li>▫ Importància de l'assistència a classe.</li> <li>▫ Millora en el treball per grups.</li> <li>▫ Valora positivament l'actuació de la docent.</li> <li>▫ Millora com a conseqüència dels consells de la docent.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Opina:</b></li> <li>▫Sobre l'actuació de la docent.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Connectors dels discurs:</b></li> <li>▫<i>aunque</i></li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>S'autoregula:</b></li> <li>▫S'adona.</li> <li>▫Assenyala la causa.</li> <li>▫Avalua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Marques d'autoregulació:</b></li> <li>▫<b>Per a l'avaluació:</b></li> <li>-<i>me ha ido muy bien</i></li> <li>-<i>ha sido mucho mejor</i></li> <li>▫<b>Expressions:</b></li> <li>-<i>me he enterado de</i></li> <li>-<i>he podido reproducir</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <b>Aspectes relacionats amb la tasca de la IC:</b></li> <li>-Dificultat per reproduir els discursos que fa la docent.</li> <li>-Millora de la presa de notes.</li> </ul>

Representem en la següent taula el procés d'autoregulació identificat:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ	
57	S'adona de què li dona seguretat.	
58	S'adona de no haver reproduït cap discurs dels que els ha fet la profesora. S'adona que ha treballat millor en els grups. Avalua la presa de notes.	Assenyala la causa: no estava del tot preparada.  
60	S'adona que per primera vegada ha reproduït correctament un discurs. Avalua el discurs.	Assenyala la causa: els consells del professor.

### **Els aspectes més rellevants:**

Inicia l'entrada fent una referència directa al contingut de l'entrada anterior sobre la importància de l'assistència a classe. El que abans eren només suposicions ara ho experimenta directament i ho corrobora. El fet d'assistir a classe la setmana passada fa que en la classe d'avui s'hagi sentit més segura. En aquesta línia de l'expressió d'elements que li donen seguretat, destaca també el fet d'haver parlat amb la docent durant l'hora de dinar. Encara destaca un tercer aspecte que l'ha ajudat a sentir-se més segura: haver preparat la classe.

Com hem vist en l'anàlisi, es refereix en tres ocasions a la docent com a element de suport i de seguretat i en valora positivament les accions. Ho veiem quan aprecia el fet d'haver-hi pogut parlar durant l'hora de dinar i també quan diu que li ha agradat molt que s'asseiés en els grups i els mostrés les seves notes. A més d'aquesta valoració positiva, n'esmenta la conseqüència: millorar la presa de notes en els discursos que posteriorment han fet les seves companyes. També en la unitat núm. 60, tornarà a remarcar que és gràcies als consells de la docent que ha aconseguit, per primera vegada, reproduir un discurs amb correcció.

En l'entrada núm. 1, començava a recórrer a les contraposicions. En aquesta entrada, ho torna a fer. En la unitat d'anàlisi 58, introdueix primer un element negatiu i, immediatament després, en la mateixa unitat, l'element positiu que el contraresta. La situació negativa que descriu és el fet de no haver reproduït cap dels discursos que ha fet la docent, perquè no se sentia preparada. En canvi, la situació positiva és que el treball per grups li ha anat molt bé:

<b>IDEA NEGATIVA</b>	<b>CONNECTOR</b>	<b>IDEA POSITIVA</b>
"Aunque no he reproducido ningún discurso de los de G., pues no estaba del todo preparada, [...]" (unitat d'anàlisi 58)	--aunque--	"[...] después en los grupos me ha ido muy bien. La toma de notas ha sido mucho mejor q. al ppo. de la clase". (unitat d'anàlisi 58)

Per últim, destaca que la presa de notes ha estat molt millor al final de la classe que no pas a l'inici.

Pel que fa als processos d'autoregulació identificats, es mou en dos graus diferents. En un primer estadi, s'adona de fets i, en dues ocasions, recorre a fer-ne una primera avaluació per tal de prendre'n consciència. En un segon estadi, en dos casos, fa un pas més enllà i accedeix a un segon grau en el qual detecta les causes que expliquen els fets dels quals abans s'ha adonat.

En dos moments d'aquesta entrada, concretament en les unitats 58 i 59, abreuja certes paraules com la conjunció *que* per *q.* o bé el substantiu *principio* per *ppo.* En la unitat 50 abreuja *siguientes* per *ss.*

Detectem certes faltes d'ortografia i de coherència sintàctica, com per exemple en la unitat d'anàlisi núm. 58. Per a expressar l'opinió es val d'expressions del tipus *me ha gustado mucho* i *me ha servido mucho*. S'avalua a través d'expressions del tipus *me ha ido muy bien* o *ha sido mucho mejor*. Per últim, detectem la regulació de l'aprenentatge en marques del tipus *me he enterado de* o bé *he podido reproducir*.

#### 1.2.1.5. Entrada 5 (31/10/2003)

##### Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT	
61	Último día de técnicas y reconozco que algo he mejorado. Mi toma de notas ha sido más concisa y eso me enorgullece..	La primera idea serveix per a situar-nos en el procés d'aprenentatge: es tracta de l'últim dia dedicat a les tècniques de consecutiva. A continuació, subratlla el reconeixement d'una millora per explicar després que aquesta consisteix en una major concisió en la presa de notes. Clou amb l'expressió <i>eso me enorgullece</i> , a través de la qual expressa la satisfacció davant de la millora.
62	Lo único que me sabe mal es no haber participado en clase para reproducir un discurso. Todo por culpa	Torna a jugar amb la contraposició: l'orgull per la millora de què parlava en la unitat anterior, amb el greu que li sap

	de esta inseguridad que tengo y el miedo ha ( <i>sic</i> ) hablar en público.	no haver participat a classe a l'hora de reproduir un discurs. L'expressió <i>lo que me sabe mal</i> torna a ser un d'aquests recursos de què es val per a expressar la seva subjectivitat. En aquest cas és molt més que motiu de preocupació: li causa disgust. Seguidament busca les causes d'aquesta manca de participació en la inseguretat i en la por a parlar en públic. Tampoc no introdueix les causes de manera objectiva, sinó a través de l'expressió <i>todo por culpa de</i> , és a dir, gairebé es mostra enfadada amb la situació.
63	Esto hace que me ponga el listón más alto y que me obligue a participar en las próximas prácticas, aunque pueden ser más difíciles, puesto que son del alemán al castellano.	El fet que descrivia en la unitat anterior, la porta a no donar-se per vençuda. Ho expressa a través de l'expressió <i>hace que me ponga el listón más alto</i> . En conseqüència, s'obliga a participar en les properes pràctiques, tot i admetre que poden ser més difícils, en tractar-se de la combinació alemany-castellà.
64	Y algo está claro, no sé si llegaré a entender todas o la mayoría de las palabras.	L'expressió <i>y algo está claro</i> , que inicia aquesta unitat, serveix per posar les bases d'un dels dubtes amb què s'enfronta a l'hora que introdueixen l'alemany: si arribarà a entendre totes o la majoria de les paraules.
65	Lo que sí estoy segura es que he mejorado algo. Todavía me falta ser un poco más ordenada con las ideas y por supuesto ser más concisa pero todo es cuestión de práctica y trabajo (en casa claro).	El dubte de la unitat anterior és contraposat ara a la seguretat d'haver millorat en algun aspecte. Malgrat això, tornen a aparèixer els aspectes en què li cal millorar: l'ordenació de les idees i la concisió. Torna a fer referència al convenciment que tot és qüestió de pràctica i de treballar, puntualitza entre parèntesis que és feina que ha de fer a casa.

Veiem ara tres qüestions més concretes:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
61	▫ S'adona d'una millora. ▫ Assenyala les conseqüències de la millora: major	▫ <i>reconozco que</i> ▫ <i>algo he mejorado</i> ▫ <i>eso me enorgullece</i>	▫ Millora en general. ▫ Presa de notes més concisa. ▫ Motiu d'orgull.

	<p>concisió, orgull.</p> <p>▫ Expressa un sentiment d'orgull.</p>		
62	<p>▫ S'adona de la no participació activa a classe.</p> <p>▫ Assenyala les causes: inseguretat i por a parlar en públic.</p> <p>▫ Expressa inseguretat i por a parlar en públic.</p>	<p>▫ <i>me sabe mal</i></p> <p>▫ <i>inseguridad</i></p> <p>▫ <i>miedo a hablar en público</i></p>	<p>▫ La inseguretat i la por eviten la participació activa.</p>
63	<p>▫ S'adona que el fet anterior fa que s'exigeixi més i s'obligui a participar.</p> <p>▫ Planifica participació activa.</p> <p>▫ S'adona que les properes pràctiques poden ser més difícils.</p> <p>▫ Assenyala la causa: seran de l'alemany al castellà.</p>	<p>▫ <i>esto hace que</i></p> <p>▫ <i>me obligue a</i></p> <p>▫ <i>aunque</i></p>	<p>▫ Es proposa la participació activa.</p>
64	<p>▫ Expressa dubte quant a les seves capacitats de comprensió.</p>	<p>▫ <i>y algo está claro</i></p>	<p>▫ Dubte sobre la comprensió de l'alemany.</p>
65	<p>▫ S'adona de la millora.</p> <p>▫ S'adona de dues mancances: ordre en les idees i concisió.</p> <p>▫ Planifica pràctica i treball a casa.</p>	<p>▫ <i>lo que sí estoy segura es que</i></p> <p>▫ <i>todavía me falta</i></p> <p>▫ <i>todo es cuestión de</i></p> <p>▫ <i>pero</i></p>	<p>▫ Millora.</p> <p>▫ Mancances en l'ordenació de les idees i en la concisió.</p> <p>▫ Importància de la pràctica i del treball a casa.</p>

### Síntesi

Tot seguit, agrupem els aspectes afins que han anat apareixent:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Expressa:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Sentiment d'orgull</li> <li>▫ Inseguretat</li> <li>▫ Por a parlar en públic</li> <li>▫ Dubte</li> </ul> </li> <li>● <b>S'autoregula:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona.</li> <li>▫ Assenyala la conseqüència.</li> <li>▫ Assenyala la causa.</li> <li>▫ Planifica.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Per a l'expressió de sentiments:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ eso me enorgullece</li> <li>▫ me sabe mal</li> <li>▫ inseguridad</li> <li>▫ miedo a hablar en público</li> </ul> </li> <li>● <b>Connectors dels discurs:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ aunque</li> <li>▫ pero</li> </ul> </li> <li>● <b>Marques d'autoregulació:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Expressions:</li> <li>-reconozco que</li> <li>-algo he mejorado</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Sentiments:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Orgull.</li> <li>-Dubte sobre la comprensió de l'alemany.</li> <li>-Inseguretat.</li> <li>-Por.</li> </ul> </li> <li>● <b>Aspectes relacionats amb la tasca de la IC:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-millora en general</li> <li>-presa de notes més concisa</li> <li>-la inseguretat i la por eviten la participació activa</li> <li>-es proposa la participació activa</li> </ul> </li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>-esto hace que</li> <li>-me obligue a</li> <li>-y algo está claro</li> <li>-lo que sí estoy segura es que</li> <li>-todavía me falta</li> <li>-todo es cuestión de</li> <li>● Ús dels parèntesis per a incloure una informació complementària.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-mancances en l'ordenació de les idees i en la concisió</li> <li>-importància de la pràctica i del treball a casa</li> </ul>

A continuació, representem en la següent taula els processos d'autoregulació que hem identificat en aquesta entrada:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ	
61	S'adona d'una millora.	Assenyala les conseqüències de la millora.
62	S'adona de la no participació activa a classe.	Assenyala les causes.

63	<p><b>S'adona</b> que el fet anterior fa que s'exigeixi més i s'obligui a participar.</p> <p><b>S'adona</b> que les properes pràctiques poden ser més difícils.</p>	<p><b>Assenyala la causa:</b> seran de l'alemany al castellà.</p>	<p><b>Planifica</b> participació activa.</p>
65	<p><b>S'adona</b> de la millora.</p> <p><b>S'adona</b> de dues mancances: ordre en les idees i concision.</p>		<p><b>Planifica</b> pràctica i treball a casa.</p>

### Els aspectes més rellevants:

Tornem a veure com l'aprenenta recorre a l'expressió de certs sentiments, com ara la inseguretad, el dubte i la por a parlar en públic. Expressa també un sentiment positiu: la detecció de la millora en la presa de notes li és motiu d'orgull.

La primera frase ens situa en el moment del procés d'aprenentatge en el qual es troba, es tracta de l'últim dia dedicat a les tècniques de la consecutiva i també, com assenyalarà en les unitats següents, de l'últim dia en què els exercicis són A-A, és a dir, entre les dues llengües maternes.

Pel que fa al procés d'autoregulació, s'adona de diversos aspectes com ara la detecció d'una millora que es concreta en una major concisió en la presa de notes. També de les mancances que encara li queden per millorar i que consisteixen en l'ordenació de les idees i en una major concisió. En un segon moment, exposa les causes i les conseqüències dels aspectes detectats abans. Per últim, en un tercer moment, planifica. En aquesta línia, davant la preocupació de no estar participant en les classes, planifica fer-ho en les properes pràctiques. I també planifica fer pràctiques i treballar a casa.

Torna a optar per la contraposició. Contrapesa l'orgull que sent per la millora percebuda amb el fet que no s'atreveixi encara a participar a classe. També torna a fer referència a la millora per contraposar-la amb les mancances que continua detectant.



IDEA NEGATIVA	CONNECTOR	IDEA POSITIVA
El greu que li sap no participar a classe. (unitat d'anàlisi 62)	L'expressió <i>lo único que me sabe mal</i>	L'orgull per la millora. (unitat d'anàlisi 65)
Mancances (unitat d'anàlisi 65)	<i>Todavía me falta ...</i>	La millora. (unitat d'anàlisi 65)

Un altre aspecte destacable és l'aparició d'una sèrie d'elements discursius que permeten veure com categoritza lèxicament l'experiència de la realitat i, alhora, com s'insereix en el seu discurs. Es tracta dels elements: *enorgullecer; lo que me sabe mal; todo por culpa de; que me obligue*. També emergeixen de l'anàlisi una sèrie d'expressions que denoten que està immersa en un procés d'autoregulació. Es tracta de les expressions del tipus *algo he mejorado, lo que sí estoy segura es que i todavía me falta*. En la unitat d'anàlisi núm. 65, fa ús dels parèntesis en l'expressió (*en casa claro*). Ho interpretem com l'acceptació que li cal fer una feina paral·lela de treball pel seu compte. Tal i com succeïa en entrades anteriors, en la unitat d'anàlisi núm. 62 detectem un error ortogràfic.

#### 1.2.1.6. Entrada 6 (7/11/2003)

##### Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.		
66	Primer día de prácticas de conferencia y la verdad no ha ido tan mal. Pensaba que iría peor por el hecho de que ahora los textos son en alemán.	Situa en quin moment de l'aprenentatge es troba: el primer dia de pràctiques de conferència. A diferència del que havia projectat en l'entrada anterior de com seria aquest primer dia, admet que no ha anat tan malament. A continuació, explica el motiu de per què creia que aniria pitjor i és que ara la llengua original és l'alemany.
67	Soy consciente que me falta mucho vocabulario pero realmente no he tenido casi problemas. Cierto es que G por ser el primer día nos ha buscado textos relativamente fáciles.	Inicia la unitat amb una declaració clara de presa de consciència <i>soy consciente</i> sobre la manca de vocabulari. Contraposa aquesta mancança amb la constatació que no ha tingut gairebé problemes. Fa després una referència a la docent Sense que la docent els hagi dit res sobre la dificultat dels textos,

		interpreta que la docent ha tingut en compte que els textos havien de ser fàcils perquè es tractava del primer dia de classe.
68	Hasta he tenido la sensación de estar más cómoda en la toma de notas a pesar de ser en alemán. Yo creo que esto es porque como no puedo entenderlo todo (como me pasaría en castellano) voy directamente a captar la idea.	Comença amb la declaració que fins i tot s'ha trobat més còmoda a l'hora de prendre les notes, tot i ser en alemany. Seguidament, a través del modalitzador <i>yo creo que es porque</i> estableix una hipòtesi de la raó per la qual considera que es dona aquest fet: com que en alemany no ho pot entendre tot, el que fa és anar directament a <i>captar la idea</i> . Afegeix, entre parèntesis, l'aclariment que aquesta és la principal diferència amb el castellà, llengua de la qual sí que ho entén tot. Destaquem l'opció que fa pel verb <i>captar</i> , que incorpora cert grau de col.loquialitat.
69	Lo único que en algún momento me he retrasado un poco y he perdido el hilo del discurso porque pensaba demasiado para traducir algunas palabras. Pero como ya he dicho tampoco ha ido tan mal.	Destaca una mancança. Continua en la línia de contraposar un aspecte positiu amb un de negatiu. Si bé en la unitat anterior havia destacat els aspectes positius, opta ara per apuntar les mancances i ho inicia a través de l'expressió <i>lo único que</i> . Són dues les que identifica: el fet d'endarrerir-se una mica i el de perdre el fil del discurs. A través de la conjunció causal <i>porque</i> , introdueix la causa d'aquest fet: pensava massa a l'hora de traduir algunes paraules. La conjunció adversativa <i>pero</i> li serveix per tornar a fer èmfasi sobre un aspecte positiu <i>pero como ya he dicho tampoco ha ido tan mal</i> .

Observem ara el següent:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
66	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona que el primer dia de pràctiques no ha anat tan malament com s'imaginava.</li> <li>▫ Avaluà.</li> <li>▫ Desconfirma una hipòtesi que havia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>primer dia de pràcticas de conferencia</i></li> <li>▫ <i>no ha ido tan mal</i></li> <li>▫ <i>pensaba que iría peor</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ No percep dificultats, tot i la introducció de l'alemany.</li> </ul>

	format en l'entrada anterior.		
67	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona de la manca de vocabulari.</li> <li>▫ S'adona que no ha tingut problemes.</li> <li>▫ Assenyala la causa: la docent els ha buscat textos relativament fàcils.</li> <li>▫ Fa referència a la docent sobre la tria de textos fàcils.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>soy consciente que</i></li> <li>▫ <i>me falta mucho</i></li> <li>▫ <i>cierto es que</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Manca de vocabulari.</li> <li>▫ La docent els ha buscat textos fàcils.</li> </ul>
68	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona de la comoditat en la presa de notes.</li> <li>▫ Formula una hipòtesi: com que en alemany no ho pot entendre tot, va directament a la idea principal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>yo creo que esto es porque</i></li> <li>▫ Ús dels parèntesis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Comoditat en la presa de notes.</li> <li>▫ Anar directament a comprendre la idea general del discurs.</li> </ul>
69	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona d'haver-se retardat i d'haver perdut el fil del discurs.</li> <li>▫ Assenyala la causa: pensava massa a l'hora de traduir certs termes.</li> <li>▫ Avalua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>lo único que</i></li> <li>▫ <i>porque</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Retard i perdre el fil de l'original.</li> </ul>

### Síntesi

Tot seguit, agrupem els aspectes afins:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fa referència a la docent</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Marques d'autoregulació:</li> <li>▫ Expressions temporals: <i>-primer día de prácticas de conferencia</i></li> <li>▫ Expressions: <i>-soy consciente que</i> <i>-me falta mucho</i> <i>-cierto es que</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aspectes relacionats amb la tasca de la IC:</li> <li>▫ La comprensió:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>-no percep dificultats tot i la introducció de l'alemany.</li> <li>-Manca de vocabulari</li> <li>-Anar directament a comprendre la idea</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● S'autoregula:</li> <li>▫ S'adona.</li> <li>▫ Assenyala la causa.</li> <li>▫ Formula una hipòtesi.</li> <li>▫ Desconfirma una hipòtesi.</li> <li>▫ Avalua.</li> </ul>		

	<p><b>-yo creo que esto es porque</b>  <i>-lo único que</i>  <b>-Avaluació:</b>  <i>-no ha ido tan mal</i>  <i>-pensaba que iría peor</i></p>	<p>general del discurs.                  -Retard i perdre el fil de l'original.  <b>▫La presa de notes:</b>                  -Comoditat en la presa de notes.</p>
	<p>●Connectors dels discurs:                  ▫porque</p>	<p>●El context/ la docent i els materials:                  ▫La docent els ha buscat textos fàcils.</p>
	<p>●Ús dels parèntesis per a incloure una informació complementària.</p>	

A continuació, representem el procés d'autoregulació:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ	
66	<p>S'adona que el primer dia de practiques no ha anat tan malament com s'imaginava.  <b>Avalua.</b></p>	<p><b>Desconfirma una hipòtesi.</b></p>
67	<p>S'adona de la manca de vocabulari.                  S'adona que no ha tingut problemes.</p>	<p><b>Assenyala la causa.</b></p>
68	<p>S'adona de la comoditat en la presa de notes.</p>	<p><b>Formula una hipòtesi.</b></p>
69	<p>S'adona d'haver-se retardat i d'haver perdut el fil del discurs.  <b>Avalua.</b></p>	<p><b>Assenyala la causa.</b></p>

**Els aspectes més rellevants:**

L'aprenenta ens situa, a l'inici de l'entrada, en el moment del procés d'aprenentatge en què es troba, que és el primer dia de practiques des de l'alemany.

Pel que fa a les referències al context d'aprenentatge, identifiquem una referència explícita a la docent en la unitat d'anàlisi núm. 67. A través d'aquesta referència, destaquem l'empatia que va establint amb la docent. Sense que aquesta els hagi

dit res sobre la dificultat dels textos, ella es posa al seu lloc i interpreta que la docent ha tingut en compte que els textos havien de ser fàcils perquè es tractava del primer dia de classe.

Hi trobem, també, mostres de l'aparició d'un procés d'autoregulació. En la unitat núm. 66, com ja hem esmentat, s'adona que el primer dia de pràctiques no ha anat tan malament com s'imaginava. En aquest cas es val d'una valoració sobre les pràctiques per tal de realitzar el procés de presa de consciència. A diferència del que havia projectat en l'entrada anterior del que seria el primer dia, admet que no ha anat tan malament i desconfirma la hipòtesi que havia formulat anteriorment.

En la unitat d'anàlisi 67, s'adona de dos fets. De la manca de vocabulari i que no ha tingut problemes. Alhora, fa un pas més fins a assolir un segon grau i n'assenyala la causa. En la unitat 68 torna a adonar-se, en un principi, del fet d'haver-se trobat més còmoda a l'hora de prendre les notes, tot i ser en alemany. Seguidament, estableix una hipòtesi de la raó per la qual considera que es dona aquest fet. Per últim, en la unitat 69, s'adona de dues mancances: del fet d'endarrerir-se una mica i del de perdre el fil del discurs. També es val de l'avaluació per a realitzar aquesta presa de consciència. A continuació, identifica la causa d'aquest fet: pensar massa a l'hora de traduir algunes paraules.

En aquesta entrada torna a ser freqüent el recurs a la contraposició. Primer contraposa la manca de vocabulari amb el fet que gairebé no ha tingut problemes. Després contraposa la pèrdua del fil del discurs amb el fet que no li hagi anat tan malament com pensava:

<b>IDEA NEGATIVA</b>	<b>CONNECTOR</b>	<b>IDEA POSITIVA</b>
Manca de vocabulari (unitat d'anàlisi 67)	--pero--	No he tenido casi problemas. (unitat d'anàlisi 67)
Perdre el fil del discurs (unitat d'anàlisi 69)	--pero--	Tampoco ha ido tan mal (unitat d'anàlisi 69)

Quant als recursos discursius destacats de què es val per a autoregular-se, destaca l'expressió temporal *primer día de prácticas de conferencia* que l'ajuda a situar-se

en el procés d'aprenentatge. Subratllem l'aparició d'expressions del tipus *no ha ido tan mal*, a través de les quals realitza una avaluació que li permet anar prenent consciència. Observem com les expressions *soy consciente que*, *me falta mucho* i *yo creo que esto es porque* l'ajuden a prendre consciència, a identificar mancances i a buscar respostes respectivament.

### 1.2.1.7. Entrada 7 (14/11/2003)

#### Anàlisi interpretativa

Núm.	UNITAT D'ANÀLISI	ANÀLISI INTERPRETATIVA
70	Hoy ha sido una clase bastante amena. He participado interpretando un discurso, cosa que ha sido definitivo para quitarme el miedo y participar en clase; y después hemos ido a cabina a grabarnos.	Comença aquesta idea amb una indicació temporal, a través de la qual ens situa en la classe del dia. A continuació, fa una valoració positiva de la classe, que qualifica d'amena. Informa que ha participat a classe fent la interpretació d'un discurs i que li ha servit per treure's la por. Recordem que durant les primeres entrades una de les idees recurrents era que no s'atrevia a participar activament. Finalment ho fa i admet que li ha servit per perdre la por. Descriu com ha continuat la classe, que ha estat a les cabines on s'han enregistrat.
71	El discurso que he interpretado en clase no ha ido tan mal como el discurso en cabina. Pero que le voy ha ( <i>sic</i> ) hacer. Estoy aquí para aprender.	Fa una valoració dels discursos que ha produït a classe i a la cabina. Del discurs que ha fet a classe en diu <i>no ha ido tan mal</i> , en canvi, del que ha fet a cabina considera que el resultat ha estat més negatiu. La conjunció <i>pero</i> introdueix una expressió que dona pas a un sentiment de resignació davant dels resultats. Tot seguit, remarca que l'objectiu de ser a les classes és aprendre.
72	Aunque he tenido muchos errores no me importa he sabido o intentado sobrellevar la situación.	A través de la conjunció <i>aunque</i> , introdueix la idea que, tot i els molts errors que detecta en el discurs, això no l'afecta massa. L'expressió <i>no me importa</i> li serveix per establir un pont entre la detecció d'errors i el fet que, malgrat això, hagi pogut tirar endavant la situació.
73	Además ha sucedido algo que no imaginaba. Una de las razones que	L'adverbi <i>además</i> , amb què inicia la unitat, confirma la idea que incloïem en

	<p>no participaba era el respeto que me daba que mis compañeros fueran testigos de mi bajo nivel. Creía que me iba a poner muy nerviosa y esto me daba pánico. Pues bien cuando he interpretado el discurso en clase no me he dado cuenta o me he olvidado de ello. No tenía presente que habian (<i>sic</i>) veinte personas escuchándome y una cámara de video. Esto realmente me ha sorprendido.</p>	<p>l'anàlisi de la unitat anterior. Com dèiem, la preocupació pels errors ha passat a un segon terme perquè ha avançat en un altre aspecte. Obre la unitat mostrant-se sorpresa pel que ha succeït, que és tot el contrari del que s'esperava. Torna a la qüestió de la no participació a classe i ens dóna una de les raons de per què no ho feia: <i>el respeto que me daba que mis compañeros fueran testigos de mi bajo nivel. Creía que me iba a poner muy nerviosa y esto me daba pánico</i>. Fa una valoració negativa del seu nivell. També és curiós veure com el respecte no li ve del docent, sinó dels companys. Sense haver passat per la situació, es basa només en una idea fictícia del que podria ser. S'imaginava que es posaria nerviosa i això li era motiu de pànic. En la segona part, a través del <i>pues bien</i>, introdueix la situació contrària a la que s'havia dibuixat. En fer la interpretació davant de tots, s'ha oblidat de les 20 persones que l'escoltaven i de la presència de la càmera (es refereix a la càmera amb què la investigadora enregistra les sessions de classe). Torna a subratllar la sorpresa que ha tingut quan tot això ha succeït.</p>
--	---	--

Veiem ara els següents aspectes:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
70	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫Opina sobre què li ha semblat la classe.</li> <li>▫S'adona que ha perdut la por.</li> <li>▫Assenyala la causa: haver participat a classe.</li> <li>▫Fa una referència al context: la cabina per a enregistrar-se.</li> <li>▫Expressa pèrdua de por.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫<i>hoy</i></li> <li>▫<i>amena</i></li> <li>▫<i>cosa que ha sido definitiva para</i></li> <li>▫<i>quitarme el miedo</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫Valora positivament la classe.</li> <li>▫Perd la por a participar de forma activa a classe.</li> </ul>
71	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫S'adona que el discurs de classe li ha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫<i>no ha ido tan mal como</i></li> <li>▫<i>pero</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫El discurs de classe és millor que el que ha fet a</li> </ul>

	<p>anat millor que el que ha fet a la cabina.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>Avalua</i> el seu discurs.</li> <li>▫ Expressa resignació i l'objectiu d'aprendre.</li> <li>▫ Fa referència al context: el discurs fet a la cabina.</li> </ul>		<p>la cabina.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ La classe és per a aprendre.</li> </ul>
72	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>S'adona</i> dels molts errors.</li> <li>▫ <i>S'adona</i> d'haver sabut portar la situació.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>aunque</i></li> <li>▫ <i>he intentado</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Els errors.</li> <li>▫ Fer front a la situació.</li> </ul>
73	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>S'adona</i> de per què no participava a classe: no volia que els seus companys fossin testimonis del seu baix nivell.</li> <li>▫ <i>Formula una hipòtesi</i>: es pensava que es posaria nerviosa.</li> <li>▫ <i>S'adona</i> que s'ha oblidat de tot això a l'hora d'interpretar.</li> <li>▫ Expressa la seva sorpresa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>además</i></li> <li>▫ <i>una de las razones</i></li> <li>▫ <i>creía que</i></li> <li>▫ <i>pánico</i></li> <li>▫ <i>no tenía presente</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ El seu baix nivell.</li> <li>▫ El respecte pels companys.</li> <li>▫ El nerviosisme.</li> <li>▫ Amb la participació a classe s'oblida de l'entorn.</li> </ul>

### Síntesi

Tot seguit, agrupem els aspectes afins que han anat apareixent en l'anàlisi d'aquesta entrada:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Opina sobre la classe.</b></li> <li>● <b>Es refereix al context:</b> el treball a cabina.</li> <li>● <b>Expressa:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Sentiments.</li> </ul> </li> <li>● <b>S'autoregula:</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>L'opinió:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>amena</i></li> </ul> </li> <li>● <b>Connectors del discurs:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ pero</li> <li>▫ aunque</li> <li>▫ además</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● El context: <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Valora positivament la classe.</li> <li>▫ Perd la por a participar de forma activa a classe.</li> <li>▫ La classe és per a aprendre.</li> </ul> </li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona.</li> <li>▫ Avaluua.</li> <li>▫ Assenyala la causa.</li> <li>▫ Formula una hipòtesi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● L'expressió:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>miedo</i></li> <li>▫ <i>pánico</i></li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>aprendre.</li> <li>▫ El respecte pels companys.</li> <li>▫ Amb la participació a classe s'oblida de l'entorn.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Marques d'autoregulació:</li> <li>▫ Expressions temporals:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>-<i>hoy</i></li> </ul> </li> <li>▫ Expressions:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>-<i>la cosa que ha sido definitiva para</i></li> <li>-<i>he intentado</i></li> <li>-<i>una de las razones</i></li> <li>-<i>creía que</i></li> <li>-<i>no tenía presente</i></li> </ul> </li> <li>● Avaluació:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>-no ha ido tan mal como</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Els sentiments:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Nerviosisme.</li> <li>▫ Sorpresa.</li> <li>▫ Pèrdua de por.</li> <li>▫ Fer front a la situació.</li> </ul> </li> <li>● Aspectes relacionats amb la tasca de la IC:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Els errors.</li> <li>▫ El discurs de classe és millor que el que ha fet a la cabina</li> </ul> </li> </ul>

Representem en la següent taula el procés d'autoregulació:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ	
70	S'adona que ha perdut la por.	Assenyala la causa: haver participat a classe.
71	S'adona que el discurs de classe li ha anat millor que el que ha fet a la cabina.  Avalua el seu discurs.	
72	S'adona dels molts errors.  S'adona d'haver sabut portar la situació.	
73	S'adona de per què no participava a classe: no volia que els seus companys fossin testimonis del seu baix nivell. S'adona que s'ha oblidat de tot això a l'hora d'interpretar.	Formula una hipòtesi: es pensava que es posaria nerviosa.

**Els aspectes més rellevants:**

En les unitats d'anàlisi núm. 70 i 73, emergeix el tema central d'aquesta entrada. La qüestió que ha anat arrossegant durant tot el diari de la seva manca de participació activa a classe. En diverses ocasions, ha ressaltat el greu que això li sabia. En aquesta entrada, però, es produeix un salt endavant. En la unitat 71 informa de la seva participació a classe amb la interpretació d'un discurs i com això li ha servit per a treure's la por. Dues entrades més endavant, obre la unitat mostrant-se sorpresa pel que ha succeït, que és tot el contrari del que esperava. En aquest sentit, és curiós veure com el respecte, a diferència del que pensaríem en qualsevol situació d'aprenentatge, no li ve del docent, sinó dels companys. Aquesta idea torna a corroborar la qüestió de l'empatia amb els docents. També veiem com, sense haver passat per la situació, es basava només en una idea fictícia del que podria ser: que es posaria nerviosa i això era motiu de pànic. En aquest sentit, la participació activa a classe marca l'expressió afectiva de l'aprenentatge. Deixa de banda la por i el nerviosisme per enfrontar-se amb més tranquil·litat a la situació.

Fa aparició una reflexió sobre el seu baix nivell. Ens sembla que podem parlar d'una idea preconcebuda, sense evidència objectiva, però que implícitament l'ha anat acompanyant durant tot l'aprenentatge fins que ha sortit a la llum.

Pel que fa als processos autoreguladors, un altre aspecte destacable és que, en l'entrada 71, assoleix la presa de consciència amb una valoració inicial que realitza sobre el discurs. També s'adona, en la unitat núm. 72, dels molts errors que encara comet. Estableix una divisió entre el discurs fet a classe, més positiu, amb el de cabina, més negatiu i amb força errors. Això no obstant, malgrat els errors, té envers ella mateixa una actitud de disculpa; pel fet que es troba a classe per a aprendre i perquè els errors, en aquest moment, no la preocupen massa (o menys que en d'altres ocasions), ja que ha superat una qüestió important com la participació activa a classe. Cal que emmarquem aquesta idea entre dues unitats, en les quals el tema central és un altre i, des d'aquesta òptica, els errors es converteixen en una qüestió secundària. És a les unitats 70 i 73 on l'aprenentatge accedeix a un segon grau d'autoregulació. Es tracta de dues unitats en les quals tracta el mateix tema de la participació activa a classe. En la primera unitat assenyalava la causa de la pèrdua de la por. En la unitat 73, formula una hipòtesi del perquè no participava a classe.

En aquesta entrada, com ja és habitual en tot el diari, també hi ha dos moments en què opta per a la contraposició d'idees:

IDEA NEGATIVA	CONNECTOR	IDEA POSITIVA
He tenido muchos errores (unitat d'anàlisi 72)	--aunque--	No me importa porque he sabido o he intentado sobrellevar la situación (unitat d'anàlisi 72)
Creía que me iba a poner muy nerviosa y esto me daba pánico. (unitat d'anàlisi 73)	--pues bien--	No me he dado cuenta o me he olvidado de ello. (unitat d'anàlisi 73)

Pel que fa a les marques d'autoregulació manifestades, es val d'expressions del tipus *he intentado*, *una de las razones* o *no tenía presente* per tal d'anar realitzant una regulació del seu aprenentatge. Ahora, amb expressions del tipus *no ha ido tan mal como* fa una valoració que li serà d'ajut en el moment de prendre consciència sobre el seu discurs.

Com en altres entrades, detectem un error ortogràfic, en la unitat d'anàlisi núm. 71.

#### 1.2.1.8. Entrada 8 (21/11/2003)

##### Anàlisi interpretativa

Núm.	UNITAT D'ANÀLISI	ANÀLISI INTERPRETATIVA
74	Hoy puedo decir que he tenido una clase bastante patética. Hay varios factores. El primero que llevo un agotamiento que arrastro desde la semana pasada.	Fa una valoració del seu rendiment en la classe del dia i la qualifica de <i>patética</i> , un adjectiu amb forta càrrega negativa. Anuncia que són diversos els factors que expliquen el perquè però, en canvi, clou l'entrada havent fet esment només d'un dels factors: el cansament que arrossega des de la setmana anterior.

Observem amb més detall què fa, com ho fa i quins temes ha esmentat:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
74	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona de com li ha anat la classe: <i>patética</i>.</li> <li>▫ Avaluua la classe.</li> <li>▫ Assenyala la causa: esgotament que arrossega des de la setmana passada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>hoy</i></li> <li>▫ <i>patética</i></li> <li>▫ <i>el primero que ...</i></li> <li>▫ <i>desde la semana pasada</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Rendiment baix.</li> <li>▫ Cansament.</li> </ul>

### Síntesi

Tot seguit, agrupem els aspectes afins:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>S'autoregula:</b></li> <li>▫ S'adona.</li> <li>▫ Avaluua.</li> <li>▫ Assenyala la causa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Marques d'autoregulació:</b></li> <li>▫ <b>Expressions temporals:</b></li> <li>- <i>hoy</i></li> <li>- <i>desde la semana pasada</i></li> <li>▫ <b>Expressions:</b></li> <li>- <i>patética</i></li> <li>- <i>el primero que ...</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rendiment baix.</li> <li>● Cansament</li> </ul>

A continuació, representem el procés d'autoregulació:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ	
74	<p><b>S'adona</b> de com li ha anat la classe: <i>patética</i></p> <p><b>Avaluua</b> la classe</p>	<p><b>Assenyala la causa.</b></p>

### **Els aspectes més rellevants:**

En aquesta entrada, que és la més breu, destaca el procés d'autoregulació que hi emergeix. S'hi fa una valoració negativa de la classe, que l'ajuda a prendre consciència del mal rendiment i en busca la causa: El cansament que arrossega des de la setmana anterior.

Hi destaquem que, per a caracteritzar la classe, recorri a l'adjectiu *patética*, que conté una forta càrrega negativa. Alhora, també subratllem l'aparició de dues expressions temporals que l'ajuden a realitzar la monitorització de l'aprenentatge. L'expressió *hoy*, a través de la qual se situa en el moment en què es troba, i l'expressió *desde la semana pasada*, que li serveix per a establir un punt de lligam entre ambdues setmanes.

#### **1.2.1.9. Entrada 9 (28/11/2003)**

#### **Anàlisi interpretativa**

<b>Núm.</b>	<b>UNITAT D'ANÀLISI</b>	<b>ANÀLISI INTERPRETATIVA</b>
75	Hoy la cosa ha ido mejor. Como punto central diré que he mejorado tanto en cuanto a concentración y escucha, como comprensión y toma de notas. Quizá se deba primero en que mi estado de ánimo es mucho mejor que el de la semana pasada y también que los temas que hoy hemos tratado (la mayoría) me eran familiares.	Torna a localitzar temporalment els esdeveniments a través de l'adverbi temporal <i>hoy</i> . Fa una valoració i expressa la percepció que ha millorat en comparació amb la setmana anterior. Desglossa en quins aspectes creu que ha millorat: concentració, escolta, comprensió i presa de notes. A continuació, fa una recerca de les causes d'aquesta millora: un millor estat d'ànim respecte a la setmana anterior i que el tema li era familiar.
76	Además he de decir que me he sentido mucho más segura y quizá lo seguro hay contribuido ( <i>sic</i> ) a que salga contenta y satisfecha de esta clase.	Amb l'adverbi <i>además</i> , uneix dues idees: la millora i una major seguretat. A partir d'aquí, a través de l'adverbi <i>quizá</i> , estableix la hipòtesi que l'increment de la seguretat fa que surti de la classe més contenta i satisfeta.

Veiem ara tres aspectes més concrets:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
75	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona de la millora quant a concentració, escolta, presa de notes i comprensió.</li> <li>▫ Avalua el rendiment.</li> <li>▫ Formula una hipòtesi de a què es pot deure la millora: millor estat d'ànim i familiaritat amb els temes tractats.</li> <li>▫ Expressa un millor estat d'ànim.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ hoy</li> <li>▫ ha ido mejor</li> <li>▫ he mejorado tanto en cuanto a</li> <li>▫ quizá</li> <li>▫ mi estado de ánimo es mucho mejor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Millora en la concentració, escolta, comprensió i presa de notes.</li> <li>▫ Millor estat d'ànim,</li> <li>▫ Familiaritat amb els temes tractats.</li> </ul>
76	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona d'un sentiment de seguretat.</li> <li>▫ Assenyala les conseqüències: sortir contenta i satisfeta de classe.</li> <li>▫ Expressa seguretat.</li> <li>▫ Expressa estar contenta i satisfeta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ además</li> <li>▫ me he sentido mucho más segura</li> <li>▫ quizá</li> <li>▫ contenta y satisfecha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Major seguretat.</li> <li>▫ Més contenta i satisfeta.</li> </ul>

## Síntesi

Agrupem els aspectes afins:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
<ul style="list-style-type: none"> <li>● S'autoregula:</li> <li>▫ S'adona.</li> <li>▫ Avalua.</li> <li>▫ Assenyala conseqüències.</li> <li>▫ Formula hipòtesis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Per a expressar sentiments:</li> <li>▫ mi estado de ánimo es mucho mejor</li> <li>▫ me he sentido mucho más segura</li> <li>▫ contenta y satisfecha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aspectes afectius:</li> <li>▫ Millor estat d'ànim.</li> <li>▫ Major seguretat.</li> <li>▫ Més contenta i satisfeta.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Expressa</li> <li>▫ Sentiments.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aspectes relacionats amb la tasca de la IC:</li> <li>▫ Millora en la concentració, escolta, comprensió i presa de</li> </ul>

	<p>●<b>Marques d'autoregulació:</b></p> <p>▫<b>Expressions temporals:</b>  <i>-hoy</i></p> <p>▫<b>Expressions:</b>  <i>-ha ido mejor</i>  <i>-he mejorado tanto en cuanto a</i>  <i>-quizá</i>  <i>-mi estado de ánimo es mucho mejor</i>  <i>-me he sentido mucho más segura</i>  <i>-quizá</i>  <i>-además</i></p>	<p>notes.</p> <p>▫Familiaritat amb els temes tractats.</p>
--	--	--

Representem el procés d'autoregulació:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ	
75	<p><b>S'adona</b> de la millora quant a concentració, escolta, presa de notes i comprensió.</p> <p><b>Avalua</b> el rendiment.</p>	<p><b>Formula una hipòtesi.</b></p>
76	<p><b>S'adona</b> d'un sentiment de seguretat.</p>	<p><b>Assenyala les conseqüències.</b></p>

### Els aspectes més rellevants:

En aquesta novena entrada del diari es posa de manifest un canvi important quant a l'estat d'ànim. En la primera unitat, es refereix a una millora en l'estat d'ànim en relació amb la setmana anterior. En la següent entrada, expressa un sentiment clar de seguretat i fins i tot estableix la hipòtesi de si la seguretat no és alhora la causa que fa que surti de classe més contenta i satisfeta.

En relació a l'autoregulació, en la unitat núm. 75, fa una valoració inicial i pren consciència que ha anat millor que en el passat. Desglossa en quins aspectes creu que ha millorat: concentració, escolta, comprensió i presa de notes. A continuació,

formula una hipòtesi de les causes d'aquesta millora: millora en l'estat d'ànim respecte a la setmana anterior i que el tema no li era desconegut. En la unitat 76, pren consciència d'un major sentiment de seguretat i assenyala les conseqüències directes que aquest sentiment li comporta.

Es val d'un seguit d'expressions per als seus estats d'ànim. Són del tipus *mi estado de ánimo es mucho mejor, me he sentido mucho más segura*.

Per a introduir-se en el procés d'autoregulació, recorre a d'altres com *ha ido mejor, he mejorado tanto en cuanto a o quizá*, a través de les quals indica una millora i la introducció d'una hipòtesi.

#### 1.2.1.10. Entrada 10 (12/12/2003)

##### Anàlisi interpretativa

Núm.	UNITAT D'ANÀLISI	ANÀLISI INTERPRETATIVA
77	Cada vez me siento más segura en clase. Sin embargo el hecho de tener tantos problemas de vocabulario me frena a la hora de participar.	Inicia la unitat amb la idea amb què havia acabat l'entrada anterior: té una major seguretat i, mitjançant l'expressió <i>cada vez más</i> , indica que aquest sentiment de seguretat va en augment. A continuació, introdueix una contraposició a través del connector contraargumentatiu <i>sin embargo</i> i torna a fer referència a la qüestió de la participació a classe. La contraposició a la primera part de la unitat és el fet que en aquesta segona part fa referència als problemes de vocabulari que la frenen a l'hora de participar.
78	En los textos que hemos trabajado hoy en clase, me he perdido en gran parte por la comprensión (el problema de cada semana).	Identifica el problema que ha tingut en l'activitat concreta dels textos que han treballat en la classe del dia. El problema ha estat que s'ha perdut i la causa la troba en la seva comprensió deficient. Entre parèntesis, explica que es tracta d'un problema recurrent de cada setmana.
79	He sido capaz de entender ideas sueltas pero no el discurso global.	L'expressió <i>he sido capaz de</i> introdueix com identifica el que ha estat capaç de fer, <i>entender ideas sueltas</i> però no, en canvi, el discurs global.



80	A estas alturas de curso creo que la única forma de mejorar es trabajar mucho con el alemán si quiero mejorar y realizar al menos al final una reproducción completa correcta.	Ens situa temporalment, a través de l'expressió <i>a estas alturas de curso</i> . Seguidament, amb el modalitzador <i>creo que</i> , introdueix quina és l'única forma que li sembla que li permetrà millorar: <i>trabajar mucho con el alemán</i> . Alhora, hi observem una actitud planificadora de major treball de la llengua alemanya. A la segona part, hi trobem l'expressió de la condició que introdueix quin en serà el resultat: <i>mejorar y realizar al menos al final una reproducción completa correcta</i> .
81	En cabinas he tenido muchos problemas debido a que voy muy lenta en la toma de notas. No me da tiempo de escribir las ideas y esto me desespera y hace que salga del discurso. Conclusión un desastre.	Subratlla que ha tingut molts problemes i n'identifica la causa: va molt lenta a l'hora de prendre notes. El fet de no tenir temps d'escriure les idees fa que es desesperi. Alhora, això té una conseqüència: <i>hace que me salga del discurso</i> . Entenem aquest fet com una referència a no poder-lo seguir o a la dissimilitud del discurs amb l'original. Conclou rotundament que ha estat <i>un desastre</i> .
82	He notado un retroceso importante en relación con la última clase. Está claro que estoy pagando el no venir la semana pasada.	Posa de manifest un retrocés important que percep en comparació amb l'última classe. Busca la causa d'aquest retrocés en el fet que no assistís a classe la setmana anterior. De forma indirecta, subratlla la importància de l'assistència a classe.

Veiem tot seguit alguns aspectes més concrets:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
77	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Expressa seguretat.</li> <li>▫ S'adona dels problemes de vocabulari.</li> <li>▫ Assenyala la conseqüència: la frenen a l'hora de participar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>cada vez me siento más segura</i></li> <li>▫ <i>el hecho de tener tantos problemas</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Major seguretat a classe.</li> <li>▫ Problemes de vocabulari.</li> </ul>
78	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona d'haver-se perdut en els textos que han treballat a classe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>hoy</i></li> <li>▫ <i>me he perdido en gran parte por</i></li> <li>▫ Ús del parèntesi per a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Problemes de comprensió.</li> </ul>

	▫ <i>Assenyala la causa:</i> les mancances en la comprensió.	incloure un comentari complementari.	
79	▫ <i>S'adona</i> de què ha pogut fer: entendre idees soltes i d'una mancança: no ha entès el discurs global.	▫ <i>he sido capaz de</i> ▫ <i>pero</i>	▫ Comprensió d'idees soltes però no de la globalitat del discurs.
80	▫ <i>S'adona</i> de quina és la forma de millorar. ▫ <i>Planifica</i> treballar molt l'alemany. ▫ <i>Assenyala la conseqüència:</i> fer una reproducció completa correcta.	▫ <i>a estas alturas de curso</i> ▫ <i>creo que</i> ▫ <i>la única forma de mejorar es</i> ▫ Expressió de la condició: <i>si</i>	▫ El treball de la llengua alemanya com a una forma de millora.
81	▫ <i>S'adona</i> dels problemes que ha tingut a cabina. ▫ <i>Assenyala la causa:</i> la lentitud en la presa de notes. ▫ <i>Assenyala la conseqüència:</i> no té temps d'anotar les idees, es desespera. ▫ <i>Avalua</i> la presa de notes. ▫ Expressa desesperació.	▫ <i>he tenido muchos problemas</i> ▫ <i>debido a que</i> ▫ <i>no me da tiempo de</i> ▫ <i>me desespera</i> ▫ <i>un desastre</i>	▫ Lentitud en la presa de notes. ▫ Sentiment de desesperació. ▫ Sensació de desastre.
82	▫ <i>S'adona</i> d'un retrocés important. ▫ <i>Assenyala la causa:</i> no haver anat a classe la setmana anterior.	▫ <i>he notado</i> ▫ <i>está claro que</i>	▫ Retrocés a causa de la no assistència a classe.

### Síntesi

Agrupem els aspectes afins:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>S'autoregula:</i></li> <li>▫ <i>S'adona.</i></li> <li>▫ <i>Avalua.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Per a expressar sentiments:</i></li> <li>▫ <i>cada vez me siento más segura</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Aspectes afectius:</i></li> <li>▫ Major seguretat a classe.</li> <li>▫ Sentiment de desesperació.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Assenyalava conseqüències.</li> <li>▫ Assenyalava causes.</li> <li>▫ Planifica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>me desespera</i></li> <li>▫ <i>desastre</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Aspectes relacionats amb la tasca de la IC:</b></li> <li>▫ Problemes de vocabulari.</li> <li>▫ Problemes de comprensió.</li> <li>▫ Comprensió d'idees soltes però no de la globalitat del discurs.</li> <li>▫ El treball de la llengua alemanya per a millorar.</li> <li>▫ Lentitud en la presa de notes.</li> <li>▫ Retrocés a causa de la no assistència a classe.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Expressa:</b></li> <li>▫ Sentiments.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Marques d'autoregulació:</b></li> <li>▫ <b>Expressions temporals:</b></li> <li>-cada vez más</li> <li>-hoy</li> <li>-a estas alturas de curso</li> <li>▫ Expressions:</li> <li>-<b>el hecho de tener tantos problemas</b></li> <li>-me he perdido en gran parte por</li> <li>-he sido capaz de</li> <li>-creo que</li> <li>-la única forma de mejorar es</li> <li>-expressió de la condició: si</li> <li>-he tenido muchos problemas</li> <li>-debido a que</li> <li>-no me da tiempo de</li> <li>-un desastre</li> <li>-he notado</li> <li>-está claro que</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ús del parèntesi per a incloure un comentari complementari.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Connectors del discurs: -“pero”</li> </ul>	

Representem el procés d'autoregulació:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ	
77	S'adona dels problemes de vocabulari.	Assenyalava la conseqüència
78	S'adona d'haver-se perdut en els textos que han treballat a classe.	Assenyalava la causa

79	<b>S'adona</b> de què ha pogut fer: entendre idees soltes i d'una mancança: no ha entès el discurs global.		
80	<b>S'adona</b> de quina és la forma de millorar.		<b>Planifica</b> treballar molt l'alemany. <b>Assenyala la conseqüència:</b> fer una reproducció completa correcta.
81	<b>S'adona</b> dels problemes que ha tingut a cabina. <b>Avalua</b> la presa de notes.	<b>Assenyala la causa:</b> la lentitud en la presa de notes. <b>Assenyala la conseqüència:</b> no té temps d'anotar les idees, es desespera.	
82	<b>S'adona</b> d'un retrocés important.	<b>Assenyala la causa:</b> no haver anat a classe la setmana anterior.	

**Els aspectes més rellevants:**

Inicia aquesta entrada amb la idea amb què havia acabat l' anterior: tenir una major seguretat. Tanmateix, de seguida introdueix una contraposició amb el tema recurrent de la participació activa a classe. La contraposició a la seguretat és el fet que els problemes de vocabulari la frenen a l'hora de participar:

IDEA NEGATIVA	CONNECTOR	IDEA POSITIVA
El hecho de tener tantos problemas de vocabulario me frena a la hora de participar. (unitat d'anàlisi 77)	--sin embargo--	Cada vez me siento más segura en clase. (unitat d'anàlisi 77)

Sembla que després de les unitats anteriors en què es feia evident el seu sentiment de millora, torna a remarcar problemes i aspectes negatius. Ho percebem, sobretot, en les unitats d'anàlisi 81 i 82, en les quals no sols indica haver tingut problemes i percebre cert retrocés, sinó que també subratlla un sentiment de desesperació.

En la resta d'intervencions, trobem certs aspectes relacionats amb l'autoregulació. En la unitat núm. 78, s'adona del problema que ha tingut en l'activitat concreta dels textos que ha treballat: s'ha perdut a causa de la seva comprensió deficient de l'original. La unitat 79 està introduïda per l'expressió *he sido capaz de*, que és una mostra clara en el discurs que l'aprenenta identificarà el que ha estat capaç de fer (*entender ideas sueltas*) i el que no ha pogut fer (*entender el discurso global*). En la següent unitat, la 80, fa un pas més i accedeix a un tercer grau d'autoregulació amb una actitud planificadora de treballar la llengua alemanya com a única forma de millorar. Estableix la hipòtesi del que aconseguirà: *mejorar y realizar al menos al final una reproducción completa correcta*. En la unitat 81, s'adona que ha tingut molts problemes i identifica quina n'ha estat la causa: va molt lenta a l'hora de prendre les notes. En subratlla, a més, les conseqüències: no tenir temps d'escriure les idees fa que es desesperi i provoca el desencarrilament del discurs. Per últim, en l'entrada 82, pren consciència del retrocés important percebut respecte a la classe anterior. Del qual, i en un grau més d'autoregulació, troba la causa en la no assistència a classe la setmana anterior.

Tornem a trobar el recurs de l'aprenenta a certs termes amb una càrrega subjectiva important. En aquest cas, es tracta dels termes *desesperarse* i *desastre*: ambdós apareixen a la unitat núm. 81 i permeten veure com la realitat que percep està carregada de certa negativitat.

També es val d'expressions temporals del tipus *cada vez más, hoy o a estas alturas de curso* per tal de situar-se en el temps i poder establir comparacions que l'ajuden a autoregular-se.

Amb expressions del tipus *he sido capaz de, me he perdido en gran parte por, la única forma de mejorar es, he tenido muchos problemas, he notado o está claro que*, aconsegueix identificar mancances, problemes i errors, però també què és el que sap fer i quines vies se li obren per a la millora.

## 1.2.1.11. Entrada 11 (19/12/2003)

## Anàlisi interpretativa

	UNITAT D'ANÀLISI	ANÀLISI INTERPRETATIVA
83	Hoy la clase ha sido muy amena. Como punto principal tengo que comentar la introducción que nos ha hecho W. de cara a marzo cuando empecemos interpretación simultánea. La verdad que ha sido divertido claro está que los discursos han sido fáciles y he salido con un buen sabor de boca.	Com ja havia fet en la unitat 70, fa una valoració de la classe del dia i diu que ha estat amena. Explica quin ha estat el contingut principal: la introducció a la interpretació simultània. Aporta la informació que pel mes de març començaran amb la simultània. Qualifica l'experiència de divertida i una de les raons que exposa és que els discursos han estat fàcils, raó per la qual ha sortit amb <i>buen sabor de boca</i> .
84	Me ha gustado mucho el hecho de tener una compañera que ayude con anotaciones mientras estás hablando. Realmente la experiencia me ha gustado pero claro ya veremos en marzo cuando las cosas se compliquen. ¡FELIZ NAVIDAD!	Continua fent referència a l'experiència de la introducció a la interpretació simultània. Un altre aspecte que li ha agradat és tenir una companya que l'ajuda amb anotacions mentre ella interpreta. A continuació, torna a subratllar que li ha agradat l'experiència, tot i que puntualitza que, quan pel març les coses es compliquin, ja veurà si li continua agradant. Per concloure l'entrada expressa el desig de <i>¡FELIZ NAVIDAD!</i> , entre signes d'exclamació i en majúscules.

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
83	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫Opina sobre què li ha semblat la classe: amena i divertida.</li> <li>▫Opina positivament sobre l'experiència de la simultània.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫<i>hoy</i></li> <li>▫<i>amena</i></li> <li>▫<i>ha sido divertido</i></li> <li>▫<i>he salido con un buen sabor de boca</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫La classe ha estat amena i divertida.</li> <li>▫L'experiència de la introducció a la simultània ha estat positiva.</li> </ul>
84	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫Opina positivament sobre el treball en grup i sobre l'experiència de la simultània</li> <li>▫Es refereix al context: el treball en grup.</li> <li>▫Expressa el desig de Bon Nadal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫<i>me ha gustado mucho</i></li> <li>▫<i>la experiencia me ha gustado</i></li> <li>▫<i>¡FELIZ NAVIDAD!</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫Valora positivament el treball amb un company.</li> <li>▫L'experiència de la simultània ha estat positiva.</li> </ul>

## Síntesi

Agrupem els aspectes afins:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Es refereix al context:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ La classe.</li> <li>▫ El treball en grup.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Per a l'expressió de l'opinió:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>amena</i></li> <li>▫ <i>ha sido divertido</i></li> <li>▫ <i>he salido con un buen sabor de boca</i></li> <li>▫ <i>me ha gustado mucho la experiencia</i></li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Aspectes relacionats amb el context</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <b>Activitats de classe:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La classe ha estat amena i divertida.</li> <li>- L'experiència de la introducció a la simultània ha estat positiva.</li> </ul> </li> <li>▫ <b>El treball en grup:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valora positivament el treball amb un company.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Opina:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Sobre la classe.</li> <li>▫ Sobre la introducció a la simultània.</li> </ul> </li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Expressa:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ El desig de <i>Bon Nadal</i></li> </ul> </li> </ul>		

### Els aspectes més rellevants:

Obre aquesta última entrada qualificant la classe d'*amena*. Fa una valoració sobre la classe del dia. Explica que ha consistit en la introducció a la interpretació simultània. Qualifica l'experiència de divertida i n'exposa la raó: els discursos han estat fàcils. En la unitat d'anàlisi núm. 84 i última d'aquest diari, tornarà a subratllar que li ha agradat l'experiència, però ara ja hi introdueix una puntualització, quan les coses es compliquin pel març, que és quan comencen les assignatures d'interpretació simultània, no està del tot segura que li continuï agradant tant, per les dificultats previsibles.

També fa una valoració positiva del treball en equip, ja que un dels aspectes que li ha agradat més de la nova experiència és el de tenir una companya que l'ha ajudat amb anotacions mentre ella interpretava.

Clou l'entrada i el diari amb l'expressió del desig de *Bon Nadal*, en majúscules i entre signes d'exclamació.

## **1.2.2. Informe analític**

### **1.2.2.1. Caracterització del tipus de text**

Des del punt de vista del tipus del text, es tracta d'un text d'una lectura senzilla amb un to espontani, que aconsegueix a través de l'aparició de força elements propis del discurs oral i d'expressions d'un registre més aviat col·loquial i informal.

L'anàlisi ens ha anat fet notar que, sovint, l'aprenenta té tendència a escriure a raig. És un fet recurrent i transversal que escrigui amb alguna falta d'ortografia, sense una bona puntuació i, sovint, amb unes frases més pròpies del llenguatge parlat que no pas del llenguatge escrit en què hi solem trobar errors de concordança de gènere i nombre, entre altres. És difícil fer una lectura de per què apareix aquest fet i només aventurarem una possible hipòtesi. En la qüestió dels errors ortogràfics, es podria tractar d'un fet habitual en els processos d'escriptura d'aquesta aprenenta, podria tractar-se d'una persona amb dificultats ortogràfiques puntuals. Però també podrien ser fruit d'escriure amb pressa i sense una revisió posterior. Pel que fa als errors de concordança i als errors en les estructures sintàctiques de les frases, sembla com si, en alguns moments, plasmés en el diari les idees tal i com s'han generat en la seva ment, sense polir-les en el moment de posar-les per escrit, cosa normal en el gènere "diari".

Durant el transcurs de tot el diari, podem anar resseguint l'aparició d'un recurs lingüístic i discursiu que l'aprenenta utilitza per tal de transmetre l'expressió dels sentiments, els estats d'ànim i les actituds. Es tracta del recurs a un discurs amb una càrrega emotiva important. En un contínuum entre objectivitat i subjectivitat, es tractaria de tots aquells termes i expressions que es trobarien en el pol màxim de subjectivitat i que, alhora, suposen una actitud clara i definida de l'aprenenta envers el que diu i reflecteixen una manera d'inserir-se en el discurs.

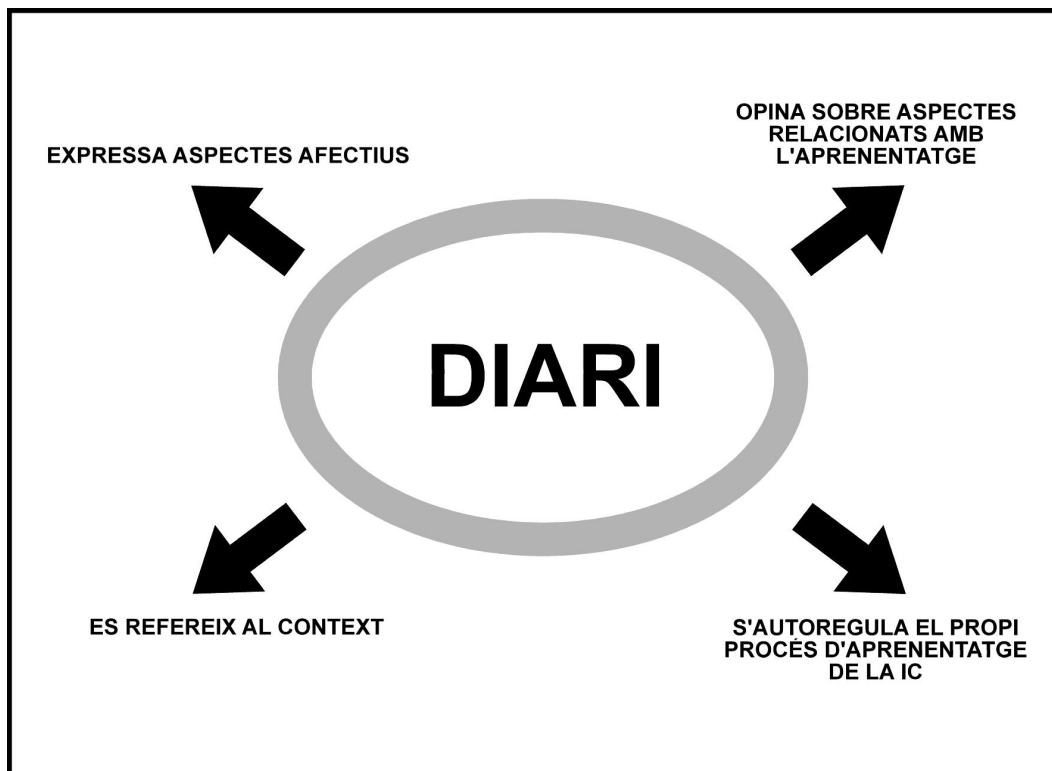
### **1.2.2.2. Accions i àmbits temàtics**

L'aprenenta realitza una sèrie d'accions, de forma repetida, al llarg de tot el diari. Per a cadascuna, es revelen un seguit d'àmbits temàtics o aspectes diversos, recurrents i interrelacionats, que aniran configurant el seu procés d'aprenentatge de

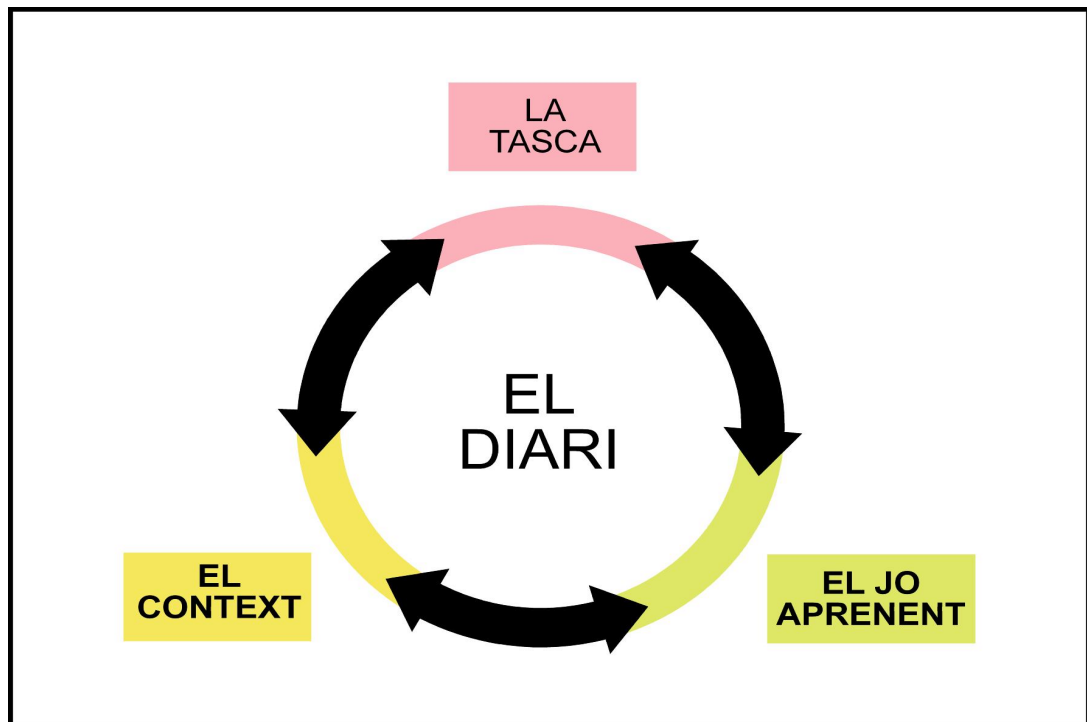


la interpretació. Tal i com mostrem en la representació gràfica, el conjunt d'activitats que hem identificat en el diari consisteixen a:

- Expressar qüestions afectives i deixar emergir el seu jo.
- Fer referències a la relació amb el context d'aprenentatge.
- Opinar sobre aspectes relacionats amb l'aprenentatge.
- Autoregular el seu propi procés d'aprenentatge de la interpretació consecutiva.



Pel que fa als àmbits temàtics, fan aparició tres grans blocs a l'entorn dels quals girarà tota la reflexió present en el diari. Es tracta dels aspectes relacionats amb el Jo-Aprenent, la Tasca i el Context d'Aprenentatge. Els representem en el següent esquema:



### 1.2.2.3. Expressa

Recollim aquí aquelles mostres que fan referència a l'aprenenta-persona.

Les dades permeten establir quatre àmbits d'expressió que s'aniran repetint: 1) amb quins sentiments inicia l'aprenentatge; 2) els estats d'ànim que l'acompanyen; 3) les actituds envers l'aprenentatge i 4) l'autoimatge, implícita i explícita, que l'aprenenta té d'ella mateix.

Hi ha també tot un àmbit, la participació activa a classe, que li desencadena un seguit de sentiments i sensacions importants. No obstant això, ens sembla més pertinent tractar aquest tema en el proper apartat, en parlar del context d'aprenentatge.

#### a) Els sentiments i els estats d'ànim

L'aprenenta dedica les entrades 1, 2 i 3 a l'expressió dels sentiments que li provoca l'inici de l'aprenentatge. En aquest inici, un interval aproximat de tres setmanes, es mou entre la por i la frustració, com queda recollit en l'exemple que

obre el diari. Aquesta sensació de frustració tindrà un protagonisme especial. En el tercer d'aquests exemples, que correspon a l'entrada núm. 3, introdueix l'expressió de frustració en majúscules, ressaltant-la i emfasitzant-la:

*"Hoy miércoles nueva clase de concentración, atención, memoria. ¡Qué frustré!"*  
(Entrada 2, unitat d'anàlisi 45, 15/10/2003)

*"Realmente es una frustración. Intento concentrarme y estar atenta pero no lo consigo. Es como cuando te haces una ecografía. Cuando más te dicen que no puedes orinar, más ganas tienes. Yo me obligo a estar atenta pero la obsesión me bloquea."* (Entrada 2, unitat d'anàlisi 49, 15/10/2003)

*"¡QUÉ FRUSTRE! Creo que esta va a ser mi frase permanente."* (Entrada 3, unitat d'anàlisi 51, 24/10/2003)

En l'entrada núm. 2, i en dos moments diferents, identifica quines són les causes de la frustració: la dificultat de l'exercitació de les capacitats de concentració, d'atenció i de memòria i la dificultat de concentrar-se i d'estar atenta.

Pel que fa als estats d'ànim, l'anàlisi revela el nerviosisme i l'evolució cap a la seguretat, quan es donen les circumstàncies que exposarem. Observem com, malgrat el nerviosisme, té una actitud optimista:

*"Pero a poco a poco, he de tener fe en que voy a ir superando los problemas de nervios."* (Entrada 1, unitat d'anàlisi 43, 8/10/2003)

Aquest optimisme fa que abandoni a poc a poc el sentiment de frustració de l'inici i que se senti més segura, si es donen certes circumstàncies com l'assistència regular a classe, la preparació de la mateixa i el contacte directe amb els docents. Observem-ho:

*"Se nota que el viernes pasado estuve en clase porque hoy me he sentido más segura. Eso y que durante la comida estuve hablando con G. Además, en el hecho de haber preparado un poco la clase me ha ayudado."* (Entrada 4, unitat d'anàlisi 57, 29/10/2003)

*“He notado un retroceso importante en relación con la última clase. Está claro que estoy pagando el no venir la semana pasada.”* (Entrada 10, unitat d’anàlisi 82, 12/12/2003)

El cúmul de tots aquests elements suposa un increment en la seva seguretat que valora positivament i que té com a conseqüència que se senti més contenta i satisfeta:

*“Además he de decir que me he sentido mucho más segura y quizá lo seguro hay contribuido a que salga contenta y satisfecha de esta clase.”* (Entrada 9, unitat d’anàlisi 76, 28/11/2003)

*“Cada vez me siento más segura en clase. Sin embargo el hecho de tener tantos problemas de vocabulario me frena a la hora de participar.”* (Entrada 10, unitat d’anàlisi 77, 12/12/2003)

## **b) Les actituds**

Malgrat el sentiment de frustració que acompanyarà l’aprenenta durant gairebé tota la primera part de l’aprenentatge, cal dir que implícitament i, en alguna ocasió, de forma explícita, mostra sempre una actitud voluntariosa: farà tot el possible per avançar. A continuació, en reproduïm un exemple:

*“Hoy hemos estado haciendo prácticas de toma de notas. He intentado hacerlo lo mejor posible. En general no he podido acabar de tomar notas NO ME HA DADO TIEMPO.”* (Entrada 3, unitat d’anàlisi 53, 24/10/2003)

## **c) L’autoimatge**

L’autoimatge, o com l’aprenenta es veu a sí mateixa durant el procés d’aprenentatge, és una qüestió important de tractar. Ja a la primera entrada es refereix al tractament terapèutic que està seguint:

*“Sin embargo también tengo un pensamiento positivo, ya que creo que con esta clase voy a no sólo aprender sino también a mejorar en muchos aspectos que actualmente tengo en tratamiento, como es la memoria, la concentración, la velocidad y la capacidad de expresarme en público.” (Entrada 1, unitat d'anàlisi 41, 8/10/2003)*

Tot i que no en donarà cap més informació i, tot i presentar-ho en un marc de positivisme, amb aquesta revelació indica que comença l'aprenentatge amb desavantatge: té sota tractament les habilitats que cal dominar més en la pràctica de la consecutiva.

A mesura que avança el diari, fa alguna referència a l'evolució d'aquestes habilitats. En la unitat d'anàlisi 45 expressa un sentiment de frustració quant al seu rendiment en els aspectes de concentració, atenció i memòria i, a la unitat 55, parla de la seva lentitud:

*“Hoy miércoles nueva clase de concentración, atención, memoria. ¡Qué frustré!” (Entrada 2, unitat d'anàlisi 45, 15/10/2003)*

*“Soy lenta pero, una vez coja el tranquilo, irá a mejor.” (Entrada 3, unitat d'anàlisi 55, 24/10/2003)*

Cap al final del diari, concretament en la unitat 75, manifesta millora:

*“Hoy la cosa ha ido mejor. Como punto central diré que he mejorado tanto en cuanto a concentración escucha, como comprensión y toma de notas. Quizá se deba primero en que mi estado de ánimo es mucho mejor que el de la semana pasada y también que los temas que hoy hemos tratado (la mayoría) me eran familiares.” (Entrada 9, unitat d'anàlisi 75, 28/11/2003)*

Durant el transcurs de tot el diari, trobem d'altres evidències, més o menys explícites, de la imatge negativa que l'aprenentat té de sí mateixa i de les seves capacitats:

*“Y algo está claro, no sé si llegaré a entender todas o la mayoría de las palabras.”* (Entrada 5, unitat d’anàlisi 64, 31/10/2003)

En aquest cas, és evident com, sense haver-se exposat encara a la situació sobre la que està fent la hipòtesi (la comprensió de l’alemany), avança el dubte que té sobre la seva capacitat de comprensió.

En la mateixa línia, apareix una altra valoració negativa que fa del seu nivell:

*“[...] Una de las razones que no participaba era el respeto que me daba que mis compañeros fueran testigos de mi bajo nivel. Creía que me iba a poner muy nerviosa y esto me daba pánico [...]”* (Entrada 7, unitat d’anàlisi 73, 14/11/2003)

Com mostren els exemples, és evident que en el diari hi ha un component important de negativitat. Tanmateix, com hem vist en l’anàlisi interpretativa, sovint opta per contraposar-lo amb un element positiu.

#### **1.2.2.4. Fa referències al context d’aprenentatge**

En analitzar el diari, veiem que sovint l’aprenenta es refereix a moments concrets de l’aprenentatge. A través de la recuperació retrospectiva d’aquests moments descriu l’entorn on aquest es desenvolupa i la seva relació amb els altres. Va trobant el seu lloc en la comunitat d’aprenentatge que és l’aula, gràcies a la relació amb els companys i amb els docents.

##### **a) La interacció social amb l’entorn: l’empatia amb la docent**

La interacció social amb la resta de companys i amb els docents és un aspecte destacable. Estableix amb la docent certa empatia i, de manera indirecta, defineix què és per a ella un bon docent.

La primera referència que trobem en el diari a la docent apareix a l'entrada núm. 1 del dia 8/10/2003:

*“Al menos tengo el consuelo de que la profesora S. sabe bien nuestra situación y comprende nuestros y, en especial, mis miedos.”*

Atorga a la professora un paper de suport i de consol que a ella li serveix d'alleugeriment. Si bé la professora coneix bé *nuestra situación* (la de tots els alumnes), sap que comprèn *en especial, mis miedos*. Aquest *en especial* parla de la seva situació particular respecte a la professora. Deduïm que hi ha hagut alguna conversa entre ambdues.

En els dos exemples següents es posa de manifest la importància assignada a la interacció directa amb la docent:

*“Se nota que el viernes pasado estuve en clase porque hoy me he sentido más segura. Eso y que durante la comida estuve hablando con G. Además, en el hecho de haber preparado un poco la clase me ha ayudado.”* (Entrada 4, unitat d'anàlisi 57, 29/10/2003)

*“Me ha gustado mucho que G se sentase con nosotras y nos enseñase sus notas. Realmente me ha servido mucho para tomar notas en los ss. discursos que han leído mi compañera.”* (Entrada 4, unitat d'anàlisi 59, 29/10/2003)

Haver parlat amb la docent a l'hora de dinar, fora de la situació de classe, incrementa la seva seguretat. Alhora, en el segon exemple, valora positivament i destaca la utilitat que la docent s'asseiés entre els diferents grups i els mostrés la seva presa de notes.

En aquesta línia de percebre com té tendència a crear empatia i a identificar-se amb la docent, veiem encara com es posa a la seva pell i justifica per què aquesta ha optat per fer-los discursos que li han semblat fàcils.

*“Soy consciente que me falta mucho vocabulario pero realmente no he tenido casi problemas. Cierto es que G por ser el primer día nos ha buscado textos relativamente fáciles.”* (Entrada 6, unitat d’anàlisi 67 , 7/11/2003)

Només en l’entrada 7 hi ha una referència als companys de classe:

*“Además ha sucedido algo que no imaginaba. Una de las razones que no participaba era el respeto que me daba que mis compañeros fueran testigos de mi bajo nivel. Creía que me iba a poner muy nerviosa y esto me daba pánico. Pues bien cuando he interpretado el discurso en clase no me he dado cuenta o me he olvidado de ello. No tenía presente que habían veinte personas escuchándome y una cámara de video. Esto realmente me ha sorprendido.”* (Entrada 7, unitat d’anàlisi 73, 14/11/2003)

El respecte a parlar en públic li ve dels companys, no dels docents. És la por que aquests li sancionin el baix nivell. El paper atorgat a la docent reforça el concepte d’empatia descrit. No obstant això, a l’última entrada del diari, la núm. 11, en què valora positivament l’experiència del primer contacte amb la simultània, reconeix que el que més li ha agradat és l’ajut d’una companya mentre ella interpretava:

*“Me ha gustado mucho el hecho de tener una compañera que ayude con anotaciones mientras estás hablando. Realmente la experiencia me ha gustado pero claro ya veremos en marzo cuando las cosas se compliquen. ¡FELIZ NAVIDAD!”* (Entrada 11, unitat d’anàlisi 84, 19/11/2003)

## **b) Les activitats de classe**

El segon bloc que les dades ens revelen en parlar del context d’aprenentatge és el de les activitats de classe. Veurem quines són les que esmenta, en què consisteixen i de quin tipus són.

Es refereix a la pràctica de la presa de notes:



*"Hoy hemos estado haciendo prácticas de toma de notas. He intentado hacerlo lo mejor posible. En general no he podido acabar de tomar notas NO ME HA DADO TIEMPO."* (Entrada 3, unitat d'anàlisi 53, 24/10/2003)

Mentre avança el diari, les referències a la presa de notes seran força habituals. És una pràctica que li genera certs problemes. Com veiem en el fragment anterior, assenyala una dificultat associada, com és el fet de no tenir prou temps.

Un altre aspecte recollit és l'explicació dels tipus d'activitats. Una d'especial ha estat la conferència de l'intendent de Nacions Unides, Sergio Viaggio, docent i investigador, realitzada el dia 10 d'octubre del 2003. En fa una valoració positiva:

*"La clase ha comenzado comentando la conferencia del viernes día 10.10.2003. La cual me resultó muy interesante. En primer lugar para quitar el miedo o perder un poco de respeto a lo que es la interpretación y ha dejar algunos conceptos básicos que sobretodo me gustó mucho el ejercicio con los alumnos."* (Entrada 2, unitat d'anàlisi 46, 15/10/2003)

Com veiem, li ha agradat perquè li ha servit per perdre la por i per aclarir certs conceptes bàsics de la interpretació. També li ha agradat la forma: donant exemples a partir dels alumnes assistents a la conferència<sup>50</sup>.

Una altra activitat ve donada pels exercicis de lectura i d'interpretació d'articles de premsa.

*"Bueno volviendo al día de hoy. Seguidamente hemos comenzado con la lectura de artículos del periódico y su seguida interpretación de las idea principal (arco del discurso, como decía el sr. Viaggio, creo que se escribe así) y los hechos que apoyan y desarrollan la idea."* (Entrada 2, unitat d'anàlisi 47, 15/10/2003)

---

<sup>50</sup> A les notes de camp, la investigadora descriu la conferència de S. Viaggio com a amena. Fa diversos exercicis en què permet la participació dels alumnes. Un d'ells consisteix a dividir la classe per la meitat. Una meitat pren notes d'un discurs i l'altra meitat no. L'objectiu d'aquest exercici és arribar a demostrar que la meitat que no ha pres notes reproduceix millor l'estructura del discurs, però no tant els detalls.

Puntualitza en què consisteix l'exercici: detectar les idees principals i les secundàries. Aquestes darreres són *los hechos que apoyan y desarrollan la idea*. Entre parèntesis, es refereix a un dels aspectes que va destacar S. Viaggio: les idees principals són l'arc que configura el discurs.

### **c) La participació activa a classe**

A cavall entre expressar i descriure les activitats, trobem la referència recurrent a la participació activa a classe. De tots els aspectes que apareixen al diari, és on es pot percebre una millor evolució de la nova actitud que va mostrant. Mentre que a les primeres tres entrades només es percep una actitud de por i de desastre que la immobilitzen i la frenen a l'hora de participar (té la sensació de no poder i de no estar preparada), posteriorment veiem que li ha anat bé de participar en el treball de grups. A partir d'aquí, expressa remordiments i sentiments de culpa per no participar en el conjunt de la classe, fins i tot ella mateixa se n'exigeix la participació. En l'etapa final d'aquesta evolució, experimenta la participació i queda sorpresa de veure que el que s'havia imaginat no es correspon amb la realitat. La interpretació d'un discurs davant del conjunt del grup-classe ha estat una experiència positiva. Tanmateix, torna a iniciar el cercle perquè, tot i haver guanyat en seguretat, els problemes de vocabulari la tornen a frenar a l'hora de participar.

A continuació, per tal de veure aquesta evolució, comparem les diferents entrades i intentem establir els diferents nivells d'evolució que hem esmentat:

<b>EVOLUCIÓ EN LA PARTICIPACIÓ ACTIVA DE L'APRENENTA 2 A CLASSE</b>				
Entrada 1	40	Realmente estoy un poco asustada. Y también un poco frustrada.	MIEDO	↓
Entrada 2	48	Por suerte o desgracia, he sido la primera que W. ha preguntado para repetir el 1er discurso y ha sido un desastre por mi parte pero un gran alivio porque después he pensado "no me preguntará más" pero no. En la última parte de la clase, con el último artículo, ha vuelto a referirse a mí. Y la verdad, no he podido responderle.	DESASTRE ALIVIO NO HE PODIDO	
Entrada 4	58	Aunque no he reproducido ningún discurso de los de G, pues no estaba del todo preparada, después en los grupos me ha ido muy bien. La toma de notas ha sido mucho mejor q. al ppo. de la clase.	NO ESTABA PREPARADA	↓
			SÍ EN LOS GRUPOS	
Entrada 5	62	Lo único que me sabe mal es no haber participado en clase para reproducir un discurso. Todo por culpa de esta inseguridad que tengo y el miedo ha (error ortogràfic de l'aprenent) hablar en público.	ME SABE MAL INSEGURIDAD MIEDO	↓
Entrada	67	Esto hace que me ponga el listón más alto y que me obligue a participar en las próximas prácticas, aunque pueden ser más difíciles, puesto que son del alemán al castellano.	ME OBLIGUE A PARTICIPAR EN LAS PRÓXIMAS PRÁCTICAS	↓

Entrada 7	73	Además ha sucedido algo que no imaginaba. Una de las razones que no participaba era el respeto que me daba que mis compañeros fueran testigos de mi bajo nivel. Creía que me iba a poner muy nerviosa y esto me daba pánico. Pues bien cuando he interpretado el discurso en clase no me he dado cuenta o me he olvidado de ello. No tenía presente que habían veinte personas escuchándome y una cámara de video. Esto realmente me ha sorprendido.	PERO HA SUCEDIDO ALGO QUE NO IMAGINABA  HE INTERPRETADO EL DISCURSO  ME HA SORPRENDIDO	↓
Entrada 10	77	Cada vez me siento más segura en clase. Sin embargo el hecho de tener tantos problemas de vocabulario me frena a la hora de participar.	PROBLEMAS DE VOCABULARIO  FRENO A LA PARTICIPACIÓN	↑

#### 1.2.2.5. Opina sobre les qüestions relacionades amb l'aprenentatge

En alguns moments del diari, l'aprenentatge aporta la seva opinió. Ho fa, en dues ocasions, sobre què li han semblat les classes:

*"Hoy ha sido una clase bastante amena. [...]"* (Entrada 7, unitat d'anàlisi 70, 14/11/2003)

*"Hoy la clase ha sido muy amena. Como punto principal tengo que comentar la introducción que nos ha hecho W. de cara a marzo cuando empezamos interpretación simultánea. La verdad que ha sido divertido claro está que los discursos han sido fáciles y he salido con un buen sabor de boca."* (Entrada 11, unitat d'anàlisi 83, 19/12/2003)

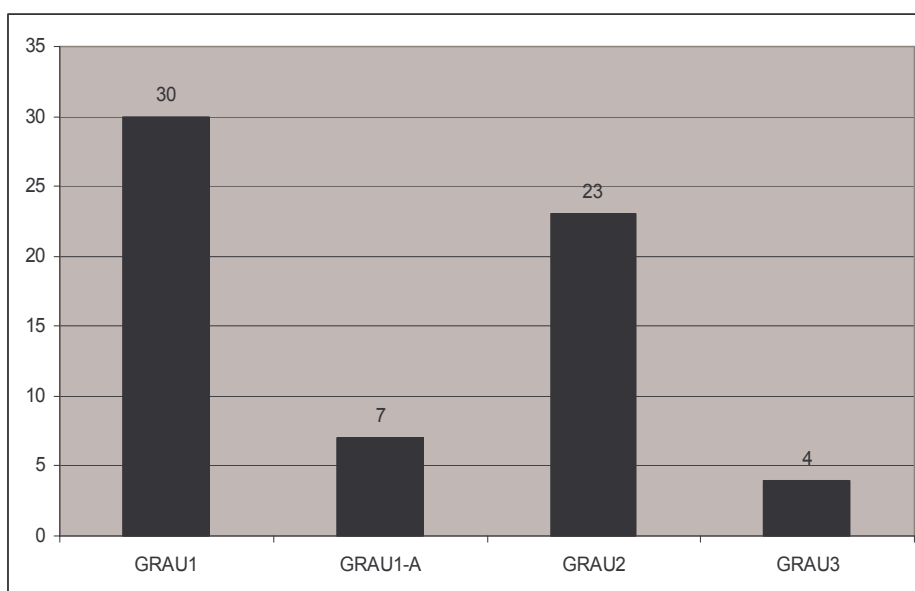
A part dels comentaris generals sobre les classes, que valora com a positives, també explica què li han semblat certes activitats. Ho hem recollit en l'apartat dedicat a parlar de les activitats. Hi fa una valoració positiva de l'experiència de la simultània, la troba divertida i li agrada el fet que suposi treballar en equip. També hem esmentat els comentaris positius i la utilitat que ha trobat en la conferència de Sergio Viaggio.

### **1.2.2.6. S'autoregula el procés d'aprenentatge de la interpretació consecutiva**

Ens proposem de veure de quina manera s'autoregula, què és el que autoregula i a través de quins recursos ho aconsegueix.

#### **1.2.2.6.1. Com s'autoregula? Els tres graus vers l'autoregulació.**

En el següent gràfic, incloem les ocurrències dels diferents graus d'autoregulació que l'anàlisi del corpus del diari ha mostrat:

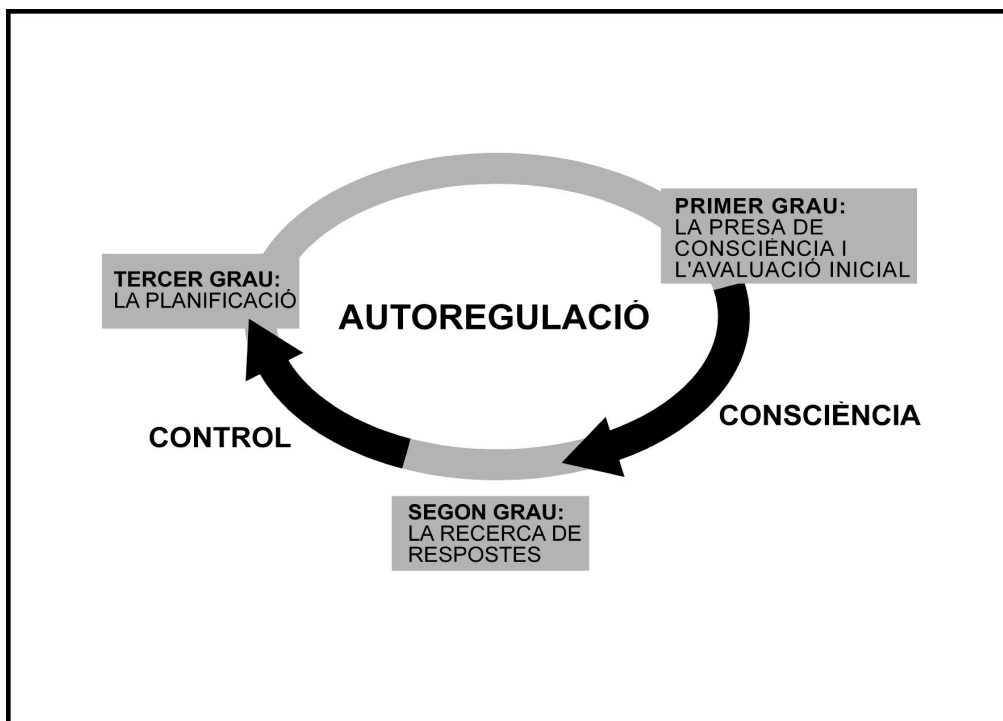


*Gràfic3: Ocurrències dels graus d'autoregulació en el diari de l'aprenenta 2*

Apareixen tres graus diferents d'autoregulació. El primer grau, que apareix amb més freqüència que els dos següents (30 ocurrències), es correspon al moment en què l'aprenenta s'adona i pren consciència de diversos fets. També hi trobem les valoracions inicials dels resultats que va obtenint i que li són d'ajuda en el procés de presa de consciència iniciat (7 ocurrències). En el segon grau observem com, un cop s'ha adonat d'algun fet significatiu, inicia la recerca d'una explicació del que li està succeïnt, en forma de recerca de causes, de conseqüències o de formulació d'hipòtesis. És present en 23 ocasions. Pel que fa al tercer grau, al qual només

recorre en quatre ocasions, hi ha la detecció d'una necessitat de canvi, seguida sempre de la planificació d'una acció que es fixa en com ha de ser o com ha de realitzar-se el canvi al qual aspira.

Tal com mostrem en l'esquema representatiu següent, l'aprenenta es mou en els àmbits de la consciència i del control de forma cíclica. Inicia les reflexions en l'àmbit de la consciència, però s'introdueix en el nivell del control quan comença a buscar explicacions als resultats de l'aprenentatge.



### **El primer grau: la presa de consciència i l'avaluació inicial**

El primer grau és el que apareix amb més freqüència en el diari. L'aprenenta hi realitza la descripció d'una problemàtica o la detecció d'una dificultat. En aquest primer grau, comença a obrir els ulls al procés. De fet, es manifesta com a essencial perquè es tracta del detonant que farà possible que, a mesura que avanci l'aprenentatge, l'aprenenta pugui anar accedint als següents.

Gràcies a la valoració inicial, s'adona de les coses que no acaben de funcionar i de les millores.

En aquests tres primers exemples, fa una avaluació general:

*“Lo único que en algún momento me he retrasado un poco y he perdido el hilo del discurso porque pensaba demasiado para traducir algunas palabras. Pero como ya he dicho tampoco ha ido tan mal.”* (Entrada 6, unitat d'anàlisi 69, 7/11/03)

*“Hoy puedo decir que he tenido una clase bastante patética [...]”* (Entrada 8, unitat d'anàlisi 74, 21/11/2003)

*“Hoy la cosa ha ido mejor. Como punto central diré que he mejorado tanto en cuanto a concentración escucha, como comprensión y toma de notas. [...]”* (Entrada 9, unitat d'anàlisi 75, 28/11/2003)

En les dues unitats següents, avalua el resultat en la llengua meta. Detecta la correcció del discurs reproduït:

*“Por 1ª vez me he enterado de lo que escribía, y he podido reproducir un discurso correctamente. Es increíble lo que hace que los consejos del profesor.”* (Entrada 4, unitat d'anàlisi 60, 29/10/2003)

Confirma la millora del discurs de classe respecte al discurs reproduït a la cabina:

*“El discurso que he interpretado en clase no ha ido tan mal como el discurso en cabina. Pero que le voy ha hacer. Estoy aquí para aprender.”* (Entrada 7, unitat d'anàlisi 71, 14/11/2003)

Avalua la presa de notes i assenyala tant la millora que hi detecta:

*“Aunque no he reproducido ningún discurso de los de G, pues no estaba (error ortográfico de l'aprenent) del todo preparada, después en los grupos me ha ido*

*muy bien. La toma de notas ha sido mucho mejor q. al ppo. de la clase.”*  
(Entrada 4, unitat d’anàlisi 58, 29/10/2003)

Com el fracàs, que qualifica de *desastre*:

*“En cabinas he tenido muchos problemas debido a que voy muy lenta en la toma de notas. No me da tiempo de escribir las ideas y esto me desespera y hace que salga del discurso. Conclusión un desastre.”* (Entrada 10, unitat d’anàlisi 81, 12/12/2003)

### **De què pren consciència? La tasca de la interpretació consecutiva**

Els fets sobre els quals pren consciència en aquest primer grau i relacionats amb la tasca de la interpretació consecutiva són els següents:

- a) Les dificultats i els problemes.
- b) Les mancances.
- c) Els assoliments i les millores.
- d) Els factors que influeixen en el seu rendiment.
- e) Els intents

Analitzem cadascun d’aquests aspectes detalladament.

#### **a) Les dificultats i els problemes**

Pel que fa a les dificultats, assenyalava les dificultats que li van apareixent amb les tècniques pròpies de la interpretació consecutiva. Es refereix a la presa de notes, a les habilitats de concentració, d’atenció i de memòria i també a les qüestions de vocabulari. Quant a la presa de notes, destaca els problemes que li suposa l’aprenentatge dels símbols i com això fa que vagi lenta durant la presa de notes i que, consegüentment, es perdi:



*"Hoy hemos estado haciendo prácticas de toma de notas. He intentado hacerlo lo mejor posible. En general no he podido acabar de tomar notas NO ME HA DADO TIEMPO."* (Entrada 3, unitat d'anàlisi 53, 24/10/2003)

*"El problema es como no sé símbolos tardo mucho en darle un símbolo a las palabras. Cuando encuentro uno la profesora ya estaba acabando la idea siguiente. Supongo que es cuestión de práctica, en casa y en clase."* (Entrada 3, unitat d'anàlisi 54, 24/10/2003)

*"Soy lenta pero, una vez coja el tranquilo, irá a mejor".* (Entrada 3, unitat d'anàlisi 55, 24/10/2003)

En segon lloc, es refereix a les habilitats de concentració, d'atenció i de memòria per dir que la seva pràctica li genera un grau important de frustració:

*"Hoy miércoles nueva clase de concentración, atención, memoria. ¡Qué frustre!"* (Entrada 2, unitat d'anàlisi 45, 15/10/2003)

*"Realmente es una frustración. Intento concentrarme y estar atenta pero no lo consigo. Es como cuando te haces una ecografía. Cuando más te dicen que no puedes orinar, más ganas tienes. Yo me obligo a estar atenta pero la obsesión me bloquea."* (Entrada 2, unitat d'anàlisi 49, 15/10/2003)

També pren consciència d'un altre factor relacionat amb una habilitat que li cal dominar per a dur a terme l'exercici de la interpretació: la bona comprensió de la llengua estrangera. Es tracta d'una dificultat que relaciona amb la seva manca de vocabulari en la llengua estrangera:

*"Soy consciente que me falta mucho vocabulario pero realmente no he tenido casi problemas."* (Entrada 6, unitat d'anàlisi 67, 7/11/2003)

En la unitat d'anàlisi núm. 78, identifica un problema que ha tingut en els textos treballats aquell dia. S'ha perdut a causa de la seva deficient comprensió. Entre parèntesis, i així veiem que es tracta d'un fet recurrent, explica que és el problema que l'afecta setmana rere setmana:

*“En los textos que hemos trabajado hoy en clase, me he perdido en gran parte por la comprensión (el problema de cada semana).”* (Entrada 10, unitat d’anàlisi 78, 12/12/2003)

A part de les dificultats sobre l’habilitat concreta de la presa de notes, es refereix, en dues ocasions, a aspectes més generals on detecta dificultats. En les unitats 72 i 82 respectivament, s’adona que comet molts errors i detecta un retrocés. Però no especifica ni de quins tipus d’errors es tracta ni tampoc a quin tipus de retrocés es refereix. D’aquest només n’apunta les causes:

*“Aunque he tenido muchos errores no me importa he sabido o intentado sobrellevar la situación.”* (Entrada 7, unitat d’anàlisi 72, 14/11/2003)

*“He notado un retroceso importante en relación con la última clase. Está claro que estoy pagando el no venir la semana pasada.”* (Entrada 10, unitat d’anàlisi 82, 12/12/2003)

## **b) Les mancances**

Les referències a les mancances que detecta en l’aprenentatge poden ser agrupades en tres blocs, segons si es refereixen a qüestions relacionades amb la presa de notes, a la comprensió o vinculades directament a activitats de classe.

Pel que fa a les mancances en la presa de notes, en el següent exemple veiem com rau en l’ordenació de les idees i en la manca de concisió:

*“Lo que sí estoy segura es que he mejorado algo. Todavía me falta ser un poco más ordenada con las ideas y por supuesto ser más concisa pero todo es cuestión de práctica y trabajo (en casa claro).”* (Entrada 5, unitat d’anàlisi 65, 31/10/2003)

En els següents exemples, apunta com les mancances rau en el desconeixement dels símbols, en la presa de notes inacabada i en una lentitud important a l’hora d’anotar:

*"Hoy hemos estado haciendo prácticas de toma de notas. He intentado hacerlo lo mejor posible. En general no he podido acabar de tomar notas NO ME HA DADO TIEMPO."* (Entrada 3, unitat d'anàlisi 53, 24/10/2003)

*"El problema es como no sé símbolos tardo mucho en darle un símbolo a las palabras."* (Entrada 3, unitat d'anàlisi 54, 24/10/2003)

Pel que fa a la comprensió, destaca el fet d'endarrerir-se i perdre, conseqüentment, el fil de l'original:

*"Lo único que en algún momento me he retrasado un poco y he perdido el hilo del discurso porque pensaba demasiado para traducir algunas palabras. Pero como ya he dicho tampoco ha ido tan mal."* (Entrada 6, unitat d'anàlisi 69, 7/11/2003)

També es refereix a la manca de vocabulari:

*"Soy consciente que me falta mucho vocabulario pero realmente no he tenido casi problemas [...]"* (Entrada 6, unitat d'anàlisi 67, 7/11/2003)

*"Cada vez me siento más segura en clase. Sin embargo el hecho de tener tantos problemas de vocabulario me frena a la hora de participar."* (Entrada 10, unitat d'anàlisi 77, 12/12/2003)

Per concloure aquest bloc, ens fixem en les limitacions detectades en la realització de certes activitats de classe. En el primer cas no ha pogut acabar de reproduir cap dels discursos que la professora els ha fet, ja que no estava del tot preparada. En el següent, afirma haver-se perdut en els textos treballats a causa de les dificultats de comprensió:

*"Aunque no he reproducido ningún discurso de los de G, pues no estaba del todo preparada, después en los grupos me ha ido muy bien. La toma de notas ha sido mucho mejor q. al ppo. de la clase."* (Entrada 4, unitat d'anàlisi 58, 29/10/2003)

*“En los textos que hemos trabajado hoy en clase, me he perdido en gran parte por la comprensión (el problema de cada semana).”* (Entrada 10, unitat d’anàlisi 78, 12/12/2003)

### **c) Els assoliments i les millores**

Els assoliments -allò que ha aconseguit realitzar correctament- giren a l’entorn de la presa de notes i de la reproducció del discurs.

A mesura que avança l’aprenentatge, experimenta certes millores en la presa de notes: s’adona d’avenços quan ho compara amb moments del passat en què detectava dificultats o mancances. Ara ha fet un pas endavant.

*“[...] La toma de notas ha sido mucho mejor q. al ppo. de la clase.”* (Entrada 4, unitat d’anàlisi 58, 29/10/2003)

*“Por 1ª vez me he enterado de lo que escribía, y he podido reproducir un discurso correctamente. Es increíble lo que hace que los consejos del profesor.”* (Entrada 4, unitat d’anàlisi 60, 29/10/2003)

En la unitat d’anàlisi 61, a causa d’aquesta millora, pot parlar d’una major concisió, que li és motiu d’orgull:

*“Último día de técnicas y reconozco que algo he mejorado. Mi toma de notas ha sido más concisa y eso me enorgullece.”* (Entrada 5, unitat d’anàlisi 61, 31/10/2003)

També percep millora quant a la concentració, l’escolta i la comprensió que ve donada per la millora en el seu estat d’ànim i per l’ajuda que li suposen els coneixements del tema:

*“Hoy la cosa ha ido mejor. Como punto central diré que he mejorado tanto en cuanto a concentración escucha, como comprensión y toma de notas. Quizá se deba primero en que mi estado de ánimo es mucho mejor que el de la semana*

*pasada y también que los temas que hoy hemos tratado (la mayoría) me eran familiares.” (Entrada 9, unitat d'anàlisi 75, 28/11/2003)*

Estableix una comparació amb el moment en què les llengües de treball eren encara el català i el castellà i diu que, ara que treballen amb l'alemany, s'hi sent més còmoda. El fet la sorprèn i fa una suposició de quines en poden ser les causes:

*“Hasta he tenido la sensación de estar más cómoda en la toma de notas a pesar de ser en alemán. Yo creo que esto es porque como no puedo entenderlo todo (como me pasaría en castellano) voy directamente a captar la idea.” (Entrada 6, unitat d'anàlisi 68, 7/11/2003)*

Quant a la reproducció del discurs, en una ocasió fa esment del fet que, per primera vegada, l'ha reproduït correctament:

*“Por 1ª vez me he enterado de lo que escribía, y he podido reproducir un discurso correctamente. Es increíble lo que hace que los consejos del profesor.” (Entrada 4, unitat d'anàlisi 60, 29/10/2003)*

#### **d) Els factors que influeixen en el rendiment**

A través de les experiències acumulades, percep quatre elements que adquireixen una importància fonamental: 1) l'assistència regular a classe; 2) la pràctica regular de les tècniques apreses tant dins com fora de l'aula; 3) el fet d'estar informada de l'actualitat i, per últim, 4) treballar la llengua alemanya.

Pel que fa a l'assistència, detecta que la no assistència a classe té conseqüències negatives i que l'assistència regular li incrementa la seguretat:

*“La semana pasada, quiero decir el viernes, no pude venir a clase por estar enferma. ¡Pues me ha costado caro! Porque hoy he ido muy perdida durante toda la clase.” (Entrada 3, unitat d'anàlisi 52, 24/10/2003)*

*“Lo que está claro es que no se puede fallar a ninguna clase y menos a la primera en que dan las pautas para tomar notas porque sino la siguiente clase vas perdida.”* (Entrada 3, unitat d’anàlisi 56, 24/10/2003)

*“Se nota que el viernes pasado estuve en clase porque hoy me he sentido más segura. (...) Además, en el hecho de haber preparado un poco la clase me ha ayudado.”* (Entrada 4, unitat d’anàlisi 57, 29/10/2003)

Es planteja la importància de la pràctica com l’única manera d’aprendre els símbols i d’adquirir rapidesa en la presa de notes:

*“El problema es como no sé símbolos tardo mucho en darle un símbolo a las palabras. Cuando encuentro uno la profesora ya estaba acabando la idea siguiente. Supongo que es cuestión de práctica, en casa y en clase.”* (Entrada 3, unitat d’anàlisi 54, 24/10/2003)

El tercer element és la importància fonamental que té el fet d’estar informada de l’actualitat:

*“Cosas que me quedan de hoy: estar informada de la actualidad y más cosas, pero no hay tiempo, el próximo día termino.”* (Entrada 2, unitat d’anàlisi 50, 15/10/2003)

I l’últim, la importància de treballar la llengua alemanya per tal de millorar i poder realitzar reproduccions correctes i completes:

*“A estas alturas de curso creo que la única forma de mejorar es trabajar mucho con el alemán si quiero mejorar y realizar al menos al final una reproducción completa correcta.”* (Entrada 10, unitat d’anàlisi 80, 12/12/2003)

Pel que fa als factors negatius d’influència sobre el rendiment, assenyala l’esgotament com la causa principal d’haver tingut una classe “patètica” (*sic*):

“Hoy puedo decir que he tenido una clase bastante patética. Hay varios factores. El primero que llevo un agotamiento que arrastro desde la semana pasada.” (Entrada 8, unitat d'anàlisi 74, 21/11/2003)

### **e) Els intents**

Ja hem vist que una de les actituds de l'aprenentatge és la de la voluntat. Assenyalarem que en una ocasió hi ha una explicitació de la voluntat d'intentar prendre les notes de la millor manera possible:

*“Hoy hemos estado haciendo prácticas de toma de notas. He intentado hacerlo lo mejor posible [...]”* (Entrada 3, unitat d'anàlisi 53, 24/10/2003)

### **El segon grau: la recerca de respostes**

En un nombre significatiu d'ocasions, l'aprenentatge passa a un segon nivell en què la presa de consciència inicial va acompanyada d'una explicació. Aquest segon grau comparteix protagonisme amb el primer, quant a la seva freqüència d'aparició. L'aparició d'aquest segon grau es dona a partir de la tercera entrada del diari. La recerca d'explicacions és una recerca de causes, de conseqüències i de formulació d'hipòtesis.

Ens ocuparem, en primer lloc, dels diferents moments en què l'aprenentatge fa una recerca introspectiva sobre les causes dels problemes detectats (unitats núm. 53, 58, 60, 62, 63, 67, 69, 70, 74, 78, 81, 82 i 83).

En el següent exemple, apareixen dues mancances: el fet d'endarrerir-se una mica i el de perdre el fil del discurs a causa de pensar massa a l'hora de traduir algunes paraules:

*“Lo único que en algún momento me he retrasado un poco y he perdido el hilo del discurso porque pensaba demasiado para traducir algunas palabras. Pero como ya he dicho tampoco ha ido tan mal.”* (Entrada 6, unitat d'anàlisi 69, 7/11/2003)

En aquest altre exemple, la causa és la lentitud en la presa de notes: no té temps d'anotar les idees, es desespera i perd el fil del discurs.

*“En cabinas he tenido muchos problemas debido a que voy muy lenta en la toma de notas. No me da tiempo de escribir las ideas y esto me desespera y hace que salga del discurso. Conclusión un desastre.”* (Entrada 10, unitat d'anàlisi 81, 12/12/2003)

En el següent exemple, detecta un retrocés:

*“He notado un retroceso importante en relación con la última clase. Está claro que estoy pagando el no venir la semana pasada.”* (Entrada 10, unitat d'anàlisi 82, 12/12/2003)

Aquí la causa directa del retrocés és la no assistència a classe.

Abordem ara la recerca de conseqüències (unitats núm. 52, 56, 59, 61, 76, 77 i 81). Analitzant alguns exemples, apreciem com valora positivament que la docent s'hagi assegut entre els grups mentre treballaven i els hagi mostrat la seva presa de notes. L'intensificador *realmente* en marca la importància: li ha suposat millorar la presa de notes en els discursos posteriors, fets per les seves companyes, en els exercicis de grup:

*“Me ha gustado mucho que G se sentase con nosotras y nos enseñase sus notas. Realmente me ha servido mucho para tomar notas en los ss. discursos que han leído mi compañera.”* (Entrada 4, unitat d'anàlisi 59, 29/10/2003)

La seguretat aconseguida li dóna peu a fornir la hipòtesi de la seva alegria i satisfacció com a conseqüència directa:



*“Además he de decir que me he sentido mucho más segura y quizá lo seguro haya contribuido a que salga contenta y satisfecha de esta clase.” (Entrada 9, unitat d'anàlisi 76, 28/11/2003)*

Els problemes de vocabulari tenen com a conseqüència que es freni a l'hora de participar:

*“Cada vez me siento más segura en clase. Sin embargo el hecho de tener tantos problemas de vocabulario me frena a la hora de participar.” (Entrada 10, unitat d'anàlisi 77, 12/12/2003)*

En algunes ocasions, formula supòsits sobre el que vindrà o el que succeirà (unitats núm. 63, 68, 73 i 75). En la unitat 63, estableix la hipòtesi que les properes pràctiques poden ser més difícils perquè hi entra en joc la llengua alemanya<sup>51</sup>:

*“Esto hace que me ponga el listón más alto y que me obligue a participar en las próximas prácticas, aunque pueden ser más difíciles, puesto que son del alemán al castellano.” (Entrada 5, unitat d'anàlisi 63, 31/10/2003)*

No obstant això, quan ha fet l'experiència de treballar a partir de la llengua estrangera, pot desconfirmar la hipòtesi:

*“Primer día de prácticas de conferencia y la verdad no ha ido tan mal. Pensaba que iría peor por el hecho de que ahora los textos son en alemán.” (Entrada 6, unitat d'anàlisi 66, 7/11/2003)*

En el següent exemple sobre la seva comoditat quan pren notes de l'alemany, diu que, com que no ho pot entendre tot, va directament a copsar la idea:

---

<sup>51</sup> Veiem en les notes de camp de la investigadora que fins al moment, tal i com estableix el programa de l'assignatura, els alumnes només havien estat treballant entre les seves llengües A (català i castellà).

*“Hasta he tenido la sensación de estar más cómoda en la toma de notas a pesar de ser en alemán. Yo creo que esto es porque como no puedo entenderlo todo (como me pasaría en castellano) voy directamente a captar la idea.”* (Entrada 6, unitat d’anàlisi 68, 7/11/2003)

En la unitat d’anàlisi núm. 75, torna a formular una hipòtesi. Cal analitzar aquesta unitat juntament amb la 45, on s’havia iniciat la presa de consciència que ara continua:

*“Hoy la cosa ha ido mejor. Como punto central diré que he mejorado tanto en cuanto a concentración escucha, como comprensión y toma de notas. Quizá se deba primero en que mi estado de ánimo es mucho mejor que el de la semana pasada y también que los temas que hoy hemos tratado (la mayoría) me eran familiares.”* (Entrada 9, unitat d’anàlisi 75, 28/11/2003)

Mentre que a la unitat 45 l’aprenenta qualificava la situació de frustrant respecte a les habilitats de concentració, d’atenció i de memòria, en la unitat 75 apunta a una millora respecte al desenvolupament d’aquestes habilitats. Formula la hipòtesi que hi ha contribuït una recuperació de l’estat d’ànim i el fet que es tractés d’una temàtica que li era familiar.

### **El tercer grau: la planificació**

El tercer i últim grau d’autoregulació desemboca en la planificació d’una acció. Sol anar precedida per la detecció d’una necessitat de canvi, que l’aprenenta pot o no fer explícita.

Les propostes són ben concretes. La primera és augmentar la pràctica, tant a classe com a casa:

*“El problema es como no sé símbolos tardo mucho en darle un símbolo a las palabras. Cuando encuentro uno la profesora ya estaba acabando la idea siguiente. Supongo que es cuestión de práctica, en casa y en clase.”* (Entrada 3, unitat d’anàlisi 54, 24/10/2003)

*“Lo que sí estoy segura es que he mejorado algo. Todavía me falta ser un poco más ordenada con las ideas y por supuesto ser más concisa pero todo es cuestión de práctica y trabajo (en casa claro).” (Entrada 5, unitat d'anàlisi 65, 31/10/2003)*

La segona és la participació activa a classe:

*“Esto hace que me ponga el listón más alto y que me obligue a participar en las próximas prácticas, aunque pueden ser más difíciles, puesto que son del alemán al castellano.” (Entrada 5, unitat d'anàlisi 63, 31/10/2003)*

I la tercera treballar la llengua alemanya amb l'objectiu de millorar i d'arribar a fer una reproducció completa i correcta del discurs:

*“A estas alturas de curso creo que la única forma de mejorar es trabajar mucho con el alemán si quiero mejorar y realizar al menos al final una reproducción completa correcta.” (Entrada 10, unitat d'anàlisi 80, 12/12/32003)*

#### **1.2.2.6.2. Recursos que denoten la presència d'un procés d'autoregulació**

Hi ha quatre recursos que ajuden l'aprenent a assolir i a reflectir en el text l'autoregulació del procés d'aprenentatge. El primer és la freqüent contraposició d'enunciats, d'aspectes positius contraposats a aspectes negatius, o a l'inrevés. El segon és la situació de l'aprenent en el temps, que li permet veure evolucions i retrocessos. El tercer, és l'emergència de diverses veus que fan aflorar en el discurs pensaments espontanis apareguts durant la tasca. I l'últim recurs són aquelles expressions discursives que denoten tant la presa de consciència com el control que exerceix sobre l'aprenentatge.

#### **Les contraposicions d'enunciats**

El recurs a la contraposició entre aspectes positius i negatius és un fenomen recurrent en aquest diari. La unió d'enunciats se sol fer evident a través d'un

connector però també mitjançant altres expressions. Constatem que, en algunes ocasions, l'element negatiu no es troba en la mateixa unitat d'anàlisi que la segona part de la contraposició, amb freqüència l'element positiu. Ho veiem en els exemples següents:

IDEA NEGATIVA		CONNECTOR	IDEA POSITIVA	
UA40	<i>"un poco asustada y frustrada"</i>	--sin embargo--	UA41	<i>"creo que no sólo voy a aprender sino a mejorar en muchos aspectos que actualmente tengo en tratamiento"</i>
		--al menos--	UA44	<i>"tengo el consuelo que la profesora Stampa sabe bien nuestra situación y comprende nuestros y, en especial, mis miedos."</i>
UA42	<i>"he recibido mucha información que tengo que asimilar"</i>	--pero--	UA43	<i>"he de tener fe en que voy a ir superando los problemas de nervios."</i>

Contraposició d'enunciats a l'entrada 1 del diari de l'aprenenta 2

IDEA NEGATIVA		CONNECTOR	IDEA POSITIVA	
UA58	<i>"Aunque no he reproducido ningún discurso de los de G, pues no estaba del todo preparada, [...]"</i>	--aunque--	UA58	<i>"[...] después en los grupos me ha ido muy bien. La toma de notas ha sido mucho mejor q. al ppo. de la clase".</i>

Contraposició d'enunciats a l'entrada 4 del diari de l'aprenenta 2

IDEA NEGATIVA		CONNEXIÓ	IDEA POSITIVA	
UA62	El greu que li sap no participar a classe	<i>"lo único que me sabe mal"</i>	UA65	L'orgull per la millora
UA65	Mancances	<i>"Todavía me falta ..."</i>	UA65	La millora

Contraposició d'enunciats a l'entrada 5 del diari de l'aprenenta 2

IDEA NEGATIVA		CONNECTOR	IDEA POSITIVA	
UA67	Manca de vocabulari	--pero--	UA67	<i>"No he tenido casi problemas"</i>
UA69	Perdre el fil del discurs	--pero--	UA69	<i>"Tampoco ha ido tan mal"</i>

*Contraposició d'enunciats a l'entrada 6 del diari de l'aprenenta 2*

IDEA NEGATIVA		CONNECTOR	IDEA POSITIVA	
UA72	<i>"He tenido muchos errores"</i>	--aunque--	UA72	<i>"No me importa porque he sabido o he intentado sobrellevar la situación"</i>
UA73	<i>"Creía que me iba a poner muy nerviosa y esto me daba pánico."</i>	--pues bien--	UA73	<i>"No me he dado cuenta o me he olvidado de ello."</i>

*Contraposició d'enunciats a l'entrada 7 del diari de l'aprenenta 2*

IDEA NEGATIVA		CONNECTOR	IDEA POSITIVA	
UA77	<i>"El hecho de tener tantos problemas de vocabulario me frena a la hora de participar."</i>	--sin embargo--	UA77	<i>"Cada vez me siento más segura en clase."</i>

*Contraposició d'enunciats a l'entrada 10 del diari de l'aprenenta 2*

### **La situació en el temps**

La situació en el temps li permet l'autoregulació. Hi ha una línia divisòria entre el present i el passat útil per a comparar les experiències que evolucionen. Aquestes comparacions són freqüents. En algunes detecta evolucions i fets decisius que li suposen un canvi o un replantejament. Altres li serveixen per a remarcar un retrocés. En algunes ocasions es refereix al futur per a fixar-se planificacions.

Exposem seguidament exemples de les conseqüències que els fets del passat poden tenir en el present:

*“La semana pasada, quiero decir el viernes, no pude venir a clase por estar enferma. ¡Pues me ha costado caro! Porque hoy he ido muy perdida durante toda la clase.”* (Entrada 3, unitat d’anàlisi 52, 24/10/2003)

*“Se nota que el viernes pasado estuve en clase porque hoy me he sentido más segura. Eso y que durante la comida estuve hablando con G. Además, en el hecho de haber preparado un poco la clase me ha ayudado.”* (Entrada 4, unitat d’anàlisi 57, 29/10/2003)

Exemples que destaquen una evolució positiva i la detecció d’una millora:

*“Por 1ª vez me he enterado de lo que escribía, y he podido reproducir un discurso correctamente. Es increíble lo que hace que los consejos del profesor.”* (Entrada 4, unitat d’anàlisi 60, 29/10/2003)

*“Último día de técnicas y reconozco que algo he mejorado. Mi toma de notas ha sido más concisa y eso me enorgullece.”* (Entrada 5, unitat d’anàlisi 61, 31/10/2003)

*“Lo que sí estoy segura es que he mejorado algo. Todavía me falta ser un poco más ordenada con las ideas y por supuesto ser más concisa pero todo es cuestión de práctica y trabajo (en casa claro).”* (Entrada 5, unitat d’anàlisi 65, 31/10/2003)

*“Hoy la cosa ha ido mejor. Como punto central diré que he mejorado tanto en cuanto a concentración escucha, como comprensión y toma de notas. Quizá se deba primero en que mi estado de ánimo es mucho mejor que el de la semana pasada y también que los temas que hoy hemos tratado (la mayoría) me eran familiares.”* (Entrada 9, unitat d’anàlisi 75, 28/11/2003)

*“Además he de decir que me he sentido mucho más segura y quizá lo seguro hay contribuido a que salga contenta y satisfecha de esta clase.”* (Entrada 9, unitat d’anàlisi 76, 28/11/2003)

*“Cada vez me siento más segura en clase. Sin embargo el hecho de tener tantos problemas de vocabulario me frena a la hora de participar.”* (Entrada 10, unitat d’anàlisi 77, 12/12/2003)

Exemples que indiquen un retrocés:

*“He notado un retroceso importante en relación con la última clase. Está claro que estoy pagando el no venir la semana pasada.”* (Entrada 10, unitat d’anàlisi 82, 12/12/2003)

Exemples que assenyalen una situació no evolutiva, aturada:

*"Hoy puedo decir que he tenido una clase bastante patética. Hay varios factores. El primero que llevo un agotamiento que arrastro desde la semana pasada." (Entrada 8, unitat d'anàlisi 74, 21/11/2003)*

Exemples de planificació per al futur:

*"Esto hace que me ponga el listón más alto y que me obligue a participar en las próximas prácticas, aunque pueden ser más difíciles, puesto que son del alemán al castellano." (Entrada 5, unitat d'anàlisi 63, 31/10/2003)*

*"A estas alturas de curso creo que la única forma de mejorar es trabajar mucho con el alemán si quiero mejorar y realizar al menos al final una reproducción completa correcta." (Entrada 10, unitat d'anàlisi 80, 12/12/2003)*

Exemples d'una conjectura de futur:

*"Y algo está claro, no sé si llegaré a entender todas o la mayoría de las palabras." (Entrada 5, unitat d'anàlisi 64, 31/10/2003)*

Exemples de conjectures de futur no acomplertes:

*"Primer día de prácticas de conferencia y la verdad no ha ido tan mal. Pensaba que iría peor por el hecho de que ahora los textos son en alemán." (Entrada 6, unitat d'anàlisi 66, 7/11/2003)*

*"Además ha sucedido algo que no imaginaba. Una de las razones que no participaba era el respeto que me daba que mis compañeros fueran testigos de mi bajo nivel. Creía que me iba a poner muy nerviosa y esto me daba pánico. Pues bien cuando he interpretado el discurso en clase no me he dado cuenta o*

*me he olvidado de ello. No tenía presente que habían veinte personas escuchándome y una cámara de video. Esto realmente me ha sorprendido.”*  
(Entrada 7, unitat d’anàlisi 73,14/11/2003)

### La polifonia de veus

En una ocasió, l’aprenenta superposa les seves veus:

D1-L1	D2-L1	D1-L1
<i>“Por suerte o desgracia, he sido la primera que W. ha preguntado para repetir el 1er discurso y ha sido un desastre por mi parte pero un gran alivio porque después he pensado</i>	<i>“no me preguntará más”</i>	<i>pero no. En la última parte de la clase, con el último artículo, ha vuelto a referirse a mí. Y la verdad, no he podido responderle.”</i>

*La polifonia de veus en l’entrada 2 del diari de l’aprenenta 2*

A través de les cometes, l’aprenenta cita el seu discurs. El discurs de base, o D1, inclou un discurs citat, o D2. En aquest recupera un pensament que ha tingut durant el desenvolupament de la tasca.

#### 1.2.2.6.2.4. Les expressions que denoten un procés d’autoregulació

Enquadrem, tot seguit, les expressions discursives aparegudes al llarg de l’anàlisi i de les síntesis corresponents. Les hem agrupades tenint en compte significats i funcions en el procés d’autoregulació. Aquesta taxonomia té present el model dels graus d’autoregulació.

<b>EXPRESSIONS QUE DENOTEN UN PROCÉS D’AUTOREGULACIÓ EN EL DIARI DE L’APRENENTA 2</b>
<b>-S’adona:</b> <i>soy consciente de que cierto es que la cosa ha sido definitiva para he notado</i>



*está claro que  
reconozco que*

**-Avalua:**

*me ha ido muy bien  
ha sido mucho mejor  
no ha ido tan mal como  
pensaba que sería mucho peor  
algo he mejorado  
ha ido mejor  
he mejorado tanto en cuanto a  
mi estado de ánimo es mucho mejor*

**-Fa una comparació:**

*ha sido mucho mejor  
pensaba que sería mucho peor  
no ha ido tan mal como  
mi estado de ánimo es mucho mejor*

**-Detecta mancances:**

*no he podido  
me falta mucho  
no tenía presente  
he tenido muchos problemas*

**-Detecta assoliments:**

*me he enterado de  
he podido reproducir  
he sido capaz de*

**-Detecta necessitats:**

*todavía me falta*

**-Detecta dificultats:**

*el problema es que  
el hecho de tener tantos problemas*

**-Recerca d'una explicació. Assenyala causa:**

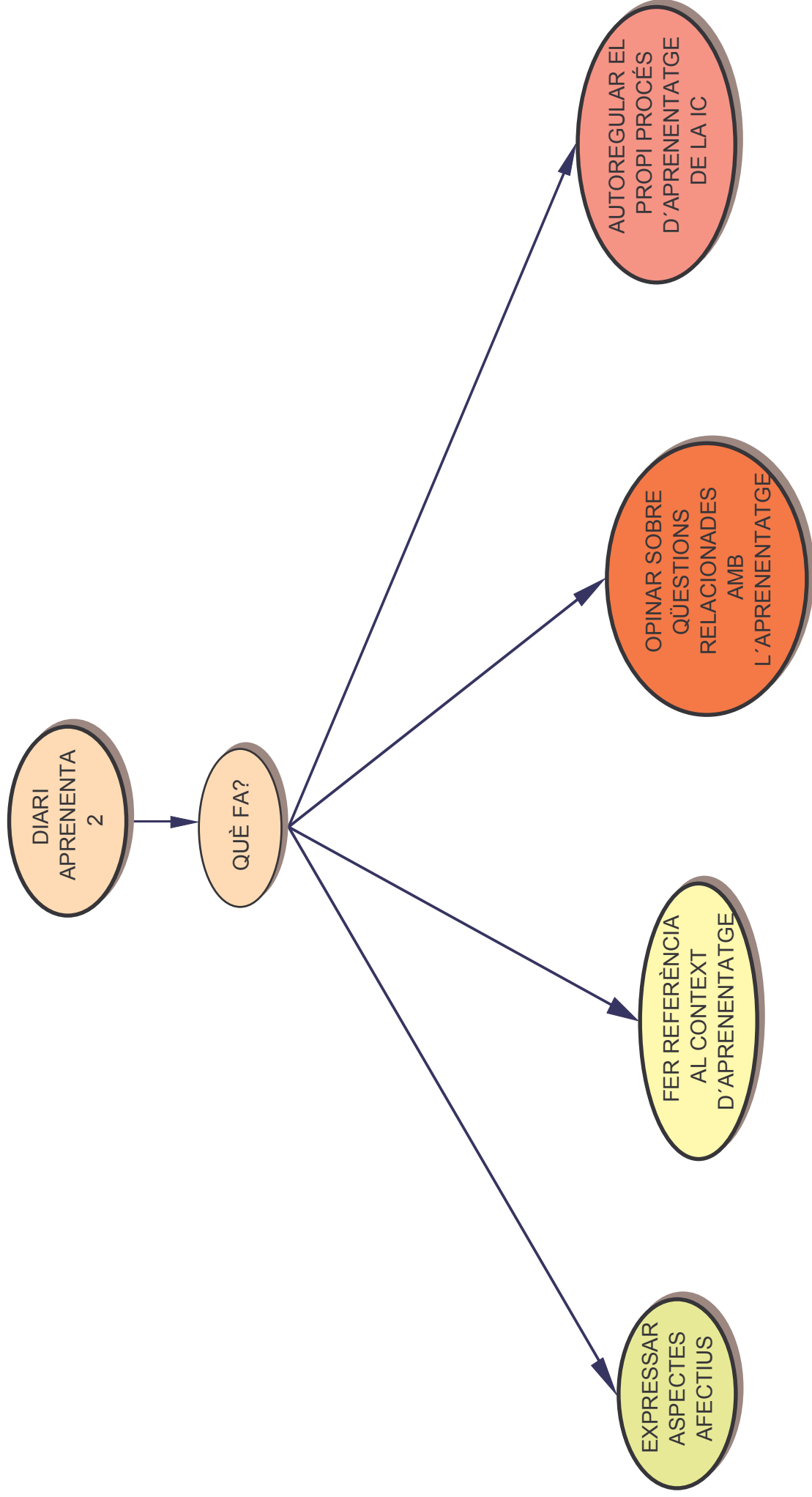
*supongo que  
lo que está claro  
y algo está claro  
creía que" / "creo que  
esto hace que  
yo creo que esto es porque  
una de las razones  
me he perdido en gran parte por  
debido a que  
lo que sí estoy segura es de que se debe a*

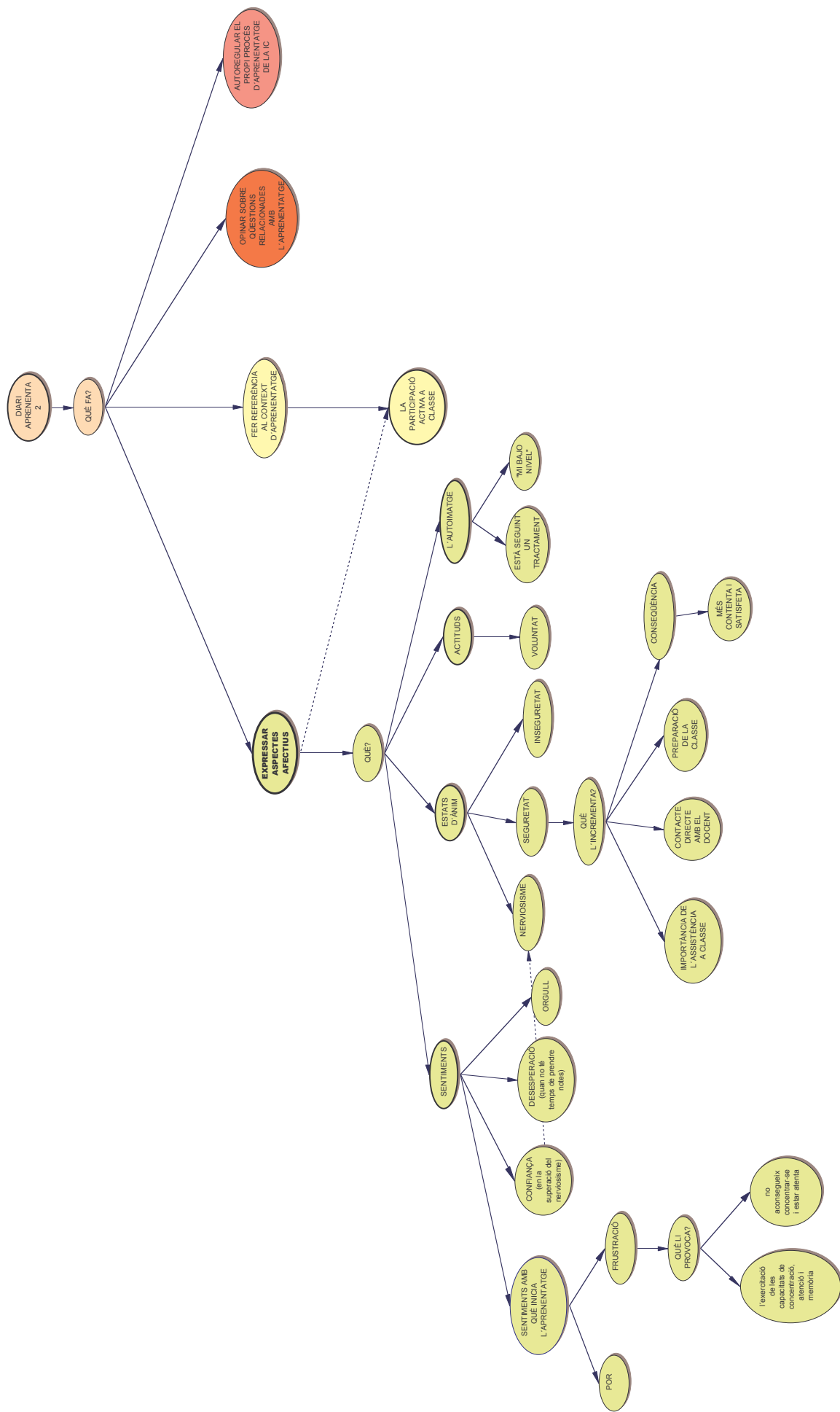
**-Recerca d'una explicació. Formula hipòtesis:**

*quizá  
expressió de la condició: si*

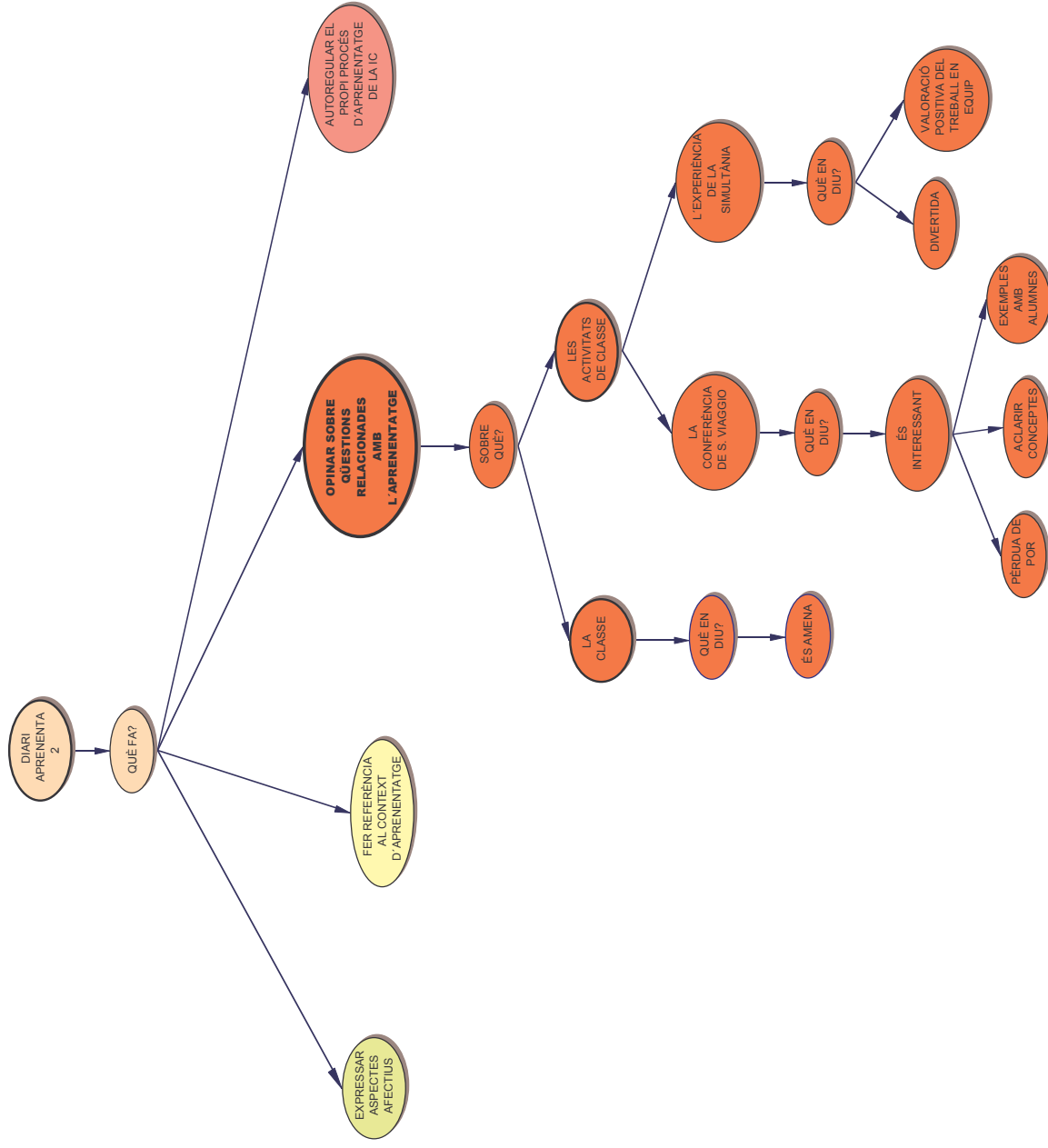
**-Planificació:**

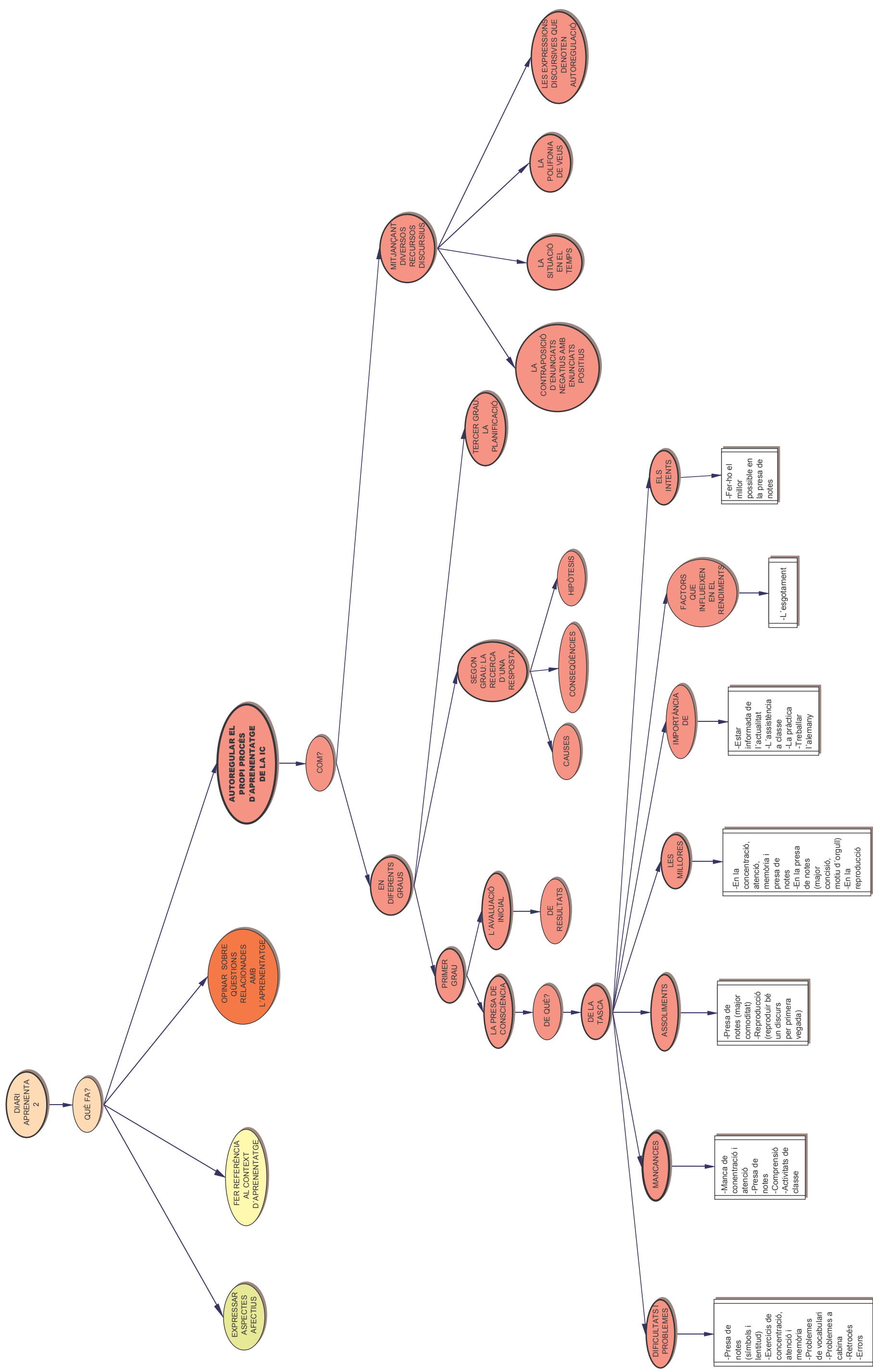
*tengo que  
me obligue a  
todo es cuestión de  
la única forma de mejorar es*











### 1.2.4. Anàlisi de les pautes

Presentem l'anàlisi de cadascuna de les pautes amb què ha treballat l'aprenenta 2.

#### 1.2.4.1. Pauta 1: sobre el fet d'escoltar, l'atenció i la concentració (10/10/2003)

#### Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT DE LA PAUTA <sup>52</sup> / TEXT DE L'APRENT <sup>53</sup>	
	<b>1. ¿Creo que, en general, en la vida diaria, estoy acostumbrada a escuchar?</b>	
60	Sí, en la vida real estoy acostumbrada a escuchar pero no quiere decir que aunque esté escuchando esté atenta a lo que me dicen por tanto existe un gran defecto de comprensión en mi vida cotidiana.	Inicia aquesta unitat amb una afirmació que respon directament a la pregunta plantejada. Estableix una diferenciació entre <i>escuchar</i> y estar <i>atenta</i> . En la primera part de la frase explica que està acostumada a escoltar. No obstant això, en la segona part, introduïda per la conjunció adversativa <i>pero</i> , introdueix la contraposició i subratlla que el fet d'escoltar no implica que estigui atenta; de la qual cosa dedueix que té una manca de comprensió. Acaba amb la detecció d'un gran defecte de comprensió en la seva vida quotidiana.
61	Sin embargo todo depende de la situación en que me encuentre. Si estoy en el trabajo puesto que es de cara al público como no escuche y esté atenta no comprendo y por tanto mi trabajo no es efectivo. Por tanto obligatoriamente tengo que escuchar al menos el 50% del día.	Continua encara amb la idea de la unitat anterior. Inicia la unitat amb una contraposició a través de la locució adverbial <i>sin embargo</i> . Matisa el que ha dit anteriorment. Hi ha una situació en la qual sí que ha d'escoltar: quan es troba a la feina, de cara al públic, ha d'escoltar i estar atenta, sinó perd efectivitat. Conclou, a través d'un <i>por tanto</i> , que es veu obligada a escoltar com a mínim el 50% del dia.

<sup>52</sup> El text original de les pautes es pot consultar al final del capítol 3 en què hem descrit l'acció pedagògica que investiguem.

<sup>53</sup> El treball que realitza l'aprenenta 2 amb el conjunt de les pautes es pot consultar als annexos.

	<b>2. En estas primeras clases de interpretación consecutiva, ¿cómo me dispongo a escuchar un discurso breve en mi lengua materna de los que estos días estamos trabajando?</b>	
62	Realmente no sé si he adoptado una disposición debido a los grandes nervios de las primeras clases que provocan lo desconocido. Lo que he intentado hacer para escuchar es <u>concentrarme</u> previamente para estar atenta a lo que escucho.	L'adverbi <i>realmente</i> intensifica el que ve a continuació. No sap si la disposició que ha adoptat a l'hora d'escoltar és o no la correcta pels grans nervis de les primeres classes. Nervis produïts pel fet d'enfrontar-se al desconegut. Explicitat aquest fet, relata què ha fet per a concentrar-se introduïnt el relat amb el verb <i>intentar</i> . Explica que s'ha concentrat per tal d'estar atenta al que escoltava. Amb un doble subratllat, remarca la importància del verb "concentrar-se".
	<b>3. La atención y la concentración son dos capacidades indispensables a la hora de interpretar. ¿Me concentro suficientemente? En el caso de que no sea así, ¿qué podría hacer para concentrarme más y centrar la atención?</b>	
63	No me concentro lo suficiente. De hecho llevo arrastrando este problema durante varios años y actualmente estoy en tratamiento con una neuropsicóloga para potenciar mi capacidad de concentración, atención y memorización. En los dos años que llevo haciendo la recuperación he progresado mucho. Sin embargo, aún me falta.	Detecta una manca de concentració. Explica que no es tracta d'un fet descobert ara, sinó arrossegat de fa anys. El qualifica de problema i afegeix que en l'actualitat segueix un tractament amb una neuropsicòloga per tal de potenciar les capacitats de concentració, d'atenció i de memòria. Fa una valoració dels dos anys de tractament i considera que ha progressat, tot i que encara ha d'avançar més.
	<b>4. Al acabar de escuchar el discurso, a pesar de haberlo entendido todo (¡porque al fin y al cabo ha sido en catalán o castellano!) ¿tengo la sensación de no haber escuchado lo suficiente? Si es así, ¿qué me lleva a pensarlo?</b>	
64	Normalmente tengo esta sensación de no haber escuchado suficiente porque no me acuerdo del principio del discurso puede ser que me haya quedado la idea global pero no el "cuerpo" para poder repetir el discurso. Me quedo en blanco. Quiza los nervios o la falta de	Inicia la unitat amb l'adverbi <i>normalmente</i> i anuncia el fet recurrent. de no haver escoltat prou: no recorda el principi del discurs. Reté la idea global, però no <i>el cuerpo</i> del discurs; per tant, no el pot reproduir. Presentar " <i>cuerpo</i> " entre cometes permet



	concentración y atención al escuchar son la causa.	interpretar que és conscient que el terme no s'integra en el que escriu. L'altre fet exposat, quedar-se en blanc, permet elaborar una hipòtesi sobre les causes: els nervis i la falta de concentració i d'atenció. Podria ser que l'aprenenta parli de repetir el discurs perquè en aquesta fase de l'aprenentatge es fan exercicis de memòria A-A.
	<b>5. El hecho de no haber escuchado lo suficiente, ¿tiene alguna consecuencia en mi prestación posterior?</b>	
65	Totalmente si no escucho suficiente por que me falta atención el resultado es que me quedo en blanco.	Amb l'adverbi <i>totalmente</i> respon afirmativament a la pregunta proposada. Després, planteja una oració de condicional per establir que la conseqüència de no escoltar prou és quedar-se en blanc.
	<b>6. ¿Deseo añadir alguna reflexión que no ha aparecido en las preguntas anteriores?</b>	
66	El hecho de obsesionarme por escuchar y recordar el discurso me bloquea y me reduce la capacidad de concentración, atención y memorización.	Identifica una dificultat: l'obsessió per escoltar i recordar el discurs la bloqueja i redueix la seva capacitat de concentració, d'atenció i de memorització. Destaquem l'opció pel verb "obsessionar-se": conté una forta càrrega, un pensament recurrent que s'imposa més enllà de la seva voluntat i que té conseqüències negatives.

Núm.	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES DE LA PAUTA QUE RECALL	TEMES QUE NO APAREIXEN A LA PAUTA I QUE ESMENTA
60	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona del fet que està acostumada a escoltar.</li> <li>▫ S'adona del fet que escoltar no significa estar atenta.</li> <li>▫ Extreu una conclusió: existeix un gran</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>estoy acostumbrada a</i></li> <li>▫ <i>pero no quiere decir que</i></li> <li>▫ <i>por tanto</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Diferència entre escoltar i estar atent.</li> <li>▫ Manca de comprensió.</li> </ul>	

	defecte de comprensió en la seva vida quotidiana.			
61	<p>▫ S'adona de en quines situacions de la seva vida (a la feina) està més obligada a escoltar i a estar atenta.</p>	<p>▫ <i>sin embargo</i> ▫ <i>por tanto</i></p>	<p>▫ Treballar de cara al públic l'obliga a escoltar i a estar atenta.</p>	
62	<p>▫ S'adona del nerviosisme de les primeres classes davant del que és desconegut. ▫ S'adona de l'intent de concentració que ha fet. ▫ <i>Dóna la raó d'aquest intent: para estar atenta a lo que escucho.</i> ▫ Expressa nerviosisme.</p>	<p>▫ <i>no sé si</i> ▫ <i>los grandes nervios</i> ▫ <i>lo que he intentado hacer</i></p>	<p>▫ Els nervis enfront del desconegut en les primeres classes. ▫ La concentració per estar atenta al que escolta.</p>	
63	<p>▫ S'adona que no es concentra prou. ▫ S'adona dels avenços obtinguts en el tractament que està seguint.</p>	<p>▫ <i>no me concentro lo suficiente</i> ▫ <i>he progresado mucho</i></p>	<p>▫ La manca de concentració – un problema que arrossega des de fa anys. ▫ Segueix un tractament – ha millorat però no del tot.</p>	
64	<p>▫ S'adona de la sensació recurrent de no haver escoltat prou, de quedar-se només amb la idea global i de quedar-se en blanc. ▫ <i>Formula una hipòtesi sobre les causes: els nervis i la falta</i></p>	<p>▫ <i>tengo esta sensación de</i> ▫ <i>porque</i> ▫ <i>quizá</i> ▫ <i>Us de les cometas</i></p>	<p>▫ Sensació de no escoltar prou. ▫ Es queda en blanc. ▫ Nervis. ▫ Manca de concentració i atenció.</p>	

	de concentració i d'atenció.			
65	▫ <i>S'adona</i> de què succeeix si no escolta prou per manca d'atenció: es queda en blanc.	▫ expressió de la condició <i>si</i> ▫ <i>el resultado es que.</i>	▫ No escoltar prou per manca d'atenció. ▫ Quedar-se en blanc.	
66	▫ <i>S'adona</i> del bloqueig que ve de l'obsessió per escoltar i recordar. ▫ <i>Assenyala la conseqüència:</i> reducció en la capacitat de concentració, d'atenció i de memòria ▫ Expressa sensació de bloqueig	▫ <i>me bloquea</i> ▫ <i>me reduce la capacidad de</i>	▫ L'obsessió per escoltar i recordar el discurs. ▫ Bloqueig. ▫ Menys capacitat de concentració, d'atenció i de memòria.	


### Síntesi

Agrupem els aspectes afins que han anat apareixent en l'anàlisi:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES DE LA PAUTA QUE RECALL
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>S'autoregula:</b></li> <li>▫ <i>S'adona</i></li> <li>▫ <i>Assenyala conseqüències</i></li> <li>▫ <i>Formula hipòtesis</i></li> <li>▫ <i>Busca la raó</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Expressió:</b></li> <li>▫ <i>los grandes nervios</i></li> <li>▫ <i>me bloquea</i></li> <li>▫ <i>no sé si</i></li> <li>▫ <i>tengo esta sensación de</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Sobre el fet d'escoltar:</b></li> <li>▫ <i>Diferència entre escoltar i estar atent.</i></li> <li>▫ <i>Manca de comprensió.</i></li> <li>▫ <i>Treballar de cara al públic l'obliga a escoltar i</i></li> </ul>

	<p>●<b>Marques d'autoregulació:</b></p> <p>▫<b>Expressions discursives:</b></p> <p>-<i>estoy acostumbrada a</i>                  -<i>pero no quiere decir que</i>                  -<i>por tanto</i>                  -<i>lo que he intentado hacer</i>                  -<i>no me concentro lo suficiente</i>                  -<i>he progresado mucho</i>                  -<i>quizá</i>                  -expressió de la condició <i>si</i>                  -<i>el resultado es que</i>                  -<i>me reduce la capacidad de</i></p> <p>▫<b>Connectors del discurs:</b></p> <p>-<i>sin embargo</i>                  -<i>porque</i></p> <p>▫Ús de les cometes (“<i>cuerpo</i>” del discurso)</p>	<p>a estar atenta.</p> <p>▫La concentració per estar atenta al que escolta</p> <p>▫La manca de concentració: un problema que arrossega de fa anys.</p> <p>▫Sensació de no escoltar prou.</p> <p>▫Es queda en blanc.</p> <p>▫Manca de concentració i d'atenció.</p> <p>▫L'obsessió per escoltar i recordar el discurs.</p> <p>▫Menys capacitat de concentració, d'atenció i de memòria.</p> <p>●<b>Expressió d'aspectes afectius:</b></p> <p>▫Els nervis enfront del desconegut en les primeres classes.</p> <p>▫Nervis.</p> <p>▫Bloqueig.</p> <p>• <b>El tractament:</b> segueix un tractament: ha millorat però no del tot.</p>
--	--	--

A continuació, representem en la següent taula el procés d'autoregulació:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ	
60	<p><b>S'adona</b> del fet que està acostumada a escoltar.</p> <p><b>S'adona</b> del fet que escoltar no significa estar atenta.</p> <p><b>Extreu una conclusió:</b> existeix un gran defecte de comprensió, a l'aula i a fora.</p>	
61	<p><b>S'adona</b> de en quines situacions està més obligada a escoltar i a estar atenta.</p>	
62	<p><b>S'adona</b> del nerviosisme de les primeres classes davant del que és desconegut.</p> <p><b>S'adona</b> de l'intent de concentració que ha fet.</p>	<p><b>Dóna la raó</b> de l'intent</p>

63	<b>S'adona</b> que no es concentra prou. <b>S'adona</b> dels avenços obtinguts en el tractament que està seguint.	
64	<b>S'adona</b> que no es concentra prou. <b>S'adona</b> dels avenços obtinguts en el tractament que està seguint.	<b>Formula una hipòtesi</b>
65	<b>S'adona</b> de què succeeix si no escolta prou per manca d'atenció: es queda en blanc.	
66	<b>S'adona</b> del bloqueig que ve de l'obsessió per escoltar i recordar.	<b>Assenyala la conseqüència</b>

### Els aspectes més rellevants:

La reflexió sobre l'habilitat d'escoltar és un aspecte important d'aquesta pauta. Escoltar no té perquè significar estar atenta. I cal escoltar i estar atenta, sobretot durant la feina. Observa que si no escolta prou, per manca d'atenció, es queda en blanc. Alhora, obsessionar-se per escoltar i recordar pot bloquejar la ment i apunta les conseqüències que es poden derivar d'aquest bloqueig.

En les unitats núm. 62, 63 i 64 es refereix a la concentració: als intents d'aconseguir-la, a les dificultats que suposa i a les causes de no obtenir-la.

El tractament que està seguint amb una neuropsicòloga per potenciar les seves capacitats de concentració, d'atenció i de memòria, de fa dos anys, l'ha feta progressar molt, però espera millorar encara més. Al diari també feia referència a aquest tema.

L'expressió afectiva se cenyeix, en aquesta pauta, a sensacions negatives. Una sensació de nerviosisme generat per les primeres classes i pel fet d'enfrontar-se a una activitat que li és del tot desconeguda. I una sensació de bloqueig, obsessionada com està per escoltar i recordar. A conseqüència del bloqueig es redueixen les capacitats de concentració, d'atenció i de memòria.

Per a descriure l'autoregulació, recorre a fòrmules discursives com *lo que he intentado hacer, no me concentro lo suficiente, he progresado mucho, el resultado es que o me reduce la capacidad de.*

Des del punt de vista d'ús formal de la pauta, ha contestat les preguntes en un full a part i ha respost a totes les preguntes, inclosa l'última destinada a comentaris, dubtes i suggeriments.

#### 1.2.4.2. Pauta 2: sobre la memòria i l'anàlisi de l'original (17/10/2003)

##### Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT DE LA PAUTA/ TEXT DE L'APRENT	
	<b>1. ¿Recuerdo informaciones aisladas como cifras, enumeraciones, nombres propios o referencias culturales?</b>	
67	En general no. Sin embargo según el tipo de información, nombre propio o referencia cultural en algunos casos soy capaz de recordarlos. Ahora lo que soy incapaz de recordar, totalmente, son las cifras y las enumeraciones.	Respon negativament a la pregunta però ho matisa amb la locució adverbial <i>sin embargo</i> . És capaç de recordar un tipus d'informació, els noms propis i les referències culturals. Però incapaç de recordar les xifres i les enumeracions.
	<b>2. ¿Recuerdo ideas enteras y establezco las relaciones y asociaciones lógicas que existen entre las ideas?</b>	
68	A mi parecer en un texto o discurso puede captar la idea principal o el tema. A pesar de no poder recordar ideas concretas puedo recordar la idea global. Lo que es más difícil es reproducir esa idea en forma de discurso relacionando aquellas otras ideas secundarias del discurso.	L'expressió <i>a mi parecer</i> introdueix una impressió personal: el que capta en un discurs és la idea principal o tema i, encara que no recordi les idees concretes, pot recordar la idea global. La principal dificultat serà reproduir-la en forma de discurs, i relacionar-la amb les idees secundàries.
	<b>3. ¿Me da miedo no recordar ciertas informaciones, es decir, que me falle la memoria y la concentración?</b>	

69	Rotundamente si. De hecho es la causa principal de que esté tan tensa en clase y que me falle la atención ya que continuamente pienso en ello.	L'afirmació <i>rotundamente</i> és una ferma resposta a la pregunta sobre la por de no recordar certes informacions. Aquesta por és la principal causa de la seva tensió a classe i de la pèrdua d'atenció. Aquest pensament és reiteratiu.
	<b>4. Un rasgo distintivo del buen intérprete es su capacidad para seleccionar y focalizar la información relevante y dejar en segundo término la información irrelevante. ¿Creo que lo hago? ¿Cómo lo podría conseguir?</b>	
70	No no lo hago. Es un problema que arrastro desde el colegio y que me está dificultando mis estudios en la universidad. Desde mi punto de vista, creo que la única forma que puedo conseguirlo es practicando, estando atenta a lo que leo o escucho e intentando entender lo que leo o escucho, para poder extraer las ideas que interesan y dejar las que no interesa. Por supuesto no cabe decir que una buena toma de notas es crucial.	Respon negativament a la pregunta i explica que no és un fet puntual; l'arrossega des que anava a escola i li dificulta els estudis actuals. Amb l'expressió <i>desde mi punto de vista</i> , introdueix els recursos per extreure les idees interessants i desestimar les que no ho són: mitjançant la pràctica, estant atenta al que llegeix i escolta i intentant entendre el que escolta. Acaba destacant la importància de prendre bé les notes.
	<b>5. Después de escuchar el discurso, ¿tengo la sensación de tener clara la estructura, aunque me puedan fallar los detalles?</b>	
71	Lo que si ( <i>sic</i> ) que puedo tener claro es la idea de lo que puede hablar el discurso. Ahora cuando lo acabo de escuchar tengo un cúmulo de informaciones todas desordenadas es decir totalmente desestructuradas, las cuales al cabo de pocos minutos olvido.	Enllaça aquesta idea amb l'anterior. Té clara la idea general del discurs. Amb les expressions modals <i>puedo tener claro</i> i <i>puede hablar</i> , però, revela un component d'incertesa sobre la comprensió de la idea global. Després especifica que, acabat el discurs, té un cúmul d'informacions desordenades i desestructurades que oblida al cap de pocs minuts.
	<b>6. ¿Deseo añadir alguna reflexión que no ha aparecido en las preguntas anteriores?</b>	

72	Ya se ( <i>sic</i> ) que es hablar siempre de lo mismo, pero creo que todos estos problemas sobre memoria y analisis vienen dado ( <i>sic</i> ) por una falta de experiencia y práctica. Seguramente estas apreciaciones variarán un poco al final del curso (Al menos eso espero).	La frase, <i>ya se que es hablar siempre de lo mismo</i> , anuncia que sap que el comentari que afegirà no és nou. Després diu que els problemes de memòria i d'anàlisi són conseqüència de la manca d'experiència i de pràctica. L'adverbi <i>seguramente</i> introdueix la probabilitat que això varii cap a final del curs. Entre parèntesis exposa la confiança que té en aquesta evolució.
----	---	---

Observem detalladament els següents aspectes:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES DE LA PAUTA QUE RECALL	TEMES QUE NO APAREIXEN A LA PAUTA I QUE ESMENTA
67	▫S'adona de què és capac de recordar i de què no és capaç de recordar.	▫ <i>sin embargo</i> ▫ <i>soy capaz de</i> ▫ <i>lo que soy incapaz de</i>	▫Capacitat per recordar noms propis i referències culturals. ▫Incapacitat per recordar xifres i enumeracions.	
68	▫S'adona que en un discurs el que agafa és la idea global però no les idees concretes ▫S'adona sobre la dificultat de reproduir aquesta idea global en forma de discurs i relacionant-la amb idees secundàries.	▫ <i>puedo captar</i> ▫ <i>a pesar de no poder</i> ▫ <i>puedo recordar</i> ▫ <i>lo que es más difícil es</i>	▫Capacitat per captar la idea principal. ▫Dificultat per reproduir la idea principal i establir la relació amb les idees secundàries.	
69	▫S'adona de la por de no recordar certes informacions. ▫ <i>Busca la conseqüència:</i>	▫ <i>que esté tan tensa en clase</i> ▫ <i>me falle</i>	▫Por a la pèrdua d'informació. ▫Tensió a classe. ▫Pèrdua d'atenció.	



	tensió a classe i pèrdua d'atenció. ▫Expressa estar tensa a classe.			
70	<p>▫S'adona de les dificultats que té a l'hora d'extreure les idees importants i les secundàries d'un discurs i que es tracta d'una dificultat que li ve de lluny (de l'època escolar).</p> <p>▫S'adona de la importància d'una bona presa de notes.</p> <p>▫Fa una proposta de solucions: mitjançant la pràctica, estant atenta al que llegeix i escolta i intentant entendre el que escolta.</p> <p>▫Planifica practicar, estar atenta al que llegeix i escolta i intentar entendre el que escolta.</p>	<p>▫es un problema que arrastro desde</p> <p>▫me está dificultando</p> <p>▫creo que</p>	<p>▫No distingir entre les idees principals i secundàries.</p> <p>▫3 formes per a solucionar-ho: -pràctica. -estar atenta. -prendre bé les notes.</p>	▫Prendre bé les notes.

71	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>S'adona</i> que pot tenir clara la idea global del discurs.</li> <li>▫ <i>S'adona</i> que pot tenir un munt d'informacions desordenades i desestructurades que oblida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>lo que si que puedo tener claro es</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Té clara la idea principal.</li> <li>▫ Cúmulo d'informacions desordenades i desestructurades que oblida.</li> </ul>	
72	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>S'adona</i> dels problemes de memòria i d'anàlisi.</li> <li>▫ <i>S'adona / Formula la hipòtesi</i> que les seves apreciacions variïn en el futur.</li> <li>▫ <i>Busca les causes:</i> en la manca d'experiència i de pràctica.</li> <li>▫ Expressa confiança en que al final del curs hagin variat les seves apreciacions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>creo que todos estos problemas una falta de seguramente variarán un poco</i></li> <li>▫ ús dels parèntesis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Problemes de memòria i d'anàlisi com a conseqüència de la manca d'experiència i de pràctica.</li> <li>▫ Probabilitat i confiança en el canvi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Probabilitat i confiança en el canvi.</li> </ul>


Tot seguit, agrupem els aspectes afins apareguts:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS
<p>●<b>S' autoregula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona.</li> <li>▫ Assenyala la causa.</li> <li>▫ Assenyala la conseqüència.</li> <li>▫ Planifica.</li> <li>▫ Fa una proposta de solució.</li> </ul>	<p>●<b>Marques d' autoregulació:</b></p> <p>▫<b>Expressions discursives:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-soy capaz de</li> <li>-lo que soy incapaz de</li> <li>-puedo captar</li> <li>-a pesar de no poder</li> <li>-puedo recordar</li> <li>-lo que es más difícil es</li> <li>-me falle</li> <li>- es un problema que arrastro desde</li> <li>-me está dificultando</li> <li>-creo que</li> <li>-lo que si que puedo tener claro es</li> <li>-todos estos problemas</li> <li>-una falta de</li> <li>-seguramente variarán un poco</li> </ul> <p>▫<b>La veu de l'aprenent:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-ús del parèntesi – comentari complementari</li> </ul> <p>●<b>Expressió:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫que esté tan tensa en clase</li> </ul> <p>●<b>Connectors del discurs:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫sin embargo</li> </ul>
<p>●<b>Expressa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫Actitud de tensió a classe.</li> <li>▫Confiança en el canvi d'ara fins a final de curs.</li> <li>▫Por de no recordar certes informacions.</li> </ul>	

TEMES DE LA PAUTA QUE RECULL	TEMES QUE NO APAREIXEN A LA PAUTA I QUE ESMENTA
<p>●<b>Sobre la memòria i l'anàlisi de l'original:</b></p> <p>▫ <b>Memòria:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Capacitat per recordar noms propis i referències culturals.</li> <li>-Incapacitat per recordar xifres i enumeracions.</li> <li>-Por a la pèrdua d'informació.</li> <li>-Pèrdua d'atenció.</li> <li>-Problemes de memòria i d'anàlisi</li> </ul>	<p>● <b>Presca de notes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Prendre bé les notes per poder distingir entre idees principals i secundàries.</li> </ul>
	<p>●<b>Altres:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫Confiança en el canvi.</li> <li>▫Tensió a classe.</li> <li>▫Manca d'experiència i de pràctica.</li> </ul>

<p>com a conseqüència de la manca d'experiència i pràctica.</p> <p>▫<b>Anàlisi de l'original:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Capacitat per captar la idea principal.</li> <li>-Dificultat per reproduir la idea principal i establir la relació amb les idees secundàries.</li> <li>-No distinció entre les idees principals i secundàries.</li> <li>-3 formes per a solucionar-ho:             <ul style="list-style-type: none"> <li>pràctica</li> <li>estar atenta</li> <li>prendre bé les notes</li> </ul> </li> <li>-Tenir clara la idea principal.</li> <li>-Cúmulo d'informacions desordenades i desestructura-des que oblida.</li> </ul>	
---	--

Representem en la següent taula el procés d'autoregulació identificat:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ		
67	S'adona de què és capaç de recordar i de què no és capaç de recordar.		
68	S'adona que copsa la idea global. S'adona que li és difícil reproduir aquesta idea global i relacionar-la.		
69	S'adona de la por de no recordar certes informacions.		<b>Busca la conseqüència</b>

70	<p><b>S'adona</b> de les dificultats per extreure les idees principals i les secundàries.</p> <p><b>S'adona</b> de la importància de fer una bona presa de notes.</p>	<p><b>Fa una proposta de solució</b></p>	<p><b>Planifica</b></p>
71	<p><b>S'adona</b> que pot tenir clara la idea global.</p> <p><b>S'adona</b> que té informacions desordenades i desestructurades</p>		
72	<p><b>S'adona</b> dels problemes de memòria i d'anàlisi.</p> <p><b>S'adona</b> que pot canviar en un futur.</p>	<p><b>Busca les causes</b></p>	

### Els aspectes més rellevants:

Observem el predomini de la tendència de l'aprenenta a la presa de consciència. S'adona de diferents aspectes relacionats amb les habilitats de memòria i d'anàlisi del discurs original. En l'última unitat, esmenta els problemes de memòria i d'anàlisi i en busca les causes en la manca d'experiència i de pràctica. Pel que fa a la memòria, s'adona que recorda noms propis i referències culturals i que no recorda xifres i enumeracions. Té por de no recordar certes informacions i, en un segon grau d'autoregulació, inclou que la conseqüència n'és un major grau de tensió a classe i perdre certa atenció. Quant a l'anàlisi del discurs original, percep la idea global del discurs, però no les idees secundàries ni els detalls. Té un munt d'idees desordenades i desestructurades i dificultats per reproduir la idea global en forma de discurs i, sobretot, per relacionar-la amb la resta. Aquest és un fet que l'afecta des que anava a escola i que ara entorpeix els seus estudis a la universitat. La solució per resoldre-ho serà fer més pràctiques, estar atenta al que llegeix i escolta, intentar entendre el que escolta i prendre bé les notes. Fa aquí un avenç

important en el procés d'autoregulació: no sols identifica solucions, sinó que planifica de posar-les a la pràctica.

Pel que fa a l'expressió de l'afectivitat, hi recorre en tres ocasions: subratlla la tensió que sent, generada per les classes. Refereix la por de no recordar certes idees. I expressa certa confiança que la situació canviï d'ara fins al final del semestre.

Pel que fa als elements del discurs a través dels quals l'aprenenta s'autoregula, destaquem que la seva veu es desdobla en l'última unitat. Inclou com a última idea una reflexió, entre parèntesis, que és un comentari personal i ple de confiança en els canvis del futur.

Notem en el seu discurs la presència d'expressions que li serveixen per a autoregular-se i per fer-se conscient de les capacitats i mancances, com ara: *soy capaz de, lo que soy incapaz de, puedo captar, puedo recordar, lo que es más difícil es, es un problema que arrastro desde, me está dificultando, una falta de*, entre d'altres.

Des del punt de vista d'ús formal de la pauta, ha contestat les preguntes en un full a part i les ha respostes totes, inclosa l'última, destinada a comentaris, dubtes i suggeriments.

#### **1.2.4.3. Pauta 3: sobre la presa de notes (31/10/2003)**

##### **Anàlisi interpretativa:**

<b>UNITAT D'ANÀLISI</b>		<b>ANÀLISI INTERPRETATIVA</b>
<b>Núm.</b>	<b>TEXT DE LA PAUTA/ TEXT DE L'APRENENT</b>	
	<b>1. ¿En qué lengua tomo las notas? ¿Me es fácil encontrar la traducción de los términos en el caso de que las tome en la lengua meta?</b>	

	<p>Siempre tomo las notas en castellano (lengua materna). Normalmente no tengo dificultad de encontrar el término, en el caso del catalán. Si alguna vez tengo dificultad lo que si hago es mantener el término en la lengua original. En caso de otra lengua (ej. Alemán) tengo más dificultades, lógicamente.</p>	<p>Amb l'adverbi <i>siempre</i> subratlla que no hi ha cap cas en què no prengui les notes en castellà, que és la seva llengua materna. I amb l'adverbi <i>normalmente</i> especifica que, per norma general, no té dificultats per trobar el terme quan tradueix del català. Amb una oració de condicional planteja que, en cas de dificultats, manté el terme en la llengua original. Fa esment d'altres llengües com l'alemany, que li suposa més dificultats. Clou la unitat amb un tercer adverbi, <i>lógicamente</i>, que remarca la major dificultat que té amb l'alemany.</p>
	<p><b>2. ¿Mi toma de notas es suficientemente clara?</b></p>	
74	<p>No. Soy bastante desordenada. Esto me dificulta mucho el trabajo a la hora de reproducir lo que he escrito. Quizá una o la causa principal de ello es que me cuesta mucho separar las ideas.</p>	<p>Respon negativament a la pregunta i hi afegeix una explicació: Soy <i>bastante desordenada</i>. Deduïm que l'aplica a la presa de notes, que és el tema de la pauta. La conseqüència d'aquest desordre és una dificultat important a l'hora de reproduir el que ha escrit. Acaba la unitat establint una hipòtesi sobre la causa d'aquest fet: li costa molt separar les idees.</p>
	<p><b>3. ¿Considero que escribo demasiado?</b></p>	
75	<p>Absolutamente si. Desde el colegio he tendido a querer apuntar todas las palabras que decía el profesor. Me cuesta mucho dejar de escribir alguna palabra aunque no sea importante para después.</p>	<p>Respon afirmativament, contundent i emfàtica, al tema plantejat. Amb l'adverbi <i>absolutamente</i> troba l'arrel d'aquesta tendència en els seus anys d'escola, quan era ben usual la pràctica d'anotar tot el que deia el professor. Feta la incursió en el passat, torna al present i assenyala que li costa molt desfer-se d'aquesta tendència i deixar d'escriure una paraula, tot i que sàpiga que aquesta no és important.</p>
	<p><b>4. ¿Utilizo símbolos y abreviaturas? ¿Cómo consigo interiorizar los símbolos e ir desarrollando un sistema de símbolos propio?</b></p>	

76	<p>Generalmente no. Aunque tengo algunas palabras que he abreviado de forma automática.                  Ej. E hay / E no hay                  q.; xq.; xo; t.; (') (todas las palabras acabadas en -mente, -ción                  = igual / = diferente</p>	<p>Obre la unitat amb una resposta negativa a la qüestió plantejada. Però amb la conjunció <i>aunque</i> introdueix una excepció a la resposta negativa de l'inici: en general no fa ús de símbols i abreviatures, però té algunes paraules que ha abreujat de forma automàtica: n'inclou alguns exemples.</p>
77	<p>En los últimos días he intentado utilizar más símbolos, después de la lista que nos ha dado G.. Aunque tardo mucho en la toma de apuntes xq tengo que pensarlos.</p>	<p>Com hem pogut observar en altres moments, recorre al verb <i>intentar</i> per referir-se a la voluntat expressa d'utilitzar més símbols després que la professora els en facilités un llistat. La primera part de la frase narra els intents en el passat més immediat. El present, però, s'imposa amb la conjunció <i>aunque</i>, que introdueix la contraposició a la frase anterior. Ve a dir que, malgrat l'intent, té una dificultat: triga a prendre notes perquè les ha de pensar.</p>
78	<p>Por otro lado la única forma de interiorizar los símbolos creo que es practicando con ellos y trabajándolos. Asimismo he comenzado ha hacerme una lista de símbolos a medida que veo cualquier texto, igual que si me hiciera un vocabulario.</p>	<p>Ha tancat la unitat anterior amb la detecció d'una dificultat i ara, amb l'expressió <i>por otro lado</i>, la contraposa amb una possible forma de millora: la pràctica i el treball amb els símbols. Introdueix aquesta idea a través del modalitzador <i>creo que</i>. Afegeix encara, a través d'<i>asimismo</i>, l'inici d'una estratègia d'aprenentatge que ha començat a aplicar i que consisteix a fer-se un llistat de símbols segons va veient qualsevol text, com si es fes un vocabulari.</p>
	<p><b>5. ¿Podría tomar las notas de forma más concisa?</b></p>	
79	<p>Claro que sí. Es cuestión de ir trabajando sobre ello. De hecho en la última clase es lo que me propuse y conseguí reducir bastante el volumen de notas (aunque cuesta).</p>	<p>Obre de nou la unitat amb una resposta afirmativa, breu i emfàtica, a la pregunta plantejada. Amb l'afirmatiu <i>claro</i> aporta un grau important d'èmfasi. Tot radica a treballar-hi i ho exemplifica: durant l'última classe, es va proposar prendre notes de forma més concisa i va aconseguir reduir força el volum de notes. Es refereix a una planificació que va fer en el passat. Tanca la unitat amb un parèntesi (<i>aunque cuesta</i>), que li serveix per a afegir una informació complementària sobre les dificultats a l'hora d'intentar reduir les notes.</p>



	<b>6. ¿Establezco una buena relación entre las ideas? ¿Utilizo conectores?</b>	
80	A la hora de la toma de notas me olvido de apuntar los conectores en su barra respectiva. Ello es debido a que en la toma de ideas, erróneamente, los apunto directa'. (Otra causa por la que escribo mucho en toma de notas).	Es refereix a la utilització dels connectors del discurs i considera que en fa un ús erroni: s'oblida d'anotar-los a l'espai indicat perquè, quan anota les idees, apunta els connectors directament en el text. Entre parèntesis, afegeix una informació que li serveix per buscar la conseqüència que es deriva d'aquest fet: escriu molt en la presa de notes.
	<b>7. Después de escuchar el discurso original y tomar notas, suelo disponer de unos segundos antes de ponerme a hacer la interpretación del discurso. Con un simple vistazo a mis notas, ¿consigo tener una idea clara de la estructura del discurso, de las ideas principales y secundarias, causas y consecuencias, etc.?</b>	
81	Hasta ahora no he tenido el tiempo suficiente para poder valorarlo. Lo que sí he apreciado es que tras la toma de notas cuando veo mis notas lo veo todo muy confuso pero tras un tiempo pequeño voy reconociendo las ideas más o menos y sería capaz de reproducirlo. Lo que pasa es que ese tiempo también es crucial para que no se enfríe el mismo. Puede ser que a la hora de reproducirla me equivoque u olvide algún dato.	Diu d'inici que encara no ha tingut prou temps per valorar el que la pauta pregunta. Explica que ha pogut apreciar que, en acabar de prendre notes i observar-les, ho veu tot molt confús. Però que, després, amb una mica de temps, va reconeixent les idees i es veuria capaç de reproduir el discurs. Matisa aquesta idea amb l'expressió <i>lo que pasa es que</i> . El temps és crucial perquè el discurs es refredi i pot ser que, a l'hora de reproduir-lo, s'equivoqui amb alguna dada. Apareix el temps com a factor positiu i d'ajut, però també com a element de risc.
	<b>8. ¿Deseo añadir alguna reflexión que no ha aparecido en las preguntas anteriores?</b>	
82	Todas estas observaciones las he hecho basandome en la toma de notas de las pocas clases que hemos hecho. Creo que hubiese sido mejor haberlo hecho más adelante, ya que no he tenido la práctica suficiente para poder valorar las diversas cuestiones que se presentan.	Fa un suggeriment clar sobre l'ús de la pauta. Amb el condicional exposa la idea que hauria estat millor haver respost més endavant a aquesta pauta. Ara no creu que tingui prou pràctica de presa de notes. Més endavant podria valorar millor les qüestions que s'hi apunten.

Ens fixem en el següent:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES DE LA PAUTA QUE RECULL	TEMES QUE NO APAREIXEN A LA PAUTA I QUE ESMENTA
73	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona que fa la presa de notes en castellà i que si la llengua original és el català no té dificultats.</li> <li>▫ S'adona que, quan té dificultats, aplica una estratègia que consisteix a mantenir, en la presa de notes, el terme en la llengua original.</li> <li>▫ S'adona que si la llengua original és l'alemany, té més dificultats.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>siempre</i></li> <li>▫ <i>normalmente</i></li> <li>▫ <i>si alguna vez</i></li> <li>▫ <i>en caso de</i></li> <li>▫ ús dels parèntesis: -comentari -exemple</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Presa de notes en castellà.</li> <li>▫ Davant de dificultats manté el terme en la llengua original.</li> <li>▫ Majors dificultats quan la llengua de partida és l'alemany.</li> </ul>	
74	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona que la seva presa de notes no és clara (a través de la negació "no").</li> <li>▫ S'adona del seu desordre.</li> <li>▫ Assenyala la conseqüència: dificultats a l'hora de reproduir el que ha escrit.</li> <li>▫ Assenyala la causa: dificultats a l'hora de separar les idees.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>desordenada</i></li> <li>▫ <i>esto me dificulta</i></li> <li>▫ <i>quizá una de las causas es</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Qualifica la presa de notes de desordenada.</li> <li>▫ Conseqüència: dificultats a l'hora de reproduir el que ha escrit.</li> <li>▫ Causa: li costa separar idees.</li> </ul>	
75	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona que escriu massa.</li> <li>▫ S'adona de la dificultat que li</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>absolutamente</i></li> <li>▫ <i>desde el colegio</i></li> <li>▫ <i>me cuesta mucho</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Tendència a voler-ho anotar tot.</li> </ul>	

	<p>suposa deixar d'anotar un terme, encara que sàpiga que no és important.</p> <p>▫ <i>Assenyala la raó</i>: ja tenia tendència, en els seus anys d'escola, a anotar tot el que deia el professor.</p>			
76	<p>▫ <i>S'adona</i> que no fa ús de símbols i abreviatures, però sí que abreuja alguns termes de forma automàtica.</p>	<p>▫ <i>aunque</i></p>	<p>▫ No fa ús de símbols i abreviatures</p> <p>▫ Té algunes abreviatures de forma automàtica.</p>	
77	<p>▫ <i>S'adona</i> dels intents d'ús d'un major nombre de símbols</p> <p>▫ <i>S'adona</i> d'una dificultat que consisteix a trigar molt quan pren notes, perquè ha de pensar en els símbols.</p> <p>▫ Fa referència a la docent.</p>	<p>▫ <i>en los últimos días</i></p> <p>▫ <i>aunque</i></p>	<p>▫ Intent d'ús de més símbols.</p> <p>▫ Triga a prendre notes, perquè les ha de pensar.</p>	
78	<p>▫ <i>S'adona</i> de com aconseguir interioritzar els símbols.</p> <p>▫ <i>Planifica</i> pràctica i treball amb símbols.</p>	<p>▫ <i>la única forma de</i></p> <p>▫ <i>creo que es</i></p> <p>▫ <i>asimismo</i></p>	<p>▫ La pràctica i el treball, úniques formes per a interioritzar els símbols.</p> <p>▫ Una estratègia: el llistat de símbols.</p>	
79	<p>▫ <i>S'adona</i> de la possibilitat d'arribar a prendre notes amb més concisió</p> <p>▫ <i>S'adona</i> de la dificultat que això suposa.</p> <p>▫ En el passat (a l'última classe)</p>	<p>▫ <i>es cuestión de</i></p> <p>▫ <i>es lo que me propuse</i></p> <p>▫ parèntesis: comentari addicional</p>	<p>▫ Importància del treball per a assolir la concisió.</p> <p>▫ Reducció considerable del volum de notes.</p>	

	<p>hi va haver una planificació.</p> <p>▫ <i>Avalua</i> positivament el resultat d'aquesta planificació.</p>			
80	<p>▫ <i>S'adona</i> d'un ús erroni dels connectors del discurs.</p> <p>▫ <i>Assenyala la causa</i>: els anota directament en la presa de notes i no en l'espai destinat a aquest.</p> <p>▫ <i>Això té com a conseqüència</i>: escriu molt en la presa de notes.</p>	<p>▫ <i>me olvido de</i></p> <p>▫ <i>ello es debido a que</i></p> <p>▫ <i>otra causa por la que</i></p> <p>▫ parèntesis, comentari adicional</p>	<p>▫ Oblit d'anotar els connectors en la barra respectiva.</p> <p>▫ Causa: presa de notes errònia.</p> <p>▫ Conseqüència: escriu molt en la presa de notes</p>	
81	<p>▫ <i>S'adona</i> del temps com a factor positiu: permet posar ordre en la confusió de les notes, però fa també que el discurs es refredi.</p> <p>▫ <i>Assenyala les conseqüències</i> que té el refredament del discurs: equivocacions i oblots.</p>	<p>▫ <i>no he tenido el tiempo</i></p> <p>▫ <i>sería capaz de</i></p> <p>▫ <i>lo que pasa es que</i></p> <p>▫ <i>puede ser que</i></p>	<p>▫ Confusió immediata després de la presa de notes.</p> <p>▫ El temps li serveix per a reconèixer idees.</p> <p>▫ El temps fa que el discurs es refredi.</p>	<p>▫ Manca de temps per poder valorar el que la pauta planteja.</p>
82	<p>▫ <i>S'adona</i> de l'ús de la pauta. Li hauria anat millor treballar-hi més endavant.</p> <p>▫ <i>Assenyala la causa</i>: no té prou pràctica per valorar-ne els diversos aspectes.</p>	<p>▫ <i>creo que</i></p> <p>▫ <i>no he tenido la práctica suficiente</i></p>		<p>▫ Suggestiment d'introducció de la pauta més endavant, quan tingui més pràctica en la presa de notes.</p>

## Síntesi

Agrupem els aspectes afins:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS
<ul style="list-style-type: none"> <li>•S' autoregula:</li> <li>▫ S'adona.</li> <li>▫ Assenyala la causa.</li> <li>▫ Assenyala la conseqüència.</li> <li>▫ Assenyala la raó.</li> <li>▫ Planifica.</li> <li>▫ Avalua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Marques d' autoregulació:</li> <li>▫ Expressions discursives:</li> <li>-<i>si alguna vez</i></li> <li>-<i>en caso de</i></li> <li>-<i>esto me dificulta</i></li> <li>-<i>quizá una de las causas es</i></li> <li>-<i>me cuesta mucho</i></li> <li>-<i>la única forma de</i></li> <li>-<i>creo que es</i></li> <li>-<i>es cuestión de</i></li> <li>-<i>es lo que me propuse</i></li> <li>-<i>me olvido de</i></li> <li>-<i>ello es debido a que</i></li> <li>-<i>otra causa por la que</i></li> <li>-<i>no he tenido el tiempo</i></li> <li>-<i>sería capaz de</i></li> <li>-<i>lo que pasa es que</i></li> <li>-<i>puede ser que</i></li> <li>-<i>no he tenido la práctica suficiente</i></li> <li>•La veu de l'aprenenta:</li> <li>-ús dels parèntesis – comentari complementari: (<i>aunque cuesta</i>)</li> <li>-ús dels parèntesis – comentari complementari (<i>Otra causa por la que escribo mucho en toma de notas</i>).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Fa referència al context:</li> <li>▫ A la docent.</li> </ul>	

TEMES DE LA PAUTA QUE RECULL	TEMES QUE NO APAREIXEN A LA PAUTA I QUE ESMENTA
<ul style="list-style-type: none"> <li>•La presa de notes:</li> <li>▫ Presa de notes en castellà.</li> <li>▫ Davant de dificultats manté el terme en la llengua original.</li> <li>▫ Majors dificultats quan la llengua de partida és l'alemany.</li> <li>▫ Qualifica la presa de notes de desordenada.</li> <li>▫ Conseqüència: dificultats a l'hora de reproduir el que ha escrit.</li> <li>▫ Causa: li costa separar idees.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Manca de temps per poder valorar el que la pauta planteja.</li> <li>▫ Suggestiment d'introducció de la pauta més endavant, quan tingui més pràctica en la presa de notes.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▫Tendència a voler-ho anotar tot.</li> <li>▫No fa ús de símbols i abreviatures.</li> <li>▫Té algunes abreviatures de forma automàtica.</li> <li>▫Intent d'ús de més símbols.</li> <li>▫Triga a prendre notes perquè les ha de pensar.</li> <li>▫La pràctica i el treball com a única forma per a interioritzar símbols.</li> <li>▫Una estratègia: el llistat de símbols.</li> <li>▫Importància del treball per a assolir la concisió.</li> <li>▫Reducció considerable del volum de notes.</li> <li>▫Oblit d'anotar els connectors en la barra respectiva.</li> <li>▫Causa: presa de notes errònia.</li> <li>▫Conseqüència: escriu molt en la presa de notes.</li> <li>▫Confusió immediatament després de la presa de notes.</li> <li>▫El temps li serveix per a reconèixer idees.</li> <li>▫El temps fa que el discurs es refredi.</li> </ul>	
--	--

A continuació, representem el procés d'autoregulació:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ	
73	<p><b>S'adona</b> que pren les notes en castellà.</p> <p><b>S'adona</b> que, quan té dificultats, aplica una estratègia.</p> <p><b>S'adona</b> que té més dificultats, quan la llengua de partida és l'alemany.</p>	
74	<p><b>S'adona</b> que la seva presa de notes no és clara.</p> <p><b>S'adona</b> del seu desordre.</p>	<p><b>Assenyala la conseqüència.</b></p> <p><b>Assenyala la causa.</b></p>

75	<b>S'adona</b> que escriu massa. <b>S'adona</b> de la dificultat que li suposa deixar d'annotar un terme.	<b>Assenyala la raó</b>	
76	<b>S'adona</b> que no fa ús de símbols però que alguns els abreuja de forma automàtica.		
77	<b>S'adona</b> dels intents d'ús d'un major nombre de símbols. <b>S'adona</b> d'una dificultat.		
78	<b>S'adona</b> de la forma com aconseguir interioritzar els símbols.		<b>Planifica</b> pràctica i treball amb els símbols
79	<b>S'adona</b> de la possibilitat d'arribar a prendre notes amb més concisió. <b>S'adona</b> de la dificultat que això suposa.	<b>En el passat (en l'última classe) hi va haver una planificació.</b>	<b>Avalua</b> positivament el resultat d'aquesta planificació.
80	<b>S'adona</b> d'un ús erroni dels connectors del discurs	<b>Assenyala la causa</b> <b>Assenyala la conseqüència</b>	
81	<b>S'adona</b> dels aspectes positius i negatius que té disposar de temps per a revisar les notes.	<b>Assenyala les conseqüències</b>	
82	<b>S'adona</b> de l'ús de la pauta.	<b>Assenyala la causa</b>	

### Els aspectes més rellevants:

L'aprenenta exerceix una autoregulació important de la manera de prendre les notes. A continuació, en destaquem els aspectes més significatius. En primer lloc,

s'adona de la llengua amb la qual les pren. Sol fer-ho en la seva llengua materna, el castellà, però quan té dificultats, sobretot quan la llengua de partida és l'alemany, manté el terme en la llengua original del discurs. Destaquem la referència a una estratègia pròpia.

En segon lloc, s'adona d'una manca de claredat en la presa de notes, -desordenada- segons ella. La causa d'aquest desordre rau per a ella en les dificultats per a separar idees. N'és conseqüència directa les dificultats en la reproducció del que ha escrit.

Pel que fa a l'ús de símbols i abreviatures, s'adona de la tendència a voler-ho anotar tot i que no els fa servir prou. En la unitat d'anàlisi núm. 78, planifica una major pràctica i més treball com a úniques formes d'interioritzar símbols. En aquest sentit, esmenta també la seva estratègia de fer-se un llistat de símbols.

En la unitat d'anàlisi 79, s'adona de la importància del treball per assolir la concisió. En el passat hi va haver una planificació per reduir considerablement el volum de notes (que situem en el tercer grau en el procés d'autoregulació). Ara fa un pas més enllà (quart grau d'autoregulació) i n'avalua el resultat. S'adona també de l'ús erroni dels connectors del discurs i en busca la causa: la presa de notes és errònia. La conseqüència que se'n despren és que aquesta és excessiva.

I, en darrer lloc, s'adona de la confusió que segueix a la presa de notes. Poder disposar d'uns minuts abans d'iniciar la reproducció del discurs té repercussions positives i negatives.

Trobem en el discurs marques d'autoregulació. La veu de l'aprenenta es desdobra en dues ocasions, en les unitats 79 i 80.

És evident també la presència d'expressions a través de les quals reflecteix que es va fent conscient de les seves capacitats i mancances i que busca explicacions al que descobreix. Són expressions com: *esto me dificulta, quizá una de las causas es, me cuesta mucho, es lo que me propuse, ello es debido a que, otra causa por la que, lo que pasa es que, puede ser que, no he tenido la práctica suficiente, etc.*

Pel que fa a l'ús de la pauta, a les unitats 81 i 82, diu que consideraria millor haver respost a la pauta més endavant, ja que de moment no creu que tingui prou pràctica



de presa de notes. Avançat el curs, la tindria per poder valorar millor les diverses qüestions que s'hi apunten.

Quant a l'ús formal de la pauta, assenyalem que ha contestat les preguntes en un full a part. Ha respost totes les preguntes, inclosa l'última, destinada a comentaris, dubtes i suggeriments. I ha adjuntat, al seu treball amb la pauta, la presa de notes corresponent.

#### 1.2.4.4. Pauta 4: sobre la comprensió del discurs original (7/11/2003)

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT DE LA PAUTA/ TEXT DE L'APRENT	
	<p><b>1. La comprensión de un discurso en lengua extranjera depende, básicamente, de nuestro conocimiento de esta lengua. ¿He tenido problemas de comprensión?</b></p> <p><b>En caso afirmativo:</b></p> <p><b>a) ¿me parece que se deben a cuestiones de la estructura sintáctica del alemán, a la longitud del discurso o a la complejidad de las frases?</b></p> <p><b>b) ¿o bien considero que tengo problemas de vocabulario?</b></p> <p><b>c) las dificultades en la comprensión también pueden venir del desconocimiento del tema tratado, la velocidad del discurso original, el acento del orador, entre otros. ¿Es éste mi caso?</b></p>	
83	<p>Sí he tenido pequeños problemas de comprensión. Pero estos problemas no ha (<i>sic</i>) sido en la idea global del texto, sino en determinados puntos en que no conocía la palabra o tenía dificultad de traducirlo.</p>	<p>A l'inici assenjala problemes de comprensió. La conjunció <i>pero</i> li serveix per introduir que, a diferència del que podia esperar, els problemes de comprensió no ho han estat de la idea global del text, sinó en punts determinats, dels quals desconexia la paraula o tenia dificultats per trobar-ne la traducció.</p>

84	No creo que haya sido por la estructura sintáctica del alemán, aunque eso sí con las cifras (dado el orden inverso) he tenido algunos problemas pero más bien por la falta de tiempo de asimilarlas.	Inicia la unitat amb la negació d'un dels possibles problemes de comprensió proposats, els derivats de la comprensió de l'alemany. Aquesta negació va precedida d'un cert component de dubte: <i>no creo</i> . La conjunció <i>aunque</i> encapçala una excepció, ja que considera que amb les xifres ha tingut alguns problemes (donat l'ordre invers) però sobretot per manca de temps.
85	Principalmente los problemas han sido de vocabulario sobretodo el que podríamos llamar técnico aunque también he tenido problemas con algunos verbos (pero muy pocos).	Amb l'adverbi <i>principalmente</i> indica el principal problema, que ha estat de vocabulari, <i>el que podríamos llamar técnico</i> . La conjunció <i>aunque</i> assenyala els verbs com a generadors de problemes. Entre parèntesis inclou una informació addicional: amb tot, aquests verbs són pocs.
86	Un factor muy importante de no haber comprendido en algunos momentos ha sido que no he escuchado bien a G. dado porque no conocía la palabra o por la pronunciación que no estoy acostumbrada pero solo en algunas palabras y la mayoría técnicas.	Mentre que en la primera part planteja que el problema de comprensió ve donat perquè no ha escoltat bé a la professora, a la segona explica que aquest problema prové del desconeixement d'un terme o de la pronúncia: no hi està acostumada. Li succeeix només amb alguns termes i, en la majoria de casos, es tracta de termes tècnics. Reporta tres causes de les seves dificultats de comprensió: no haver escoltat prou bé; desconeixement dels termes i una pronúncia a la qual no està acostumada.
	<b>2. Si he tenido problemas de comprensión, ¿cómo se reflejan en mi prestación?</b>	
87	Dado que en esta clase no he interpretado ningún texto no puedo dar una respuesta a esta pregunta. Lo único que puedo decir que en mi toma de notas hay muchas palabras sueltas y frases inacabadas o palabras en LO... Por falta de conocer vocabulario.	Entenem, per l'afirmació amb la qual enceta la unitat, que no ha fet cap prestació durant la classe. Tanmateix, fa un breu comentari i realitza una avaluació de la presa de notes en la qual identifica moltes paraules soltes, frases sense acabar i paraules en la llengua original. Busca la causa d'aquests problemes en les llacunes de vocabulari.

	<p><b>3. El contexto del discurso que estamos escuchando nos puede ser muy útil para entender ciertas palabras o frases que no hemos entendido durante la fase de escucha y toma de notas. De hecho, la comprensión, en interpretación, va más allá del simple reconocimiento de palabras. ¿Recuerdo alguno o varios temas, ideas o expresiones que en un primer momento no haya entendido y que haya podido inferir por el contexto?</b></p>	
88	<p>Absolutamente algunas palabras las he podido deducir o encontrar un sinónimo o parecido gracias al contexto y al tema del discurso. Más o menos según el tema puedes imaginarte el tipo de palabras que pueden salir dentro de ese campo. Por ejemplo en el primer discurso sobre el hidrocultivo o el último sobre Bangladesh y la población. En especial en este último en algunos términos sobre población densidad etc.</p>	<p>Amb l'adverbi <i>absolutamente</i>, es mostra plenament d'acord amb el que ha llegit a la pauta: ha pogut deduir algunes paraules o els ha pogut trobar un sinònim, gràcies al context i al tema del discurs. Segons el tema del discurs, pot imaginar-se el tipus de paraules que hi poden aparèixer. Ofereix un parell d'exemples de discursos tractats a classe, el de l'hidrocultiu i el discurs de Bangladesh, del qual diu que alguns termes tenien a veure amb els conceptes de població, densitat, etc.</p>
	<p><b>4. En interpretación, a parte de un buen conocimiento de la lengua extranjera, un elemento clave para una buena comprensión del original es el conocimiento extralingüístico, ya sea conocimiento del mundo, conocimiento enciclopédico, del orador o de la situación, conocimiento de las convenciones propias del género textual en cuestión, etc. En este caso concreto, ¿he podido aplicar mis conocimientos extralingüísticos? ¿Cuáles?</b></p>	
89	<p>Sinceramente, no puedo hacer una valoración al respecto dado que estaba plenamente pendiente de entender lo que decía la profesora y la toma de notas.</p>	<p>Amb l'adverbi <i>sinceramente</i> diu que no pot fer una valoració del que li suggereix la pauta, perquè ha estat massa pendent d'entendre el que deia la professora i de prendre notes.</p>

	<b>5. ¿Creo que mientras escucho el discurso original anticipo informaciones que el orador no ha pronunciado y que me pueden ayudar a comprender el discurso? ¿Recuerdo algún ejemplo?</b>	
90	No. Estoy muy pendiente de entender el discurso original. Creo que no tengo la velocidad y práctica suficiente para llegar a ese nivel de anticipar informaciones que el orador no ha pronunciado.	Respon a la pregunta amb un <i>no</i> , perquè està massa pendent del discurs original. A través del modalitzador <i>creo que</i> introdueix dues mancances: no té prou velocitat ni pràctica per arribar a poder anticipar informacions que l'orador no ha pronunciat.
	<b>6. Mientras escucho el discurso, ¿voy construyendo hipótesis sobre el significado y las informaciones que van apareciendo? ¿Las verifico a medida que avanza el discurso?</b>	
91	No no tengo tiempo (Idem 4 y 5)	Indica que no ho fa per manca de temps. I fa referència a la resposta a les preguntes 4 i 5 en què explica que està tan pendent d'entendre l'original que no té temps per a res més.
	<b>7. ¿Deseo añadir alguna reflexión que no ha aparecido en las preguntas anteriores?</b>	
92	Como he dicho en todas mis pautas y en el diario, todo es cuestión de práctica.	Amb aquest comentari final, torna a fer èmfasi en la importància de la pràctica. Subratlla que ja ho ha esmentat en altres pautes i en el diari.

Veiem alguns aspectes amb més detall:

Núm.	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES DE LA PAUTA QUE RECALL	TEMES QUE NO APAREIXEN A LA PAUTA I QUE ESMENTA
83	▫ <i>S'adona</i> dels problemes de comprensió. ▫ <i>Assenyala la causa</i> : desconeixement dels termes o no	▫ <i>pero</i> ▫ <i>sino</i> ▫ <i>no conocía</i> ▫ <i>tenía dificultad</i>	▫ Problemes de comprensió de determinats termes. ▫ Dificultats de traducció dels termes.	

	trobar la traducció equivalent.			
84	<p>▫S'adona que els problemes de comprensió que té no són a causa de l'estructura sintàctica de l'alemany.</p> <p>▫S'adona dels problemes amb les xifres.</p> <p>▫Assenyala les causes dels problemes amb les xifres: l'ordre invers i la manca de temps per assimilar-les.</p>	<p>▫no creo que</p> <p>▫aunque</p> <p>▫he tenido algunos problemas</p> <p>▫pero</p> <p>▫por la falta de</p> <p>▫ús dels parèntesis – comentari adicional</p>	▫Dificultats de comprensió de xifres (per l'ordre invers i la manca de temps).	
85	▫S'adona dels problemes de vocabulari, concretament amb termes tècnics i verbs.	<p>▫principalmente</p> <p>▫los problemas han sido de vocabulario</p> <p>▫aunque</p> <p>▫he tenido problemas con</p> <p>▫ús dels parèntesis-informació complementària</p>	<p>▫Problemes amb el vocabulari tècnic.</p> <p>▫Problemes amb alguns verbs.</p>	
86	<p>▫S'adona dels problemes de comprensió en alguns moments.</p> <p>▫Assenyala les causes: no haver escoltat bé la docent, desconeixement dels termes o a causa de la pronúncia.</p> <p>▫Es refereix a la docent.</p>	<p>▫un factor muy importante</p> <p>▫no he escuchado bien</p> <p>▫dado que</p> <p>▫pero</p>	<p>▫Tres factors que originen problemes de comprensió:</p> <p>-no haver escoltat prou bé la professora.</p> <p>-desconeixement dels termes.</p> <p>-pronúncia a la qual no està acostumada.</p>	
87	▫S'adona de com és la seva presa de	<p>▫dado que</p> <p>▫no puedo dar una respuesta</p>	<p>▫Llacunes de vocabulari.</p> <p>▫Presa de notes:</p>	▫Presa de notes: paraules soltes, frases sense

	<p>notes.</p> <p>▫<i>Avalua la presa de notes</i>: moltes paraules soltes i frases sense acabar o paraules en la llengua original.</p> <p>▫<i>Assenyala la causa</i>: en les llacunes de vocabulari.</p>	▫ <i>por falta de</i>	paraules soltes, frases sense acabar, paraules en la llengua original.	acabar, paraules en la llengua original.
88	▫ <i>S'adona de com, gràcies al context i al tema, es poden deduir les paraules o trobar sinònims.</i>	▫ <i>las he podido deducir o encontrar...</i> ▫ <i>gracias al</i> ▫ <i>puedes imaginarte</i> ▫ <i>por ejemplo</i>	▫Deducció de paraules o sinònims pel tema o context.	
89	▫ <i>S'adona d'haver estat massa pendent del que deia la docent i de la presa de notes.</i>	▫ <i>no puedo hacer</i> ▫ <i>dado que estaba pendiente de</i>	▫Pendent d'entendre la professora i de prendre notes.	▫Pendent de prendre notes.
90	▫ <i>S'adona de no poder anticipar informacions.</i> ▫ <i>S'adona de dues mancances: no té prou velocitat ni prou pràctica per arribar al poder anticipar informacions que l'orador no ha pronunciat.</i> ▫ <i>Busca la raó: està massa pendent d'entendre l'original.</i>	▫ <i>estoy muy pendiente de</i> ▫ <i>creo que</i>	▫Pendent del discurs original.	▫Mancances quant a la velocitat i la pràctica que no són suficients.
91	▫ <i>S'adona de la</i>	▫ <i>no tengo tiempo</i>		▫Manca de temps.

	manca de temps.	ús dels parèntesis		
92	▫ S'adona de la importància de la pràctica.	▫ <i>todo es cuestión de práctica</i>		▫ Importància de la pràctica.

### Síntesi

Tot seguit, agrupem els aspectes afins:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>S' autoregula:</b></li> <li>▫ S'adona.</li> <li>▫ Assenyala la causa.</li> <li>▫ Assenyala la raó.</li> <li>▫ Avaluà.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Marques d' autoregulació:</b></li> <li>▫ <b>Expressions discursives:</b></li> <li>-sino</li> <li>-no conocía</li> <li>-tenía dificultad</li> <li>-no creo que / creo que</li> <li>-he tenido algunos problemas</li> <li>-por la falta de</li> <li>-principalmente</li> <li>-los problemas han sido de vocabulario</li> <li>-he tenido problemas con</li> <li>-un factor muy importante</li> <li>-no he escuchado bien</li> <li>-dado porque</li> <li>-no puedo dar una respuesta</li> <li>-las he podido deducir o encontrar...</li> <li>-gracias al</li> <li>-puedes imaginarte</li> <li>-por ejemplo</li> <li>-no puedo hacer</li> <li>-dado que estaba pendiente de / estoy muy pendiente de</li> <li>-no tengo tiempo</li> <li>-todo es cuestión de práctica</li> <li>▫ <b>La veu de l'aprenentat:</b></li> <li>-Ús dels parèntesis – comentari complementari: (<i>pero muy pocos</i>)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Fa referència al context:</b></li> <li>▫ A la docent.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Connectors del discurs:</b></li> <li>-pero</li> <li>-aunque</li> </ul>

TEMES DE LA PAUTA QUE RECULL	TEMES QUE NO APAREIXEN A LA PAUTA I QUE ESMENTA
<p>•<b>La comprensió de l'original:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Problemes de comprensió de determinats termes.</li> <li>▫ Dificultats de traducció dels termes.</li> <li>▫ Dificultats de comprensió de xifres (per l'ordre invers i la manca de temps).</li> <li>▫ Problemes amb el vocabulari tècnic.</li> <li>▫ Problemes amb alguns verbs.</li> <li>▫ Tres factors que originen problemes de comprensió:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>-No haver escoltat prou bé la professora.</li> <li>-Desconeixement dels termes.</li> <li>-Pronúncia a la qual no està avesada.</li> </ul> </li> <li>▫ Llacunes de vocabulari.</li> <li>▫ Deducció de paraules o sinònims pel tema o context.</li> <li>▫ Pendent d'entendre la professora i de prendre notes.</li> <li>▫ Pendent del discurs original.</li> </ul>	<p>▪ <b>Presa de notes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-presa de notes: paraules soltes, frases sense acabar, paraules en la llengua original</li> <li>-pendent de prendre notes</li> <li>-mancances quant a la velocitat i la pràctica que no són suficients</li> <li>-manca de temps</li> <li>-importància de la pràctica</li> </ul>

Representem el procés d'autoregulació:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ	
83	S'adona de problemes de comprensió.	Assenyala la causa
84	S'adona de problemes amb les xifres.	Assenyala les causes
85	S'adona dels problemes de vocabulari.	
86	S'adona dels problemes de comprensió.	Assenyala les causes
87	S'adona de com és la presa de notes. Avalua la presa de notes.	Assenyala la causa



88	<b>S'adona</b> de com deduir paraules o sinònims.	
89	<b>S'adona</b> d'haver estat massa pendent del que deia la docent i de la presa de notes	
90	<b>S'adona</b> de no poder anticipar informacions. <b>S'adona</b> de dues mancances.	<b>Busca la raó</b>
91	<b>S'adona</b> de la manca de temps	
92	<b>S'adona</b> de la importància de la pràctica	

### Els aspectes més rellevants:

El tema d'aquesta pauta és la comprensió del discurs original. L'aprenenta es troba immersa en un procés d'autoregulació en el qual, en un primer grau, s'adona de fets relacionats amb la comprensió i, en un segon grau, en busca les causes. D'entrada, identifica un seguit de dificultats: en la comprensió de determinats termes, en la seva traducció, en la comprensió de xifres, amb el vocabulari tècnic i amb la comprensió d'alguns verbs. S'adona dels factors que generen els problemes i en troba les causes: no haver escoltat prou bé la professora, el desconeixement dels termes i una pronúncia a la qual no està avesada. Està massa pendent d'entendre la professora, de prendre notes i del discurs original.

S'adona també de qüestions relacionades amb la presa de notes: veu com hi fan aparició paraules soltes, frases sense acabar i paraules en la llengua original. Pren consciència d'estar-ne massa pendent, d'oblidar-se de la resta i de les mancances quant al temps de què disposa i de la insuficiència de velocitat i de pràctica. Ressalta la importància de la pràctica quan inclou comentaris i suggeriments personals.

En el discurs d'aquesta pauta, trobem dos recursos que denoten la presència d'un procés d'autoregulació. En primer lloc, la veu de l'aprenenta es desdobla en les unitats d'anàlisi núm. 84, 85 i 91 en què inclou reflexions, entre parèntesis, que són comentaris addicionals. D'altra banda, expressions com *tenía dificultad*, *he tenido*

*algunos problemas, por la falta de, los problemas han sido de vocabulario, entre d'altres, li serveixen per fer-se conscient de les seves capacitats i mancances.*

Des del punt de vista de l'ús de la pauta, fa seu el contingut sobre la deducció dels termes pel tema i pel context en la unitat 88 i afirma que encara no té prou nivell per a avançar informacions (unitat 90).

Quant a l'ús formal, ha contestat les preguntes en un full a part i ha donat resposta a totes les preguntes, inclosa l'última, destinada a comentaris, dubtes i suggeriments.

#### **1.2.4.5. Pauta 5: sobre la reproducció i presentació del discurs en la llengua meta (14/11/2003)**

##### **Anàlisi interpretativa**

<b>UNITAT D'ANÀLISI</b>		<b>ANÀLISI INTERPRETATIVA</b>
<b>Núm.</b>	<b>TEXT DE LA PAUTA/ TEXT DE L'APRENT</b>	
	<b>1. Coherencia y sentido: a) ¿Tengo problemas a la hora de leer o interpretar mis notas? Cuando es así, ¿qué hago? Suelo bloquearme y aturdirme o tomo una decisión rápida sin que el público que me está escuchando lo pueda percibir?</b>	
93	Si tengo problemas debido a que no he llegado a entender el discurso y he realizado una toma de notas errónea donde hay muchas palabras sueltas y espacios en blanco. He ido al principio muy lenta y me he perdido en casi todo el discurso.	Respon afirmativament a la pregunta i identifica que té problemes. A través de l'expressió <i>debido a que</i> en busca les raons: no ha arribat a entendre el discurs i ha realitzat una presa de notes errònia, amb moltes paraules soltes i espais en blanc. Torna a assenyalar la dificultat de la seva lentitud i que s'ha perdut en gairebé tot el discurs.

94	Aunque tengo problemas de interpretación de mis notas intento buscar una solución por ejemplo buscar un discurso que pueda ser lógico a esa palabra suelta. Quizá soy un poco lenta y el público lo puede percibir.	La conjunció <i>aunque</i> va seguida d'una primera part de la frase, on exposa el problema: la interpretació de les notes. A la segona part, hi apareix la contraposició i la referència a l'intent de buscar-hi solució. A continuació n'exemplifica una solució consistent a buscar un discurs lògic per a la paraula "que no sap on va". Acaba expressant la probabilitat que <i>quizá</i> sigui una mica lenta i que el públic ho pugui percebre.
	<b>b) ¿Es mi discurso coherente y cohesionado?</b>	
95	Lo he intentado. Aunque mi discurso no era lo que decía el orador he intentado al menos que tuviera cohesión y sentido. Pero quizá el hecho de volver a realizar otro discurso ha hecho que en algunos momentos no hubiese cohesión.	Respon a la pregunta amb <i>lo he intentado</i> : hi percebem un component de voluntat. A continuació, contraposa ( <i>aunque</i> ) que el seu discurs s'allunyés del que deia l'orador amb que tingués cohesió i sentit. Tot i que no entenem massa a què es refereix en la segona part d'aquesta unitat, manifesta haver perdut cohesió en alguns moments.
	<b>c) ¿Utilizo conectores del discurso oral para relacionar las ideas entre sí?</b>	
96	Lo he intentado.	Com en la unitat anterior, torna a respondre amb un <i>lo he intentado</i> : un component de voluntat.
	<b>d) ¿Detecto omisiones importantes o cambios en el contenido?</b>	
97	En todo el discurso hay omisiones importantes y el contenido está totalmente cambiado.	Fa una valoració del seu discurs: hi detecta omissions importants, modificacions i canvis en el contingut.
	<b>e) ¿Son frecuentes los contrasentidos?</b>	
98	Si ( <i>sic</i> )	Amb l'adverbi afirmatiu <i>sí</i> , respon a la pregunta sobre la presència freqüent de contrasentits.
	<b>f) ¿Dejo frases sin terminar?</b>	
99	He intentado no dejar las frases sin terminar.	Amb l'expressió <i>he intentado</i> torna a manifestar voluntat, com en altres unitats.
	<b>2. Expresión lingüística</b> <b>a) ¿Cometo errores gramaticales o sintácticos en la lengua de llegada?</b>	

100	Si, eso se debe por la falta de práctica de hablar en público y falta de vocabulario.	Obre la unitat amb l'adverbi afirmatiu <i>si</i> i assenyala les raons dels errors plantejats: la falta de pràctica a l'hora de parlar en públic i la manca de vocabulari.
	<b>b) ¿Cometo calcos?</b>	
101	No lo he podido apreciar.	A la pregunta sobre els calcs, respon que no ho ha pogut apreciar.
	<b>c) ¿He sabido reproducir el mismo registro que el discurso original?</b>	
102	Lo he intentado pero no lo puedo valorar debido a las dificultades de interpretación del discurso.	Torna a obrir amb el verb intentar ( <i>lo he intentado</i> ). La conjunció <i>pero</i> matisa que no ho pot valorar a causa de les dificultats d'interpretació del discurs.
	<b>d) ¿El lenguaje utilizado es suficientemente idiomático?</b>	
103	Creo que no.	Amb el modalitzador <i>creo que no</i> , respon breument a la pregunta sobre si el llenguatge que utilitza és prou idiomàtic.
	<b>e) ¿Me falta precisión lingüística?</b>	
104	Si me quedo muy lejos de lo que debería ser a mi modo de ver.	Respon afirmativament a la pregunta sobre la manca de precisió lingüística i afegeix que es troba encara molt lluny del que hauria de ser.
	<b>3. Presentación</b> <b>a) ¿Es un discurso ágil y fluido?</b>	
105	No	Respon negativament a la pregunta plantejada sobre si el seu discurs és àgil i fluid.
	<b>b) ¿Hago pausas innecesarias, que no son las propias del discurso oral?</b>	
106	He realizado muchas pausas, sobretodo para pensar que podía decir en aquellas lagunas de mi toma de notas comentadas anteriormente es decir en todo el discurso.	Afirma que ha realitzat moltes pauses. La locució <i>sobretodo</i> en subratlla la finalitat: poder pensar què és el que podria dir en les llacunes de la presa de notes. Apunta que el tema ja ha estat tractat amb anterioritat. A través del reformulador <i>es decir</i> afegeix que això li succeeix durant tot el discurs.
	<b>c) ¿Noto la presencia de sonidos onomatopéyicos sobrantes?</b> <b>¿Vocalizo bien?</b>	
107	No he notado presencia de sonidos onomatopéyicos y creo que mi vocalización ha sido correcta.	Assenyala que no ha notat presència de sons onomatopeics i, mitjançant el modalitzador <i>creo que</i> , considera que la seva vocalització ha estat correcta.

	<b>d) ¿Mi entonación es lo bastante natural? ¿El tono de voz es el adecuado?</b>	
108	Mi entonación, a mi modo de ver, creo que ha sido bastante natural y el tono de voz correcto.	Amb l'expressió <i>a mi modo de ver</i> transmet que el que dirà és una opinió seva, que pot estar o no estar en la certesa i que poden o no compartir altres persones. Avalua la seva entonació com a natural i el to de veu com a correcte.
	<b>e) ¿Soy suficientemente convincente? ¿Transmito sensación de seguridad?</b>	
109	Debido a las lagunas y las pausas realizadas en la presentación creo que no he sido suficientemente convincente y consecuentemente no he transmitido seguridad. Claro está que también está el factor de estar en una cabina por primera vez.	L'expressió <i>debido a</i> precedeix les causes del que ve després. Hi ha un joc de causes i conseqüències marcat per l'adverbi <i>consecuentemente</i> . El fet final és la inseguretat per les llacunes i per les pauses. A conseqüència d'això, no ha estat prou convincent. Amb l'expressió <i>claro está que</i> incorpora una altra causa de la inseguretat: el fet d'estar en una cabina per primera vegada.
	<b>f) ¿Intento mantener el contacto visual con el público?</b>	
110	No he podido valorarlo.	Entenem que no pot valorar si ha mantingut o no contacte visual amb el públic, que és el que se li pregunta a la pauta, perquè no ha fet una interpretació davant de la classe, sinó a cabina i, per tant, no tenia ningú que l'observés.
	<b>g) Es evidente que toda situación de interpretación genera cierto nivel de angustia y estrés. En mi caso, ¿creo que puedo controlarlos? Si es así, ¿cómo lo consigo? Si no es así, ¿cómo podría hacerlo? ¿Considero que transmito la sensación de angustia en mi discurso?</b>	

111	<p>A pesar de no tener una correcta toma de notas y de no haber cogido la esencia del discurso he sabido controlar el estrés y la angustia que ello me ha provocado. Como lo he hecho no lo sé. Quizá pensando que tenía que sacar un discurso de ese ejercicio como fuera y superar el problema de la mejor forma posible. Sabía que lo más fácil hubiera sido dejarlo pero el hecho de afrontarlo me da seguridad y tranquilidad. 1º he respirado hondo y he intentado sacar el trabajo. A pesar que mi discurso no tiene nada que ver con el del orador, no he transmitido ninguna sensación de angustia.</p>	<p>Inicia la unitat amb l'expressió <i>a pesar de</i> per dir que, malgrat la presa de notes i no haver copsat l'essència del discurs, ha sabut controlar l'estrès i l'angoixa que es deriven d'aquests dos fets. Presenta aquesta idea com un fet gairebé sorprenent i contrari al que es podria esperar. L'actitud de sorpresa es veu emfasitzada per la frase <i>como lo he hecho no lo sé</i>. Intenta respondre al com ho ha fet expressant la probabilitat amb l'adverbi <i>quizá</i>. L'explicació del com rau en el fet que pensava que havia de "treure" (<i>sic</i>) el discurs com fos i superar el problema de la millor manera possible. El contraargumentatiu <i>pero</i> introdueix dues sensacions que li provoca el fet d'afrontar-ho: la seguretat i la tranquil.litat. Explica exactament què és el que ha fet: respirar a fons i intentar "treure" el treball. Després, amb l'expressió <i>a pesar que</i>, repeteix que no ha transmès sensació d'angoixa, tot i que el seu discurs no té res a veure amb el de l'orador.</p>
-----	--	--

I, més concretament:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES DE LA PAUTA QUE RECALL	TEMES QUE NO APAREIXEN A LA PAUTA I QUE ESMENTA
93	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>S'adona</i> de problemes.</li> <li>▫ <i>S'adona</i> de la lentitud i d'haver-se perdut en gairebé tot el discurs.</li> <li>▫ <i>Busca la causa</i>: no ha arribat a entendre el discurs i ha realitzat una presa de notes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>tengo problemas</i></li> <li>▫ <i>debido a que</i></li> <li>▫ <i>errónea</i></li> <li>▫ <i>me he perdido</i></li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Problemes deguts a la no comprensió del discurs.</li> <li>▫ Presa de notes errònia amb paraules soltes i espais en blanc.</li> <li>▫ Lentitud.</li> </ul>

	errònia amb moltes paraules soltes i espais en blanc.			
94	<p>▫S'adona dels problemes que té a l'hora d'interpretar les notes.</p> <p>▫S'adona de com busca una solució que passa per trobar un discurs lògic al terme en qüestió.</p> <p>▫S'adona que probablement vagi lenta i el públic ho percebi.</p>	<p>▫<i>aunque</i></p> <p>▫<i>tengo problemas</i></p> <p>▫<i>intento</i></p> <p>▫<i>quizá</i></p>	<p>▫Problemes d'interpretació de les notes.</p> <p>▫Donar coherència al discurs.</p>	<p>▫Problemes d'interpretació de les notes.</p> <p>▫Lentitud.</p>
95	<p>▫S'adona que, tot i haver-se allunyat del discurs original, ha intentat que el seu discurs fos cohesionat i tingués sentit.</p> <p>▫S'adona que en algun moment ha perdut la cohesió.</p>	<p>▫<i>he intentado</i></p> <p>▫<i>aunque</i></p> <p>▫<i>he intentado</i></p> <p>▫<i>pero</i></p> <p>▫<i>quizá</i></p>	<p>▫Intent de donar coherència i sentit al discurs.</p>	
96	▫S'adona d'un intent.	▫ <i>he intentado</i>	▫Intent	
97	<p>▫S'adona de les omissions importants i dels canvis en el contingut.</p> <p>▫<i>Avalua</i>.</p>	▫ <i>hay omisiones</i>	▫Omissions i canvis en el contingut.	
98	▫S'adona de l'existència de contrasentits.		▫Contrasentits.	
99	▫S'adona de l'intent de no deixar frases sense acabar.	▫ <i>he intentado</i>	▫Intent de no deixar frases sense acabar.	

100	<p>▫S'adona dels errors gramaticals i sintàctics en la llengua d'arribada.</p> <p>▫Busca les causes: la falta de pràctica a l'hora de parlar en públic i la manca de vocabulari.</p>	<p>▫eso se debe</p> <p>▫por la falta de</p>	<p>▫Falta pràctica de parlar en públic.</p> <p>▫Manca de vocabulari.</p>	
101	<p>▫S'adona de no haver pogut apreciar si cometia o no calcs.</p>	<p>▫no lo he podido</p>		
102	<p>▫S'adona d'haver intentat reproduir el mateix registre que el discurs original.</p> <p>▫S'adona de no poder-ho valorar.</p> <p>▫Busca la causa: les dificultats d'interpretació del discurs.</p>	<p>▫lo he intentado</p> <p>▫pero</p> <p>▫no lo puedo valorar</p> <p>▫debido a las dificultades</p>		
103	<p>▫S'adona que el llenguatge que utilitza no és prou idiomàtic</p>	<p>▫creo que</p>		
104	<p>▫S'adona de la manca de precisió lingüística.</p> <p>▫S'adona de trobar-se lluny del que hauria de ser.</p>	<p>▫me quedo muy lejos de lo que debería ser</p>		<p>▫Quedar-se lluny del que hauria de ser.</p>
105	<p>▫S'adona que no fa un discurs àgil i</p>			



	fluid.			
106	<p>▫S'adona d'haver fet moltes pauses.</p> <p>▫Assenyala les raons: poder pensar què és el que podria dir en les llacunes que troba en la presa de notes.</p>	<p>▫he realizado</p> <p>▫sobretudo</p>	<p>▫Pauses per pensar com omplir les llacunes en la presa de notes.</p>	<p>▫Llacunes en la presa de notes.</p>
107	<p>▫S'adona de la no presència de sons onomatopeics i d'una vocalització correcta.</p>	<p>▫no he notado</p> <p>▫creo que</p>	<p>▫No hi ha sons onomatopeics.</p> <p>▫Vocalització correcta.</p>	
108	<p>▫S'adona d'una entonació natural i d'un to de veu correcte.</p> <p>▫Avalua.</p>	<p>▫creo que</p> <p>▫correcto</p>	<p>▫Entonació natural.</p> <p>▫To de veu correcte.</p>	
109	<p>▫S'adona de la manca de convicció.</p> <p>▫Assenyala les causes: llacunes i pauses en la presentació; entrar a cabina per primera vegada.</p> <p>▫Assenyala la conseqüència: manca de transmissió de seguretat.</p>	<p>▫debido a</p> <p>▫creo que</p> <p>▫suficientemente convincente</p> <p>▫claro está que</p>	<p>▫Manca seguretat.</p> <p>▫Llacunes i pauses en la presentació.</p> <p>▫Manca convenciment.</p>	
110		▫no he podido		
111	<p>▫S'adona de no haver fet una presa de notes correcta i de no haver agafat l'essència del discurs. El seu</p>	<p>▫a pesar de</p> <p>▫he sabido</p> <p>▫quizá</p> <p>▫lo más fácil hubiera sido</p> <p>▫a pesar que</p> <p>▫no he transmitido</p>		<p>▫Control de l'estrés i l'angoixa.</p> <p>▫Presa de notes incorrecta.</p> <p>▫Expressa seguretat i tranquil.litat.</p>

	<p>discurs no té a veure amb el de l'orador.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>Avalua.</i></li> <li>▫ <i>S'adona</i> d'haver sabut controlar l'estrés i l'angoixa.</li> <li>▫ <i>Formula una hipòtesi</i> de com ho ha aconseguit: havia de "treure" el discurs com fos i superar el problema de la millor manera possible.</li> <li>▫ <i>S'adona</i> que el més fàcil hauria estat deixar-ho però el fet de no haver-ho fet li dóna seguretat i tranquil.litat.</li> <li>▫ <i>Expressa</i> seguretat i tranquil.litat.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Treu el discurs i supera el problema.</li> </ul>
--	--	--	--	---

### Síntesi

Tot seguit, agrupem els aspectes afins:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>S'autoregula:</b></li> <li>▫ S'adona.</li> <li>▫ Assenyala la causa.</li> <li>▫ Assenyala la raó.</li> <li>▫ Avalua.</li> <li>▫ Assenyala la conseqüència.</li> <li>▫ Formula una hipòtesis.</li> <li>• <b>Expressa</b></li> <li>▫ Sentiment de seguretat i tranquil.litat.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Marques d'autoregulació:</b></li> <li>▫ <b>Expressions discursives:</b></li> <li>-tengo problemas</li> <li>-debido a que</li> <li>-me he perdido</li> <li>-intento / he intentado</li> <li>-quizá</li> <li>-hay omisiones</li> <li>-eso se debe</li> <li>-por la falta de</li> </ul>

	<p>-no he podido          -creo que          -me quedo muy lejos de lo que debería ser          -no he notado          -claro está que          -a pesar de          -he sabido          -lo más fácil hubiera sido          ▫La veu de l'aprenenta:          -quizá pensando          -he respirado hondo y he intentado sacar el trabajo</p> <p>•Connectors del discurs:          -aunque          -pero</p>
--	--

TEMES DE LA PAUTA QUE RECULL	TEMES QUE NO APAREIXEN A LA PAUTA I QUE ESMENTA
<p>•Reproducció i presentació del discurs:          ▫Problemes d'interpretació de les notes.          ▫Donar coherència i sentit al discurs.          ▫Omissions i canvis en el contingut.          ▫Contrasentits.          ▫Intent de no deixar frases sense acabar.          ▫Falta pràctica de parlar en públic.          ▫Manca de vocabulari.          ▫Pausas per pensar com omplir les llacunes en la presa de notes.          ▫No hi ha sons onomatopeics.          ▫Vocalització correcta.          ▫Entonació natural.          ▫To de veu correcte.          ▫Manca seguretat.          ▫Llacunes i pauses en la presentació.          ▫Manca convenciment.</p>	<p>•Comprensió del discurs:          ▫Mancances en la comprensió.          •Presa de notes:          ▫Presa de notes errònia amb paraules soltes i espais en blanc.          ▫Lentitud.          ▫Problemes d'interpretació de les notes.          ▫Llacunes en la presa de notes.          •Expressió:          ▫Control de l'estrès i l'angoixa          ▫Expressa seguretat i tranquil.litat          •Altres:          ▫Quedar-se lluny del que hauria de ser.          ▫Treu el discurs i supera el problema.</p>

A continuació, representem en la següent taula el procés d'autoregulació:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ	
93	S'adona de problemes.	Busca la causa
94	S'adona de la lentitud. S'adona de problemes amb la interpretació. S'adona d'una solució S'adona de la lentitud.	
95	S'adona de l'intent de cohesió i sentit en el discurs. S'adona de la pèrdua de cohesió.	
96	S'adona d'un intent.	
97	S'adona d'omissions i canvis. Avalua.	
98	S'adona de contrasentits.	
99	S'adona d'un intent.	
100	S'adona d'errors gramaticals i sintàctics	Busca les causes
101	S'adona de no haver pogut apreciar si cometia calcs.	
102	S'adona d'haver intentat reproduir el mateix registre S'adona de no poder-ho valorar	Busca la causa
103	S'adona d'utilitzar un llenguatge poc idiomàtic.	
104	S'adona de manca de precisió lingüística.	
105	S'adona de trobar-se lluny del que hauria de ser.	
106	S'adona d'un discurs amb manca d'agilitat i fluïdesa.	
106	S'adona d'haver fet moltes pauses.	Assenyala les raons

107	<b>S'adona</b> de no fer sons onomatopeics i d'una vocalització correcta.	
108	<b>S'adona</b> d'una entonació natural i d'un to de veu correcte. <b>Avalua.</b>	
109	<b>S'adona</b> de manca de convicció.	<b>Assenyala les causes.</b> <b>Assenyala la conseqüència.</b>
111	<b>S'adona</b> de no haver fet una presa de notes correcta. <b>S'adona</b> d'haver sabut controlar l'estrès i l'angoixa. <b>S'adona</b> del sentiment de seguretat i tranquil.litat. <b>Avalua.</b>	<b>Formula una hipòtesi.</b>

### Els aspectes més rellevants:

El principal tema d'aquesta pauta és el de la reproducció i la presentació del discurs. L'aprenenta s'adona de certes característiques: problemes a l'hora d'interpretar les notes, les omissions i els canvis en el contingut i les pauses que ha de realitzar per tenir temps de pensar com omplir les llacunes que li queden en la presa de notes. Destaquem que recorre a l'avaluació en tres ocasions (unitats d'anàlisi núm. 97, 108 i 111). També accedeix a un segon nivell en el qual cerca respostes que es manifesten com a causes, conseqüències i hipòtesis. Per exemple, busca les causes dels errors gramaticals i sintàctics, de la presència de pauses en el discurs i de la manca de convicció en la prestació.

Esmenta altres temes aliens a la pauta i la presa de notes (llacunes, lentitud en prendre-les i problemes d'interpretació) és el que hi té més pes, com en altres moments.

A diferència del que seria d'esperar pel que fa a l'estrès i a l'angoixa, afirma que l'acarament amb el problema li genera seguretat i tranquil.litat (unitat 111).

Com en les pautes anteriors, apareixen recursos que denoten l'existència d'un procés d'autoregulació: la polifonia de veus de l'aprenentat (unitat 111) i un seguit d'expressions com: *tengo problemas, debido a que, me he perdido, eso se debe, por la falta de, no he podido, me quedo muy lejos de lo que debería ser, claro está que, lo más fácil hubiera sido*, etc que l'ajuden a verbalitzar la presa de consciència i el control sobre l'aprenentatge.

Pel que fa a l'ús de la pauta, hi ha reflexions que denoten que no està en situació de plantejar-se les qüestions proposades (unitats 101 i 102).

En relació amb l'ús formal, ha contestat les preguntes en un full a part i ha donat resposta a totes les preguntes amb l'excepció de l'última, destinada a comentaris, dubtes i suggeriments.

#### **1.2.4.6. Pauta global 1 (21/11/2003)**

##### **Anàlisi interpretativa**

<b>UNITAT D'ANÀLISI</b>		<b>ANÀLISI INTERPRETATIVA</b>
<b>Núm.</b>	<b>TEXT DE LA PAUTA/ TEXT DE L'APRENT</b>	
	<b>1.</b>	
112	No estoy suficientemente concentrada y consecuentemente no he escuchado el discurso con suficiente atención. Estoy muy pendiente de entender el discurso en alemán, de entender las palabras. En el momento que no entiendo algo que ya es desde el ppo. normalmente me pongo nerviosa y pierdo totalmente el hilo del discurso.	Amb l'adverbi <i>consecuentemente</i> exposa que no ha escoltat el discurs amb prou atenció perquè no estava prou concentrada. Hi afegeix quins són els factors que no la deixen escoltar amb prou atenció: estar massa pendent d'entendre el discurs en alemany i d'entendre les paraules. Per últim diu què succeeix quan té un problema de comprensió, normalment des de l'inici: es posa nerviosa i perd el fil del discurs.

113	Continuamente tengo problemas de comprensión debido a las deficiencias de conocimiento de palabras alemanas. Estoy tan pendiente de ello y de tomar notas que dejo de lado la parte de escuchar y comprender el discurso.	Amb l'adverbi <i>continuamente</i> aporta el sentit de reiteració i de no interrupció dels seus problemes de comprensió. Amb l'expressió causal <i>debido a</i> n'apunta la causa: el desconeixement de mots alemanys. Fa èmfasi en el fet que està tan pendent de la comprensió i de prendre notes que s'oblida d'escoltar i comprendre el discurs. Incorpora aquesta idea d'oblit voluntari a través de l'expressió <i>dejar de lado</i> .
114	El problema principal además de falta de escucha es que me falta vocabulario. Mucho no solo palabras que se pueden considerar técnicas sino también vocabulario básico.	Identifica el seu problema principal, la manca de vocabulari. I amb l'adverbi <i>además</i> ressenya una altra dificultat important: les mancances a l'hora d'escoltar, a la qual ja s'ha referit en la unitat anterior. En la segona part de la unitat, torna a posar èmfasi en el vocabulari amb l'adverbi de quantitat <i>mucho</i> . Especifica quin vocabulari li manca: no sols termes que es poden considerar tècnics, sinó també vocabulari bàsic.
115	Otro problema añadido es que también me faltan conocimientos sobre el tema tratado.	En la línia de la unitat anterior esmenta un altre problema que amb l'additiu <i>también</i> afegeix als anteriors:, li manquen coneixements sobre el tema tractat.
116	Todos estos problemas sumando los problemas de velocidad hacen que mi comprensión oral alemana sea insuficiente y sea problema principal y consecuente para la hora de reproducir mi discurso y anteriormente para mi toma de notas.	Aquesta unitat és una mena de conclusió de les quatre unitats anteriors, en què ha parlat de dificultats ( <i>todos estos problemas</i> ), a les quals afegeix ara el problema de la velocitat. Tots aquests problemes fan que la comprensió oral de l'alemany sigui insuficient i la causa dels problemes en prendre notes i reproduir el discurs.
117	En ningún momento he inferido alguna idea "correcta" que no me había quedado clara. He intentado inferir alguna idea pero no ha sido apropiada a la hora de reproducir el discurso.	L'expressió <i>en ningún momento</i> és la negació del fet que, quan les idees no li han quedat prou clares, no ha optat per recórrer a la inferència pel context. Que parli d' <i>idea "correcta"</i> i que utilitzi cometes permet interpretar que es tracta d'una marca de modalització: no és que no hagi fet inferències, sinó que les que ha fet no han estat correctes. Aquesta idea s'explicita en la segona part, on l'expressió <i>he intentado</i> indica que hi ha hagut voluntat de recórrer a la inferència, però no n'ha reeixit cap idea

		apropiada a l'hora de reproduir el discurs.
118	Lo poco que he comprendido ha sido gracias a mis pocos conocimientos extralingüísticos y al hecho que ya habíamos hecho un discurso sobre el mismo tema anteriormente.	Torna a iniciar aquesta unitat amb el tema de la comprensió per apuntar-nos que ha comprès poc: <i>lo poco que he comprendido</i> i que el poc que ha comprès ha estat gràcies als seus coneixements extralingüístics i al fet que anteriorment ja havien fet un discurs sobre el mateix tema.
	<b>2.</b>	
119	Si he recordado enumeraciones como los cinco elementos pero generalmente tanto las cifras como los nombres propios etc. me cuestan recordarlos.	Respon afirmativament a la pregunta: pot recordar les enumeracions però té dificultat per recordar xifres i noms propis.
120	Dada mi dificultad en la toma de notas debido a la comprensión del discurso oral no puedo establecer relaciones lógicas entre las ideas. No consigo seleccionar y focalizar la información relevante y cuando termino el discurso no tengo para nada clara la estructura.	Amb l'expressió causal <i>dada mi dificultad</i> indica que la conseqüència serà no poder establir relacions lògiques entre les idees pels problemes en la comprensió del discurs. Seguidament, responent a la pregunta que li formula la pauta, diu que no aconsegueix seleccionar i focalitzar la informació rellevant i que, quan acaba el discurs, no en té gens clara l'estructura.
	<b>3.</b>	
121	Tal y como nos dijo la profesora tengo en cuenta el verticalismo pero no hago ningún espacio entre ideas. Mi toma de notas es muy caótica. Tomo las notas en castellano y cuando no entiendo algo lo escribo en alemán. Mis notas no son nada claras porque dejo muchos espacios en blanco de informaciones o ideas que no me han dado tiempo a anotar. Esto es porque anoto demasiado y utilizo pocos símbolos y abreviaturas. Me cuesta anotar las ideas de forma abreviada y por supuesto no utilizo conectores lo cual hace que no tenga una buena unión entre las ideas.	Té en compte el verticalisme de què els va parlar la professora. Però no manté espais entre les idees. Qualifica la presa de notes de caòtica i explica que les sol prendre en castellà, i que, quan no entén alguna cosa, ho fa en alemany. Afegeix que les seves notes no són clares i, a través de l'enllaç subordinant amb valor causal <i>porque</i> , explica la manca de claredat: primer, deixa molts espais en blanc d'informacions o d'idees que no ha tingut temps d'anotar. Segon, i amb l'expressió <i>esto es porque</i> , indica que anota massa i que utilitza pocs símbols i abreviatures. Manifesta, a través de <i>me cuesta</i> , la dificultat d'anotar idees de forma abreujada. Per últim, el fet de no utilitzar connectors fa que no hi hagi una bona unió entre les idees.



122	<p>No tengo tiempo para tener en cuenta todos estos puntos. Yo necesito tiempo 1º para escuchar, 2º para comprender, 3º para* . Consecuentemente cuando reviso por encima las notas de la prestación, no consigo hacerme con una idea clara de la estructura del discurso , de las ideas ppales, causas y consecuencias).</p> <p>*nota de la investigadora: (no s'acaba de llegir la fotocòpia)</p>	<p>Manifiesta que la manca de temps no li permet tenir en compte tots els punts de la pauta. Puntualitza que necessita temps per a tres coses. En primer lloc, per a escoltar i, en segon lloc, per a comprendre. L'adverbi <i>consecuentemente</i> introdueix les conseqüències de la manca de temps: quan revisa les notes, no aconsegueix fer-se una idea clara de l'estructura del discurs, ni de les idees principals ni de les relacions causa-conseqüència que s'estableixen. La lectura del tercer aspecte és impossible a causa dels problemes amb la fotocòpia de la pauta.</p>
	<b>4.</b>	
123	<p>Debido a mi mala toma de notas tengo problemas a la hora de interpretarlas. Mi discurso no es coherente. Se pueden detectar contrasentidos y en muchas ocasiones he dejado frases sin terminar o las he intentado terminar con una invención mía. Por tanto existen muchas omisiones importantes y cambios de contenido (de alguna manera tengo que sacar el ejercicio) además de incurrir en errores gramaticales.</p>	<p>Amb l'expressió causal <i>debido a</i> introdueix la causa dels seus problemes a l'hora de llegir les notes: les pren malament. A continuació, diu que el discurs no és coherent. Les mancances que hi detecta consisteixen en contrasentits, en frases sense acabar i en frases que intenta acabar mitjançant una invenció. Com a conseqüència, a través de <i>por tanto</i>, indica moltes omissions importants i canvis en el contingut, a més d'errors gramaticals. Inclou un comentari entre parèntesis (<i>de alguna manera tengo que sacar el ejercicio</i>).</p>
124	<p>Por otro lado a pesar de todo he intentado reproducir el mismo registro que el discurso original pero he tenido muchas dificultades debido a mis largas pausas. Me falta precisión lingüística.</p>	<p>Aquesta unitat és una contraposició de l'anterior, ja que l'obre amb l'expressió <i>por otro lado a pesar de todo</i>. És a dir, malgrat totes les dificultats que ha esmentat, ha intentat reproduir el mateix registre que el discurs original però, tot i l'intent, ha tingut moltes dificultats per les llargues pauses. Per acabar, detecta falta de precisió lingüística.</p>

Tot seguit, ens fixem en els següents aspectes:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES DE LA PAUTA QUE RECALL	TEMES QUE NO APAREIXEN A LA PAUTA I QUE ESMENTA
112	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫S'adona de no haver estat prou concentrada.</li> <li>▫Assenyala la conseqüència: no escolta el discurs amb prou atenció.</li> <li>▫S'adona d'estar massa pendent d'entendre el discurs original, les paraules.</li> <li>▫Assenyala la conseqüència: nerviosisme i perd el fil.</li> <li>▫Expressa nerviosisme.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫no estoy suficientemente concentrada</li> <li>▫no he escuchado con atención</li> <li>▫estoy muy pendiente de</li> <li>▫me pongo nerviosa y pierdo el hilo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫Manca de concentració.</li> <li>▫Manca d'atenció.</li> <li>▫Massa pendent de les paraules.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫Nervis i pèrdua del fil del discurs.</li> </ul>
113	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫S'adona dels problemes de comprensió.</li> <li>▫Assenyala la causa: la manca de vocabulari en alemany.</li> <li>▫Com a conseqüència d'estar pendent de la comprensió: deixa de banda els fets d'escoltar i comprendre el discurs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫tengo problemas</li> <li>▫debido a</li> <li>▫estoy tan pendiente de</li> <li>▫dejo de lado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫Problemes de comprensió.</li> <li>▫Deficiències de vocabulari.</li> <li>▫Massa pendent de la comprensió i de prendre notes.</li> </ul>	
114	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫S'adona de la manca de vocabulari, no només tècnic</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫el problema principal es</li> <li>▫me falta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫Manca de vocabulari no només tècnic sinó també bàsic.</li> </ul>	

	sinó també bàsic.		▫ Mancances a l'hora d'escoltar.	
115	▫ S'adona de la manca de coneixements del tema tractat.	▫ <i>otro problema añadido</i> ▫ <i>me faltan conocimientos sobre</i>		▫ Manca de coneixements del tema tractat.
116	▫ S'adona de la comprensió insuficient. ▫ Assenyala com a causes els problemes que ha esmentat en les unitats 112, 113, 114 i 115 a més de l'aspecte de la velocitat. ▫ Assenyala la conseqüència: problemes a l'hora de prendre notes i reproduir el discurs.	▫ <i>todos estos problemas sumando los problemas de</i> ▫ <i>mi comprensión sea insuficiente</i> ▫ <i>problema principal</i>	▫ Manca de comprensió oral de l'alemany. ▫ Problemes en la presa de notes i en la reproducció. ▫ La velocitat.	
117	▫ S'adona de no haver inferit idees. Quan ho ha intentat, no han estat les apropiades.	▫ <i>en ningún momento he inferido</i> ▫ <i>no me había quedado clara</i> ▫ <i>he intentado inferir</i> ▫ <i>no ha sido apropiada</i>	▫ No ha inferit idees correctes. ▫ Ha fet l'intent però les idees inferides no han estat les apropiades.	
118	▫ S'adona de la importància dels coneixements extralingüístics per a la comprensió i del fet de conèixer prèviament el tema.	▫ <i>lo poco que he comprendido ha sido gracias a.</i>	▫ Els coneixements extralingüístics i el coneixement del tema com a ajut per a la comprensió.	
119	▫ S'adona de la capacitat per recordar	▫ <i>he recordado enumeraciones</i> ▫ <i>me cuestan</i>	▫ Recordar enumeracions. ▫ Dificultats per a	

	enumeracions i de les dificultats per recordar xifres i noms propis.	<i>recordarlos</i>	recordar xifres i noms propis.	
120	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫S'adona de no poder establir relacions lògiques entre les idees.</li> <li>▫Assenyala la causa: mala presa de notes provocada per una mala comprensió del discurs.</li> <li>▫Assenyala la conseqüència: no aconsegueix seleccionar i focalitzar la informació rellevant i quan acaba el discurs no en té gens clara l'estructura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫<i>dada mi dificultad en</i></li> <li>▫<i>debido a</i></li> <li>▫<i>no puedo establecer relaciones lógicas</i></li> <li>▫<i>no consigo</i></li> <li>▫<i>no tengo nada clara</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫No aconsegueix establir relacions lògiques entre les idees per dificultats en la comprensió i en la presa de notes.</li> <li>▫No aconsegueix seleccionar i focalitzar la informació rellevant i no en té clara l'estructura.</li> </ul>	
121	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫Es refereix a la docent.</li> <li>▫S'adona que respecta el verticalisme, però no els espais entre les idees.</li> <li>▫S'adona d'una presa de notes caòtica i poc clara.</li> <li>▫Avalua.</li> <li>▫Assenyala les causes: espais en blanc, anotar massa i ús de pocs símbols i abreviatures.</li> <li>▫S'adona que pren les notes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫<i>tengo en cuenta el verticalismo</i></li> <li>▫<i>pero</i></li> <li>▫<i>no hago</i></li> <li>▫<i>es muy caótica</i></li> <li>▫<i>cuando no entiendo algo</i></li> <li>▫<i>no son nada claras</i></li> <li>▫<i>porque</i></li> <li>▫<i>esto es porque</i></li> <li>▫<i>me cuesta</i></li> <li>▫<i>no utilizo</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫Verticalisme.</li> <li>▫No deixa espai entre les idees.</li> <li>▫Presa de notes caòtica.</li> <li>▫Habitualment en castellà, menys quan té problemes de comprensió.</li> <li>▫Notes poc clares.</li> <li>▫Idees que no pot anotar.</li> <li>▫Anota massa.</li> <li>▫Pocs símbols i abreviatures.</li> <li>▫No utilitza connectors.</li> <li>▫No fa una bona unió entre les idees.</li> </ul>	

	<p>en castellà.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>S'adona</i> de la dificultat a l'hora d'anotar breuement i amb símbols.</li> <li>▫ <i>Assenyala la conseqüència</i>: no hi ha unió entre les idees.</li> <li>▫ Es refereix a la docent.</li> </ul>			
122	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>S'adona</i> de la manca de temps per reflexionar sobre els aspectes que assenyala la pauta.</li> <li>▫ <i>S'adona</i> de per a què necessita temps: per escoltar i comprendre.</li> <li>▫ <i>Assenyala la conseqüència de la manca de temps</i>: quan revisa les notes no aconsegueix fer-se una idea clara de l'estructura del discurs, ni de les idees principals, ni de les relacions causa-conseqüència que s'estableixen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>no tengo tiempo para</i></li> <li>▫ <i>yo necesito tiempo para</i></li> <li>▫ <i>consecuente-mente</i></li> <li>▫ <i>no consigo</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Manca de temps.</li> <li>▫ Necessita temps per escoltar i comprendre.</li> <li>▫ Conseqüències de la manca de temps: idea i estructura del discurs poc clares.</li> <li>▫ Ni idees principals ni relacions causa-conseqüència.</li> </ul>	
123	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>S'adona</i> dels problemes a l'hora de llegir les notes.</li> <li>▫ <i>S'adona</i> que el seu discurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>debido a</i></li> <li>▫ <i>tengo problemas</i></li> <li>▫ <i>no es coherente</i></li> <li>▫ <i>se pueden detectar</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Problemes a l'hora d'interpretar les notes.</li> <li>▫ Discurs poc coherent.</li> <li>▫ Contrasentits i</li> </ul>	

	<p>no és coherent i detecta tres mancances: contrasentits, frases sense acabar i frases que intenta acabar mitjançant una invenció.</p> <p>▫ <i>Assenyala la causa</i>: pren les notes malament.</p> <p>▫ <i>Assenyala la conseqüència</i>: omissions importants i canvis en el contingut, a més d'errors gramaticals.</p>	<p>▫ <i>por tanto</i></p> <p>▫ <i>incurrir en</i></p>	<p>frases sense acabar o invencions.</p> <p>▫ Omissions importants i canvis en el contingut.</p> <p>▫ Errors gramaticals.</p>	
124	<p>▫ <i>S'adona</i> d'haver intentat reproduir el mateix registre que el discurs original però d'haver-se trobat amb dificultats.</p> <p>▫ <i>S'adona</i> d'una mancança: manca de precisió lingüística.</p> <p>▫ <i>Assenyala les causes de les dificultats</i>: pauses massa llargues.</p>	<p>▫ <i>he intentado</i></p> <p>▫ <i>he tenido muchas dificultades</i></p> <p>▫ <i>debido a</i></p> <p>▫ <i>me falta</i></p>	<p>▫ Intent de reproduir el mateix registre que l'original.</p> <p>▫ Dificultats degudes a les llargues pauses.</p> <p>▫ Manca precisió lingüística.</p>	

## Síntesi

Agrupem els aspectes afins:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS
<ul style="list-style-type: none"> <li>•S' autoregula:</li> <li>▫S' adona</li> <li>▫Assenyala la causa</li> <li>▫ Assenyala la conseqüència</li> <li>▫Avalua</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Expressió:</b> “me pongo nerviosa y pierdo el hilo”</li> <li>•<b>Marques d' autoregulació:</b></li> <li>▫<b>Expressions discursives:</b></li> <li>-no estoy suficientemente concentrada</li> <li>-no he escuchado con atención</li> <li>-estoy muy pendiente de</li> <li>-tengo problemas</li> <li>-debido a</li> <li>-dejo de lado</li> <li>-el problema principal es</li> <li>-me falta</li> <li>-otro problema añadido</li> <li>-mi comprensión sea insuficiente</li> <li>-en ningún momento he inferido</li> <li>-no me había quedado clara</li> <li>-he intentado inferir</li> <li>-no ha sido apropiada</li> <li>-lo poco que he comprendido ha sido gracias a</li> <li>-he recordado enumeraciones</li> <li>-me cuestan recordarlos</li> <li>-dada mi dificultad en</li> <li>-no puedo establecer relaciones lógicas</li> <li>-no consigo</li> <li>-no tengo nada clara</li> <li>-tengo en cuenta el verticalismo</li> <li>-no hago</li> <li>-es muy caótica</li> <li>-cuando no entiendo algo</li> <li>-no son nada claras</li> <li>-esto es porque</li> <li>-me cuesta</li> <li>-no utilizo</li> <li>-no tengo tiempo para</li> <li>-yo necesito tiempo para</li> <li>-consecuentemente</li> <li>-no consigo</li> <li>▫<b>La veu de l'aprenenta:</b></li> <li>-ús dels parèntesis: (de alguna manera tengo que sacar el ejercicio)</li> <li>▫<b>La veu de la docent</b></li> <li>•Connectors del discurs:</li> <li>-pero</li> <li>-porque</li> </ul>

TEMES DE LA PAUTA QUE RECULL	TEMES QUE NO APAREIXEN A LA PAUTA I QUE ESMENTA
<p>▫ <b>Comprensió:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Manca de concentració.</li> <li>-Manca d'atenció.</li> <li>-Massa pendent de les paraules.</li> <li>-Problemes de comprensió.</li> <li>-Deficiències de vocabulari.</li> <li>-Massa pendent de la comprensió i de prendre notes.</li> <li>-Manca de vocabulari no sols tècnic, sinó també bàsic.</li> <li>-Mancances a l'hora d'escoltar.</li> <li>-Manca de comprensió oral de l'alemany.</li> <li>-No ha inferit idees correctes.</li> <li>-Ha fet l'intent, però les idees inferides no han estat les apropiades.</li> <li>-Els coneixements extralingüístics i el coneixement del tema com a ajut per a la comprensió.</li> </ul> <p>▫ <b>Memòria i anàlisi de l'original:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Recordar enumeracions.</li> <li>-Dificultats per a recordar xifres i noms propis.</li> <li>-No aconsegueix establir relacions lògiques entre les idees per dificultats en la comprensió i en la presa de notes.</li> <li>-No aconsegueix seleccionar i focalitzar la informació rellevant i no en té clara l'estructura.</li> </ul> <p>▫ <b>Presa de notes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Verticalisme</li> <li>-No deixa espai entre les idees</li> <li>-Presa de notes caòtica</li> <li>-Habitualment en castellà, menys quan té problemes de comprensió</li> <li>-Notes poc clares</li> <li>-Idees que no pot anotar</li> <li>-Anota massa</li> <li>-Pocs símbols i abreviatures</li> <li>-No utilitza connectors</li> <li>-Problemes en la presa de notes i en la reproducció</li> <li>-La velocitat</li> </ul> <p>▫ <b>Reproducció i presentació en la llengua meta:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Problemes en la presa de notes i en la reproducció.</li> <li>-No fa una bona unió entre les idees.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Nervis i pèrdua del fil del discurs.</li> <li>-Manca de coneixements del tema tractat.</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>-Manca de temps.</li> <li>-Necessita temps per escoltar i comprendre.</li> <li>-Conseqüències de la manca de temps: idea i estructura del discurs poc clares.</li> <li>-Ni idees principals ni relacions causa-conseqüència.</li> <li>▫ <b>Reproducció i presentació en la llengua meta:</b></li> <li>-Problemes a l'hora d'interpretar les notes.</li> <li>-Discurs poc coherent.</li> <li>-Contrasentits i frases sense acabar o invencions.</li> <li>-Omissions importants i canvis en el contingut.</li> <li>-Errors gramaticals.</li> <li>-Intent de reproduir el mateix registre que l'original.</li> <li>-Dificultats a causa de les llargues pauses.</li> <li>-Manca precisió lingüística</li> </ul>	
---	--

A continuació, representem el procés d'autoregulació:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ	
112	<p><b>S'adona</b> de manca de concentració.</p> <p><b>S'adona</b> d'estar massa pendent d'entendre el discurs original.</p>	<p><b>Assenyala la conseqüència.</b></p> <p><b>Assenyala la conseqüència.</b></p>
113	<p><b>S'adona</b> de problemes de comprensió.</p>	<p><b>Assenyala la causa.</b></p>
114	<p><b>S'adona</b> de la manca de vocabulari.</p>	
115	<p><b>S'adona</b> de la manca de coneixements del tema tractat.</p>	
116	<p><b>S'adona</b> de la comprensió insuficient.</p>	<p><b>Assenyala la causa.</b></p> <p><b>Assenyala la conseqüència.</b></p>
117	<p><b>S'adona</b> de no haver inferit idees</p>	

118	<b>S'adona</b> de la importància dels coneixements extralingüístics.	
119	<b>S'adona</b> de la capacitat per recordar enumeracions.  <b>S'adona</b> de la dificultat per recordar xifres i noms propis.	
120	<b>S'adona</b> de no poder establir relacions lògiques entre idees.	<b>Assenyala la causa.</b> <b>Assenyala la conseqüència.</b>
121	<b>S'adona</b> que respecta el verticalisme, però no els espais entre idees.  <b>S'adona</b> d'una presa de notes caòtica i poc clara.  <b>S'adona</b> de la presa de notes en castellà.  <b>S'adona</b> de la dificultat a l'hora d'anotar abreujadament i amb símbols.	<b>Avalua.</b> <b>Assenyala les causes.</b>  <b>Assenyala la conseqüència.</b>
122	<b>S'adona</b> de la manca de temps per reflexionar sobre els aspectes que assenyala la pauta.  <b>S'adona</b> de per a què necessita temps.	<b>Assenyala la conseqüència.</b>
123	<b>S'adona</b> dels problemes a l'hora de llegir les notes.  <b>S'adona</b> del discurs no coherent i detecta mancances.	<b>Assenyala la causa.</b> <b>Assenyala la conseqüència.</b>
124	<b>S'adona</b> d'haver intentat reproduir el mateix registre.  <b>S'adona</b> d'una mancança.	<b>Assenyala les causes.</b>

### **Els aspectes més rellevants:**

En les cinc primeres unitats d'aquesta pauta (de la unitat 112 a la 116), l'aprenenta centra la reflexió en l'espai dedicat a la comprensió de l'original. Els problemes de comprensió són una idea recurrent sobre la qual fa èmfasi. S'adona d'una manca de concentració i d'atenció i d'estar massa pendent de les paraules. En un primer grau d'autoregulació, s'adona dels problemes i fa encara un pas més enllà per determinar-ne les causes. La principal és la manca de vocabulari en alemany i no sols l'especialitzat, sinó també el bàsic. En la unitat d'anàlisi 115 es refereix a una altra dificultat en la comprensió: la manca de coneixements sobre el tema tractat. La unitat núm. 116 és una mena de resum de les anteriors on afegeix el problema de la velocitat a les dificultats esmentades. La conseqüència directa d'aquests problemes es reflecteix tant en la presa de notes com en la qualitat de la posterior reproducció del discurs.

Encara dins el tema de la comprensió del discurs en la llengua original, parla de dues estratègies: la inferència i els coneixements extralingüístics com a suport per a la comprensió. De la primera, no se'n surt perquè les idees que infereix no són correctes. Els coneixements extralingüístics, en canvi, l'ajuden a comprendre millor, com hi ajuda també el coneixement del tema.

A les unitats núm. 119 i 120 es refereix a la memòria i a l'anàlisi del discurs original i fa esment de dificultats com recordar xifres i noms propis o no aconseguir establir relacions lògiques entre les idees. En un segon nivell, n'esmenta les causes: les dificultats en la comprensió i en la presa de notes, no aconseguir seleccionar i focalitzar la informació rellevant, i no tenir clara l'estructura.

Contextualitza la reflexió sobre la presa de notes en l'àmbit de la negativitat: no deixa espais entre les idees, qualifica la presa de notes de caòtica i poc clara. Hi troba mancances, com escriure massa, no utilitzar gaires símbols, abreviatures ni connectors i, conseqüentment, no fer una bona unió entre les idees. Habitualment pren les notes en castellà, menys quan té problemes de comprensió. Posa èmfasi en la manca de temps per a prendre-les, perquè ha de dedicar-ne massa a escoltar i a comprendre, i també a la manca de temps per tenir presents tots els punts sobre els quals la fa reflexionar la pauta.

L'últim àmbit és el de la reproducció i presentació del seu discurs (unitats 123 i 124). Detecta un discurs poc coherent com a conseqüència dels problemes a l'hora d'interpretar les notes. També hi detecta contrasentits i frases sense acabar, invencions i omissions importants, i canvis en el contingut. Tot i l'intent de reproduir el mateix registre que l'original, no ho ha aconseguit per les llargues pauses que hi fa. També s'adona d'una manca important de precisió lingüística.

Tot i que només en una ocasió, expressa un sentiment important de nerviosisme en la primera unitat. Aquest sentiment és fruit dels problemes de comprensió i té com a conseqüència que perdi el fil del discurs.

Tal i com succeïa en la resta de pautes, també aquí es val d'expressions discursives per verbalitzar el procés d'autoregulació. Es tracta d'expressions que li permeten detectar sobretot mancances, problemes i dificultats però també fer una recerca de causes i conseqüències. També en aquesta pauta la veu de l'aprenenta es desdobla, quan inclou entre parèntesis la idea (*de alguna manera tengo que sacar el ejercicio*) (unitat 123). L'aprenenta diu que s'adona d'omissions importants i de canvis en el contingut, i apareix una segona veu que justifica els errors comesos.

Pel que fa a la utilitat de la pauta, adopta certs termes específics de la disciplina que se'ls fa seus i apareixen en el seu discurs. Ho apreciem en les unitats 117 i 118 en què parla d'inferències i de coneixements extralingüístics respectivament i en les unitats 121 i 124 en què incorpora els termes de verticalisme i precisió lingüística.

Per últim, pel que fa a l'ús formal de la pauta, no dóna resposta a cada pregunta, sinó que ho organitza per blocs que es corresponen a les quatre habilitats en què està dividida la reflexió. Aquests blocs no inclouen cap títol introductori i només estan identificats amb un número. El bloc on la reflexió és més extensa és el dedicat a la comprensió del discurs original. Adjunta la presa de notes.

## 1.2.4.7. Pauta global 2 (28/11/2003)

## Anàlisi interpretativa

UNITAT D'ANÀLISI		ANÀLISI INTERPRETATIVA
Núm.	TEXT DE LA PAUTA/ TEXT DE L'APRENT	
	<b>1.</b>	
125	Creo que me he concentrado suficiente sobretodo en la primera parte del discurso y he escuchado el discurso con atención.	El modalitzador del discurs <i>creo que</i> introdueix una valoració. Considera que s'ha concentrat suficientment, sobretot en la primera part del discurs, i que l'ha escoltat amb atenció.
126	Los problemas de comprensión han sido pocos y los he tenido principalmente en la segunda parte del discurso debido primero a que no estaba tan concentrada y segundo a problemas de complejidad vocabulario de frases.	Valora els problemes de comprensió: n'ha tingut pocs i, principalment, en la segona part del discurs. Introdueix les causes d'aquests problemes amb l'expressió <i>debido a</i> i seguint l'estructura binària de primer i segon. La primera causa és l'escassa concentració i la segona els problemes de complexitat de vocabulari.
127	Quizá la comprensión ha sido más fácil esta vez para mi gracias a que el tema me es familiar. Por tanto los conocimientos extralingüísticos han contribuido a la buena comprensión del discurso.	L'adverbi de probabilitat <i>quizá</i> serveix per establir una hipòtesi sobre la major facilitat que ha tingut amb la comprensió i troba la resposta en la familiaritat del tema. A través de l'expressió <i>por tanto</i> , extreu la conclusió que els elements extralingüístics han contribuït a la bona comprensió del discurs.
	<b>2.</b>	
128	He tenido problemas para recordar cifras nombres propios o referencias culturales.	Identifica problemes a l'hora de recordar xifres, noms propis i referències culturals.
129	Me ha costado un poco menos que la última semana seleccionar y focalizar la información relevante y al terminar el discurso he tenido clara la estructura de éste.	Estableix una comparació entre l'ara i l'abans i fa referència a una petita evolució respecte a la setmana anterior ( <i>me ha costado un poco menos</i> ) quant a la selecció i la focalització d'informació rellevant. Afegeix que ha acabat el discurs tenint-ne clara l'estructura.
	<b>3.</b>	
130	Para organizar mi toma de notas he intentado tener en cuenta el verticalismo y los espacios entre ideas.	Per a l'organització de la presa de notes expressa, amb el verb <i>intentar</i> , la voluntat explícita de tenir en compte el verticalisme i els espais entre idees.

131	Las notas las he tomado en castellano más o menos claras. Quizá continuo anotando demasiado. He intentado utilizar abreviaturas, anotar las ideas de forma abreviada y establecer una buena unión entre ellas aunque quizá hay pocos conectores.	Afirma haver pres les notes en castellà i que aquestes apareixen més o menys clares. L'adverbi de probabilitat <i>quizá</i> li serveix per establir una hipòtesi sobre el fet que continua anotant massa. L'opció pel verb <i>continuar</i> assenyala que no hi ha hagut evolució respecte a aquest aspecte. A continuació, manifesta, amb el verb <i>intentar</i> , una voluntat explícita d'ús d'abreviatures, d'anotar les idees de forma abreujada i d'establir una bona unió entre les idees. No obstant això, la conjunció <i>aunque</i> , seguida de l'adverbi <i>quizá</i> , introdueix la contraposició d'utilitzar pocs connectors del discurs.
	<b>4.</b>	
132	No he tenido problemas en interpretar mis notas.	Manifesta no haver tingut problemes a l'hora d'interpretar les notes.
133	Mi discurso ha sido coherente aunque quizá en la segunda parte del discurso debido a una escucha y comprensión deficiente he cambiado un poco el contenido.	Afirma que el seu discurs ha estat coherent, però amb la conjunció <i>aunque</i> , seguida de l'adverbi de probabilitat <i>quizá</i> , introdueix una contraposició a aquesta primera part de la frase: en la segona part del discurs, per problemes a l'hora d'escoltar i de comprendre, ha efectuat certs canvis en el contingut.
134	En la reproducción del discurso he detectado alguna muletilla pero he estado más segura y consecuentemente el discurso ha sido bastante ágil y fluido.	Detecta <i>muletillas (sic)</i> com a defecte. Amb el contraargumentatiu <i>pero</i> diu que s'ha sentit més segura. A través del comparatiu <i>más segura</i> subratlla evolució i millora en la seguretat. A conseqüència de la qual, el discurs ha estat força àgil i fluid.

Ens fixem ara en els següents aspectes:

Unitat d'anàlisi	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES DE LA PAUTA QUE RECALL	TEMES QUE NO APAREIXEN A LA PAUTA I QUE ESMENTA
125	▫ S'adona d'haver-se concentrat i haver escoltat amb atenció.	▫ <i>creo que</i> ▫ <i>me he concentrado suficiente</i> ▫ <i>he escuchado con atención</i>	▫ Concentració i atenció.	

126	<p>▫ S'adona de tenir pocs problemes de comprensió, només a la segona part del discurs.</p> <p>▫ Assenyala les causes dels problemes en la segona part: no estar tan concentrada i problemes de complexitat de vocabulari.</p>	<p>▫ <i>los problemas de comprensión</i></p> <p>▫ <i>primero ... y segundo</i></p> <p>▫ <i>problemas de complejidad</i></p>	<p>▫ Pocs problemes de comprensió a causa d'una menor concentració i de la complexitat del vocabulari.</p>	
127	<p>▫ S'adona d'una major facilitat de comprensió.</p> <p>▫ Formula una hipòtesi: la familiaritat del tema tractat.</p> <p>▫ Assenyala una causa: els coneixements extralingüístics contribueixen a una millor comprensió.</p>	<p>▫ <i>quizá</i></p> <p>▫ <i>más fácil esta vez</i></p> <p>▫ <i>gracias a</i></p> <p>▫ <i>por lo tanto</i></p> <p>▫ <i>han contribuido a</i></p>	<p>▫ Importància de la familiaritat amb el tema.</p> <p>▫ Importància del coneixement extralingüístic.</p>	
128	<p>▫ S'adona de les dificultats a l'hora de recordar xifres, noms propis i referències culturals.</p>	<p>▫ <i>he tenido problemas para</i></p>	<p>▫ Problemes per recordar xifres, noms propis i referències culturals.</p>	
129	<p>▫ S'adona d'una evolució respecte a la setmana anterior quant a selecció i focalització d'informació rellevant i de tenir més clara l'estructura del discurs.</p>	<p>▫ <i>me ha costado un poco menos</i></p> <p>▫ <i>que la última semana</i></p> <p>▫ <i>he tenido clara</i></p>	<p>▫ Millora respecte a la setmana anterior quant a la selecció i focalització d'informació rellevant.</p> <p>▫ Clara l'estructura del discurs.</p>	
130	<p>▫ S'adona de l'intent de tenir</p>	<p>▫ <i>he intentado tener en cuenta</i></p>	<p>▫ Verticalisme</p> <p>▫ Espai entre idees</p>	

	en compte el verticalisme i l'espai entre les idees.			
131	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona d'estar prenent les notes en castellà.</li> <li>▫ <i>Formula una hipòtesi:</i> probablement continua anotant massa.</li> <li>▫ S'adona de l'intent d'ús d'abreviatures.</li> <li>▫ <i>Formula una hipòtesi:</i> probablement faci servir pocs connectors.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>más o menos claras</i></li> <li>▫ <i>quizá</i></li> <li>▫ <i>he intentado</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Presa de notes en castellà.</li> <li>▫ Anota massa.</li> <li>▫ Intent d'ús d'abreviatures.</li> <li>▫ Intent de bona unió entre idees.</li> <li>▫ Manca de connectors.</li> </ul>	
132	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona de no haver tingut problemes a l'hora d'interpretar les seves notes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>no he tenido problemas</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ No té problemes per interpretar les notes.</li> </ul>	
133	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona d'haver fet un discurs coherent en general, però d'haver introduït canvis en el contingut en la segona part.</li> <li>▫ <i>Assenyala la causa:</i> una escolta i comprensió deficients.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>ha sido coherente</i></li> <li>▫ <i>aunque</i></li> <li>▫ <i>quizá</i></li> <li>▫ <i>debido a</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Discurs coherent.</li> <li>▫ Lleugers canvis en el contingut en la segona part.</li> </ul>	
134	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona de les "muletillas" que fan aparició en el seu discurs però també d'una major</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>he detectado</i></li> <li>▫ <i>pero</i></li> <li>▫ <i>más segura</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Detecció de "muletillas"</li> <li>▫ Major seguretat.</li> <li>▫ Discurs més àgil i fluid.</li> </ul>	









	seguretat. ▫ Assenyala la conseqüència: un discurs més àgil i fluid. ▫ Expressa seguretat.			
--	--	--	--	--

Tot seguit, agrupem els aspectes afins:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES DE LA PAUTA QUE L'APRENT RECALL
<b>•S'autoregula:</b> ▫ S'adona. ▫ Assenyala la causa. ▫ Assenyala la raó. ▫ Formula una hipòtesi.	<b>•Expressió:</b> ▫ <i>más segura</i>	<b>•Comprensió:</b> ▫ Concentració i atenció. ▫ Pocs problemes de comprensió per la menor concentració i per la complexitat del vocabulari. ▫ Importància de la familiaritat amb el tema. ▫ Importància del coneixement extralingüístic. <b>•Memòria i anàlisi de l'original:</b> ▫ Problemes per recordar xifres, noms propis i referències culturals. ▫ Millora respecte a la setmana anterior quant a la selecció i focalització d'informació rellevant. ▫ Clara l'estructura del discurs. <b>•Presa de notes</b> ▫ Verticalisme. ▫ Espai entre idees. ▫ Presa de notes en castellà. ▫ Anota massa. ▫ Intent d'ús d'abreviatures. ▫ Intent de bona unió entre idees. ▫ Manca de connectors.
<b>•Expressa:</b> ▫ Seguretat	<b>•Marques d'autoregulació:</b> <b>▪ Expressions discursives:</b> <i>-creo que</i> <i>-me he concentrado suficiente</i> <i>-he escuchado con atención</i> <i>-los problemas de comprensión</i> <i>-primero ... y segundo</i> <i>-problemas de complejidad</i> <i>-quizá</i> <i>-más fácil esta vez</i> <i>-gracias a</i> <i>-por lo tanto</i> <i>-han contribuido a</i> <i>-he tenido problemas para</i> <i>-me ha costado un poco menos</i> <i>-he tenido clara</i> <i>-he intentado tener en cuenta</i> <i>-más o menos claras</i> <i>-quizá</i> <i>-no he tenido problemas</i> <i>-ha sido coherente</i> <i>-debido a</i> <i>-he detectado</i> ▫ La situació en el temps: <i>-más fácil esta vez</i> <i>-que la última semana</i>	

	<p><b>•Connectors del discurs:</b>                  -<i>aunque</i>                  -<i>pero</i></p>	<p>▫No té problemes per interpretar les notes.</p> <p><b>•Reproducció i presentació en la llengua meta:</b></p> <p>▫Discurs coherent.</p> <p>▫Lleugers canvis en el contingut en la segona part.</p> <p>▫Detecció de “<i>muletillas</i>”.</p> <p>▫Major seguretat.</p> <p>▫Discurs més àgil i fluid.</p>
--	--	--

Representem el procés d'autoregulació:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ	
125	S'adona de la concentració i l'atenció. 	
126	S'adona de tenir pocs problemes de comprensió. 	Assenyala les causes
127	S'adona d'una major facilitat de comprensió.	Assenyala la causa. Formula una hipòtesi.
128	S'adona de les dificultats per recordar les xifres, enumeracions i noms propis.	
129	S'adona d'una millora respecte a la setmana anterior quant a la focalització i selecció de la informació.	
130	S'adona de l'intent de tenir en compte el verticalisme i l'espai entre idees. 	
131	S'adona d'estar prenent les notes en castellà.	Formula una hipòtesi.
	S'adona de l'intent d'ús d'abreviatures.	Formula una hipòtesi.
132	S'adona de no haver tingut problemes en interpretar les notes. 	
133	S'adona d'haver fet un discurs coherent. 	Assenyala la causa.
134	S'adona de les “ <i>muletillas</i> .” 	Assenyala la conseqüència.

**Els aspectes més rellevants:**

El que més ens crida l'atenció d'aquesta segona pauta global són les evolucions que assenyalava en comparació amb la primera. En la següent taula, presentem en quins aspectes estableix la comparació i hi detecta evolució:

PAUTA GLOBAL 1	PAUTA GLOBAL 2
-Dificultats de comprensió.	-Menys dificultats de comprensió.
-No aconsegueix seleccionar i focalitzar la informació rellevant i quan acaba el discurs no en té clara l'estructura.	-Selecció i focalització de la informació. -Estructura clara del discurs.
-No deixa espai entre les idees.	-Intent explícit de deixar espai entre les idees.
-Preses de notes en castellà, però també en alemany quan té problemes.	-Preses de notes només en castellà.
-Problemes amb la lectura de les notes.	-No té problemes amb la lectura de les notes.
-Manca de coherència.	-Discurs coherent.
	-Millora quant a seguretat.

L'aspecte més ressaltat és la millora quant a la comprensió del discurs original en alemany (unitats núm. 125, 126 i 127). En la unitat 127, apunta als aspectes extralingüístics com a possible causa. Una segona millora és poder seleccionar i focalitzar la informació i tenir una estructura clara del discurs (unitat d'anàlisi 129). En la pauta global anterior, assenyalava mancances respecte a aquestes dues qüestions (unitat d'anàlisi 120). Pel que fa a la presa de notes, ha passat de la mancança de no deixar espai entre les idees a l'intent explícit de deixar-n'hi. A la pauta global núm. 1 subratllava que prenia les notes en castellà en la majoria d'ocasions però que també ho feia en alemany quan tenia algun problema de comprensió. En canvi, ara afirma només fer-ho en castellà. També ha millorat en la lectura de la presa de notes, on abans tenia problemes. I en relació amb la reproducció i presentació del discurs en la llengua meta, ha deixat enrera la manca de coherència que assenyalava en la unitat 123 per fer ara un discurs coherent. Per últim, apunta una millora notable pel que fa a la seguretat. Quant a la memòria, en canvi, torna a incidir en la dificultat de recordar xifres, enumeracions i noms propis: l'únic aspecte en què no nota una millora.

Mentre s'adonava d'aquestes evolucions, es fa palès com n'ha anat formulant les causes i les conseqüències. En alguns casos n'ha fet hipòtesis explicatives.

El recurs discursiu per excel·lència utilitzat en aquesta pauta per marcar aquestes evolucions són les expressions temporals com *esta vez* o bé *la última semana*. També verbalitza l'autoregulació a través d'un seguit d'expressions, recollides en l'anàlisi.

Com la pauta anterior, una de les utilitats d'aquesta és la transferència del metallenguatge propi de la disciplina al discurs de l'aprenent. Integra en el seu discurs els termes "coneixement extralingüístic" (unitat d'anàlisi 127), "verticalisme" i "espai entre idees" (unitat d'anàlisi 130).

Pel que fa a l'ús formal de la pauta, enlloc de donar resposta a cada pregunta, les ha organitzades per blocs, que es corresponen a les quatre habilitats en què està dividida la reflexió. Aquests blocs no inclouen cap títol introductori i només estan identificats amb un número. El bloc en el qual la reflexió és més extensa és el dedicat a la comprensió del discurs original. Adjunta a la seva pauta la presa de notes dels exercicis de classe.

#### **1.2.4.8. Pauta global 4 (12/12/2003)**

##### **Anàlisi interpretativa**

<b>UNITAT D'ANÀLISI</b>		<b>ANÀLISI INTERPRETATIVA</b>
<b>Núm.</b>	<b>TEXT DE LA PAUTA/ TEXT DE L'APRENT</b>	
	<b>1. Coherencia y cohesión</b>	
135	Continuo teniendo problemas a la hora de leer o interpretar mis notas. Tengo muchas dificultades a la hora de cogerlas y además el problema se agrava porque me falta mucho vocabulario.	L'inici d'aquesta unitat amb el verb <i>continuar</i> , permet veure que l'aprenent estableix una comparació entre l'ara i l'abans. No percep millora a l'hora de llegir o interpretar les seves notes. I té moltes dificultats quan les pren. L'enllaç subordinant amb valor causal <i>porque</i> introdueix la causa de l'agreujament del problema: la manca de vocabulari.

136	A pesar de ello aunque no tenga todo el contenido del discurso, intento que mi interpretación sea coherente y cohesionada.	L'expressió <i>a pesar de ello</i> dona pas a la contraposició de la idea anterior. La conjunció <i>aunque</i> ve seguida d'una oració amb el verb en subjuntiu. Entenem que es tracta d'un fet que no centra només en el moment present, sinó que s'obre i es fa extrapolable a situacions de futur. També mostra com és conscient que la situació ideal seria poder comptar amb tot el contingut del discurs. A la segona part de la unitat, amb el verb <i>intento</i> , es proposa, a pesar de la mancança assenyalada, que la seva interpretació sigui coherent i cohesionada.
137	Lógicamente hay omisiones importantes y cambios de contenido (intento que lo poco que anoto en las notas sea correcto aunque me pierda otras informaciones).	Amb l'adverbi <i>lógicamente</i> llegim que ja té assumit que en el seu discurs hi hagi omissions i canvis en el contingut. Entre parèntesis, inclou una informació addicional: dona prioritat a anotar poc, però vol que sigui correcte, encara que perdi altres informacions.
138	En este discurso he dejado frases sin terminar por el problema de siempre.	Manifesta haver deixat frases sense acabar i fa al·lusió <i>al problema de siempre</i> . Que el deixi implícit és com si tant ella com els docents compartissin la mateixa informació. No és necessari repetir una dificultat coneguda per tots.
	<b>2. Expresión lingüística</b>	
139	Por falta de práctica, seguridad y de información he cometido algunos errores gramaticales o sintácticos en la LM pero los he intentado solventar en el mismo momento.	Destaca les causes dels seus errors sintàctics i gramaticals en llengua materna: manca de pràctica, de seguretat i d'informació. El <i>pero</i> contraargumentatiu explicita l'intent de resoldre aquests problemes en el mateix moment de la seva detecció.
140	He intentado utilizar un registro lo más parecido posible del discurso original dentro de mis posibilidades. Pero aprecio una falta de precisión lingüística.	Expressa l'intent de fer ús d'un registre el més semblant possible al del discurs original. Subratllem el fet que digui <i>dentro de mis posibilidades</i> . Torna a aparèixer la seva autoimatge en referir-se a les seves possibilitats. Coneix el que sap fer i el que no. El contraargumentatiu <i>pero</i> diu que, malgrat l'intent, aprecia una manca de precisió lingüística.
141	No detecto interferencias castellano/catalán.	Manifesta no detectar interferències entre les llengües catalana i castellana.

3. Presentación		
142	He intentado que mi discurso sea ágil y fluido aunque he pecado de muchas "e" (sobretudo en el primer discurso). He hecho en algún momento pausas innecesarias debido a lagunas en mi toma de notas.	Expressa l'intent de produir un discurs àgil i fluid, tot i que, amb la conjunció <i>aunque</i> , diu que no ho ha acabat d'aconseguir per la presència del so onomatopeic e. Entre parèntesis situa aquest defecte en el primer discurs. Manifesta haver fet pauses innecessàries per llacunes en la presa de notes.
143	Al margen del contenido he intentado vocalizar bien y utilizar un tono bastante neutro y adecuado para el tipo de discurso que hemos trabajado.	Que comenci dient <i>al margen del contenido</i> , mostra que, malgrat les dificultats en el contingut, ha fet l'intent explícit de vocalitzar bé i d'utilitzar un to força neutre i adequat al tipus de discurs que ha estat treballant.
144	Considero que en algunos momentos he sido bastante convincente y he transmitido sensación de seguridad, lógicamente en las partes donde tenía muy claro que la toma de ideas era correcta.	Qualifica la seva prestació de força convinçent i segura. Amb l'adverbi <i>lógicamente</i> puntualitza que aquest comentari només és vàlid per les parts del discurs on tenia molt clar que la presa de notes era correcta.
145	No puedo valorar si mantengo el contacto visual con el público.	Afirma no poder valorar si manté o no el contacte visual amb el públic.
146	A pesar del estrés y angustia que me crea la situación de interpretación y de falta de información creo que he podido controlar, salvo en un momento concreto en el 2º discurso, que no sabía como acabar y he dicho improperios. Pero por lo general intento buscar la solución más lógica sobre lo que estoy hablando y hago servir los conocimientos personales que tengo sobre el tema o deducciones que puedo sacar del tema. No creo que se haya notado mucho una sensación de angustia en el 2º discurso.	L'expressió adversativa <i>a pesar de</i> introdueix els factors (estrès, angoixa i manca d'informació) que podien suposar-li dificultats en el discurs. A través del modalitzador <i>creo que</i> expressa com li sembla que els ha pogut controlar. L'excepció a aquesta situació de control ha estat només en un moment concret del segon discurs en què diu que no sabia com acabar i que ha dit <i>improperis (sic)</i> . El contraargumentatiu <i>pero</i> introdueix un argument contraposat a l'anterior: habitualment intenta buscar la solució més lògica al que està dient i recorre als seus coneixements sobre el tema o a les deduccions que pot fer. Després d'aquesta reflexió, torna al segon discurs per dir que no creu que se li hagi notat una sensació d'angoixa especial.
4.		
147	Me gustaría anotar que tengo muchas dificultades en la toma de notas. Voy muy lenta y no me da tiempo de asimilar todas las ideas.	L'expressió <i>me gustaría anotar</i> encapçala una idea no contemplada en les preguntes de la pauta. Aquesta expressió podria ser una manera de cridar l'atenció sobre els fets que

		exposarà a continuació: les moltes dificultats que té en la presa de notes. Va molt lenta i no té temps d'assimilar totes les idees.
--	--	--

Ens fixem detalladament en el següent:

Núm.	QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES DE LA PAUTA QUE RECALL	TEMES QUE NO APAREIXEN A LA PAUTA I QUE ESMENTA
135	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona que continua tenint problemes amb la presa de notes a l'hora d'agafar-les, llegir-les i interpretar-les.</li> <li>▫ Assenyala la causa: manca de vocabulari.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>continuo teniendo problemas</i></li> <li>▫ <i>tengo muchas dificultades</i></li> <li>▫ <i>me falta mucho vocabulario</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Problemes a l'hora de llegir i d'interpretar les notes.</li> <li>▫ Dificultats a l'hora de prendre les notes.</li> <li>▫ Manca de vocabulari.</li> </ul>	
136	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona de no tenir tot el contingut del discurs.</li> <li>▫ S'adona del seu intent de fer un discurs coherent i cohesionat.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>a pesar de ello</i></li> <li>▫ <i>aunque</i></li> <li>▫ <i>intento</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Mancança de contingut.</li> <li>▫ Intent de fer una interpretació coherent i cohesionada.</li> </ul>	
137	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona de les omissions i els canvis en el contingut.</li> <li>▫ S'adona de l'intent que el que anota sigui correcte, encara que perdi informacions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>lógicamente</i></li> <li>▫ ús dels parèntesis</li> <li>▫ <i>intento que sea correcto</i></li> <li>▫ <i>aunque me pierda</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Omissions i canvis en el contingut.</li> <li>▫ Dóna prioritat al fet d'escriure poc però correctament encara que perdi informació.</li> </ul>	
138	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona que ha deixat frases sense acabar.</li> <li>▫ Assenyala la causa: el problema de sempre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>he dejado frases sin terminar por el problema de siempre</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Frases sense acabar.</li> </ul>	

139	<p>▫ <i>S'adona</i> d'haver comès errors gramaticals i sintàctics en la llengua materna.</p> <p>▫ <i>Assenyala les causes:</i> manca de pràctica, de seguretat i d'informació.</p>	<p>▫ <i>por falta de</i></p> <p>▫ <i>he cometido algunos errores</i></p> <p>▫ <i>he intentado solventarlos</i></p>	<p>▫ Errors gramaticals i sintàctics en la llengua materna a causa de manca de pràctica, seguretat i informació.</p>	
140	<p>▫ <i>S'adona</i> de l'ús d'un registre el més semblant possible al de l'original.</p> <p>▫ <i>S'adona</i> de les seves possibilitats i de què sap fer i de què no.</p> <p>▫ <i>S'adona</i> que li manca precisió lingüística.</p>	<p>▫ <i>he intentado</i></p> <p>▫ <i>aprecio una falta de</i></p>	<p>▫ Intent d'ús d'un registre el més semblant possible a l'original.</p> <p>▫ Manca de precisió lingüística.</p>	
141	<p>▫ <i>S'adona</i> de que no fa interferències català/castellà.</p>	<p>▫ <i>no detecto</i></p>	<p>▫ No fa interferències.</p>	
142	<p>▫ <i>S'adona</i> que ha intentat fer un discurs àgil i fluid però que hi ha molta presència del so onomatopèic e.</p> <p>▫ <i>S'adona</i> de fer pauses innecessàries.</p> <p>▫ <i>Assenyala la causa:</i> llacunes en la presa de notes.</p>	<p>▫ <i>he intentado</i></p> <p>▫ <i>aunque</i></p> <p>▫ <i>he pecado de</i></p> <p>▫ <i>debido a lagunas en</i></p>	<p>▫ Intent de fer un discurs àgil i fluid.</p> <p>▫ Presència del so onomatopèic e.</p> <p>▫ Pauses innecessàries a causa de les llacunes en la presa de notes.</p>	
143	<p>▫ <i>S'adona</i> de l'intent de vocalitzar bé i d'utilitzar un to neutre i adequat al tipus de discurs.</p>	<p>▫ <i>he intentado</i></p>	<p>▫ Intent de bona vocalització.</p> <p>▫ Intent d'ús d'un to neutre i adequat.</p>	



144	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona que és convincent i que transmet seguretat quan té clares les idees.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>considero que</i></li> <li>▫ <i>he transmitido sensación de seguridad</i></li> <li>▫ <i>lógicamente</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Quan la presa de notes és correcta, es mostra convincent i segura.</li> </ul>	
145	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona de no poder valorar un fet que li planteja la pauta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>no puedo valorar si</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ No pot valorar si manté el contacte visual.</li> </ul>	
146	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona de l'estrès i de l'angoixa que li genera la situació.</li> <li>▫ S'adona de la manca d'informació.</li> <li>▫ S'adona de la <i>capacitat de control</i>.</li> <li>▫ S'adona de l'intent de buscar una solució lògica.</li> <li>▫ S'adona del recurs als coneixements sobre el tema i a les capacitats deductives.</li> <li>▫ S'adona que la seva angoixa no s'ha notat.</li> <li>▫ Expressa estrès i angoixa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>a pesar de</i></li> <li>▫ <i>falta de</i></li> <li>▫ <i>creo que</i></li> <li>▫ <i>no sabía como acabar</i></li> <li>▫ <i>pero</i></li> <li>▫ <i>intento</i></li> <li>▫ <i>no creo que</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Control davant estrès i angoixa.</li> <li>▫ Improperis en el segon discurs.</li> <li>▫ Intent de buscar la solució més lògica.</li> <li>▫ Recorre a coneixements personals i a deduccions.</li> </ul>	
147	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S'adona de les dificultats que té en la presa de notes: va molt lenta i no té temps per assimilar les idees.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <i>me gustaría anotar que</i></li> <li>▫ <i>tengo muchas dificultades</i></li> <li>▫ <i>no me da tiempo de</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Dificultats en la presa de notes.</li> <li>▫ Lentitud i manca de temps per assimilar les idees.</li> </ul>	

## Síntesi


Agrupem els aspectes afins:

QUÈ FA?	COM HO FA? RECURSOS DISCURSIUS	TEMES DE LA PAUTA QUE RECALL
<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>S'autoregula:</b></li> <li>▫ Assenyala la causa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Expressa:</b></li> <li>▫ <i>he transmitido sensación de seguridad</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Comprensió:</b></li> <li>▫ Manca de vocabulari.</li> <li>▫ Recorre a coneixements personals i a deduccions.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Expressa:</b></li> <li>▫ Estrès i angoixa.</li> <li>▫ L'autoimatge.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Marques d'autoregulació:</b></li> <li>▫ <b>Expressions discursives:</b></li> <li>-<i>continuo teniendo problemas.</i></li> <li>-<i>tengo muchas dificultades</i></li> <li>-<i>me falta mucho vocabulario</i></li> <li>-<i>a pesar de ello</i></li> <li>-<i>lógicamente</i></li> <li>-<i>he dejado frases sin terminar por el problema de siempre</i></li> <li>-<b>aunque me pierda</b></li> <li>-<i>por falta de</i></li> <li>-<i>he cometido algunos errores</i></li> <li>-<i>he intentado / intento</i></li> <li>-<b>aprecio una falta de</b></li> <li>-<b>no detecto</b></li> <li>-<i>he pecado de</i></li> <li>-<b>debido a lagunas en</b></li> <li>-<i>considero que</i></li> <li>-<i>lógicamente</i></li> <li>-<i>no puedo valorar si</i></li> <li>-<i>a pesar de</i></li> <li>-<i>falta de</i></li> <li>-<i>creo que</i></li> <li>-<i>no sabía como acabar</i></li> <li>-<i>no creo que</i></li> <li>-<i>me gustaría anotar que</i></li> <li>-<i>tengo muchas dificultades</i></li> <li>-<i>no me da tiempo de</i></li> <li>▫ <i>La situació en el temps:</i></li> <li>-<b>continuo teniendo problemas</b></li> <li>-<i>he dejado frases sin terminar por el problema de siempre</i></li> <li>▫ <i>La veu de l'aprenenta:</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Preses de notes</b></li> <li>▫ Problemes a l'hora de llegir i interpretar les notes.</li> <li>▫ Dificultats a l'hora de prendre les notes.</li> <li>▫ Dóna prioritat al fet d'escriure poc, però correctament encara que perdi informació.</li> <li>▫ Pauses innecessàries a causa de llacunes en la presa de notes.</li> <li>▫ Quan la presa de notes és correcta, es mostra convincent i segura.</li> <li>▫ Dificultats en la presa de notes.</li> <li>▫ Lentitud i manca de temps per assimilar les idees.</li> <li>•<b>Reproducció i presentació en la llengua meta</b></li> <li>▫ Mancança de contingut.</li> <li>▫ Intent de fer una interpretació coherent i cohesionada.</li> <li>▫ Omissions i canvis en el contingut.</li> <li>▫ Frases sense acabar.</li> <li>▫ Errors gramaticals i sintàctics en la llengua materna a causa de manca de pràctica, de seguretat i d'informació.</li> <li>▫ Intent d'ús d'un registre el més semblant possible al de l'original.</li> <li>▫ Manca de precisió</li> </ul>

	-ús dels parèntesis	lingüística ▫No fa interferències.
	•Connectors del discurs: ▫ <i>aunque</i> ▫ <i>pero</i>	

A continuació, representem en la següent taula el procés d'autoregulació que emergeix:

Unitat d'anàlisi	PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ	
135	<b>S'adona</b> que continua tenint problemes amb la presa.	<b>Assenyala la causa.</b>
136	<b>S'adona</b> de no tenir tot el contingut del discurs.  <b>S'adona</b> del seu intent de fer un discurs coherent i cohesionat.	
137	<b>S'adona</b> de les omissions i els canvis en el contingut.  <b>S'adona</b> de l'intent de correcció del que anota, encara que perdi informació.	
138	<b>S'adona</b> que ha deixat frases sense acabar.	<b>Assenyala la causa.</b>
139	<b>S'adona</b> d'haver comès errors gramaticals i sintàctics en la llengua materna.	<b>Assenyala les causes.</b>
140	<b>S'adona</b> de l'ús d'un registre el més semblant possible al de l'original.  <b>S'adona</b> de les seves possibilitats i de què sap fer i de què no.  <b>S'adona</b> d'una manca de precisió lingüística.	
141	<b>S'adona</b> que no fa interferències català/castellà.	



142	<p><b>S'adona</b> que ha intentat fer un discurs àgil i fluid, però que hi ha molta presència del so onomatopèic e.</p> <p><b>S'adona</b> que fa pauses innecessàries.</p>	<b>Assenyala la causa</b>
143	<b>S'adona</b> de l'intent de vocalitzar bé i d'utilitzar un to neutre i adequat al tipus de discurs.	
144	<b>S'adona</b> que és convincent i que transmet seguretat quan té clares les idees.	
145	<b>S'adona</b> que no pot valorar un fet que li planteja la pauta.	
146	<p><b>S'adona</b> de l'estrès i de l'angoixa que li genera la interpretació.</p> <p><b>S'adona</b> de la manca d'informació.</p> <p><b>S'adona</b> de la capacitat de control.</p> <p><b>S'adona</b> de l'intent de buscar una solució lògica.</p> <p><b>S'adona</b> del recurs als coneixements sobre el tema i a la capacitat deductiva.</p> <p><b>S'adona</b> que la sensació d'angoixa no s'ha notat.</p>	
147	<b>S'adona</b> de les dificultats que té en la presa de notes: va molt lenta i no té temps per assimilar les idees.	

### **Els aspectes més rellevants:**

Si bé vèiem que en la segona pauta global l'aprenenta assenyalava certes evolucions respecte a la primera, observem en aquesta última que no continua en la mateixa línia i que, en establir comparacions, torna a subratllar dificultats, que estan relacionades amb la presa de notes i amb la comprensió. N'és una mostra que en

L'última unitat afegeixi un comentari al respecte. Que deixi implícit *al problema de siempre* és una clara referència al fet que tant ella com el lector de les pautes comparteixen la mateixa informació i que, per tant, no és necessari esmentar de nou la dificultat (unitat 138). Intuïm que les frases sense acabar en el seu discurs vénen dels seus problemes recurrents: mancances en la comprensió i dificultats en llegir les notes.

Obviant aquests aspectes, les reflexions d'aquesta pauta se centren en aspectes de la reproducció i de la presentació del discurs. S'adona de mancances com omissions i canvis en el contingut, frases sense acabar i errors gramaticals i sintàctics en la llengua materna per manca de pràctica, de seguretat i d'informació. I assenyala, encara, la manca de precisió lingüística, la presència del so onomatopèic e i les pauses innecessàries per les llacunes en la presa de notes.

Quant als aspectes positius, assenyallem que aconsegueix no fer interferències entre català i castellà. I tot un seguit d'intents: l'intent de fer una interpretació coherent i cohesionada, l'intent d'ús d'un registre el més semblant possible al de l'original, l'intent de fer un discurs àgil i fluid, l'intent de bona vocalització i l'intent d'ús d'un to neutre i adequat.

Apuntem que la percepció del procés ha anat paral·lela amb la recerca de causes explicatives dels fets detectats.

Destaquem l'expressió *dentro de mis posibilidades* (unitat 140). Està fent, tot i que no de forma explícita, una valoració negativa de les seves possibilitats. Convençuda que són limitades, té una migrada imatge d'ella mateixa.

Per establir comparacions, es val d'expressions temporals que relacionen la situació present amb situacions passades: *continuo teniendo problemas* o *he dejado frases sin terminar por el problema de siempre*. Verbalitza també com s'autoregula a través d'un seguit d'expressions detallades en l'anàlisi. El desdoblament de la pròpia veu, per introduir en el discurs comentaris addicionals o pensaments, és un recurs que ja ha aparegut en altres pautes (unitat 137). En aquest cas, introdueix un comentari, que l'introdueix amb la marca dels parèntesis.

Una de les utilitats de la pauta, com hem vist anteriorment, és la transferència del metallenguatge de la disciplina al discurs de l'aprenentat. Així hi integra algunes

idees bàsiques de les pautes com la recerca de la solució més lògica, fer servir els coneixements propis sobre el tema i extreure deduccions (unitat d'anàlisi 146).

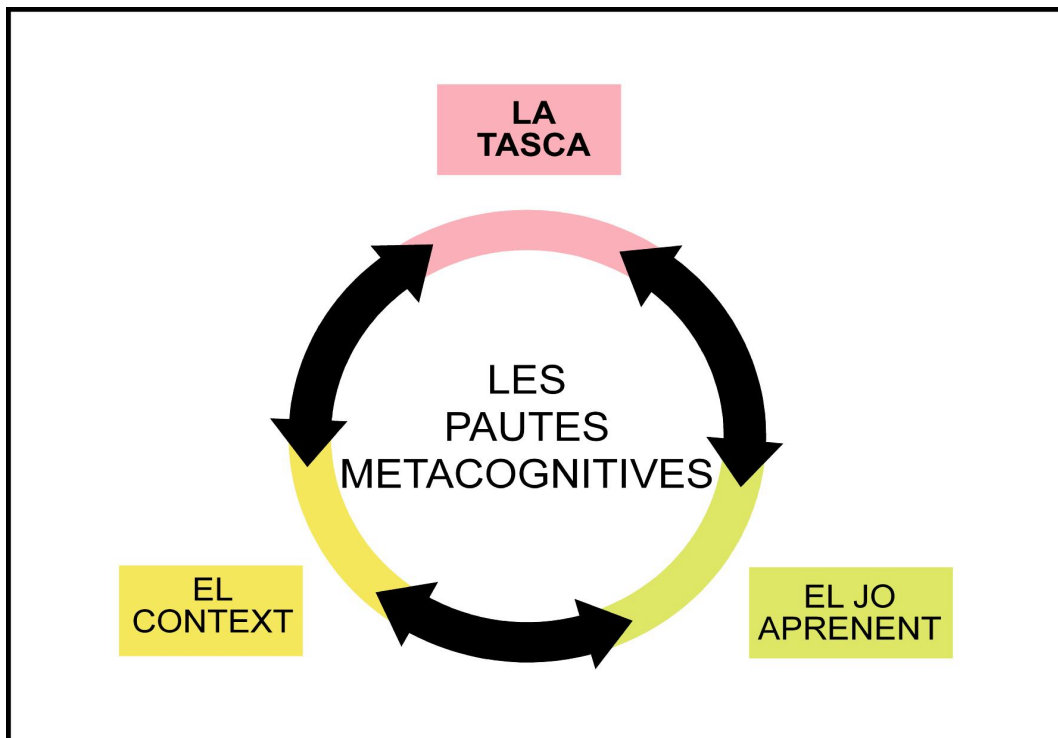
Pel que fa a l'ús formal, no dona resposta a cada pregunta, sinó que organitza les respostes per blocs. Aquests blocs duen un títol introductorí que no es correspon als títols de la pauta. Mentre que la pauta continuava mantenint la divisió en quatre habilitats, l'aprenenta opta per titular els blocs: 1. *coherencia y cohesión*; 2. *expresión lingüística* i 3. *presentación*. Tots aquests títols es correspondrien al quart apartat de la pauta original dedicat a la reproducció i presentació del discurs. El tercer bloc, dedicat a la presentació del discurs, és el bloc on la reflexió és més extensa. Adjunta la presa de notes a les seves reflexions.

### **1.2.5. Informe analític**

Un cop analitzades les pautes amb què va treballar l'aprenenta 2 durant la recollida de les dades, agrupem tot seguit el que se'n desprèn, a fi d'oferir una visió detallada i estructurada de les seves idees, de com les ha manifestades i, sobretot, de com aquestes es relacionen entre sí.

#### **1.2.5.1. Accions i àmbits temàtics**

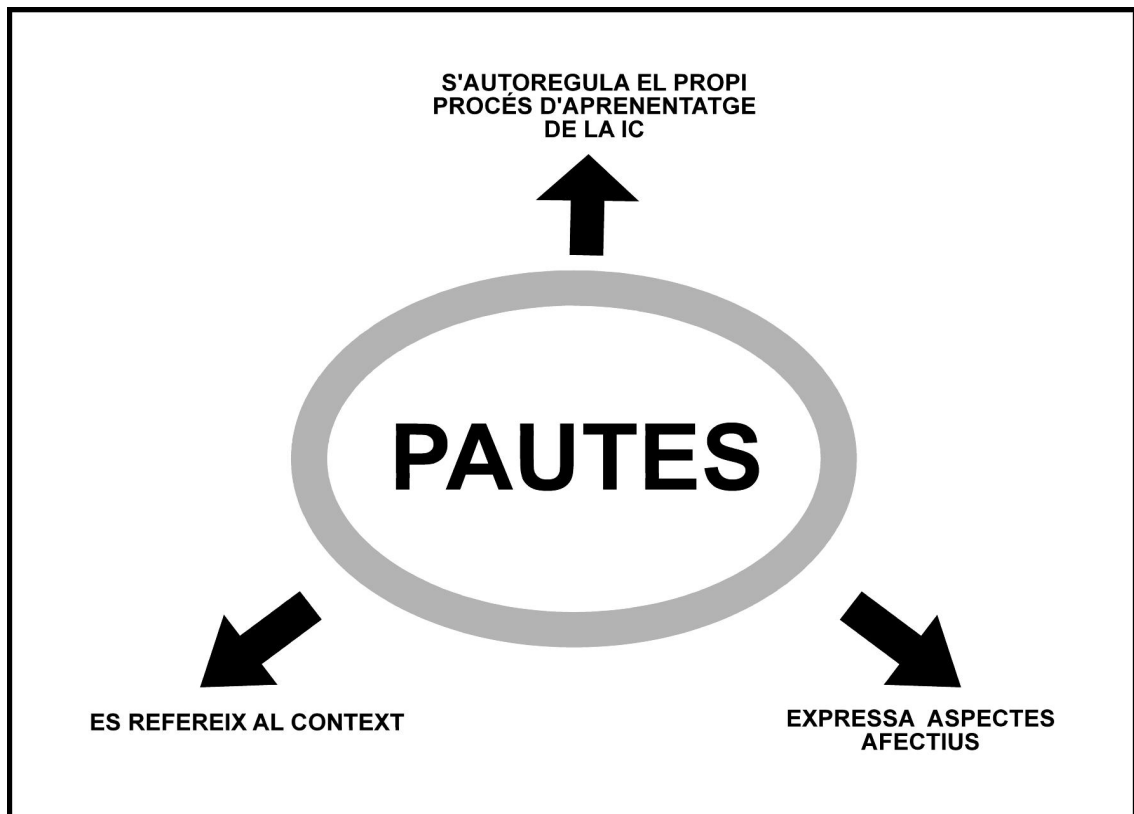
L'autoregulació de l'aprenentatge de la interpretació consecutiva és l'acció predominant en les pautes que hem analitzat. El fet no és gens sorprenent perquè, en elaborar aquest instrument, ens guiava l'objectiu de fomentar el control i la consciència de l'alumne sobre l'aprenentatge de la modalitat d'interpretació consecutiva en el seu nivell inicial. En el següent esquema mostrem els àmbits temàtics sobre els quals reflexiona. Hi és perceptible un predomini molt significatiu dels aspectes relacionats amb la tasca de la interpretació consecutiva per damunt dels relacionats amb el context d'aprenentatge i amb l'emergència de l'afectivitat.



Les accions que les pautes desencadenen en l'aprenentatge 2 són les següents:

- Expressió d'aspectes afectius.
- Referència al context d'aprenentatge.
- Autoregulació del propi procés d'aprenentatge de la interpretació consecutiva.

Les incloem en el següent esquema:



### 1.2.5.2. Expressa

L'aprenenta expressa estats d'ànim i actituds. I, en una ocasió, es refereix, com havia fet en el diari, al tractament que està seguint:

*"No me concentro lo suficiente. De hecho llevo arrastrando este problema durante varios años y actualmente estoy en tratamiento con una neuropsicóloga para potenciar mi capacidad de concentración, atención y memorización. En los dos años que llevo haciendo la recuperación he progresado mucho. Sin embargo, aún me falta." (Pauta 1, unitat d'anàlisi 63, 10/10/2003)*

Pel que fa als estats d'ànim, expressa sobretot nerviosisme, però cap al final de les pautes emergeix un sentiment de seguretat. El nerviosisme li ve provocat per l'enfrontament amb el que és desconegut a l'inici de l'aprenentatge:



*“Realmente no sé si he adoptado una disposición debido a los grandes nervios de las primeras clases que provocan lo desconocido. [...]”* (Pauta 1, unitat d’anàlisi 62, 10/10/2003)

Tenir problemes amb la comprensió també és factor de nerviosisme:

*“[...] En el momento que no entiendo algo que ya es desde el ppo. normalmente me pongo nerviosa y pierdo totalmente el hilo del discurso.”* (Pauta global 1, unitat d’anàlisi 112, 21/11/2003)

Pensar que li poden fallar la memòria i la concentració li genera tensió:

*“[...] De hecho es la causa principal de que esté tan tensa en clase y que me falle la atención ya que continuamente pienso en ello.”* (Pauta 2, unitat d’anàlisi 69, 17/10/2003)

I pel que fa a l’estrès i a l’angoixa, s’hi refereix des d’una situació de control:

*“A pesar de no tener una correcta toma de notas y de no haber cogido la esencia del discurso he sabido controlar el estrés y la angustia que ello me ha provocado. Como lo he hecho no lo sé. [...]”* (Pauta 5, unitat d’anàlisi 111, 14/11/2003)

*“A pesar del estrés y angustia que me crea la situación de interpretación y de falta de información creo que he podido controlar, salvo en un momento concreto en el 2º discurso, que no sabía como acabar y he dicho improperios.”* (Pauta global 4, unitat d’anàlisi 146, 12/12/2003)

Cap a les últimes pautes se sent més segura:

*“En la reproducción del discurso he detectado alguna muletilla pero he estado más segura y consecuentemente el discurso ha sido bastante ágil y fluido.”* (Pauta global 2, unitat d’anàlisi 134, 28/11/2003)

En una ocasió, apareix una clara actitud de tenacitat i de voluntat. Es tracta del moment en què, malgrat ser conscient que aquesta opció serà la més difícil, decideix fer front a un problema perquè fer-ho li aporta seguretat i tranquil·litat:

*"[...] Como lo he hecho no lo sé. Quizá pensando que tenía que sacar un discurso de ese ejercicio como fuera y superar el problema de la mejor forma posible. Sabía que lo más fácil hubiera sido dejarlo pero el hecho de afrontarlo me da seguridad y tranquilidad. 1º he respirado hondo y he intentado sacar el trabajo. A pesar que mi discurso no tiene nada que ver con el del orador, no he transmitido ninguna sensación de angustia." (Pauta 5, unitat d'anàlisi 111, 14/11/2003)*

Una qüestió que ens sembla important tractar, perquè també emergeix en el diari, és l'autoimatge de l'aprenentat, com es veu i es valora a si mateixa en alguns moments del procés.

*"He intentado utilizar un registro lo más parecido posible del discurso original dentro de mis posibilidades. Pero aprecio una falta de precisión lingüística." (Pauta 4, unitat d'anàlisi 140, 12/12/2003)*

Amb l'expressió *dentro de mis posibilidades* està fent, tot i que no de forma explícita, una valoració negativa de les seves possibilitats, convençuda que són limitades.

### **1.2.5.3. Fa referència al context d'aprenentatge**

Es refereix a la docent quan afirma estar seguint els seus consells:

*"Tal y como nos dijo la profesora tengo en cuenta el verticalismo pero no hago ningún espacio entre ideas. [...]" (Pauta global 1, unitat d'anàlisi 121, 21/11/2003)*

Fa també comentaris sobre les activitats de classe i, especialment, sobre els temes tractats en els discursos:

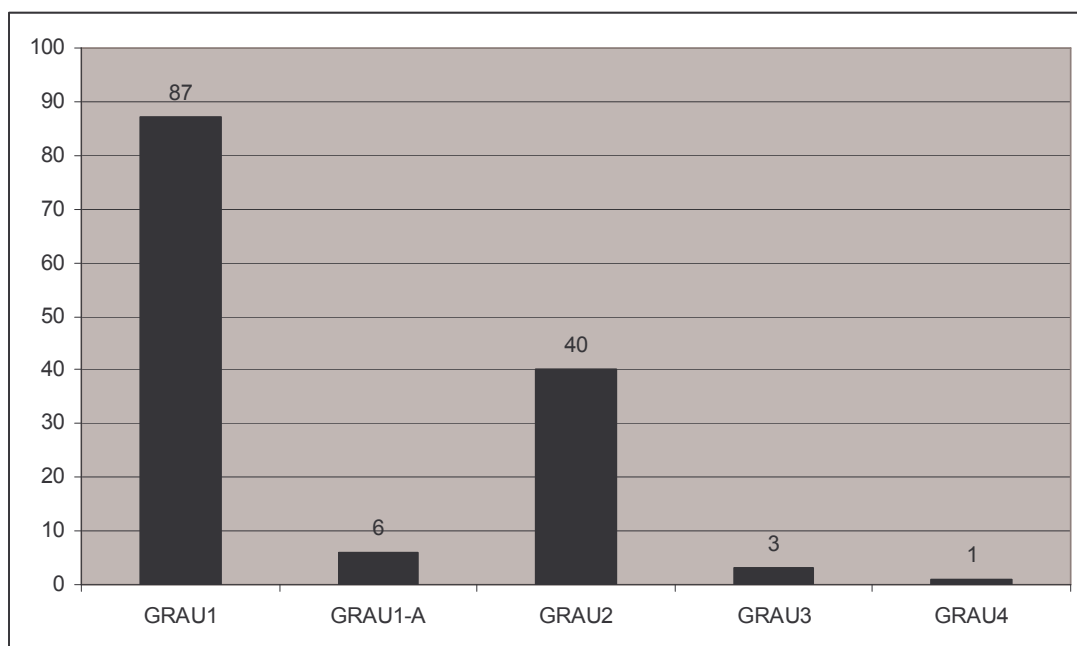
*“Absolutamente algunas palabras las he podido deducir o encontrar un sinónimo o parecido gracias al contexto y al tema del discurso. Más o menos según el tema puedes imaginarte el tipo de palabras que pueden salir dentro de ese campo. Por ejemplo en el primer discurso sobre el hidrocultivo o el último sobre Bangladesh y la población. En especial en este último en algunos términos sobre población densidad etc.” (Pauta 4, unitat d’anàlisi 88, 7/11/2003)*

#### 1.2.5.4. S’auto regula el procés d’aprenentatge de la interpretació consecutiva

Veurem com l’anàlisi mostra el procés que segueix l’aprenentat 2 per a autoregular-se i quins són els aspectes que autoregula.

##### 1.2.5.4.1. Com s’auto regula? Els quatre graus vers l’autoregulació

En el següent esquema, recollim els diversos graus que apareixen:



Gràfic 4: Ocurrencies dels graus d’autoregulació en les pautes de l’aprenentat 2

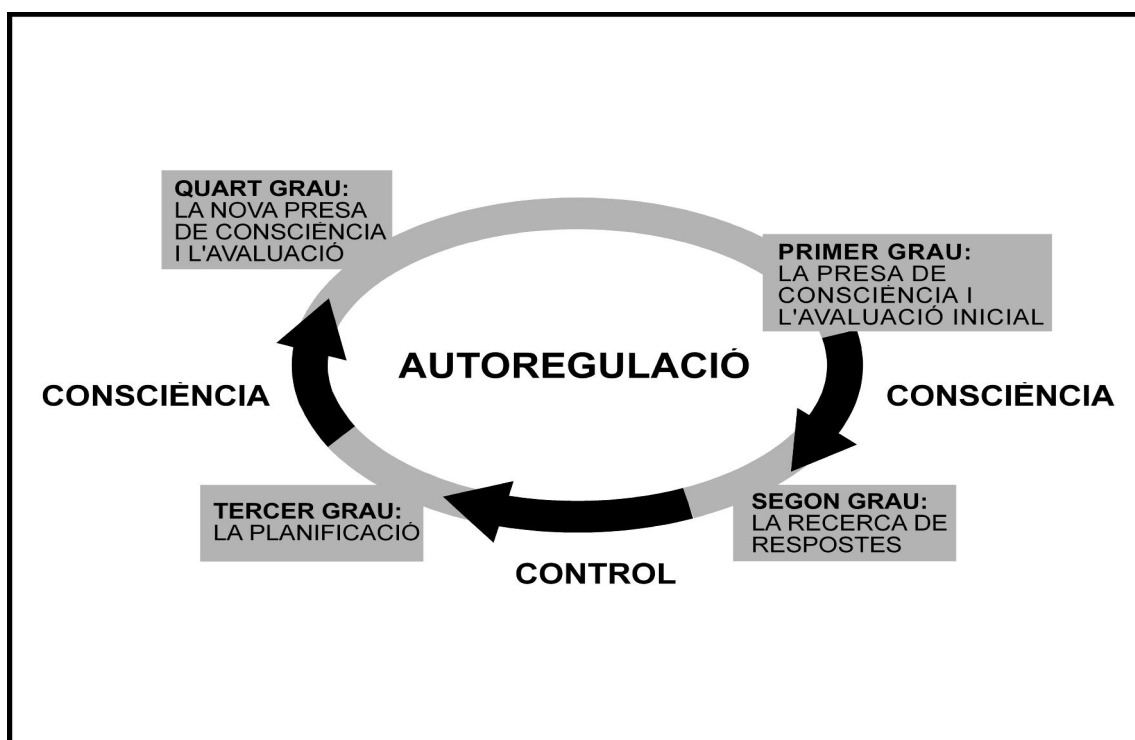
Els graus són quatre. Però poden ser agrupats en dos grans moments; el de la presa de consciència amb què sempre s'inicia l'autoregulació i aquell en què l'aprenentatge comença a controlar l'aprenentatge. Moments que no són lineals, sinó cíclics, apareixen conjuntament, i interactuen durant tot el procés.

El primer grau és el de la presa de consciència, l'estadi en el qual l'aprenentatge obre els ulls al que succeeix, a les dificultats, a com ho viu, etc. És el grau predominant (87 ocurrences). Per a aquesta primera presa de consciència, realitza, en comptades ocasions, una valoració inicial dels resultats obtinguts, en 6 ocasions.

En el segon grau, intervé el control sobre l'aprenentatge. Té una freqüència important d'aparició (40 ocurrences). L'aprenentatge fa un pas més: cerca explicacions que cristal·litzen en forma de causes, de conseqüències i en la formulació d'hipòtesis.

Al tercer grau s'hi arriba quan, un cop superats els anteriors, es detecta una necessitat de canvi, explícita o implícita, seguida sempre de la planificació d'una acció: com ha de realitzar-se aquest canvi (3 ocurrences).

El quart grau consisteix a avaluar la planificació realitzada anteriorment (1 ocurrencia). Hi accedeix en una ocasió.



## El primer grau: la presa de consciència i l'avaluació inicial

El primer grau representa el primer contacte de l'aprenent amb la reflexió. En aquest s'adona dels elements que tindran importància en el seu aprenentatge, tant si són dificultats com assoliments, curiositats, etc. Caracteritza aquest grau el fet d'adonar-se de, que és el detonant que farà possible que l'aprenent accedeixi al control.

En certs moments, l'aprenent accedeix a la consciència amb la valoració inicial dels primers resultats obtinguts, positius i negatius. Valora la seva vocalització com a correcta:

*“No he notado presencia de sonidos onomatopéicos y creo que mi vocalización ha sido correcta.” (Pauta 5, unitat d'anàlisi 107, 14/11/2003)*

Avalua la presa de notes manifestant que és conscient que no és correcta i qualificant-la de caòtica:

*“A pesar de no tener una correcta toma de notas y de no haber cogido la esencia del discurso he sabido controlar el estrés y la angustia que ello me ha provocado. [...] (Pauta 5, unitat d'anàlisi 111, 14/11/2003)*

*Tal y como nos dijo la profesora tengo en cuenta el verticalismo pero no hago ningún espacio entre ideas. Mi toma de notas es muy caótica. [...] (Pauta global 1, unitat d'anàlisi 121, 21/11/2003)*

## De què pren consciència?

Ho fa sobre diferents aspectes relacionats amb la tasca de la interpretació consecutiva, però íntimament relacionats. Pren consciència de:

- a) Les dificultats i els problemes.
- b) Les mancances.
- c) Què és capaç de fer?
- d) Els assoliments.

- e) Els factors que influeixen en el seu rendiment.
- f) Les estratègies.
- g) Els intents.

A continuació, veurem cadascun d'aquests aspectes amb més detall i amb alguns exemples.

### **a) Les dificultats i els problemes**

La majoria de dificultats i problemes esmentats tenen a veure amb les habilitats de comprensió de l'original alemany, de la presa de notes i de la seva posterior lectura a l'hora de reproduir el discurs. Els exemples són il·lustratius d'aquestes habilitats. La resta de problemes referits es poden consultar a la taula contigua, on hem fet una classificació de les dificultats per habilitats.

En el primer, l'aprenenta assenyala una dificultat de comprensió i, en el segon, es refereix als problemes amb la presa de notes i amb la comprensió:

*"Principalmente los problemas han sido de vocabulario sobretudo el que podríamos llamar técnico aunque también he tenido problemas con algunos verbos (pero muy pocos)." (Pauta 4, unitat d'anàlisi 85, 7/11/2003)*

*"Dada mi dificultad en la toma de notas debido a la comprensión del discurso oral no puedo establecer relaciones lógicas entre las ideas. No consigo seleccionar y focalizar la información relevante y cuando termino el discurso no tengo para nada clara la estructura." (Pauta 6, unitat d'anàlisi 120, 21/11/2003)*

Agrupem tot seguit la resta de dificultats sobre les quals pren consciència:

<b>LES DIFICULTATS I ELS PROBLEMES</b>			
<b>COMPRENSIÓ</b>	<b>MEMÒRIA I ANÀLISI</b>	<b>PRESA DE NOTES</b>	<b>REPRODUCCIÓ</b>
Desconeixement de termes	Por de no recordar certes informacions	Més dificultats quan la llengua original és l'alemany	Dificultats per transformar la idea global en forma de discurs
Pronúncia de l'original	Extracció de les	Deixar d'anotar un	Lectura de les notes

	idees principals de les secundàries	terme encara que sàpiga que no és important	
Problemes amb terminologia tècnica i verbs		Trigar molt perquè ha de pensar en els símbols	
Manca de vocabulari		Manca de concisió	
		A l'hora d'interpretar les notes	
		La velocitat	
		A l'hora de recordar xifres, noms propis i referències culturals	
		Manca d'informació	
		Lentitud	

## b) Les mancances

En la següent taula, apareixen llistades les mancances, les deficiències percebudes en l'aprenentatge de qüestions necessàries i convenientes. Es tracta d'aspectes ben diversos que tenen a veure amb cadascuna de les habilitats incloses en les pautes:

LES MANCANCES			
COMPREENSIÓ	PRESA DE NOTES	ANÀLISI DE L'ORIGINAL	REPRODUCCIÓ
No escoltar prou ni amb prou atenció.	La presa de notes no és clara.	Un munt d'informacions desordenades i desestructurades.	Falta concisió.
No concentrar-se proa.	Escriu massa.	No poder establir relacions lògiques entre les idees.	No poder anticipar informacions.
Quedar-se només amb la idea global.	No fa ús de símbols ni d'abreviatures.	Seleccionar i focalitzar la informació rellevant.	Allunyar-se del discurs original.
Manca de vocabulari.	Llacunes en la presa de notes.		Omissions importants.
No agafar l'essència del discurs.	Manca espai entre les idees.		Canvis en el contingut.

Perdre el fil del discurs.	Presa de notes caòtica.		Error gramaticals i sintàctics en la llengua d'arribada.
Manca de coneixements sobre el tema tractat.	Ús de pocs connectors.		Falta de pràctica a l'hora de parlar en públic.
Inferència d'idees.	Ús erroni dels connectors.		Llenguatge no prou idiomàtic.
Manca de temps per escoltar i comprendre.	Estar massa pendent del que diu la docent i de la presa de notes.		Manca precisió lingüística.
	Manca de pràctica.		El discurs no és àgil ni fluid.
	Manca de major rapidesa.		Moltes pauses.
			Manca de convicció.
			Manca de seguretat.
			Presència del so onomatopèic "e"
			Frases sense acabar.
			Quedar-se en blanc.
			Perdre's en el discurs.

### **c) Què és capaç de fer?**

Per contraposició a les dificultats i problemes i a les mancances, es refereix, tot i que amb una menor freqüència, a accions que és capaç de dur a terme.

En els següents exemples, el primer referit a l'habilitat de la presa de notes i el segon a la reproducció, afirma que pot recordar noms propis i referències culturals, i que és capaç de tenir una idea global clara del discurs després d'escoltar-lo per primera vegada:

*"En general no. Sin embargo según el tipo de información, nombre propio o referencia cultural en algunos casos soy capaz de recordarlos. Ahora lo que soy incapaz de recordar, totalmente, son las cifras y las enumeraciones."* (Pauta 2, unitat d'anàlisi 67, 17/10/2003)

*"A mi parecer en un texto o discurso puede captar la idea principal o el tema. A pesar de no poder recordar ideas concretas puedo recordar la idea global. Lo que es más difícil es reproducir esa idea en forma de discurso relacionando aquellas otras ideas secundarias del discurso."* (Pauta 2, unitat d'anàlisi 68, 17/10/2003)



#### d) Els assoliments

A mesura que avança l'aprenentatge, va aconseguint certs assoliments i millores respecte a les dificultats i mancances. Com ara una major concentració i una millora de la comprensió del discurs en alemany:

*“Creo que me he concentrado suficiente sobretodo en la primera parte del discurso y he escuchado el discurso con atención.”* (Pauta global 2, unitat d'anàlisi 125, 28/11/2003)

*“Quizá la comprensión ha sido más fácil esta vez para mi gracias a que el tema me es familiar. Por tanto los conocimientos extralingüísticos han contribuido a la buena comprensión del discurso.”* (Pauta global 2, unitat d'anàlisi 127, 28/11/2003)

Recollim els assoliments identificats en les pautes:

ELS ASSOLIMENTS				
GENERAL	COMPRESIÓ	MEMÒRIA	PRESA DE NOTES	REPRODUCCIÓ
Control de l'estrés i l'angoixa.	Major facilitat de comprensió.	Recorda enumeracions.	Verticalisme.	No hi ha presència de sons onomatopeics.
Major seguretat.	Major concentració.		En castellà.	Vocalització correcta.
Major capacitat de control.	Escolta amb més atenció.			Entonació natural i to de veu correcte.
No s'ha notat la sensació d'angoixa.				Discurs més coherent.
				Registre el més semblant possible a l'original.
				No hi ha interferències català/castellà.
				Major convenciment i més transmissió de seguretat quan té les idees clares.

### **e) Els factors que influeixen en el seu rendiment**

En el transcurs de les pautes, en diverses ocasions, identifica els factors que influeixen, de manera positiva o negativa, en el seu rendiment. Considerarem en primer lloc la influència positiva. En els dos primers exemples que presentem, veiem com els coneixements extralingüístics i el coneixement previ del tema tenen una influència favorable sobre la comprensió:

*“Quizá la comprensión ha sido más fácil esta vez para mi gracias a que el tema me es familiar. Por tanto los conocimientos extralingüísticos han contribuido a la buena comprensión del discurso.”* (Pauta 7, unitat d'anàlisi 127, 28/11/2003)

La pràctica i el treball regular estimulen favorablement un major ús de símbols:

*“Por otro lado la única forma de interiorizar los símbolos creo que es practicando con ellos y trabajándolos. Asimismo he comenzado ha (error ortogràfic de l'aprenent) hacerme una lista de símbolos a medida que veo cualquier texto, igual que si me hiciera un vocabulario.”* (Pauta 3, unitat d'anàlisi 78, 31/10/2003)

El factor temps és ambivalent. D'una banda, li va bé disposar-ne entre el moment en què acaba de prendre les notes i el moment en què comença a reproduir el discurs:

*“Hasta ahora no he tenido el tiempo suficiente para poder valorarlo. Lo que sí he apreciado es que tras la toma de notas cuando veo mis notas lo veo todo muy confuso pero tras un tiempo pequeño voy reconociendo las ideas más o menos y sería capaz de reproducirlo. Lo que pasa es que ese tiempo también es crucial para que no se enfríe el mismo. Puede ser que a la hora de reproducirla me equivoque u olvide algún dato.”* (Pauta 3, unitat d'anàlisi 81, 31/10/2003)

D'altra banda, un temps excessiu entre una activitat i l'altra pot “refredar” (*sic*) el discurs. Però no disposar de prou temps per a escoltar i comprendre pot impedir de fer-se una idea clara de l'estructura del discurs i de les relacions de causa i conseqüència que s'hi estableixen:

*“No tengo tiempo para tener en cuenta todos estos puntos. Yo necesito tiempo 1º para escuchar, 2º para comprender, 3º para\* . Consecuentemente cuando reviso por encima las notas de la prestación, no consigo hacerme con una idea clara de la estructura del discurso , de las ideas ppales, causas y consecuencias).” (Pauta global 1, unitat d’anàlisi 122, 21/11/2003)*

## **f) Les estratègies**

Incloem en aquest apartat tots aquells moments en els quals l’aprenent pren consciència de les estratègies d’aprenentatge. Es tracta tant d’estratègies pròpies com d’estratègies que aplica induïdes per la pauta.

En l’exemple, decideix que una forma pràctica per interioritzar els símbols consisteix a fer-se’n una llista, com si es tractés d’un glossari.

*“Por otro lado la única forma de interiorizar los símbolos creo que es practicando con ellos y trabajándolos. Asimismo he comenzado ha (error ortogràfic de l’aprenent) hacerme una lista de símbolos a medida que veo cualquier texto, igual que si me hiciera un vocabulario.” (Pauta 3, unitat d’anàlisi 78, 31/10/2003)*

En aquest altre, considera que una solució per als problemes d’interpretació de les notes és aplicar l’estratègia de buscar un discurs lògic amb el que té anotat:

*“Aunque tengo problemas de interpretación de mis notas intento buscar una solución por ejemplo buscar un discurso que pueda ser lógico a esa palabra suelta. Quizá soy un poco lenta y el público lo puede percibir.” (Pauta 5, unitat d’anàlisi 94, 14/11/2003)*

En les següents unitats, reflexiona sobre certes estratègies a partir de la pauta: la importància de la deducció a partir del context i la del coneixement previ del tema:

*“Absolutamente algunas palabras las he podido deducir o encontrar un sinónimo o parecido gracias al contexto y al tema del discurso. Más o menos según el tema puedes imaginarte el tipo de palabras que pueden salir dentro de ese campo. Por ejemplo en el primer discurso sobre el hidrocultivo o el último sobre Bangladesh y la población. En especial en este último en algunos términos sobre población densidad etc.” (Pauta 4, unitat d'anàlisi 88, 7/11/2003)*

*“[...] Pero por lo general intento buscar la solución más lógica sobre lo que estoy hablando y hago servir los conocimientos personales que tengo sobre el tema o deducciones que puedo sacar del tema. [...]” (Pauta global 4, unitat d'anàlisi 146, 12/12/2003)*

### **g) Els intents**

En el transcurs de l'anàlisi, hem vist com es fa conscient dels intents duts a terme per millorar aspectes en què abans ha identificat dèficits:

<b>ELS INTENTS</b>		
<b>COMPRESIÓ</b>	<b>PRESA DE NOTES</b>	<b>REPRODUCCIÓ</b>
D'una major concentració.	De l'ús d'un major nombre de símbols.	De fer un discurs cohesionat i amb sentit.
	De tenir en compte el verticalisme i l'espai entre les idees.	De no deixar frases sense acabar.
	D'ús d'abreviatures.	De reproduir el mateix registre que l'original.
	D'anotar el que és correcte, encara que es perdin informacions.	De fer un discurs àgil i fluid.
		De vocalitzar bé.
		D'utilitzar un to neutre i adequat al tipus de discurs.

### **El segon grau: la recerca de respostes**

En un nombre considerable d'ocasions, l'aprenentatge exerceix un control sobre l'aprenentatge. La presa de consciència inicial apareix acompanyada d'una nova acció: la recerca de respostes a tot allò de què s'ha adonat abans. Respostes que troba en forma de causes, de conseqüències, o en la formulació d'hipòtesis. En

aquest segon grau de consciència intenta donar resposta a preguntes del tipus: Per què succeeix això? Què succeeix quan ...? Com ho podria evitar? Què em caldria per millorar?

### **a) La recerca de causes**

Parlem de recerca de causes quan es busca l'explicació de certs fets detectats. Apareix amb una gran freqüència. A continuació presentem els exemples més significatius per donar una idea del funcionament d'aquest mecanisme.

Troba la causa de les mancances a la presa de notes en el desconeixement del vocabulari en la llengua original:

*“Dado que en esta clase no he interpretado ningún texto no puedo dar una respuesta a esta pregunta. Lo único que puedo decir que en mi toma de notas hay muchas palabras sueltas y frases inacabadas o palabras en LO... Por falta de conocer vocabulario.”* (Pauta 4, unitat d'anàlisi 87, 7/11/2003)

*“Continuo teniendo problemas a la hora de leer o interpretar mis notas. Tengo muchas dificultades a la hora de cogerlas y además el problema se agrava porque me falta mucho vocabulario.”* (Pauta global 4, unitat d'anàlisi 135, 12/12/2003)

Pel que fa a la reproducció del discurs, troba la causa de no haver mantingut el mateix registre que l'original en les llargues pauses:

*“Por otro lado a pesar de todo he intentado reproducir el mismo registro que el discurso original pero he tenido muchas dificultades debido a mis largas pausas. Me falta precisión lingüística.”* (Pauta global 1, unitat d'anàlisi 124, 21/11/2003)

Atribueix els errors gramaticals i sintàctics en la llengua meta a la manca de pràctica, de seguretat i d'informació:

*"Por falta de práctica, seguridad y de información he cometido algunos errores gramaticales o sintácticos en la LM pero los he intentado solventar en el mismo momento." (Pauta global 4, unitat d'anàlisi 139, 12/12/2003)*

Per últim, troba la causa de la manca de fluïdesa i d'agilitat en la presència del so onomatopèic "e" i en les pauses innecessàries. Aquestes pauses es produeixen per les llacunes en la presa de notes:

*"He intentado que mi discurso sea ágil y fluido aunque he pecado de muchas "e" (sobretudo en el primer discurso). He hecho en algún momento pausas innecesarias debido a lagunas en mi toma de notas." (Pauta global 4, unitat d'anàlisi 142, 12/12/2003)*

## **b) La recerca de conseqüències**

El recurs és freqüent, el registrem en 13 ocasions.

La conseqüència de la seva obsessió per escoltar i recordar el discurs és el bloqueig i la reducció de les seves capacitats de concentració, d'atenció i de memòria:

*"El hecho de obsesionarme por escuchar y recordar el discurso me bloquea y me reduce la capacidad de concentración, atención y memorización." (Pauta 1, unitat d'anàlisi 66, 10/10/2003)*

La conseqüència d'un major grau de seguretat és un discurs més àgil i fluid:

*"En la reproducción del discurso he detectado alguna muletilla pero he estado más segura y consecuentemente el discurso ha sido bastante ágil y fluido." (Pauta global 2, unitat d'anàlisi 134, 28/11/2003)*

### c) La formulació d'hipòtesis

Quan la recerca de respostes no porta l'aprenenta a conclusions clares que li permetin l'extracció directa de causes i conseqüències, planteja situacions hipotètiques que li permeten arribar a possibles explicacions.

Formula, per exemple, la hipòtesi que la probable causa d'haver-se quedat en blanc siguin els nervis i la manca d'atenció i de concentració a l'hora d'escoltar l'original:

*"Normalmente tengo esta sensación de no haber escuchado suficiente porque no me acuerdo del principio del discurso puede ser que me haya quedado la idea global pero no el "cuerpo" para poder repetir el discurso. Me quedo en blanco. Quizá los nervios o la falta de concentración y atención al escuchar son la causa."* (Pauta 1, unitat d'anàlisi 64, 10/10/2003)

O bé exposa que possiblement la comprensió li ha estat més fàcil perquè el tema li era familiar:

*"Quizá la comprensión ha sido más fácil esta vez para mi gracias a que el tema me es familiar. Por tanto los conocimientos extralingüísticos han contribuido a la buena comprensión del discurso."* (Pauta global 2, unitat d'anàlisi 127, 28/11/2003)

O que tal vegada continua anotant massa:

*"Las notas las he tomado en castellano más o menos claras. Quizá continuo anotando demasiado. He intentado utilizar abreviaturas, anotar las ideas de forma abreviada y establecer una buena unión entre ellas aunque quizá hay pocos conectores."* (Pauta global 2, unitat d'anàlisi 131, 28/11/2003)

### **El tercer grau: la planificació**

La planificació sol anar precedida per una detecció de necessitat de canvi explicitada o no. Seguint la mateixa tònica d'escassa planificació de l'aprenentat 1, aquesta planifica només en 3 unitats en què es marca uns objectius concrets.

Realitzar una major pràctica i estar atenta al que llegeix i escolta serà l'única forma d'aconseguir una millor relació entre les idees, i una divisió clara entre principals i secundàries:

*“No no lo hago. Es un problema que arrastro desde el colegio y que me está dificultando mis estudios en la universidad. Desde mi punto de vista, creo que la única forma que puedo conseguirlo es practicando, estando atenta a lo que leo o escucho e intentando entender lo que leo o escucho, para poder extraer las ideas que interesan y dejar las que no interesa. Por supuesto no cabe decir que una buena toma de notas es crucial.” (Pauta 2, unitat d'anàlisi 70, 17/10/2003)*

Una major pràctica per interioritzar els símbols, formulada implícitament, és fer una planificació sobre l'habilitat en la presa de notes.

*“Por otro lado la única forma de interiorizar los símbolos creo que es practicando con ellos y trabajándolos. [...]” (Pauta 3, unitat d'anàlisi 78, 31/10/2003)*

### **El quart grau: la nova presa de consciència i l'avaluació**

En el quart Grau, al qual accedeix en una sola ocasió, valora positivament una planificació. S'inicia un nou procés que consisteix a prendre consciència sobre el que havia planificat en el nivell anterior. Aquesta nova presa de consciència es veu reforçada per un procés d'avaluació. La freqüència d'aparició d'aquest quart grau és inferior que els anteriors. En l'exemple següent, constata que l'objectiu de treballar més els símbols ha tingut un resultat positiu: ha reduït el volum de les notes:



*“Claro que sí. Es cuestión de ir trabajando sobre ello. De hecho en la última clase es lo que me propuse y conseguí reducir bastante el volumen de notas (Aunque cuesta).”* (Pauta 3, unitat d’anàlisi 79, 31/10/2003)

#### **1.2.5.4.2. Recursos que denoten la presència d’un procés d’autoregulació**

En l’anàlisi interpretativa, hem assenyalat els recursos de què es val per assolir i plasmar en el text l’autoregulació. Un recurs és la situació de l’aprenentatge en el temps. Un altre és l’emergència de la veu interior que manifesta els pensaments espontanis que ha tingut mentre realitzava la tasca o el ressò d’altres veus, les dels docents. I, per últim, fan aparició expressions discursives que denoten tant la presa de consciència com el control que exerceix sobre l’aprenentatge.

#### **La situació en el temps**

A través de la situació en el temps en què transcorre l’aprenentatge, s’autoregula. Comparant entre passat i present aconsegueix prendre consciència del moment en què es troba, de les seves característiques i de com controlar-lo.

Les comparacions entre el present i el passat es donen sobretot en les dues últimes pautes globals. Ho interpretem en el sentit que, fins que no ha acumulat prou experiència d’aprenentatge, no comença a sentir-se madura per a establir comparacions que li donen raó d’evolucions o estancaments.

Detecta un seguit de millores en el pas de la pauta global 1 a la 2.

Quant a la selecció i a la focalització de la informació i també respecte al fet de tenir una estructura més clara del discurs (comparar amb la unitat 120 de la pauta 1):

*“Me ha costado un poco menos que la última semana seleccionar y focalizar la información relevante y al terminar el discurso he tenido clara la estructura de éste.”* (Pauta global 2, unitat d’anàlisi 129, 28/11/2003)

Quant a la lectura de les seves notes ( comparar amb la unitat d'anàlisi 122 de la pauta 1):

*"No he tenido problemas en interpretar mis notas." (Pauta global 2, unitat d'anàlisi 132, 28/11/2003)*

Quant a deixar espais entre les idees anotades (comparar amb la unitat 121 de la pauta 1):

*"Para organizar mi toma de notas he intentado tener en cuenta el verticalismo y los espacios entre ideas." (Pauta global 2, unitat d'anàlisi 130, 28/11/2003)*

Quant a la llengua de la presa de notes (comparar amb la unitat 121 de la pauta 1):

*"Las notas las he tomado en castellano más o menos claras. Quizá continuo anotando demasiado. He intentado utilizar abreviaturas, anotar las ideas de forma abreviada y establecer una buena unión entre ellas aunque quizá hay pocos conectores." (Pauta global 2, unitat d'anàlisi 131, 28/11/2003)*

Quant a la coherència del discurs (comparar amb la unitat 123 de la pauta 1):

*"Mi discurso ha sido coherente aunque quizá en la segunda parte del discurso debido a una escucha y comprensión deficiente he cambiado un poco el contenido." (Pauta global 2, unitat d'anàlisi 133, 28/11/2003)*

En canvi, en el pas de la pauta global 2 a la 3, destaca retrocessos o estancaments en comptes d'avenços. En els dos exemples següents, recorre al passat per descriure una situació que ha quedat estancada. En el primer dels casos,

assenyala la probabilitat que encara prengui massa notes. En el segon exemple, subratlla que persisteixen els problemes a l'hora de llegir i interpretar les notes:

*“Las notas las he tomado en castellano más o menos claras. Quizá continuo anotando demasiado. He intentado utilizar abreviaturas, anotar las ideas de forma abreviada y establecer una buena unión entre ellas aunque quizá hay pocos conectores.”* (Pauta global 2, unitat d'anàlisi 131, 28/11/2003)

*“Continuo teniendo problemas a la hora de leer o interpretar mis notas. Tengo muchas dificultades a la hora de cogerlas y además el problema se agrava porque me falta mucho vocabulario.”* (Pauta global 4, unitat d'anàlisi 135, 12/12/2003)

### La polifonia de veus

L'anàlisi ha revelat el desdoblament de la veu de l'aprenenta i l'evocació indirecta d'una veu aliena, la dels docents.

A continuació, exposem exemples on apareixen superposades les veus de l'aprenenta. El seu discurs és citat entre parèntesis. El quadre mostra el discurs de base, o D1, que inclou un discurs citat, o D2, de la pròpia aprenenta. El fil argumental del seu discurs es veu interromput per un incís que li sol servir per a incloure-hi una explicació o bé per a emfasitzar alguna idea. Un cop fet l'incís, torna a reprendre el fil argumental principal.

D1 – L1	D2 – L1
<i>Ya se que es hablar siempre de lo mismo, pero creo que todos estos problemas sobre memoria y analisis vienen dado por una falta de experiencia y práctica. Seguramente estas apreciaciones variarán un poco al final del curso</i>	<i>(Al menos eso espero).</i>

*La polifonia de veus en la pauta 2 de l'aprenenta 2*

<b>D1 – L1</b>	<b>D2 – L1</b>
<i>Claro que sí. Es cuestión de ir trabajando sobre ello. De hecho en la última clase es lo que me propuse y conseguí reducir bastante el volumen de notas</i>	<i>(Aunque cuesta)</i>

*La polifonia de veus en la pauta 3 de l'aprenenta 2*

<b>D1 – L1</b>	<b>D2 – L1</b>
<i>A la hora de la toma de notas me olvido de apuntar los conectores en su barra respectiva. Ello es debido a que en la toma de ideas, erroneamente, los apunto directa'.</i>	<i>(Otra causa por la que escribo mucho en toma de notas).</i>

*La polifonia de veus en la pauta 3 de l'aprenenta 2*

<b>D1 – L1</b>	<b>D2 – L1</b>
<i>Principalmente los problemas han sido de vocabulario sobretodo el que podríamos llamar técnico aunque también he tenido problemas con algunos verbos</i>	<i>(pero muy pocos).</i>

*La polifonia de veus en la pauta 4 de l'aprenenta 2*

<b>D1-L1</b>	<b>D2-L1</b>	<b>D1-L1</b>
<i>Debido a mi mala toma de notas tengo problemas a la hora de interpretarlas. Mi discurso no es coherente. Se pueden detectar contrasentidos y en muchas ocasiones he dejado frases sin terminar o las he intentado terminar con una invención mía. Por tanto existen muchas omisiones importantes y cambios de contenido</i>	<i>(de alguna manera tengo que sacar el ejercicio)</i>	<i>además de incurrir en errores gramaticales.</i>

*La polifonia de veus en la pauta global 1 de l'aprenenta 2*

D1 – L1	D2 – L1
<i>Lógicamente hay omisiones importantes y cambios de contenido</i>	<i>(intento que lo poco que anoto en las notas sea correcto aunque me pierda otras informaciones).</i>

*La polifonia de veus en la pauta 4 de l'aprenenta 2*

En l'exemple següent, tot i que no hi ha signes tipogràfics que assenyalin el solapament de les veus, hi ha dos moments en què fa aparició una segona veu. Ho marquem amb els subratllats. La primera interrupció inclou retroactivament el pensament tingut mentre realitzava la tasca. La segona inclou el relat de com s'ha disposat a fer-la:

*“A pesar de no tener una correcta toma de notas y de no haber cogido la esencia del discurso he sabido controlar el estrés y la angustia que ello me ha provocado. Como lo he hecho no lo sé. Quizá pensando que tenía que sacar un discurso de ese ejercicio como fuera y superar el problema de la mejor forma posible. Sabía que lo más fácil hubiera sido dejarlo pero el hecho de afrontarlo me da seguridad y tranquilidad. 1º he respirado hondo y he intentado sacar el trabajo. A pesar que mi discurso no tiene nada que ver con el del orador, no he transmitido ninguna sensación de angustia.” (Pauta 5, unitat d'anàlisi 111, 14/11/2003)*

En aquest últim exemple, s'hi percep la veu de la docent. Es tracta d'una cita encoberta procedent del discurs de la docent, que l'aprenenta ha incorporat al seu, sense que en trobem senyals explícites que ho manifestin. Marquem amb el subratllat la idea de la docent que fa seva.

*“Tal y como nos dijo la profesora tengo en cuenta el verticalismo pero no hago ningún espacio entre ideas. [...]” (Pauta global 1, unitat d'anàlisi 121, 21/11/2003)*

## **Les expressions que denoten un procés d'autoregulació**

En la següent taula, incloem les expressions discursives detectades durant l'anàlisi i a través de les quals l'aprenenta es veu immersa en el procés d'autoregulació. Les hem agrupades segons significats i funcions en el procés d'autoregulació.

<b>EXPRESSIONS QUE DENOTEN UN PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ EN LES PAUTES DE L'APRENENTA 2</b>
<p><b>-S'adona:</b> <i>estoy acostumbrada a pero no quiere decir que un factor muy importante no he notado claro está que</i></p> <p><b>-Avalua:</b> <i>ha sido caótica ha sido coherente el tono de voz es correcto la toma de notas no ha sido correcta</i></p> <p><b>-Fa una comparació:</b> <i>ha sido más fácil esta vez me ha costado un poco menos continuo teniendo problemas me ha costado un poco menos he estado más segura</i></p> <p><b>-Detecta mancances:</b> <i>no me he concentrado lo suficiente lo que soy incapaz de a pesar de no poder lo que es más difícil me falle es un problema que arrastro desde me está dificultando todos estos problemas / he tenido algunos problemas con / los problemas han sido de vocabulario / el problema principal es / otro problema añadido / todos estos problemas sumando los problemas de / problemas de complejidad / continuo teniendo problemas una falta de / me falta / me falta mucho vocabulario esto me dificulta me cuesta mucho / me cuesta recordarlos me olvido de no he tenido tiempo no he tenido práctica suficiente no conocía tenía dificultad / dada mi dificultad en / tengo muchas dificultades por la falta de no he escuchado bien no puedo hacer / no he podido / no puedo establecer relaciones lógicas</i></p>

*me he perdido  
hay omisiones  
me quedo muy lejos de lo que debería ser  
no estoy suficientemente concentrada  
no he escuchado con atención  
estoy muy / tan pendiente de  
dejo de lado / he dejado  
mi comprensión sea insuficiente  
en ningún momento he inferido  
no me había quedado clara / no tengo nada clara / no son nada claras  
no ha sido apropiada  
no consigo  
no hago  
no utilizo  
he detectado  
he cometido algunos errores  
he pecado de  
no sabía como*

**-Detecta què és capaç de fer:**  
*soy capaz de  
puedo captar  
puedo recordar  
las he podido deducir o encontrar  
he sabido*

**-Detecta assoliments:**  
*he progresado mucho  
lo que sí que puedo tener claro es  
he recordado enumeraciones  
tengo en cuenta el verticalismo  
me he concentrado suficientemente  
he escuchado con atención  
he tenido clara  
más o menos claras  
no he tenido problemas*

**-Fa intents:**  
*lo que he intentado hacer / intento  
he intentado tener en cuenta*

**-Recerca d'una explicació:**  
*creo que / no creo que  
la única forma de  
es cuestión de  
lo que pasa es que  
puede ser que  
a pesar de  
primero ... y segundo  
han contribuido a*

**-Recerca d'una explicació. Formula hipòtesis:**

*quizá*

*expressió de la condició si*

*lo más fácil hubiera sido*

**-Recerca d'una explicació. Assenyala conseqüència:**

*el resultado es que*

*me reduce la capacidad de*

*consecuentemente*

**-Recerca d'una explicació. Assenyala causa:**

*por tanto / por lo tanto*

*quizá una de las causas es*

*ello es debido a que*

*otra causa por la que*

*dado porque*

*gracias al*

*dado que estaba pendiente de / estoy muy pendiente de*

*debido a que / eso se debe a*

*por la falta de*

*lo poco que he comprendido ha sido gracias a*

*esto es porque*

**Planifica:**

*seguramente variarán un poco*

*una buena toma de notas es crucial*

*es lo que me propuse*

*todo es cuestión de práctica*

*la única forma de interiorizar los símbolos es practicando*

### **1.2.5.5. Les utilitats i els usos de la pauta**

Durant l'anàlisi interpretativa, hem trobat interessant fixar-nos en els usos que l'aprenenta ha fet de la pauta i en les utilitats que se'n desprenien.

#### **1.2.5.5.1. Les utilitats. La pauta com a instrument de transmissió del metallenguatge i de la informació teòrica**

La pauta es revela com un instrument a través del qual es té contacte i s'assimilen els conceptes i la terminologia pròpia de la teoria de la interpretació. Fent seva la terminologia, l'aprenenta la integra i acaba per utilitzar-la activament.



En les següents unitats d'anàlisi, recull algunes idees bàsiques que s'han transmès en les pautes. Això manifesta com, mitjançant aquestes, adquireix informació teòrica.

Quan parla de les capacitats deductives, dels sinònims i de l'ajuda que suponen el context i el coneixement del tema del discurs:

*“Absolutamente algunas palabras las he podido deducir o encontrar un sinónimo o parecido gracias al contexto y al tema del discurso. [...]”* (Pauta 4, unitat d'anàlisi 88, 7/11/2003)

Quan subratlla la importància de buscar la solució més lògica i quan fa èmfasi en els coneixements propis sobre el tema i en l'extracció de deduccions:

*“A pesar del estrés y angustia que me crea la situación de interpretación y de falta de información creo que he podido controlar, salvo en un momento concreto en el 2º discurso, que no sabía como acabar y he dicho improprios. Pero por lo general intento buscar la solución más lógica sobre lo que estoy hablando y hago servir los conocimientos personales que tengo sobre el tema o deducciones que puedo sacar del tema. No creo que se haya notado mucho una sensación de angustia en el 2º discurso.”* (Pauta global 4, unitat d'anàlisi 146, 12/12/2003)

Quan fa seva certa terminologia pròpia de la disciplina, recull, per exemple, el terme verticalisme:

*“Tal y como nos dijo la profesora tengo en cuenta el verticalismo pero no hago ningún espacio entre ideas. Mi toma de notas es muy caótica [...]”* (Pauta global 1, unitat d'anàlisi 121, 21/11/2003)

*“Para organizar mi toma de notas he intentado tener en cuenta el verticalismo y los espacios entre ideas.”* (Pauta global 2, unitat d'anàlisi 130, 28/11/2003)

Quan fa esment del registre, de la precisió lingüística i dels coneixements extralingüístics:

*“Por otro lado a pesar de todo he intentado reproducir el mismo registro que el discurso original pero he tenido muchas dificultades debido a mis largas pausas. Me falta precisión lingüística.” (Pauta global 1, unitat d'anàlisi 124, 21/11/2003)*

*“Quizá la comprensión ha sido más fácil esta vez para mi gracias a que el tema me es familiar. Por tanto los conocimientos extralingüísticos han contribuido a la buena comprensión del discurso.” (Pauta global 2, unitat d'anàlisi 127, 28/11/2003)*

#### **1.2.5.5.2. Els usos de la pauta**

Pel que fa als usos, ens hem fixat primer en els temes tractats de forma espontània, que no tenen l'origen en una pregunta. També en l'ús des d'un punt de vista formal i, en darrer lloc, en aquells moments en què observem dificultats o malinterpretacions.

#### **Els temes no inclosos en les pautes i que incorpora en la reflexió**

Reflexiona sobre qüestions i temes no inclosos en les pautes amb menys freqüència que l'aprenenta 1. En són excepció la pauta núm. 1 i les pautes globals 2 i 4. A la cinquena pauta incorpora un bon nombre de reflexions no incloses. I les pautes 2, 3 i 4 i la pauta global 1 n'inclouen algunes, tot i que en menor nombre.

#### **L'ús formal de la pauta**

Sobre la utilització de les pautes a l'hora de treballar-les i de reflectir-ne els resultats sobre el paper, destaquem:

Que el seu treball sempre es reflecteix en un full a part i, en el cas de la primera, lliura els fulls del seu treball amb aquesta. En cas de la segona i tercera, copia les preguntes i les respostes a continuació. A partir de la quarta, les contesta directament sense copiar-les prèviament.

Que en les quatre primeres pautes dóna resposta a totes les preguntes. Primer amb una resposta breu, afirmativa o negativa, seguida d'un punt i seguit i de l'explicació corresponent, emfasitzada sovint per un adverbi.

Que en la segona pauta global deixa de contestar pregunta per pregunta i concentra les respostes en paràgrafs o blocs que responen a més d'una pregunta. Aquesta organització per blocs segueix un criteri poc sistemàtic. En la segona pauta global encapçala els dos primers blocs amb el títol corresponent a les habilitats que figuren en la pauta (comprensió oral de l'alemany i memòria i anàlisi de l'original). Els dos blocs següents apareixen sense títols tot i que, pel seu contingut, observem com es corresponen a les dues habilitats que venen a continuació en la pauta: presa de notes i reproducció. Pel que fa, en canvi, a l'última pauta global, tot i que l'organització també és en blocs, només un d'ells es correspon a un dels blocs fixats per la pauta. Potser vol fer notar que no està seguint l'ordre fixat per la pauta, sinó que està centrant el seu comentari en dos únics aspectes, concretament: la coherència i la cohesió i l'expressió lingüística. Al final d'aquesta última pauta global, hi ha un comentari, tot i que en l'original no hi ha previst un espai per a fer-n'hi. En general, aprofita els espais previstos per a comentaris i suggeriments en totes les pautes, a excepció de les globals.

### **Les dificultats que en certs moments li planteja la pauta**

L'aprenenta fa suggeriments sobre l'ús de les pautes i sobre què no li ha funcionat bé en aquests dos exemples:

*“Hasta ahora no he tenido el tiempo suficiente para poder valorarlo. Lo que sí he apreciado es que tras la toma de notas cuando veo mis notas lo veo todo muy confuso pero tras un tiempo pequeño voy reconociendo las ideas más o menos y sería capaz de reproducirlo. Lo que pasa es que ese tiempo también es crucial para que no se enfríe el mismo. Puede ser que a la hora de reproducirla me equivoque u olvide algún dato.”* (Pauta 3, unitat d'anàlisi 81, 31/10/2003)

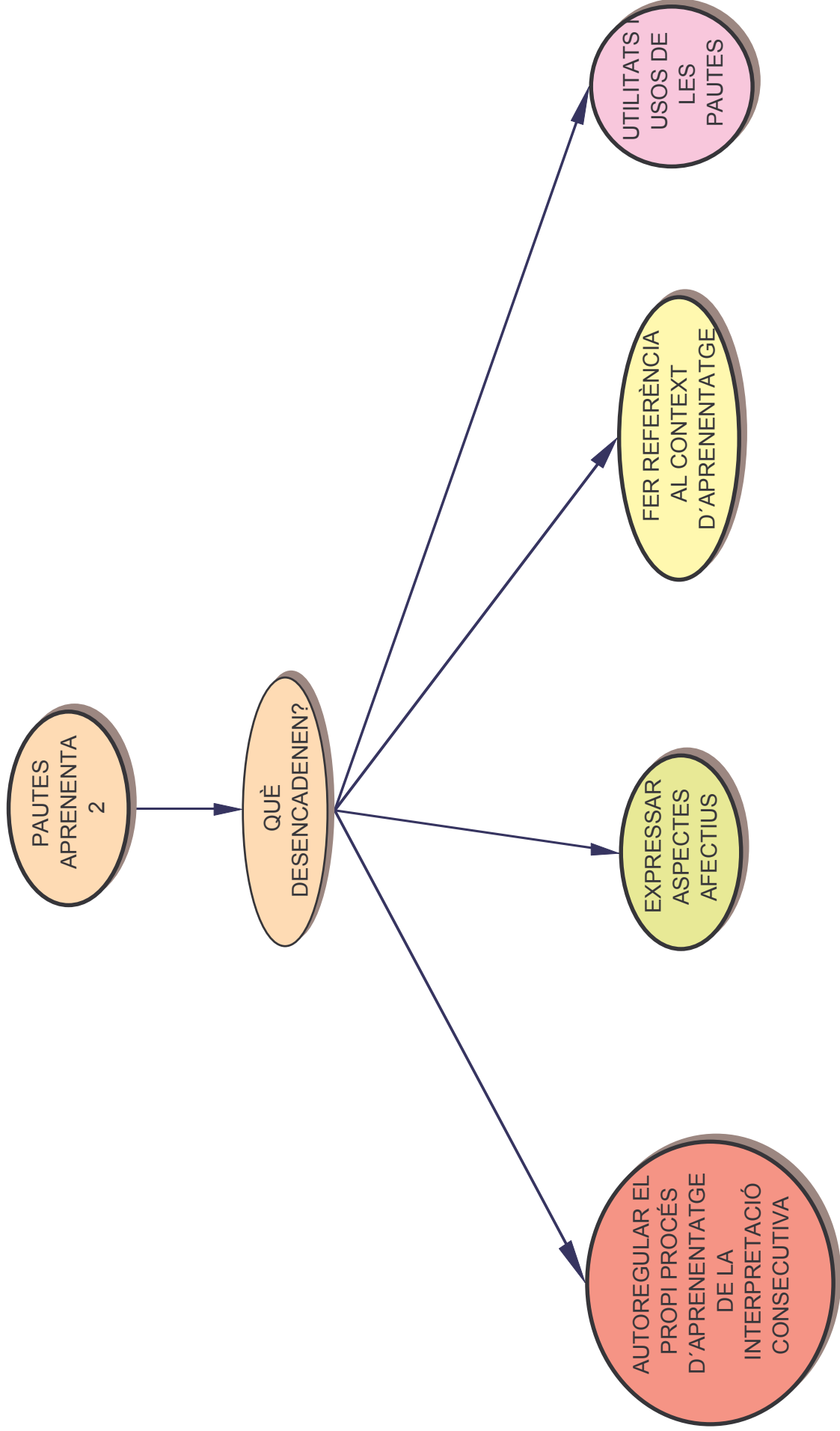
*“Todas estas observaciones las he hecho basandome en la toma de notas de las pocas clases que hemos hecho. Creo que hubiese sido mejor haberlo hecho más adelante, ya que no he tenido la práctica suficiente para poder valorar las diversas cuestiones que se presentan.”* (Pauta 3, unitat d'anàlisi 82, 31/10/2003)

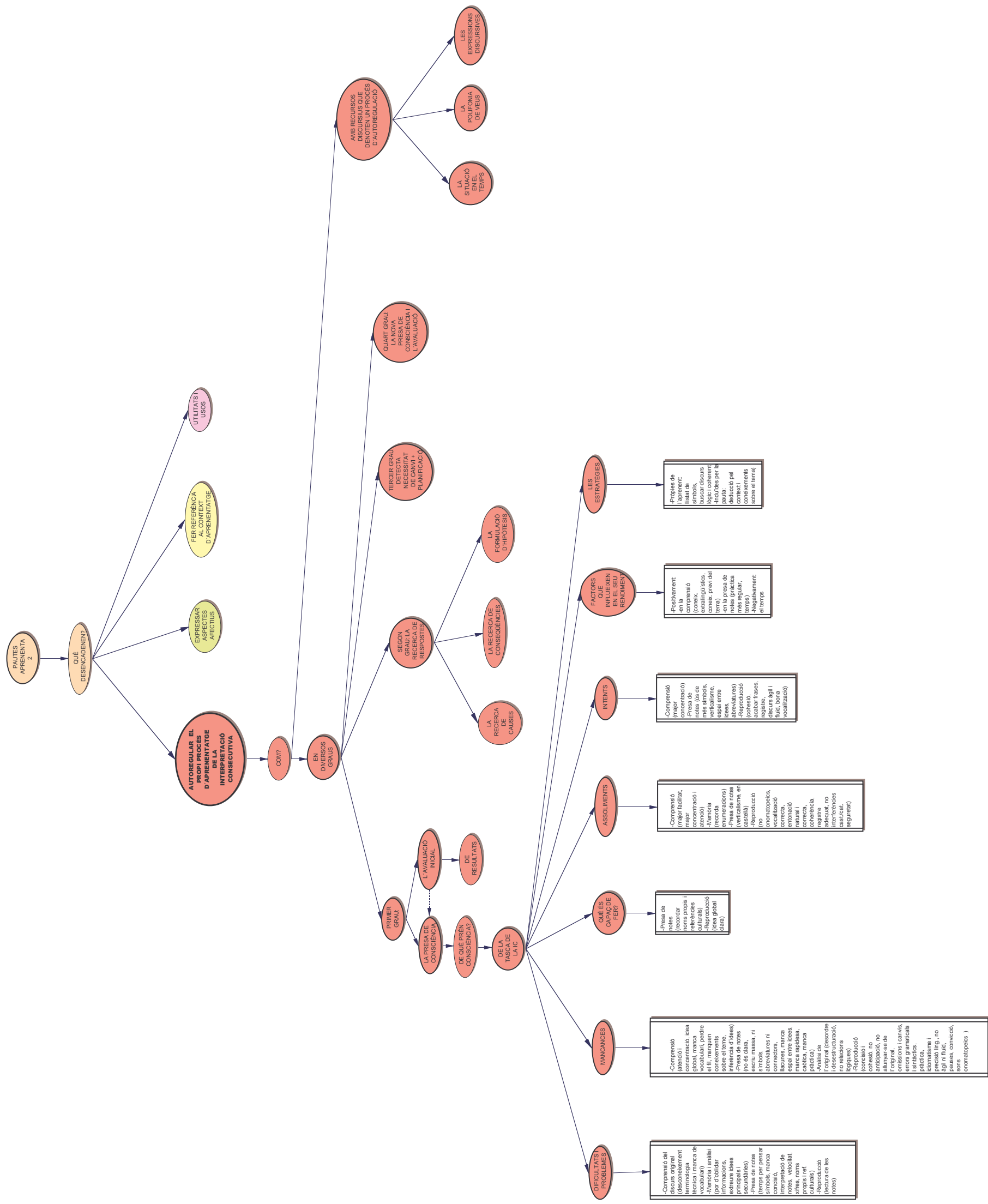
En la unitat d'anàlisi 81, apunta que no ha tingut prou temps per valorar el que la pauta li pregunta. En la unitat 82, suggereix clarament que hauria preferit que aquesta pauta els l'haguessin passat més endavant, ja que no ha acumulat encara la pràctica suficient per valorar les diverses qüestions que s'hi plantegen. En altres unitats, tot i que no ho diu d'una forma directa, també es troba amb dificultats a l'hora de treballar amb les pautes. Per exemple, explica que els problemes que té amb la interpretació no li deixen valorar altres qüestions:

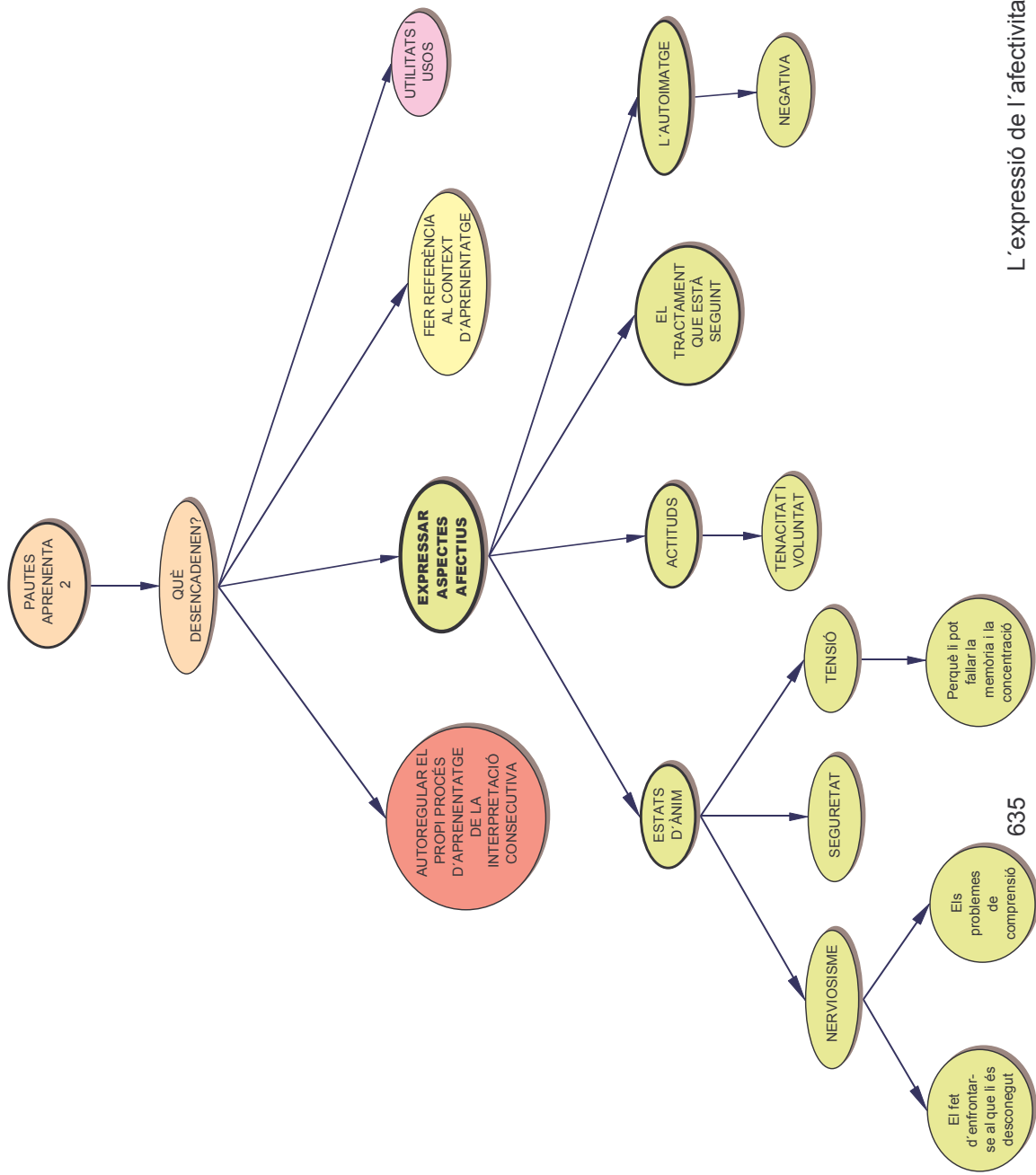
*"Lo he intentado pero no lo puedo valorar debido a las dificultades de interpretación del discurso." (Pauta 5, unitat d'anàlisi 102, 14/11/2003)*

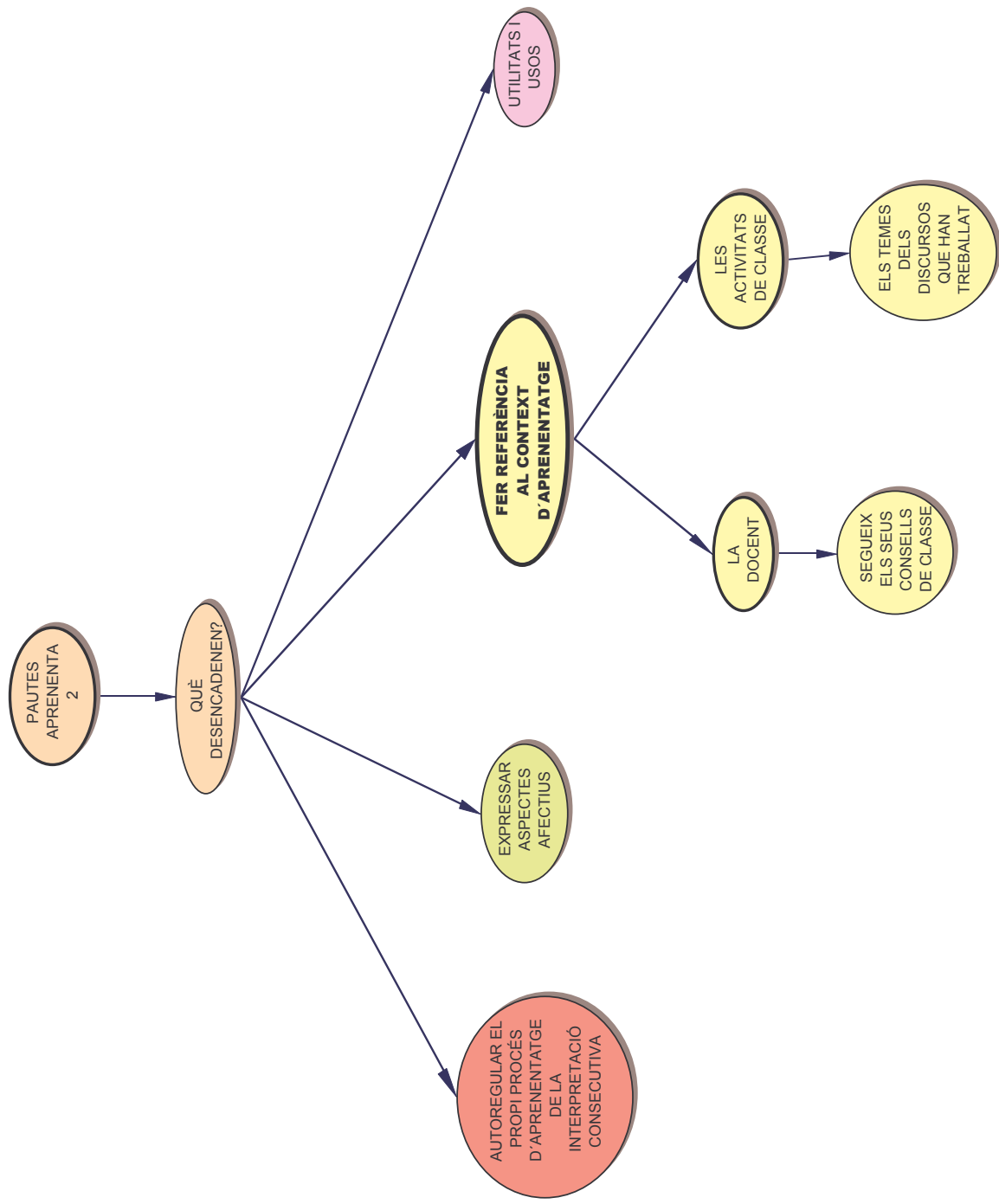
O manifesta que li manca temps per a poder tenir en compte els punts sobre els quals la fa reflexionar. Necessita dedicar el temps de què disposa a escoltar i a comprendre i, conseqüentment, no el pot dedicar als aspectes indicats a la pauta, relacionats amb la presa de notes.

*"No tengo tiempo para tener en cuenta todos estos puntos. Yo necesito tiempo 1º para escuchar, 2º para comprender, 3º para\* . Consecuentemente cuando reviso por encima las notas de la prestación, no consigo hacerme con una idea clara de la estructura del discurso , de las ideas ppales, causas y consecuencias)." (Pauta global 1, unitat d'anàlisi 122, 21/11/2003)*

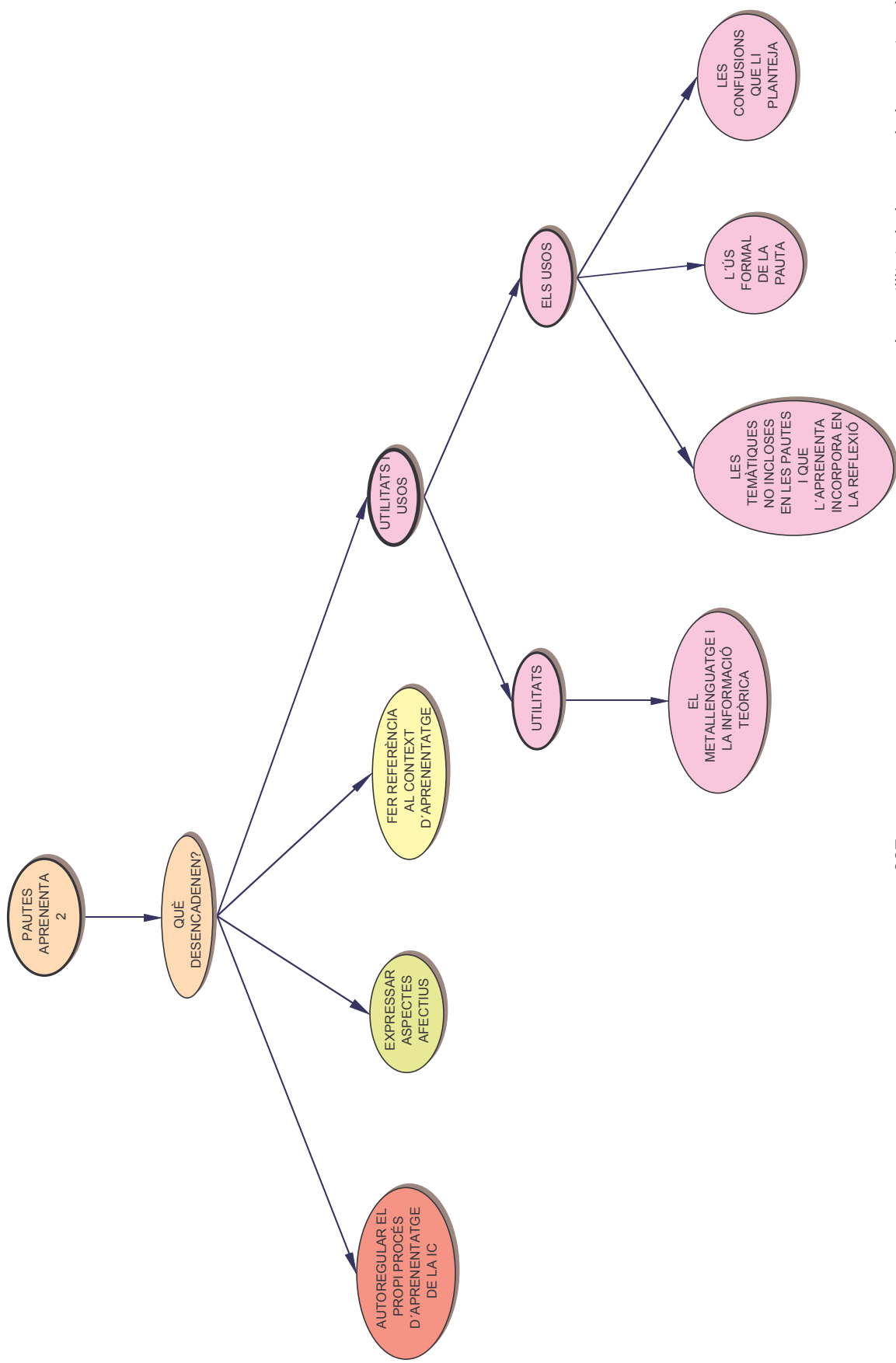












## **2. Anàlisi de les dades complementàries**

Les dades complementàries provenen del qüestionari inicial passat als estudiants abans d'iniciar l'experiència, del qüestionari final individual i de l'entrevista col·lectiva final en què van participar a finals del semestre.

L'anàlisi segueix l'ordre que establím de manera sintètica en la següent taula:

<b>L'ANÀLISI DE LES DADES COMPLEMENTÀRIES: QÜESTIONARIS I ENTREVISTES</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Anàlisi del qüestionari inicial – anàlisi temàtica iterativa.</li><li>• Anàlisi del qüestionari final – anàlisi temàtica iterativa.</li><li>• Anàlisi de les intervencions de l'aprenent en l'entrevista col·lectiva – anàlisi temàtica iterativa.</li></ul>

### **2.1. Aprenenta 1**

#### **2.1.1. Anàlisi del qüestionari inicial<sup>54</sup>**

Com ja apuntàvem, en parlar del tipus d'anàlisi aplicat a les dades procedents d'aquest mètode, ens hem centrat en els temes que hi fan aparició i que són:

- a) Els coneixements de la interpretació amb què inicia l'aprenentatge.
- b) Les qüestions afectives.
- c) Els objectius en iniciar l'aprenentatge.
- d) Les llengües que coneix i la relació que hi manté.

---

<sup>54</sup> Les respostes de l'aprenenta 1 als qüestionaris inicial i final es poden consultar als annexos.

a) A la qüestió plantejada sobre què sap de la interpretació i què en pensa, l'aprenenta 1 respon que coneix quina és la funció de la interpretació, la de mediació cultural, i els àmbits on s'aplica. De la resposta es desprèn que arriba a l'aula amb la creença que només uns quants escollits poden dedicar-se a la interpretació.

b) Responent a la mateixa pregunta, exposa els sentiments amb què comença l'aprenentatge, que són d'intriga, d'il·lusió, de nerviosisme i d'inseguretat.

c) Pel que fa als seus objectius davant d'una assignatura nova, explicita el d'absorbir tot el que pugui a fi de descobrir si té capacitats per a dedicar-se a l'exercici de la interpretació.

d) Quant al domini de llengües estrangeres, no considera que en domini cap. Creu que li queda molt per aprendre de les que li agraden: l'alemany i l'italià. Aquest últim explica que l'ha començat a estudiar durant la carrera. En canvi, tot i que sap que no hauria de ser així, parla del seu odi a l'anglès.

### **2.1.2. Anàlisi del qüestionari final**

Els temes que l'aprenenta 1 tracta en el qüestionari final són els següents:

- a) Els objectius de l'assignatura.
- b) La seva actitud envers la interpretació.
- c) Les pautes metacognitives.
- d) El diari d'aprenentatge.
- e) La interacció a l'aula.

a) Pel que fa a la primera pregunta sobre si creu que ha assolit els objectius que es plantejava a l'inici, afirma haver-los assolit només parcialment.

b) Quant a la seva actitud envers la interpretació, creu que ha canviat amb el pas del temps. A l'inici no sabia com funcionava i ara s'ha adonat que pot ser el camí que li agradaria seguir per dedicar-s'hi professionalment.

c) De les preguntes que conté el qüestionari referents a les pautes, n'extraiem el següent:

- Creu que autoavaluar-se no és el millor, afirma haver après més quan els companys, durant la classe, li han avaluat el discurs.
- Només s'ha sentit parcialment còmoda a l'hora de treballar amb les pautes
- Reconeix no haver treballat amb les pautes tan a fons com ho havia d'haver fet.
- Va preferir contestar les primeres pautes tranquil·lament, a casa.
- Sobre la utilitat de les pautes contesta que són parcialment útils depenent del grau de consciència amb què s'hi respongui.
- Afirma no haver-les tingut en compte en d'altres moments, fora dels espais destinats explícitament a treballar-hi.
- Les pautes li han servit parcialment per a planificar la feina.
- Les pautes li han servit per a controlar l'evolució en l'aprenentatge.
- Les pautes li han servit per a avaluar les prestacions.
- Sense el treball amb les pautes, li hauria estat més difícil detectar els seus errors.
- Sense el treball amb les pautes, també li hauria estat més difícil detectar el que estava fent bé.
- Quant a la influència que pot tenir el treball amb pautes sobre l'aprenentatge, creu que això es dóna només parcialment.

d) De les preguntes del qüestionari referents al diari, n'extraiem:

- Li ha agradat parcialment l'experiència d'haver d'escriure un diari.

- S'ha anat acostumant a l'exercici d'introspecció a mesura que avançava el semestre.
- Escriure regularment un diari li ha estat útil parcialment.
- El grau d'utilitat depèn, en part, del dia i del grau de consciència amb què es treballa.
- Li ha servit parcialment per a dialogar indirectament amb els docents.

e) Sobre la interacció a l'aula, apunta com a bona la relació amb professors i companys.

Pel que fa a la presència a l'aula de la investigadora i de la càmera, afirma que la presència de la primera no l'ha incomodat; però sí la de la càmera a l'inici de l'experiència. Després s'hi ha anat acostumant fins al punt que, tot i l'increment del nerviosisme que suposa, la valora positivament des del punt de vista didàctic com a "*acompañante útil*" i com a al·licient per a superar la vergonya.

### **2.1.3. Anàlisi de l'entrevista col·lectiva final**

A continuació i, abans d'analitzar les intervencions de l'aprenenta 1 en l'entrevista, incloem la transcripció<sup>55</sup> de l'entrevista en la qual van participar l'aprenenta 1 i l'aprenenta 2, juntament amb altres companys, el dia 24 de gener de 2004.

**A1: Aprenenta 1**

**A2: Aprenenta 2**

**A3/A4: Aprenents que no són objecte d'investigació**

---

<sup>55</sup> Els codis de transcripció d'aquesta entrevista es poden consultar al capítol cinquè.

**I: Investigadora**

*(rialles)*

I: Bien // tengo más ganas de deshacerme de la cámara // *(rialles)*

*(La investigadora s'asseu)*

I: Bueno // ¿me decís los nombres?

**A1:** ¿Vamos a grabarlo?

I: Sí, sí

**A1:** ¿Al REC directamente y ya está?

I: Al REC

*(A1 li acosta la gravadora a A3 i se la van passant per enregistrar els seus noms)*

**A3:** Mi nombre es Victoria M. A.

**A1:** ¿Con apellidos y todo?

I: No // no

**A1:** Mónica *(rialles)*

**A4:** Kathlin

**A2:** Gloria

I: Y me la quedo yo aquí // ¿vale?

Bueno // hemos estado todo un semestre // habéis estado vaya // aprendiendo consecutiva y trabajando con pautas // con diarios /// y un poco es que revisemos como ha ido /// Pero para empezar me gustaría que me dijerais qué os ha parecido la consecutiva /// ¿Es la primera vez ...no... que la hacíais? ¿Y qué os ha parecido? // ¿se han cumplido vuestras expectativas? ¿No? ¿Los objetivos que os proponíais? ¿Y qué os ha parecido también la asignatura en general? Un poco para empezar por aquí ///

**A3: Es refereix a què li ha semblat l'assignatura**

**A1:** Yo // es que no tenía ningún objetivo /// (rialles) Bueno, yo, a ver, a mi me gustaba el tema de interpretación pero lo veía como muy lejano // como algo // aquello de -“si bueno, para ser intérprete tienes que // vamos que esto es imposible”- No tenía ningún objetivo pero me he sorprendido positivamente.

La verdad es que me gustaría hacer más clases de // dedicar-me más a lo que es interpretación que a lo que es la traducción // que no me gusta demasiado. A no ser que sea una traducción pues // no sé, en instituciones que tengan que ver en trato con gente o así /// Y la interpretación te permite eso // estar en contacto más con // aunque sea desde una cabina a veces // pero más entre dos mundos // dos personas // allí metida en el meollo de la cuestión y me gusta /// Es más aún me estoy planteando // como en Alemania hacen distinción entre lo que es traducción e interpretación // bueno he estado mirando un poquito y hay clases que me interesan // quizás el año que viene me marche // porque se supone que acabo este año // entonces po // pues //

**I:** ¿Terminas este año?

**A1:** Se supone que sí //

**I:** O sea // que no puedes hacer itinerario de interpretación // ya has hecho otro itinerario // ¿no?

**A1:** Bueno // he hecho título general // lo que pasa que el año pasado estuve fuera y como me dijeron que la interpretación era diferente lo que es allí y aquí // pues no la hice fuera y me esperé a hacerlo este año /// Entonces no sé si me dejarían hacer itinerario de interpretación // pero otra posibilidad que seguramente hay // así // aprovechando para perfeccionar el idioma // es marchar a Alemania y mirar si puedo hacer allí lo que es a fondo // dejando ya la traducción a un lado // interpretación ///

**I:** Ya // ya //

**A4: Es refereix a què li ha semblat l'assignatura**

(Entra la docent)

I: Pasa // pasa // no pasa nada /// ¿Y tú // Gloria?

**A2:** Yo // como ellas dos // no // no tenía ningún objetivo // o sea // así que me ha sorprendido muchísimo // porque yo no tenía // yo me metí en esta carrera por interpretación // porque // pero es que para mí solamente estaba // cabía en mi cabeza // en mi mente lo que es la interpretación simultánea // yo de interpretación consecutiva no sabía nada

I: No sabías que existía //

**A2:** Ni que existía, o sea, y realmente me ha sorprendido muchísimo lo que me ha servido este curso // bueno // para perder el respeto a todo lo que es interpretación // porque lo tenía como imposible // vaya // o sea mi nivel de alemán es muy bajo //

*(Interromp la docent i parla amb la investigadora)*

**A2:** Pues eso // mi nivel de alemán es muy bajo // que yo lo veía imposible // y realmente estoy muy contenta porque tan malo el nivel no es // y sí que me ha costado // por un lado // pero que me he podido defender ///

I: O sea // ¿que la valoración es positiva?

**AA:** Sí, sí

I: ¿Y cómo os habéis sentido en las clases?

**A2:** Muy tensas

**A3:** Sí

I: ¿Sí?

**A3:** *Explica com ha vençut la timidesa del principi.*

**A4:** *Explica com l'ha ajudat la relació amb els companys.*

I: Sí // esto también os lo quería preguntar /// La relación con el resto de compañeros /// Y también con los profesores.

**A2:** Ha sido muy buena // porque además todos hemos sido conscientes que estamos en la misma posición // o sea // todos // nadie sabía nada de consecutiva y



todos estamos aquí aprendiendo y quizá esto te haya ayudado // al menos a mí // a quitarte un poco la vergüenza // y en algún momento si te pret // si tienes que intervenir // pues intervenir // ¿no?

**A4:** *Intervé en la mateixa líni*

**A2:** Quizá unos tienen más nivel que otros pero no se han interpuesto // ¿sabes? ///  
O sea // no te han intimidado

**A1:** Yo creo que lo importante // yo soy muy vergonzosa // lo que pasa que hay que hacer ver que no eres vergonzosa para superar esa barrera // entonces cuando te dicen -voluntario - por eso yo a veces digo, joder soy un poco así, va -yo // voluntaria // va- // o lo que sea // pero no porque le eche más // porque vaya // así como // -va! Yo esto ya lo domino! -No /// Sino porque es una manera // es como // un sistema de auto //

**A2:** Superación.

**A1:** ¡Sí! (*rialles*)

**A2:** A mí me hubiese gustado intervenir más // o sea // pero es que el hecho de que // la falta de vocabulario de alemán que no me permitía entender bien // o sea la idea general sí que la entendía pero no para reproducir bien el discurso //

**I:** Pero habéis intervenido bastante

**A2:** Me frenaba mucho

**A1:** Pero yo creo que es justamente que nos hemos sentido bien con el grupo que hemos estado // lo que te llevaba a decir -va // hoy voy a // no sé cuando pero va // en uno de los discursos me voy a hacer voluntaria // me voy a presentar voluntaria- (*rialles*) y dices bueno //

**A2:** Es que ha habido muy buen ambiente porque todos teníamos ganas de aprender parece //o sea // era //

**A4:** *Apunta la importància de la bona relació amb els professors*

**AA:** Sí // Sí //

**I:** ¿Os ha gustado cómo han planteado las clases? ¿La metodología que han utilizado? ¿Qué os ha gustado?

**A3:** *Es refereix a com l'han ajudat les correccions de la docent*

**A1:** Yo me acuerdo que la primera vez que // que hice un discurso // dije mil “eh eh” y ya la segunda vez // porque lo que me ha gustado es que G. no va a machacar ¿sabes? // no es aquello // pero me dijo -tienes un tic- y yo dije-osti // ni me había dado cuenta // y luego pensando dije –he dicho más ehs que palabras en sí- Pero ya la segunda vez // automáticamente cambié el chip y dije –bueno, el eh fuera y va ahora concéntrate en lo que es el discurso y si mmm // te quedas parada no digas eh, aunque también suena feo un vacío pero al menos superas el eh (rialles). Es esto, que es más el motivarte o el // de // de entrada ya decir –bueno, aquí no, no vamos a // pues eso, por ejemplo // una persona que se le puede dar mejor o peor // pero si tú lo intentas // aunque no llegues al nivel quizás que tengas que llegar // no te van a // sabes // que no // no va a ser aquel sufrimiento de // -tengo que ir a clase // ay! que mal rollo pensar //-

**A2:** No // y también la comprensión // yo // a mí // para mí // G. ha tenido muchísima comprensión y para todos nosotros // porque ella también ya ha estado en ese lugar // en el lugar nuestro y sabe lo que estamos pasando y lo // Sabe perfectamente las deficiencias que tenemos // y lo que nos tiene que remarcar y resaltar

**A4:** *Intervé en la mateixa línia*

**A2:** En general

**A1:** Pero lo remarca de una manera //

**A2:** Exacto!

**A1:** // que lo remarca // es una crítica positiva // pero es realmente positiva! // no es de aquellos de crítica positiva ///

**I:** Sí

**A2:** No es una crítica dura que te puede intimidar o te puede //

**A1:** Es una crítica de // -ah! para la próxima vez esto me lo guardo (*rialles*) allí en la cabeza //

**I:** Lo archivo

**A1:** Lo archivo

**A2:** Y además // cada cosa que te dice // cada consejo que te dice // otras // es que es tan buen consejo // que // voy a tenerlo en cuenta

**I:** ¡Muy bien! /// Y hablando ya de las pautas /// Vamos a hablar ahora un poco de las pautas, de los diarios ¿eh? /// ¿Qué os ha parecido? ¿Os han sido útiles?

**A4:** Las pautas sí // (*rialles*)

**I:** Empezamos por las pautas ¿de acuerdo? // y luego hablamos de los diarios /// Las pautas // que os han // no sé // ¿cómo las habéis utilizado y qué utilidad les habéis encontrado o qué no utilidad?

**A2:** A ver, para mí me han sido muy útiles porque me han obligado a tener que reflexionar sobre lo que había hecho en mi trabajo // sobre la práctica que hemos hecho // porque si no // hubiese hecho la práctica // hubiese escuchado lo que G. nos decía que escucháramos // y me hubiese ido a casa y // yo hasta la semana que viene /// Entonces de esta manera te ha obligado un poco a reflexionar un poco sobre lo que has hecho y // y a conocer un poco más todo lo que son las prácticas de consecutiva // por lo menos a mí ¿vale? A parte de que han sido un poco pesaditas algunas veces (*totes assenteixen amb el cap*), eran pesadas porque muchas // al principio decía –“es que ahora en estos momentos no te puedo responder porque no he hecho casi prácticas o no // y no te puedo hacer una valoración //

**A1:** A mí, las del principio me gustaban más, me gus... // pero por la simple cuestión de que yo las veo útiles // dependiendo del momento /// A mí me han servido mucho por ejemplo al principio /// Yo me las llevaba a casa // me sentaba // reflexionaba y sí que entonces pensaba sobre el tema y apuntaba y // -“osti, esto me he dado cuenta de que tendría que mejorarlo- // o // -“sí, mejor me apunto // o las cifras”- // o // -“en esto me he equivocado”- /// Entonces decías // e ibas descubriendo /// Pero a partir de que siempre las hacíamos en cabina // dependía

mucho // es que yo soy mucho con el estado de ánimo // a veces // y es un viernes a última hora // y a veces sí las aprovechaba // me escuchaba y decía -“¡vaya fallo más tonto!”- o -“vaya cosas”- // y a veces era en plan // -“esto un poco pesadas”- en plan, bueno // -“se me va el tren, rápido, sí, a ver aquí que pongo // ¡ah! esta cosa // ya”- // pero no profundizaba la verdad // lo dejaba // reconozco que las tendría que // a veces depende del día

**A4:** *Explica què li han semblat les pautes i diu que les trobava repetitives*

I: Bueno fue la misma a partir de //

**A4:** *Continua parlant de les pautes*

I: Sí // las últimas tres o cuatro veces //

**A4:** *Torna a insistir que les pautes eren repetitives*

I: ¿Sí? ¿No lo ves como una forma de profundizar en los mismos asuntos?

**A2-Hombre** // yo alguna vez sí que intenté // en las últimas tres sobretodo // es en aquello que yo había puesto que estaba que // que no lo hacía bien o que tenía dificultad // pues la siguiente // o sea // fijarme para que en la siguiente práctica // pues // intentar mejorar ese aspecto /// Entonces lo único que te puede ayudar es a eso a poder valorar // si has mejorado o no has mejorado /// Pero tampoco te das mucha cuenta // no haces mucho // como vas tan rápido // es lo que dice ella que // pero si no // son po // yo las encuentro positivas ///

**A3:** *Parla de les pautes i de com l'han ajudat per a traduir*

I: Hasta // ¿en qué sentido te ayuda para traducir?

**A3:** *Es refereix a com l'han ajudat i continua intervenint sobre les pautes*

**A2:** Incluso cuando reproduces el discurso si tienes tics // si te paras // si no // como es con la entonación que también es parte // o sea // es parte importante de la consecutiva // pues la manera como // como dices el discurso /// Entonces esto no lo hubiese pensado // haces el discurso y punto // y ya está // y no /// si sale bien y si no la próxima semana // eso sí que me ha ayudado

**A1:** No // por esto tiene su lado positivo y el negativo // es que a veces es viernes por la tarde y los últimos 15 minutos vas rápido y no reflexionas lo que deberías reflexionar

**I:** O sea // que las hubiérais // creéis que las hubiérais aprovechado mejor en otro espacio // ¿No? ¿Por ejemplo?

**A1:** A mí las primeras por ejemplo // me gustaron mucho más y // para mí tuvieron más utilidad porque yo me puse a reflexionar eh //

**A3:** Intensamente (*rialles*)

**A1:** ¡Sí! ¡No! Pero a nivel de // o sea // en la medida en que tenía que reflexionar de esa manera /// Pero las últimas ya era aquello de // alguna sí y –“hoy tengo prisa”- // por encima y // entonces, así, así //

**I:** Vale /// ¿Qué más? ¿Algo más de las pautas? ¿Las habéis utilizado fuera de los momentos en los que se os ha pedido?

**AA:** No // no

**A3:** *Explicava que les revisava quan es preparava per a la classe següent*

**I:** Sí // como para revisar // ¿no?

**A3:** *Continua parlant de la revisió de les pautes*

**I:** Sí // y // pero el contenido de las pautas ¿lo habéis tenido presente?

**A1:** ¿Sabes qué pasa? Estás en el discurso // lo quieres reproducir y el discurso // la reproducción del discurso es como un “flash” // estás en el momento y casi no me da tiempo de reflexionar // es en plan // –“a ver, he tomado notas, hago el repaso rápido, un minuto, na na na”- // ”-y a lo mejor // me toca hacer el discurso y no me da tiempo de pensar”-

**A2:** Es verdad // hay tantas cosas que tienes que // ((*comentaris incomprendibles de totes alhora*))

**A2:** Yo creo que con la práctica // una vez ya lo llevamos más por la mano // yo supongo que a lo mejor // pues tendremos en cuenta todos estos aspectos // pero

una vez que ya lo tengamos muy dominado // que en estos momentos no lo tenemos muy claro

*(Entra una alumna i parla amb la investigadora)*

**A1:** Quizás no nos hemos dado cuenta y lo vas interiorizando sin darte cuenta // pero esto no te lo sabría asegurar // porque yo misma todavía no estoy colocada // así que // *((comentaris incomprendibles de totes alhora))*

**I:** ¿Creéis que os ha influenciado? ¿Que habéis aprendido de una forma distinta? ¿Que os ha influenciado en algo?

**A4:** Con las pautas //

**I:** Sí

**A4:** *Explica com la reflexió ha fet que es fixés més en les coses*

**I:** ¿Y el diario? ¿Qué tal? ¿Habíais hecho vosotras antes un diario?

**AA:** No // no

**I:** Personal ¿eh?

**AA:** Sí

**A3:** De jovencita // *(rialles)*

**A4:** *Diu que no li ha agradat l'experiència*

**I:** Y // ¿por qué no te ha gustado?

**A4:** *Explica que no li ha agradat el diari perquè era massa lliure i, en canvi, amb les pautes tenia una guia*

**A2:** No // yo como siempre tengo mucho que poner // o sea // *(rialles)* yo siempre tengo algún argumento // lo bueno es que pues te ayuda pues a seguir tu estado de ánimo y así te acercas más al profesor porque no se lo dirías // yo ya lo he puesto aquí en las preguntas // yo he escrito cosas que a la cara // yo no se las hubiera dicho al profesor // tienes estados de // estados de ánimo que tú puedes tener o que // sensaciones de -"¡ostras! Estoy // esto es un fracaso // esto // soy un cero a la

izquierda con esto // no se me da nada bien"- // pues esto no se lo vas a decir al profesor, yo por lo menos no se lo voy a decir //

**A1:** Yo creo que hay diferencias entre pautas y diario

**A2:** Sí, ¿no? Entonces ellos conocen tu estado de ánimo y te pueden conocer aún más // entonces esto te ayuda // les ayuda a ellos para dar la clase y te ayuda a tí porque coges más confianza // indirectamente

**I:** ¡Sí! Y a él // ¿cómo le ayuda? ¿Cómo creéis que le ayuda? A él o a ella, ¿no?, ¿cómo creéis que les ayuda? ¿En qué les ayuda?

**A2:** Para conocer a los alumnos interiormente y las posibilidades que pueden tener de trabajo o no // o // las // a ver yo creo que sí // por lo menos conmigo yo // yo creo que ella ya sabrá // más o menos // hasta lo que puedo llegar // lo que no puedo llegar y lo que puedo trabajar con mi estado de ánimo // o sea // yo creo que le ayuda bastante

**I:** ¿Qué querías decir?

**A1:** La pauta es más la parte técnica // y todo lo que puedes mejorar /// La pauta es más lo que es posible mejorar // a base de práctica // a base de mejorar el idioma // el nivel // de ir haciendo interpretaciones // Y el diario es más lo que no se mejora con técnica /// El diario es aquello // es // -"hoy ha sido desastroso porque estoy cansada y no he sabido sobrellevar la situación bien"- // que a mí me pasa mucho /// Yo cuando voy siempre "atabalada" // que he trabajado y al día siguiente también y // -" ahora tengo que entregar esto // y "ay ay // i tal"- // el rendimiento es que dices // bueno // aunque me intento concentrar // y esto es lo que refleja más el diario /// Sin embargo dices // bueno // vengo descansada // que es lo que decía G. // luego cuando trabajas no hay // estados ideales //

**I:** Claro

**A1:** // tienes que apechugar con lo que hay // lo que pasa es lo que yo encuentro que // esto nadie te lo puede enseñar // esto tienes que ser tú /// Es la diferencia entre dejar la maleta de problemas fuera de la cabina o meterla contigo /// Pero esto es más difícil // no es técnica ya // es // es algo personal

*(rialles)*

**A2:** No // y es esto que decías // que le puede ayudar al profesor /// Por ejemplo // si una semana anterior // lee en los diarios que el estado de ánimo // en general // es bastante bajo // a lo mejor a la hora de preparar la siguiente clase no va a coger un discurso que sea un poquito más difícil o más complicado // quizá para dar // esa semana siguiente // más ánimos a la gente y que salgan con // con no sé // con mejores expectativas para la siguiente clase // quizá le puede haber ayudado también de cara // de manera para enfocar las siguientes clases

**I:** Y a tí qué te ha parecido // tu experiencia de hacer // tú habías hecho //

**A3:** *Explica la seva experiència amb el diari i diu que pot ser una repetició de les pautes*

**A2:** Es que la mayoría de las veces, yo por lo menos, lo mismo que ponía en las pautas también lo ponía en el diario // entonces era muy repetitivo

**A1:** Es que es eso // cuando has dicho // hoy me he inventado //

**A3:** *Continua parlant del diari*

**A1:** Claro pero siempre está asociado a -“me ha ido fatal porque // porque eso, porque hoy estoy que no valgo nada // o // *(rialles)*

**A1:** No // ahora no te sé decir no // pero así en general creo que a veces sí que ha sido esa la diferencia que dices -“ui! si ahora voy a poner lo mismo // va //”no sé qué”- // Pero la única // el único cambio // lo que sea // era aquello de decir pues en el diario se lo voy a poner // -“Hoy me he sentido muy a gusto // Hoy estoy contenta!”- /// Pero otro día dices -“Hoy ha sido una catástrofe!”- dices // -“horrible”- // esto de responder no lo puedes de // decir /// Pero bueno // es que es un trabajo más individual // yo creo que si nos queremos dedicar a esto tienes que //

**A2:** Tienes que hacer un diario *(rialles)*

**A1-** Sí // un diario interno



I: ¿Y la revisión que habéis hecho durante las Navidades? ¿La de las pautas que os pedimos para hacer? ¿Qué visteis? ¿Visteis una evolución? ¿No? ¿Habéis visto algo al ver las pautas? ¿Ha sido muy difícil?

**A2:** A ver // yo algo de evolución he visto // pero es que la evolución fue muy al principio de curso /// Muy al principio /// Al principio // es que yo // no sabía tomar notas // yo lo escribía todo // entonces llegó un momento que también fue un “clic”, que fue en la segund // en la tercera clase creo que fue // y a partir de allí empecé a hacer // o sea // una toma de notas que se puede llamar así // ¿no? Pero muy poca evolución /// Quizá ahora soy un poquito más concisa pero // pero yo no he notado mucha evolución

I: Kathlin // ¿y tú? No simplemente si habéis notado evolución ¿eh? Pero también si hacer esta revisión de las pautas os ha ayudado en algo /// Habéis visto algo // o //

**A4:** *Explica en quins aspectes ha percebut evolució*

I: Esto es lo que has visto tú // ¿no?

**A3:** *Explica en què ha millorat*

**A2:** Para mí, lo que me ha servido esta valoración final // es // para darme cuenta de lo que continuo estando todavía //

**A3:** *Es refereix a les mancances i a què li cal per millorar*

**A2-** Pero tampoco es que hay muchas clases //

I: Es un semestre // ¿eh?

**A3:** *Diu que li manca rapidesa*

**A2:** Sí // como yo // yo soy muy lenta

**A1:** Yo creo que la evolución ha sido muy diferente // porque ha sido // que es por lo que me ha servido esta valoración final // ha sido un desarrollo de clases castellano-castellano // o sea // de no saber como funcionaba la cosa y decir –¡oh! este símbolo // ¡qué bueno! // “oi // i tal”- // de aquello de ¡venga símbolos! // venga // y esto // y esto no se qué // y fue como un estallido de así de // -“esto es lo mío”- /// Y luego // llegó el alemán-castellano // y fue como una pausa y “¡flang!” // empezar de

nuevo // pero pasar de alemán a castellano me ha costado más // o sea // me cuesta mucho más hacer uso de símbolos // aunque intento hacerlos servir // pero en comparación // aunque siempre intento hacer servir muchos símbolos // me cuesta más del alemán al castellano directamente un símbolo // que del castellano al castellano /// Al principio fue como un // “bbbbbbbbbb” // “flap” // allí me paré y otra vez // vuelta al principio y //

I: // Y empezar ¿no?

**A1:** Sí

I: Tú decías que no (*mirant a A3*)

**A3:** *Explica que s'ha trobat més còmoda des de la introducció de l'alemany*

I: Bien // Y ahora // ¿os váis a presentar al examen?

**A2:** Yo sí.

I: ¿Las cuatro?

**AA:** // en principio sí //

I: Bien // y ¿qué os pareció la forma de evaluar? Que al principio os dijeran que no teníais que presentaros al examen //

**A2:** Te relaja muchísimo // sí // sí //

I: ¿Sí?

**A1:** Estás disfrutando la clase // o sea // vas a clase y todo lo // lo que tú puedas dar de ti // lo das // porque dices // -“aunque salga mal //”- Vas con esa tranquilidad de bueno // de // te intentas superar pero ya son motivaciones personales lo que te llevan a superarte /// No es como otras clases que dices-“vaya palo de clase”-

**A4:** *Fa referència a l'evolució personal*

**A1:** Eso es muy personal de cada uno // es muy individual

I: Cada clase por ella misma // no es el reto del examen al final

**AA:** No

**A2:** No // de hecho yo me voy a presentar al examen no por subir nota // la posibilidad // sino porque // para // que he estado todo el semestre viniendo // para saber realmente hasta dónde he llegado y si realmente lo puedo hacer en un examen // o sea // el examen también puede ser como si tu estuvieses en una convocatoria que tienes que ir a trabajar // o sea // no lo hago por una cuestión de nota // ni ni // si no por mí // por una cosa personal //

**A1:** Empiezas la sesión y dices –“voy a concentrarme”- // pero no concentrarme porque el profesor espere que me concentre y espera que llegue a estos objetivos // no /// Porque quiero saber todo lo que puedo dar de sí // para mí //

**A2:** Exacto

**A1:** Para mí ha sido todo muy personal // ha sido –“a ver este discurso // a ver si me // ¡va! ¡Voluntaria! ¡Va // no sé qué // bueno // no he llegado // claro // no he llegado pero // pero // pero bueno he visto // y esto son críticas que son buenas y que aprendes // y esto // a tu ritmo // individual /// Tú con tus pensamientos de –“ llegaré, no llegaré // ¡va! Ahora quiero llegar aquí, a ver si consigo eliminar esto”- // y no te estás preocupando de // bueno // tengo que aprobarlo o no tengo que aprobarlo // yo creo que esto es muy positivo // es un buen método

**I:** Muy bien ¿Algo más queréis añadir? No sé // alguna cosa más que comentar // ¿No?

**A2:** No bueno // lo único que // lo único que nos falta // o sea // falta mucho // para mí // en mi caso // es práctica // es que con los seis meses hay // pues no //

**I:** Bueno seis meses y una vez por semana // ¿no?

**A2:**Exacto

**A1:** A mí me gustaría ver que la carrera se plantea de otra manera

**A2:** Es una lástima

**A1:** A mí me faltan clases de interpretación

*(I canvia la cinta de cara i totes riuen)*

**A2:** Yo que entré por ello //

**A1:** A mí lo que me gusta es la // esto // yo ahora lo que me gusta es la interpretación // y ahora ya decir –“qué agobio, toca traducción”- // o sea // hay clases // de interpretación sólo hay tres asignaturas // y luego si haces el itinerario ¿no?

**I:** Sí

**A2:** Pero con eso tampoco sales profesional // tienes que hacer después otra formación añadida que //

**A1:** Es aquello de me falta // - “porque me meten tanta traducción y ¡yo no! ¡yo quiero lo otro!”- /// No sé // yo me gustaría que en un futuro // a lo mejor // pudiese cambiar un poco el planteamiento de cómo está estructurado ///

**I:** Que los futuros alumnos pudiesen ver un cambio // ¿no?

**A2:** Bueno y a nosotros ya no nos va a tocar // pero si de aquí a dos años dicen - “bueno vamos a ponerlo así // que traducción harán todos // interpretación harán todos”- pero luego pues el primer año //

**A4:** *Fa referència a com es podrien estructurar els estudis*

**I:** Sí // como el sistema alemán // ¿por ejemplo?

**A1:** Claro porque en primero hacemos traducción // en segundo también // en tercero también // en cuarto también /// Pero interpretación // que es lo que te gusta // se te queda allí en un rinconcito y dices // -“¡jelines!”- /// (*rialles*)

**I:** Hay que esperar hasta tercero para probarlo // ¿no? /// Pues nada // que os vaya muy bien la simultánea // ¿de acuerdo?

**AA:** Gracias

**I:** Y muchas gracias por haber participado tan activamente con las pautas y los diarios

*(Rialles. S'aixequen totes i marxem)*

En analitzar les participacions de l'aprenenta 1 en l'entrevista, trobem que es refereix a les següents qüestions:

- a) Els objectius de l'assignatura.
- b) La seva actitud envers la interpretació.
- c) Els aspectes afectius.
- d) L'ambient de classe.
- e) Els docents.
- f) Les pautes.
- g) Els diaris.
- h) L'avaluació.
- i) L'organització dels estudis.

a) Quan la investigadora pregunta si han assolit els objectius que es proposaven, l'aprenenta 1 afirma que a l'inici no en tenia cap, però que l'activitat de la interpretació l'ha sorprès positivament. I esmenta diversos aspectes relacionats amb el seu canvi d'actitud: allò que veia com una cosa molt llunyana, "*si bueno, para ser intérprete tienes que, vamos que esto es imposible*", ara no ho és.

b) Li agradaria fer més classes d'interpretació, dedicar-s'hi més que no pas a la traducció, perquè la interpretació permet estar en contacte amb la gent, encara que sigui des d'una cabina. Et posa en contacte amb dos mons, amb persones i això li agrada.

El proper curs vol estudiar a Alemanya, ja que allà fan una formació de grau en interpretació. Com que espera acabar la carrera, s'ha preocupat per poder marxar-hi el curs vinent perquè ha vist que hi ha assignatures que li interessien.

c) A la pregunta sobre la relació amb companys i docents, es refereix a un aspecte afectiu. Ha tingut a classe una actitud de repte i superació. Tot i la vergonya inicial, s'ha imposat superar aquesta barrera. I, per aquest motiu, sovint s'ha ofert

voluntària per intervenir a classe. No perquè cregués que té un domini de la pràctica, sinó com a manera d'autosuperar-se.

d) S'ha sentit bé amb el grup i això l'ha portat en nombroses ocasions a imposar-se la participació voluntària a classe.

e) El que més aprecia de la docent és el fet que el seu objectiu no és “*machacar*” (*sic*), sinó que fa comentaris constructius. Com l'avís que recorria a l’“*ehhh*” amb molta freqüència, que l'aprenenta tindrà present en prestacions posteriors.

Subratlla que la docent els infon motivació i confiança.

f) A la pregunta sobre la utilitat de les pautes exposa:

- Que li han estat útils al començament, perquè les treballava amb més tranquil.litat. Si se les enduia a casa, s'asseia i hi reflexionava, hi podia pensar i adonar-se del que li calia millorar o dels errors comesos, etc.
- Que a l'inici li permetien fer descobriments sobre l'aprenentatge.
- Que la pauta és “*la parte técnica, y todo lo que puedes mejorar a base de práctica*”.
- Que, quan hi ha treballat a cabina, no sempre ho ha fet tan a fons com podia.
- Que el treball amb les pautes ha depès de l'estat d'ànim i del cansament (divendres a última hora). Quan les ha aprofitades, s'ha adonat d'errors o d'aspectes que l'han sorpresa, però altres vegades no hi aprofundia prou.
- Que no les ha pogut tenir presents en altres moments que els indicats, perquè a l'hora d'interpretar un discurs tenia massa coses en què pensar.

- Que probablement les hagi anat interioritzant, però no n'està del tot segura i ho deixa obert.

g) Quan la investigadora els pregunta sobre l'ús del diari:

- Troba diferències entre les pautes i el diari.
- Qualifica el diari com "*lo que no se mejora con técnica*".
- El diari és per a ella el lloc on plasma els sentiments, el cansament, el fet d'anar "atabalada" (*sic*).
- El diari no és tècnica, sinó que és una cosa més personal i sempre està associat a una expressió de com t'ha anat i com t'has sentit.
- El diari és un treball més individual.
- Afirma que qui es vol dedicar a la interpretació, hauria de fer un diari personal.

h) A la pregunta sobre la forma d'avaluar dels docents, respon que saber que l'avaluació no consisteix en un examen final, li permet:

- Gaudir més de la classe.
- Donar a classe tot el que pot donar.
- Intentar-se superar per motivacions personals i no per l'examen.
- Concentrar-se per assolir els seus objectius i no els del professor.
- La personalització, és a dir, cadascú es marca els propis reptes.
- Evolucionar segons el ritme de cadascú.
- No preocupar-se per haver d'aprovar.
- Per totes aquestes raons, valora positivament i com un bon mètode l'avaluació sense examen.

Tot i que, per motius de volum, vam desestimar la incorporació de les dades dels enregistraments de classe, sí que ens sembla significativa la seva

intervenció a classe del dia 24 d'octubre de 2003. La incorporarem perquè complementa la idea que acabem de veure. La docent comenta a classe que troba curiós que, tot i haver-los dit que solament amb l'assistència i la participació ja tenien aprovada l'assignatura, continuessin expressant un gran nerviosisme en les pautes i en els diaris. L'aprenenta 1 li contesta que els nervis no són per aprovar, sinó per saber si arribarà a aprendre a interpretar, i si podrà arribar a dedicar-s'hi professionalment. Transcrivim aquests dos fragments:

*Docent 1: casi todos decís que estáis tan nerviosos que no podéis escuchar bien y no os podéis concentrar. Y, ante eso, no tengo una receta mágica. La intenté dar al principio de curso diciendo que nadie venga aquí asustado, que nadie venga a clase con nervios porque no va a pasar nada al final del curso. No vamos a suspender la asignatura, no tenemos que aprobar a toda costa la asignatura porque, sino, me va a quedar colgada la carrera. Yo intenté templar gaitas desde el principio con ese aprobado anunciado. Pero parece que he fracasado. Estáis nerviosos. No he conseguido apaciguar ánimos. Contadme por qué.*

*Aprenenta 1: Yo creo que, en mi caso, no es por el aprobado o no. A mí es que la interpretación me interesa y, como nunca he hecho interpretación, y yo de partida ya traductora no quiero ser, bueno, no me gustaría ser y es aquello de osti, sí, pero a lo mejor yo no sirvo para esto o haber qué me van a explicar ahora que esto no me lo sé ... y claro ... no es el me van a suspender sino la cosilla interior de esto me acuerdo y esto no, pero claro con toda la gente también te pones más nerviosa porque sabes que todo el mundo te está mirando.*

Al final de l'entrevista, la investigadora demana si volen afegir alguna cosa o fer cap comentari. L'aprenenta 1 dóna la seva opinió sobre els estudis de traducció i interpretació. Diu que li agradaria que la carrera es plantegés d'una altra manera. Troba que hi ha poques assignatures d'interpretació, en comparació amb les de traducció i expressa que, en un futur, li agradaria que canviessin els plantejaments d'estructuració dels estudis.



## 2.2. Aprenenta 2

### 2.2.1. Anàlisi del qüestionari inicial<sup>56</sup>

En les respostes al qüestionari inicial, l'aprenenta 2 esmenta els següents temes:

- a) Els coneixements sobre la interpretació amb què inicia l'aprenentatge.
- b) Les qüestions afectives.
- c) Els objectius que es planteja.
- d) Les llengües que coneix.
- e) L'aprenentatge de la traducció escrita.

a) Sobre què sap de la interpretació respon referint-se a les assignatures concretes i no a la disciplina. Sap que és una assignatura difícil, i creu que passarà molts nervis. A partir de sentir el treball dels intèrprets per televisió, li ha semblat una activitat molt complicada i que no tothom pot arribar a desenvolupar.

b) Va iniciar la carrera atreta per la interpretació. Manifesta un element important de motivació, ja que diu que li interessa més que la traducció.

Comença l'assignatura amb sentiments força negatius: nerviosisme (que no sap si podrà controlar), respecte (perquè es tracta d'una activitat nova), i por.

Creu que entre les seves limitacions hi ha la dificultat de concentració, de fluïdesa mental i el baix nivell de llengua alemanya.

c) El primer objectiu és treure profit de les classes i aprendre a interpretar. A més a més, millorar la comprensió de l'alemany i concentrar-se més.

d) Coneix l'anglès i l'alemany, però no dona més informació sobre aquests coneixements lingüístics. Insisteix en el seu baix nivell d'alemany.

---

<sup>56</sup> Les respostes de l'aprenenta 2 als qüestionaris inicial i final es poden consultar als annexos.

e) Quant a la traducció escrita, li ha servit el comentari, a classe, de les traduccions fetes a casa. Sobretot, per veure els errors i millorar.

### **2.2.2. Anàlisi del qüestionari final**

El qüestionari final porta l'aprenenta 2 a reflexionar sobre els temes següents:

- a) Els objectius.
- b) La seva actitud envers la interpretació.
- c) Les pautes metacognitives.
- d) El diari d'aprenentatge.
- e) La interacció a classe.

a) Pel que fa a la primera pregunta, l'aprenenta assenyala que ha assolit parcialment els objectius proposats en un inici.

b) Creu que ha canviat la seva actitud envers la interpretació, ja que, des que va començar fins al moment en què escriu el qüestionari, ha perdut la por i el respecte. En començar li semblava una activitat impossible (indicat en el qüestionari inicial) ara sap que és qüestió de molta pràctica.

c) De totes les preguntes que conté el qüestionari referents a les pautes, n'extraiem:

- Ha escoltat el seu enregistrament, havent-se llegit prèviament el contingut de la pauta per saber en quins aspectes s'havia de fixar. Després d'haver escoltat l'exercici una vegada, ho ha fet de nou per fragments a fi de contestar les preguntes.
- S'ha sentit còmoda a l'hora de treballar amb les pautes i li ho ha facilitat treballar-hi simultàniament amb l'enregistrament de l'exercici.

- Les pautes li han estat útils per reflexionar més sobre la seva feina i adonar-se de les mancances. Sense elles no hi hauria parat atenció: s'hauria limitat a fer la pràctica.
- No les ha tingudes en compte en altres moments, fora dels temps destinats explícitament a treballar-hi.
- Li ha estat útil treballar setmanalment amb una pauta. El treball regular fa que no es perdi el fil de les classes. A la vegada, setmanalment, s'ha plantejat de millorar allò en què havia fallat la setmana anterior.
- Li han servit per a planificar la feina.
- Li han servit per a controlar parcialment l'evolució en l'aprenentatge.
- Li han servit per a avaluar les prestacions.
- Sense el treball amb les pautes, li hauria estat difícil detectar els errors.
- Sense el treball amb les pautes, li hauria estat difícil detectar el que feia bé.
- Quant a la influència que pot tenir el treball amb pautes sobre l'aprenentatge, considera que la reflexió continuada facilita l'aprenentatge.
- A l'espai final destinat als comentaris i suggeriments, es referix a l'ajuda rebuda de pautes i diari, cosa que no treu que el que necessita sigui una major pràctica.

d) De les respostes de l'aprenentat referents al diari, n'extraiem:

- No s'ha acostumat a la introspecció en tot el semestre.
- Li ha estat útil escriure'l regularment.
- Li ha servit per a reflexionar i expressar aspectes personals que no s'atreveria a esmentar directament ni a classe ni al professor. Creu que és bo que aquest conegui el seu estat d'ànim en tot moment.

- Li ha servit per a dialogar indirectament amb els docents.

e) Esmenta una bona relació amb professors i companys.

f) Pel que fa a la presència a l'aula de la investigadora i de la càmera, diu que la presència de la primera no l'ha incomodada i que solament s'ha acostumat a mitges a la presència de la càmera a l'aula, amb el pas del temps.

### **2.2.3. Anàlisi de l'entrevista col.lectiva final**

A l'entrevista col.lectiva final, l'aprenenta 2 parla de:

- a) Els objectius.
- b) La seva actitud envers la interpretació.
- c) Els aspectes afectius.
- d) L'ambient de classe.
- e) Els docents.
- f) La participació a classe.
- g) Les pautes.
- h) Els diaris.
- i) Les mancances i assoliments.
- j) L'avaluació.

a) En l'entrevista col.lectiva final, afirma que no tenia cap objectiu concret en iniciar el semestre. Va entrar als estudis de traducció i interpretació per fer interpretació i només coneixia la simultània i no la consecutiva.

b) El semestre li ha servit molt per a perdre el respecte a la interpretació. A l'inici, la considerava una activitat impossible perquè creia que el seu nivell d'alemany era molt baix. Ara se sent contenta perquè ha vist que el nivell no ho era tant i s'ha pogut defensar.

c) A la pregunta de com s'ha sentit a classe, l'aprenenta 2 respon que s'ha sentit molt tensa.

d) Diu que la relació amb companys i docents ha estat molt bona. Hi ha hagut molt bon ambient perquè tots han estat conscients que es trobaven en la mateixa posició, ningú no tenia coneixements de consecutiva i tots eren a classe per aprendre, amb moltes ganes. Això la va ajudar a perdre la vergonya i a intervenir a classe. Tot i que alguns alumnes tenien més nivell que altres, no hi va haver cap tipus de distorsió a l'aula. El que més destaca de la docent és la comprensió envers cadascú. S'ho explica dient que es posa en la pell dels alumnes i sap perfectament les mancances que tenen i què és el que ha de remarcar. Quan parlen dels comentaris i correccions de la docent, apunta que no es tracta de crítiques dures, intimidatòries, sinó que cada cosa que diu és un bon consell que serà tingut en compte.

f) La participació a classe ha estat una forma d'autosuperació. Es frenava molt a l'hora d'intervenir i li hauria agradat participar més, però no ho feia per la manca de vocabulari en alemany i per dèficits de comprensió.

g) A la pregunta sobre la utilitat de les pautes afirma:

- Que li han estat molt útils perquè l'han obligada a reflexionar sobre la pràctica. Si no hagués estat per elles no hauria reflexionat.
- Que en alguns moments se li han fet una mica pesades perquè li plantejaven qüestions que no estava en condicions de respondre.
- Que li han servit per a fixar-se reptes. Si apuntava un aspecte en el qual detectava una mancança, s'hi fixaria en el transcurs de la següent classe.
- Que l'han ajudat a fixar-se en aspectes diversos que no hauria tingut presents com ara falques (*ehhhh*), pauses, entonació, etc.

- Que li plantejaven qüestions que ella no es veia amb cor de respondre perquè no havia fet la pràctica pertinent i necessària per a fer-ne la valoració.

h) A la pregunta sobre l'ús del diari afirma:

- Que l'ha ajudat a fer un seguiment del seu estat d'ànim.
- Que l'ha ajudat a apropar-se als professors perquè hi ha descrit estats d'ànim i sensacions que, d'altra banda, no els hauria confiat directament.
- Que li ha donat confiança.
- Que serveix al professor per a conèixer els alumnes i les seves possibilitats.
- Que ajuda els professors a l'hora de fer la classe perquè, a partir dels comentaris dels alumnes, pot modificar les seves classes per actuar d'acord amb els estats d'ànim que percep.

i) A la pregunta sobre la forma d'avaluar, explica que saber que l'assignatura no s'avalua a partir d'un examen final fa que es relaxi. I diu que es presentarà a l'examen per demostrar-se a ella mateixa a on ha arribat i no per a obtenir una millor nota. Es planteja l'examen com un dia de feina en què ha de rendir al màxim.

Pel que fa a assoliments i mancances, no percep massa evolució, únicament li sembla que ara és més concisa, però no veu grans canvis en el seu rendiment. Entre les mancances percebudes, la lentitud i les poques pràctiques. Considera que és una llàstima poder disposar de tan poques hores de pràctica a la setmana. Amb les que es fan durant els estudis, no n'hi ha prou per a ser professional de la interpretació i opina que cal fer una formació específica complementària.

## 7. Resultats i discussió dels resultats

En aquest capítol ens proposem presentar i debatre els resultats d'aquesta recerca. Per fer-ho, recuperem una a una les preguntes de recerca que ens plantejàvem a l'inici, integrades per tots aquells interrogants, nascuts del nostre interès i que la recerca ens havia d'ajudar a respondre.

Per a cadascuna d'aquestes preguntes, observem que emergeixen un seguit de temes que han anat apareixent de forma recurrent en el transcurs de tot l'estudi. Tot i que som conscients que no podem pretendre fer generalitzacions més enllà de les dues particularitats estudiades, considerem que els temes apareguts són rellevants i prou significatius del que succeeix en una aula d'iniciació a la interpretació consecutiva. Alhora considerem que són temes importants a tenir en compte en futurs estudis de la didàctica en el nostre àmbit.

Pel que fa al tractament i a la presentació dels resultats, per a cadascun dels temes que emergeixen com a resultat del plantejament de cada pregunta de recerca, hem volgut comparar les dades obtingudes a través dels diferents mètodes de recollida i d'anàlisi de les dades. Partim, en primer lloc, dels resultats de les anàlisis de les dades procedents dels instruments principals, diaris i pautes. I a continuació triangulem en cada cas els resultats obtinguts amb els resultats procedents de les anàlisis dels dos mètodes complementaris, els qüestionaris inicial i final i l'entrevista col·lectiva final. Aquesta comparació o triangulació de les dades ens dóna la base per a poder analitzar i debatre, en el cas de cadascuna de les preguntes, els resultats que se'n desprenen.

### 1. Ús de les pautes metacognitives

En aquest apartat, donem resposta a la pregunta de recerca núm. 1: *Quin ús fan els aprenents de les pautes metacognitives?*

Durant tota l'anàlisi interpretativa de la verbalització resultant del treball de les aprenents amb les pautes, vam trobar interessant anar-nos fixant en quins usos de la pauta feien i en quines evidències trobàvem que ens portaven a poder parlar de

certes característiques i recurrències. Un cop finalitzada l'anàlisi de les pautes d'ambdues aprenentes, apareixen tres grans categories de qüestions relacionades amb l'ús de la pauta i que són presents en el treball d'ambdues aprenentes:

- La referència a temes no inclosos en les pautes.
- L'ús formal de les pautes.
- Les confusions i dificultats que en certs moments els plantegen les pautes.

Pel que fa a les referències a temes no inclosos, l'anàlisi posa de manifest una tendència a reflexionar, a més de sobre els aspectes contemplats en les pautes, sobre qüestions que no hi estaven incloses. Aquests temes es poden consultar en les taules d'anàlisi corresponents. Tot i que en el cas de l'aprenenta 1 aquesta tendència supera la de l'aprenenta 2, ambdues comparteixen el fet que se sol manifestar amb més presència a partir aproximadament de la meitat del semestre, en concret a partir de la introducció de la pauta núm. 5 i de les pautes globals que la segueixen. Aquestes evidències detectades podrien resultar del fet que les aprenentes han anat adquirint, a mesura que avança l'experiència, un grau cada vegada més important de seguretat i de confiança per poder anar-se allunyant gradualment del guiatge que proposa la pauta. Si bé contemplem com necessiten aferrar-se al guiatge de la primera pauta, observem com van adquirint progressivament més llibertat i seguretat per distanciar-se'n.

Pel que fa a l'ús formal de les pautes, es desprèn que s'allunyen progressivament del guiatge més pautat per organitzar la seva reflexió escrita de forma més lliure. És significatiu que, a partir de la introducció de les pautes globals, les aprenentes deixen de contestar les preguntes guia de la pauta una per una i organitzen la seva reflexió en paràgrafs o blocs. En el cas de l'aprenenta 1 i, en algun cas també en l'aprenenta 2, l'organització per blocs segueix el criteri d'estar organitzada segons les habilitats sobre què reflexionen. En d'altres casos, l'aprenenta 2 fa una organització per blocs gens sistemàtica. Dèiem, en parlar de les referències als temes no inclosos, que les aprenentes cada vegada es feien més autònomes quant a la interiorització dels continguts. És a dir, amb el pas del temps s'hi familiaritzen. També des de l'anàlisi dels usos formals de les pautes fem la mateixa observació: no necessiten anar responnent una a una les preguntes, sinó que n'integren el contingut i, a partir d'aquí, fan una reflexió que les té en compte sense seguir l'ordre establert en la pauta.



Hem vist en l'anàlisi com certes respostes mostren que, en algunes ocasions, les aprenentes es desvien del tema o de la pregunta concreta que la pauta els proposa. En d'altres ocasions, es produeix una malinterpretació de la pregunta o bé fins i tot observem com expressen directament la dificultat amb què es troben a l'hora d'entendre'n algunes. En altres moments, fan suggeriments sobre el seu ús i sobre el que no els ha funcionat bé. Com veurem en parlar de les seves percepcions sobre l'ús, assenyalen com en certs moments les pautes els han suposat dificultats.

Les dades principals revelen que les dificultats més importants plantejades per les pautes són:

- Dificultats que els planteja alguna pregunta perquè, d'alguna manera, s'avança als continguts de classe.
- Manca de temps que no els permet tractar a fons tot el que els plantegen les pautes.

Tal i com hem exposat, les dades mostren que ambdues aprenentes tenen una tendència marcada a allunyar-se de les pautes a mesura que avança l'aprenentatge. Alhora veiem que es produeixen canvis quant a l'estructura del seu treball, que podrien posar de manifest la seguretat i la confiança adquirides a mesura que avança l'experiència. Aquest resultat confirma una de les premisses que, quan presentàvem l'acció pedagògica, apuntàvem que calia tenir en compte en elaborar aquest instrument. És a dir, que si bé les pautes han d'estar molt guiades a l'inici, l'objectiu és que aquest guiatge pugui anar desapareixent gradualment fins que s'arribi a un moment en el qual se'n pugui prescindir i les pautes es puguin retirar. Com veiem des de la teoria sociocultural, les pautes serien l'instrument de mediació que acompanyaria l'aprenent en el procés de la seva heteroregulació, o regulació externa, a l'autoregulació, o regulació interna i, un cop assolida, podria prescindir-ne perquè hauria integrat el seu contingut i els procediments i hàbits desenvolupats per les pautes.

## **2. Utilitats de les pautes metacognitives**

En aquest apartat, donem resposta a la pregunta de recerca núm. 2: *Quines utilitats es desprenen de les pautes metacognitives?*

Les pautes, a través de verbalitzar la reflexió sobre l'aprenentatge que fomenten, els permeten:

- Autoregular el procés d'aprenentatge de la interpretació consecutiva, és a dir, prendre'n consciència i controlar-lo a través de l'avaluació, del control i de la planificació.
- Establir relacions amb el context de l'aprenentatge: amb els docents, amb la resta de companys i amb l'entorn.
- Expressar els aspectes afectius que s'hi relacionen.
- Integrar en la seva verbalització el metallenguatge i la informació teòrica propis de la disciplina.

Tot i que el diari no és l'instrument que analitzem en aquest estudi, sinó que l'hem utilitzat per a la recollida de les dades, l'anàlisi interpretativa permet concloure una sèrie d'utilitats que aquest té i que considerem important contemplar, sobretot per comparar les utilitats d'ambdós instruments. Els han permès:

- Expressar els aspectes afectius relacionats amb l'aprenentatge o bé que aquest els genera.
- Establir les relacions amb el context de l'aprenentatge: amb els docents, amb la resta de companys i amb l'entorn.
- Opinar sobre aspectes diversos que s'hi relacionen.
- Verbalitzar el procés d'aprenentatge de la interpretació consecutiva, és a dir: prendre consciència de l'aprenentatge i controlar-lo a través de l'avaluació, el control i la planificació.

A les pautes, a diferència dels diaris, la majoria de les reflexions van encaminades cap a l'autoregulació de la tasca de la interpretació consecutiva. En canvi, en els diaris hi tenen una major presència les referències al context i als aspectes més personals i afectius relacionats amb l'aprenentatge. També aprofiten el diari, en alguna ocasió, per expressar la seva opinió sobre qüestions relacionades directament amb l'aprenentatge.

Tanmateix, un dels resultats que es desprenia de la recerca prèvia que dóna origen a aquesta tesi (Arumí, 2003a) era que les pautes metacognitives ajudaven els aprenents a articular i a verbalitzar l'expressió de l'afectivitat. En aquell estudi, però, treballàvem només amb l'instrument de la pauta metacognitiva. La comparació dels resultats d'ambdós estudis permet elaborar la hipòtesi que, en tenir l'oportunitat de verbalitzar la reflexió sobre l'aprenentatge, l'aprenent té la necessitat de deixar sorgir a l'exterior els aspectes més relacionats amb la seva persona i que busca els espais més adients per fer-ho.

En el cas de l'estudi esmentat, vèiem com els aprenents deixaven sortir l'afectivitat a través del sol instrument de la pauta. En l'estudi actual, en canvi, són els mateixos aprenents qui, en comptar, a més, amb l'instrument del diari, el destinen als components afectius i hi canalitzen les reflexions sobre les actituds envers un mateix, envers la interpretació i envers el seu aprenentatge.

Com que veurem més endavant els aspectes de l'expressió de l'afectivitat, de la relació amb el context d'aprenentatge i de l'autoregulació, ens centrem ara exclusivament en la qüestió del metallenguatge i de la informació teòrica.

La pauta s'ha revelat com un instrument, a través del qual les aprenentes tenen contacte i assimilen conceptes teòrics i terminologia pròpia de la teoria de la interpretació. Les dades ens han permès veure com fan seva la terminologia i la integren, de manera que acaben per utilitzar-la activament.

Els docents, en el transcurs dels primers contactes que hi vam tenir, ens van comentar que, en ser unes assignatures eminentment pràctiques, no consideraven que la teoria hi hagués de ser present i que, encara que volguessin, no li podrien fer aparèixer, per les limitacions temporals de què disposen. A partir d'aquí, és interessant observar que la pauta es manifesta com una eina amb la qual els aprenents tenen contacte amb la teoria de la interpretació i que, a mesura que avança el treball amb aquest instrument, fan ús de la terminologia pròpia de la disciplina.

### **3. Percepcions de les aprenentes sobre l'experiència. Coincidència entre ús i percepcions.**

Veurem ara les percepcions que manifesten ambdues aprenentes sobre les pautes i ens plantejarem si coincideixen amb l'ús real que en fan i que l'anàlisi de les dades principals ha revelat. Donem així resposta a la pregunta de recerca núm. 3: *Com perceben els estudiants la inclusió de les pautes metacognitives com a part integrant d'una assignatura d'iniciació a la interpretació consecutiva? Coincideixen les seves percepcions sobre les pautes amb el que les dades revelen de l'ús?*

#### **3.1. Les percepcions sobre les pautes**

##### **a) En les dades principals**

L'aprenenta 1, al diari, es refereix a la utilitat que troba en les pautes i especifica que aquesta rau en la possibilitat de reflexionar amb regularitat, i d'obtenir una panoràmica del progrés individual a partir de la revisió sistemàtica.

L'aprenenta 2 no s'hi refereix.

##### **b) En les dades complementàries**

En el qüestionari final, l'aprenenta 1 reconeix no haver treballat amb les pautes tan a fons com ho havia d'haver fet. Li són útils depenent del grau de consciència amb què hi treballi. Només li han servit a mitges per a planificar i, en canvi, diu que li han servit del tot per a controlar l'evolució de l'aprenentatge i per a avaluar-ne les prestacions. Sense el treball amb les pautes, li hauria estat més difícil detectar errors i encerts.

En l'entrevista, destaca que les pautes li han estat més útils a l'inici del semestre, perquè hi treballava amb més tranquil·litat. Al començament, li permetien anar fent descobriments sobre l'aprenentatge. Quan hi ha treballat a cabina, no sempre ho ha fet a fons i amb prou consciència. El treball amb les pautes ha depès estretament del seu estat d'ànim i del cansament. Quan les ha aprofitades, li han

servit per a adonar-se d'errors o d'encerts. No les ha pogut tenir presents fora dels moments en què se'ls demanava que hi treballessin. Probablement les ha anat interioritzant, però no n'està del tot segura.

En el qüestionari final, l'aprenenta 2 afirma haver-se sentit còmoda a l'hora de treballar amb les pautes i afegeix que li ho ha facilitat el fet de poder-hi treballar simultàniament amb l'enregistrament de l'exercici. Li han estat profitoses perquè ha reflexionat més sobre la seva feina i s'ha adonat de les pròpies mancances. No les ha tingudes en compte en altres moments, fora dels destinats explícitament a treballar-hi. I li ha estat eficaç fer-ho setmanalment: li ha permès mantenir el fil de les classes i aprofundir en el treball. Cada setmana s'ha plantejat el repte de millorar en allò en què havia fallat en l'anterior. Li han permès detectar errors i assoliments i, en relació a la influència del treball amb les pautes sobre l'aprenentatge, subratlla que la reflexió continuada el facilita.

En l'entrevista, insisteix que li han estat molt útils: l'han obligada a reflexionar sobre la pràctica. En alguns moments, se li han fet una mica pesades, perquè li plantejaven qüestions que no estava en condicions de respondre. I li han servit per a fixar-se reptes.

### **3.2. Les percepcions coincideixen amb l'ús?**

Si bé l'aprenenta 1 afirma -tant en el qüestionari final com en l'entrevista- no haver treballat tan a fons com podia amb les pautes, l'anàlisi de les dades principals posa de manifest que hi ha hagut un treball a fons, detallat i sistemàtic.

En el qüestionari final, refereix que la influència de les pautes ha estat parcial en la planificació, cosa que confirma l'anàlisi de les dades principals. Assenyala que li han servit per a avaluar les seves prestacions i que sense elles li hauria estat més difícil detectar què feia bé i què feia malament. Ho constaten les dades principals.

Mostra un grau important d'escepticisme quant a l'ús de les pautes.

A l'aprenenta 2, les pautes li han estat profitoses. Li han servit per a planificar, per a fixar-se objectius concrets, per a autoavaluar-se i per a detectar errors i encerts. Té la percepció que li plantejaven aspectes que no es veia amb cor de respondre,

perquè no havia fet la pràctica suficient, cosa que condueix al mateix resultat que les dades principals.

En l'entrevista, no percepc massa evolucions. Certament, les dades principals mostren que només cap a les últimes pautes es manifesta en algunes habilitats concretes.

Aquestes consideracions ens permeten concloure el següent:

-Les aprenentes fan una reflexió detallada i sistemàtica sobre l'aprenentatge a partir de les pautes. L'aprenenta 1 no n'és tan conscient com l'aprenenta 2, que afirma que ha fet una tasca de reflexió impensable sense elles.

-Afirmen haver realitzat un seguiment de la seva evolució, i haver detectat què feien bé i què no i on havien de millorar. Assenyalen que les pautes els han servit per a adonar-se d'aspectes diversos, per a controlar l'aprenentatge, per a planificar i per a avaluar-se.

-Quant a la influència del treball sobre l'aprenentatge, l'aprenenta 1 dubta i no s'acaba de definir. L'aprenenta 2, en canvi, considera que la reflexió continuada li ha facilitat l'aprenentatge.

-En l'aprenenta 2 hi ha una major coincidència entre percepció i realització i l'aprenenta 1 es mostra, en general, més escèptica en les seves percepcions.

### **3.3. Consideracions sobre el diari**

En el qüestionari i en l'entrevista finals també es va parlar del diari. Contrastem ara les respostes amb les informacions que es desprenen de l'anàlisi de les dades principals.

L'anàlisi de les complementàries posa de manifest que ambdues aprenentes revelen haver tingut certes dificultats amb l'exercici d'introspecció que els feia fer el diari, però aquestes dificultats han desaparegut a mesura que avançava el semestre. En una cultura com la nostra, poc avesada a la introspecció i a la reflexió

a través d'un diari, és lògic que un instrument guiat, com la pauta, sigui més fàcil d'utilitzar. En canvi, el diari és una eina oberta, sense cap mena d'instrucció d'ús.

En l'entrevista, l'aprenenta 1 fa una definició del diari: "*lo que no se mejora con técnica*", contraposada a la que fa de la pauta "*la parte más técnica*". Així observem com manifesta haver plasmat en el diari els aspectes afectius relacionats amb l'aprenentatge i, en les pautes, els relacionats amb la tasca pròpiament dita.

L'aprenenta 2 diu que el diari l'ha ajudada a fer un seguiment del seu estat d'ànim i a apropar-se als professors: hi ha dit coses que, de viva veu, no els hauria confiat. Creu que el diari serveix als docents per a conèixer els alumnes i les seves possibilitats. A partir dels comentaris d'aquests, els professors poden modificar les seves classes per actuar segons els estats d'ànim que perceben.

Aquestes percepcions s'adiuen amb les dades procedents dels mètodes principals: en el diari hi apareixen en major mesura sentiments, sensacions i actituds.

#### **4. Què desencadenen les pautes metacognitives?**

En aquest apartat donem resposta a la pregunta de recerca núm. 4: *Què desencadenen les pautes metacognitives?*

L'anàlisi ha revelat que les pautes metacognitives desencadenen en les aprenentes:

- Reflexions que es despleguen en tres eixos recurrents:
  - Sobre la seva persona i la immersió d'aquesta en l'aprenentatge.
  - Sobre la seva relació amb el context d'aprenentatge i amb la resta de protagonistes d'aquest context: docents i companys.
  - Sobre la tasca de la interpretació consecutiva.
- Un procés d'autoregulació del seu aprenentatge.

## **4.1. Les reflexions a l'entorn de tres eixos**

### **4.1.1. El Jo-Aprenent**

#### **a) En les dades principals**

L'aprenenta 1 fa dues referències en les pautes sobre qüestions relacionades amb l'afectivitat. Expressa interès per l'assignatura i preocupació per si li falla la memòria.

L'aprenenta 2 fa més reflexions a les pautes sobre estats d'ànim i actituds. Expressa sobretot nerviosisme, tot i que cap al final se sent més segura. També expressa tensió per si li fallen la memòria i la concentració i dóna fe dels estats d'estrès i d'angoixa, generats per activitats de classe. S'hi reflecteix una clara actitud de tenacitat i de voluntat. I projecta una autoimatge força negativa.

L'anàlisi de les dades procedents dels diaris permet establir uns àmbits d'expressió comuns:

- Els estats d'ànim que acompanyen l'aprenentatge.
- Els sentiments i de les sensacions que aquest els suscita.
- Les actituds envers l'aprenentatge.

Pel que fa als estats d'ànim, als sentiments i a les sensacions, en l'aprenenta 1 hi ha un predomini de l'estat d'ànim del nerviosisme. I de por i de frustració en l'aprenenta 2. És curiós veure com s'estableix un paral·lelisme quant a l'expressió dels mateixos sentiments entre l'inici de la primera entrada d'ambdós diaris:

*"¡Uff! La primera clase de interpretación." (Aprenenta 1, entrada 1, unitat d'anàlisi 1, 1/10/2003)*

*"Realmente estoy un poco asustada. Y también un poco frustrada." (Aprenenta 2, entrada 1, unitat d'anàlisi 1, 8/10/2003)*

Més endavant, ambdues alternen la tranquil·litat i la comoditat amb moments puntuals de nerviosisme, desencadenats per activitats puntuals. En el cas de l'aprenenta 2, el nerviosisme el desencadena la participació activa a classe.



Pel que fa a les actituds, l'aprenenta 1, tot i el pessimisme inicial, té desig de superació i se sent motivada per les classes i il.lusionada pel que s'hi esdevé. Les seves actituds centrals són: motivació i il.lusió, tenacitat, repte i superació. La voluntat i fer tot el possible per avançar és l'actitud que destaca en la segona aprenenta.

Pel que fa a l'aprenenta 1, emergeix un altre àmbit d'expressió relacionat amb les creences amb què s'acosta a l'aprenentatge o bé amb aquelles que apareixen en el seu desenvolupament. Una d'elles és que les classes seran més difícils quan treballin des de la llengua alemanya. Curiosament, la pràctica no li ho confirmarà. Que la pràctica és important en l'assignatura que està cursant és una altra creença que adquireix significació a mesura que avança l'aprenentatge.

En el cas de l'aprenenta 2, sorgeixen diversos moments en què manifesta com es veu a sí mateixa. A l'inici, diu que segueix un tractament que, per coincidència, fomenta les habilitats que cal dominar per a fer un exercici de consecutiva. Ve a dir que comença el curs amb desavantatge. Avançant el diari, es refereix a l'evolució de les habilitats que té sota tractament. En d'altres moments, l'anàlisi revela que té una imatge negativa d'ella mateixa i de les seves capacitats per a dur a terme la tasca.

## **b) En les dades complementàries**

Tal i com llegim al qüestionari inicial, l'aprenenta 1 ha arribat a l'aula d'interpretació consecutiva amb el convenciment que només uns quants escollits poden dedicar-se a la interpretació. I l'aprenenta 2 amb el convenciment que no tothom pot fer d'intendent. Són creences que tenen efectes directes sobre la manera d'acabar l'aprenentatge. Idees preconcebudes que determinaran les seves actituds inicials. Els dubtes constants sobre si podran arribar a desenvolupar la tasca de la interpretació es manifesten sovint en les seves expressions afectives. Sentiments d'intriga, d'il.lusió, de nerviosisme i d'inseguretat en l'aprenenta 1. Sentiments de nervis i de por en l'aprenenta 2.

L'aprenenta 1 té l'objectiu de descobrir si té capacitats per a la interpretació. Cosa que podria haver condicionat la situació afectiva durant tot el semestre.

L'aprenenta 2 assenyala dèficits en la concentració i en l'agilitat mental. També en les dades principals assenyala estar seguint un tractament, des de fa uns anys, precisament per tal de potenciar aquestes capacitats. Afirmarà que ha millorat però que encara li falta millorar més. També esmenta la motivació, un tema que hem vist en el diari i en les pautes en mostrar actituds de repte i de superació. Manifesta que té un baix nivell de llengua alemanya. Aquesta idea reapareix en el transcurs del diari i de les pautes i veiem com, d'alguna manera, va configurant l'autoimatge que l'aprenenta té d'ella mateixa i que podria influir en el seu aprenentatge.

Al qüestionari final, i a l'entrevista, l'aprenenta 1 destaca certa evolució. La descoberta de voler dedicar-se a la interpretació, el seu objectiu per al semestre, corrobora les dades del diari i de les pautes on s'observa que s'ha anat tranquil·litant progressivament i que ha donat mostres de seguretat en l'aprenentatge.

En l'entrevista, fa referència a les classes d'interpretació com un repte personal on s'imposava la participació voluntària. Es confirma la seva actitud de repte i superació. Que l'avaluació no es faci amb un examen, li transfereix la responsabilitat de l'aprenentatge i això li permet gaudir de la classe tant com pot i intentar-se superar per motivacions personals. Es concentra per assolir els seus objectius abans que els del professor. Es marca els propis reptes, i evoluciona al seu ritme sense preocupacions per haver d'aprovar.

L'aprenenta 2 manifesta en el qüestionari final haver anat perdent la por i el respecte i haver passat de tenir la interpretació per un impossible a adonar-se que el que cal per a saber-ne és molta pràctica. Això confirma el que es desprèn de l'anàlisi del diari i de les pautes. En l'entrevista, exposa el mateix pensament i com l'avenç del semestre li ha servit per perdre la por i sentir-se més segura.

Ha expressat en l'entrevista la tensió viscuda durant les classes, un sentiment que emergeix tant en el diari com en les pautes. També parla de les classes com d'una forma d'autosuperació i es planteja l'examen per a demostrar-se a ella mateixa fins on ha arribat. Aquestes dues idees corroboren l'actitud de voluntat i de superació.

Si el diari ens revelava que la imatge que tenia d'ella mateixa es ressentia del seu baix nivell d'alemany, en l'entrevista afirma que, ara que disposa d'una major perspectiva, s'ha adonat que el seu nivell lingüístic no és tan baix i que es pot defensar.

A partir de tot el que acabem d'exposar, afirmem que els factors afectius tenen una presència constant en l'anàlisi del corpus d'aquest estudi. És interessant veure com va fent aparició la persona, amb el seu conjunt de sabers i d'experiències, de valors, de significats i de sentiments, amb la seva percepció del món, etc., és a dir, amb el que la psicologia de la personalitat anomena la *Gestalt*.

Tot i tractar-se de dues persones diferents, hi ha una sèrie de característiques comunes en la manera de projectar el seu jo en diaris i pautes. En primer lloc, ambdues arriben a l'aula d'interpretació amb un bagatge d'emocions i d'idees preconcebudes (pors, desconeixement, mites, dubtes) que determinaran l'inici i gran part de l'aprenentatge. En segon lloc, les reaccions inicials provocades per les experiències d'aprenentatge (tensió, estrès, angoixa, nerviosisme etc.) són molt semblants en totes dues. Tanmateix, ambdues es van tranquil·litant a mesura que avança el curs i es van sentint més segures. També comparteixen unes mateixes actituds de voluntat, de tenacitat i de constància.

Constatem que afavorir la verbalització de la reflexió metacognitiva crea un espai idoni, fomenta l'aparició dels components afectius i estimula les reflexions sobre les actituds envers un mateix, envers la interpretació i envers el seu aprenentatge.

Però ens podríem preguntar fins a quin punt els aspectes afectius tenen una influència directa en l'aprenentatge de la interpretació. Tot i que no hi ha massa estudis realitzats, és cert que diversos autors parlen de la tensió i l'estrès en l'exercici de la interpretació, influència constatada en altres àmbits com el de l'aprenentatge de llengües. Dornic (1978) i Seleskovitch (1978), teòrics de la vessant més psicològica de la interpretació, consideren que la tensió i la fatiga són "modificadors" del grau de domini lingüístic. Afegeixen que la tensió i la fatiga posen de manifest les diferències existents entre la llengua dominant i la subordinada en el sistema lingüístic de l'interpret i que sovint la qualitat del comportament lingüístic es pot veure enormement deteriorada.

Els factors d'estrès, de tensió i de fatiga són intrínsecs a l'activitat de la interpretació i la situació de l'aula encara contribueix més a l'increment de l'angoixa. Alguns autors defensen que l'èxit de la interpretació depèn, en gran mesura, de la capacitat de fer front a l'angoixa (Illiescu, 2001; Jiménez i Pinazo, 2002). Pel que fa a la tensió, Dornic (1978) distingeix entre la tensió derivada de la tasca, que produeix un increment de la càrrega soferta per l'interpret, i altres tipus

de tensions (la de l'entorn, l'emocional i la que provoquen els esdeveniments inesperats). Quant a la fatiga, Seleskovitch (1978) diu que aquest factor és un dels principals obstacles per a una actuació òptima en interpretació, per l'esforç mental que requereix la professió. La fatiga mental, segons l'autora, és la conseqüència d'una activitat verbal o intel·lectual prolongada i provoca respostes retardades, una recerca menys eficaç en la memòria en general, afecta la memòria a curt termini i disminueix la capacitat d'emmagatzemament de la informació.

#### **4.1.2. El context d'aprenentatge**

Les reflexions i les referències que les aprenentes fan al context són més presents en el diari que en les pautes.

Els principals aspectes relacionats amb el context d'aprenentatge s'agrupen en:

- Relacions que s'estableixen amb els docents.
- Relacions que s'estableixen amb els companys.
- L'experiència del treball en grup.

#### **Les relacions amb els docents**

##### **a) En les dades principals**

L'aprenenta 1 no s'hi refereix en les pautes però, en canvi, recull en el diari comentaris que els docents han fet a classe, els confereix autoritat: tenen credibilitat en tot allò que diuen, i aprecia i valora els seus consells.

En les pautes, l'aprenenta 2 es refereix a la docent per dir que ha seguit els consells donats a classe.

En el diari, estableix una relació d'empatia amb la docent i defineix què és per a ella un bon docent. Li atorga un paper de suport i de consol que sembla que la farà sentir-se més tranquil·la durant l'aprenentatge. Dóna importància a la possibilitat de tenir-hi contactes directes, dins i fora de l'aula. En certa manera es posa a la seva pell i en justifica certes actuacions.

## **b) En les dades complementàries**

En el qüestionari final, l'aprenenta 1 apunta una bona relació amb els professors, cosa que amplia en l'entrevista quan diu que aprecia molt que els comentaris de la docent siguin constructius: així aconsegueix que els alumnes no es frustrin ni s'enfonsin i que els tinguin presents en el futur. La docent li infon motivació i confiança.

L'aprenenta 2 esmenta en el qüestionari final la bona relació amb professors i amb companys. En l'entrevista, diu que la docent ha intentat comprendre'ls en tot moment, posant-se en el seu lloc. Els comentaris i correccions a classe no són mai crítiques intimidatòries, sinó bons consells a tenir en compte. Manifesta una bona relació amb la docent i en valora la metodologia i els comentaris. Es confirma la qüestió de l'empatia: l'aprenenta es torna a posar al lloc de la docent i a identificar-s'hi i interpreta i fa una lectura de les intervencions d'aquesta a l'aula.

## **Les relacions amb els companys i l'experiència del treball en grup**

### **a) En les dades principals**

L'aprenenta 1 esmenta en les pautes el treball en grup, tot i que en menys ocasions que en el diari. El treball en grup ofereix la possibilitat de comentar amb els companys diferents opcions per a un mateix terme i permet adoptar propostes d'aquests que a un mateix no se li ocorren o desconeix.

L'aprenenta 2 no fa referències als companys en les pautes.

En els diaris, les aprenentes hi refereixen la confiança amb els companys, que es va forjant a mesura que avança el semestre. El treball en grup és valorat positivament, com una bona forma de treballar, els avantatges del qual serien:

- Les associacions que, en realitzar una tasca d'interpretació, pot fer cadascú amb diferents paraules i expressions que apareixen i la riquesa de possibilitats si es compara amb un treball més individual.
- Des del punt de vista afectiu, gràcies al treball en comú, el grup esdevé una mena de coixí i d'acompanyament en l'aprenentatge.

Pel que fa als companys de classe, l'aprenenta 2 se sent intimidada en alguns moments per haver de fer l'exercici d'interpretació davant de tota la classe. En canvi, li ha agradat molt que la interpretació simultània requereixi del treball conjunt amb un company.

## **b) En les dades complementàries**

En les dades complementàries de l'aprenenta 1 no trobem cap informació relacionada amb el treball de grup.

En el qüestionari final, l'aprenenta 2 qualifica de positives les relacions amb els companys, en l'entrevista confirma que hi ha hagut molt bon ambient: tots eren conscients de trobar-se en la mateixa situació, ningú no tenia coneixements de consecutiva, tots eren a classe per a aprendre i en tenien ganes. Això la va ajudar a perdre la vergonya i a intervenir cada cop més a classe. Tot i que alguns alumnes tenien més nivell que altres, no hi va haver, gràcies al bon ambient del grup, cap distorsió ni imposició durant les classes.

A partir del que hem vist, ens plantejem ara les següents consideracions. Les pautes i sobretot els diaris han donat veu a la importància de les relacions entre aprenents i docent i entre els mateixos alumnes. L'aula es manifesta com una comunitat d'aprenentatge (Mercer, 2000) en la qual l'individu no està sol i té un entorn que contribueix a la seva formació i a la qual fa una aportació. Les aprenentes han presentat la seva individualitat dins del context i han teixit un seguit de relacions amb tot allò que els envoltava: persones, activitats, espais, etc. Sovint han remarcat la influència directa d'aquest entorn en el seu aprenentatge.

La figura del docent adquireix una gran importància en tots dos casos. Es converteix en la persona d'acompanyament i de guia, confereix autoritat, dóna seguretat i ajuda, transmet suport, motivació i confiança. Són diversos els autors que afirmen que la manera com l'aprenent percep i construeix la interacció amb el docent té una influència directa en l'aprenentatge (Oxford et. al, 1998; Oxford, 2001, Dörnyei, 2001).

Per a ambdues aprenentes un bon docent és aquell que entén els alumnes i que coneix les seves necessitats específiques i se'n preocupa. Un bon docent és aquell

que, fins i tot fora dels espais d'instrucció formal, demostra interès i proximitat amb els alumnes. Aquell que és conscient dels nivells de dificultat de les activitats i proporciona comentaris útils.

S'ha manifestat la importància de la socialització amb els aprenents i que s'entengui l'aprenentatge com un procés social i comunicatiu. Les aprenentes s'han beneficiat, tant afectivament com per a aprendre la consecutiva, del fet que la docent interactués com a un igual i que escurcés la distància que sovint hi ha entre docent i aprenents. Cosa que no vol dir, tal i com hem vist, que perdi la seva autoritat. Les dades mostren que les aprenentes confereixen autoritat i confiança als docents.

Els docents són transmissors de coneixements, però també de procediments per a la resolució de problemes. Per exemple: faciliten estratègies, expliquen els significats de les activitats de classe i recorren a la interacció per a fomentar que els estudiants explicitin els propis processos de pensament. Comprovem que la pauta, com a instrument didàctic, és una bona eina per ajudar el docent a fomentar aquests processos.

Subratllem la importància que ha tingut per les aprenentes treballar en grup. El treball en grup ajuda a construir coneixement a través del diàleg i a trencar barreres i fa perdre la por a participar activament a classe.

#### **4.1.3. La tasca de la interpretació consecutiva**

Exposem tot seguit les activitats de classe esmentades en les dades principals i en les complementàries. Tractarem la implicació que hi tenen les aprenentes i la seva gènesi. Després, exposarem els aspectes relacionats amb les habilitats necessàries per a la interpretació consecutiva, com les aprenentes les van assolint i què succeeix en aquest procés.

#### **4.1.3.1. Les activitats i la participació activa a classe**

##### **a) En les dades principals**

L'aprenentia 1 es refereix en les pautes només a una activitat: treballar el vocabulari a classe abans de la interpretació quan la terminologia els pot presentar dificultats.

En el diari, esmenta una sèrie d'activitats que es corresponen cronològicament a les diferents fases en què es pot dividir l'exercici de la interpretació consecutiva. Es tracta de:

- Exercicis consistents a explicar alguna cosa de manera espontània en la llengua A.
- Preparació de discursos en la llengua A, perquè els interpretin els companys.
- Memorització de discursos en la llengua A i en la llengua B.
- Presa de notes i interpretació de discursos en la llengua A i en la llengua B.
- Els primers exercicis d'introducció a la interpretació simultània.

Valora positivament que es tracti d'activitats que requereixen una participació activa, tot i que aquesta generi en certs moments molt nerviosisme.

L'aprenentia 2, en les pautes, no aporta cap dada sobre les activitats de classe.

En el diari, esmenta les següents activitats:

- Les que li permeten l'exercitació de les capacitats de concentració, d'atenció i de memòria.
- La pràctica de la presa de notes.
- La conferència de Sergio Viaggio, que va trobar molt interessant i amena.
- L'exercici de lectura i d'interpretació d'articles de premsa.

Les dades del diari revelen que la participació activa li ha estat difícil, però s'hi aprecia una evolució clara: perd la por a participar a classe.



## **b) En les dades complementàries**

En l'entrevista, l'aprenenta 1 diu que s'ha imposat superar la barrera de la participació activa en les activitats. Tot i la vergonya i el nerviosisme de fer l'exercici en públic, s'ha ofert com a voluntària per fer-lo, a tall d'autosuperació.

L'aprenenta 2 diu en l'entrevista que la participació ha estat una forma d'autosuperació. Es frenava molt a l'hora d'intervenir i li hauria agradat participar més, tot i que li faltava vocabulari en alemany i tenia mancances de comprensió.

De tot plegat, n'extraïem el següent: que es refereixin espontàniament a les activitats de classe, sobretot en el diari, per fer-ne una valoració o donar-ne una opinió, és una informació privilegiada per als docents. Aquests reben, de primera mà, informació sobre les seves actuacions a l'aula i fins a quin punt aquestes són útils per als estudiants. Ben poques vegades els docents tenim la possibilitat de saber com la nostra actuació i els nostres procediments són rebuts per part dels estudiants.

### **4.1.3.2. Habilitats que intervenen en l'exercici d'interpretació consecutiva**

Tot seguit, recollirem les diverses habilitats que esmenten les aprenentes relacionades amb les seves pràctiques d'interpretació consecutiva. Donem resposta al que ens plantejàvem en la pregunta de recerca núm. 5: *¿Aporten les dades resultants de l'anàlisi de les pautes metacognitives i dels diaris informació significativa sobre el procés d'aprenentatge de la interpretació consecutiva? Si és així, de quin tipus d'informació es tracta?*

## **a) En les dades principals**

L'aprenenta 1 fa girar gran part de la seva reflexió en les pautes a l'entorn de la presa de notes. Esmenta dificultats a l'inici i, a mesura que avancen les pautes, hi destaca millores perquè aconsegueix plasmar el discurs sobre el paper: l'estructura és més clara, i ha millorat en l'anotació de xifres. Pel que fa a la comprensió, diu que li manca concentració. I, quant a l'expressió i reproducció del discurs, afirma

que li manca precisió i detall. En canvi, és capaç de transmetre i reproduir el tema general del discurs i la seva estructura.

La presa de notes és l'habilitat que més centra l'atenció de l'aprenenta 1 en el diari: dificultats a l'inici i assoliments quan aconsegueix escriure menys i usar més els símbols a mesura que avança el semestre. També a l'inici té dificultats a memoritzar, xifres i noms propis. No té problemes de comprensió de l'alemany, però sí amb la terminologia de la llengua anglesa.

L'aprenenta 2 té la majoria de dificultats en els àmbits de la comprensió de la llengua estrangera i de la presa de notes. Hi afegeix un gran nombre de reflexions sobre les dificultats en la reproducció del discurs, que no esmenta en el diari. El principal problema sorgeix a partir de la manca de vocabulari en la llengua alemanya. També fa referència a la manca d'atenció i de concentració en el moment de disposar-se a escoltar el discurs i pensa que això pot tenir efectes sobre la comprensió. Pel que fa a la presa de notes, té problemes amb la simbologia i dificultats a l'hora d'anotar xifres, noms propis i referències culturals. La seva presa de notes no és prou clara, li manca deixar espai entre les idees, escriu massa, fa servir pocs connectors entre idees i fa poc ús de símbols i d'abreviatures. En la presa de notes detecta llacunes d'informació, paraules soltes i frases sense acabar. Li falta rapidesa, cosa que creu que només pot millorar amb la pràctica. A mesura que avança el treball amb les pautes, destaca algunes millores. Per exemple, que té una idea global més clara del discurs, que recorda noms propis i referències culturals i que ha aconseguit seguir el verticalisme i estructurar millor les seves notes.

Fa força referències a dificultats amb la reproducció del discurs. Li és difícil llegir les seves notes, hi detecta una manca de concisió i cohesió, creu que no s'allunya prou del discurs original i que, a més d'omissions importants, incorpora canvis en el contingut del discurs. Comet errors gramaticals i sintàctics en la llengua d'arribada, li manca precisió i el seu discurs no és fluid, perquè fa moltes pauses. Hi troba una manca de convicció i de seguretat i la presència de sons onomatopeics. A mesura que avancen les pautes, indica algunes evolucions i millores. Per exemple, destaca que ha eliminat sons onomatopeics i que ha aconseguit més coherència i transmetre convenciment i seguretat.

Les principals dificultats que l'aprenenta 2 destaca en el diari són de presa de notes i de comprensió. També amb la simbologia, que considera que només pot millorar amb la pràctica. Entre altres limitacions, es refereix a la mala ordenació de les idees i a la manca de concisió. Tot i les mancances de vocabulari, se sent més còmoda treballant des de l'alemany que quan les llengües de treball eren el català i el castellà. Les dificultats en la concentració, l'atenció i la memòria li generen una gran frustració a l'inici, però hi detecta millores a mesura que avança l'aprenentatge.

### **b) En les dades complementàries**

L'aprenenta 1 no fa aquí cap referència explícita a les habilitats de la consecutiva.

En l'entrevista, l'aprenenta 2 assenyala la seva lentitud a l'hora de prendre les notes i la seva queixa per la poca pràctica, cosa que ja han revelat les dades principals.

Tot i que ha detectat una major concisió, en l'entrevista diu que no percep massa evolució.

De tot això que hem vist, es desprèn que les habilitats de la presa de notes i de la memòria són molt significatives en ambdues aprenentes. Presenten la presa de notes i la memòria com un obstacle i com una pràctica que els suposa dues dificultats importants. Han fet girar l'aprenentatge de la interpretació consecutiva a l'entorn de la presa de notes i de la utilització de símbols. Han entès aquests recursos no com el que són (una eina de suport a la memòria), sinó com un fi en si mateixos.

En les entrevistes, coincideixen a reclamar més hores de pràctica i plantegen disconformitat amb l'organització dels estudis. L'aprenenta 1 voldria que la carrera es plantegés d'una altra manera. Hi manquen classes d'interpretació, n'hi ha poques assignatures si es compara amb les de traducció i li agradaria que, en un futur, cambiés l'estructuració dels estudis. L'aprenenta 2 confessa que personalment li falta molta pràctica i que és una llàstima disposar de tan poques hores a la setmana. Amb la pràctica durant els estudis no n'hi ha prou per a ser professional de la interpretació. Després caldrà una formació específica

complementària. Els docents coincideixen a opinar que els pocs semestres de què disposen i les poques hores setmanals destinades a la pràctica de la interpretació fan que les classes només siguin una introducció a l'activitat. Els agradaria veure el dia en què això canviï.

## **4.2. El procés d'autoregulació**

La principal funció de les pautes metacognitives és la de facilitar l'autoregulació del procés d'aprenentatge, tot allò que els alumnes realitzen amb l'objectiu últim de controlar i regular l'aprenentatge i l'activitat mental. Tot i que amb una menor presència, també hem vist com això es plasma en els diaris. A continuació, presentem les característiques d'aquest procés, la principal de les quals és que es manifesta en diversos graus.

Establím un paral·lelisme amb els estudis de van Lier (2004b), des de l'àmbit de la consciència lingüística (*language awareness*), que presenta un model basat en cinc nivells de consciència que formen un continu que va de menor a major complexitat lingüística i cognitiva.

### **4.2.1. Els diversos graus**

Trobem interessant poder desglossar i esmicolar de quina manera les aprenentes prenen consciència i de quina manera controlen l'aprenentatge que, com ens han mostrat les dades, és força coincident entre totes dues.

En el procés d'autoregulació hi ha dos grans moments: la presa de consciència, que inicia l'autoregulació, i el control sobre l'aprenentatge. Tot procés d'aquestes característiques s'inicia amb una immersió en la consciència, i tard o d'hora s'hi afegeix un component de control. A partir d'aquest moment, consciència i control van en paral·lel, s'interrelacionen i es complementen. No són moments lineals, sinó cíclics, i solen aparèixer conjuntament i interactuen durant el procés.

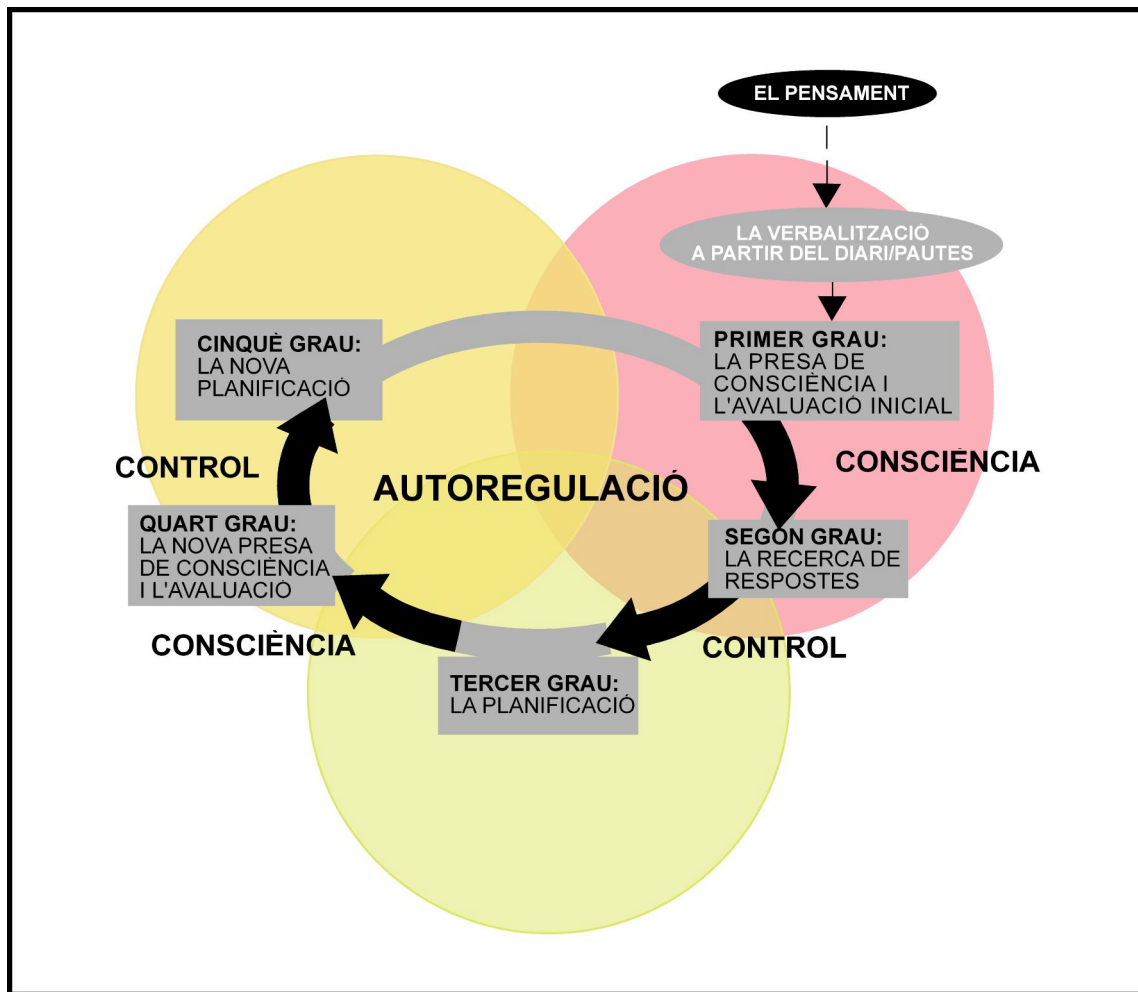
El procés d'autoregulació s'ha manifestat en diversos graus, que fan que sigui un procés dinàmic, que ajuda l'aprenent a avançar. Els diversos graus interactuen entre si i cadascun d'ells es revela com a imprescindible per a donar pas al

següent. Això no obstant, no n'hi ha cap que desaparegui quan entra el següent nivell en escena, sinó que continua allí, formant part d'aquest tot que constitueix l'autoregulació. Amb més detall, veurem que les aprenentes no assoleixen els mateixos graus, cosa que permetria parlar d'un procés individual, que mai no s'acaba i en el qual cada individu tindria una evolució diferent.

Cal assenyalar que, tot i que el primer grau observable a partir de l'anàlisi de les dades és el de la presa de consciència, si seguíssim els principis de Vigotski, existiria un nivell previ, no visible a través de les dades, i en el qual aquesta ja hi seria. Tanmateix, la presa de consciència només és perceptible quan es verbalitza el que ja existeix en la ment. La paraula, com a eina d'organització de la ment, és el resultat del pensament. Des d'aquesta perspectiva, les pautes metacognitives són instruments que faciliten i desencadenen el pas del pensament a la verbalització.

Per explicar els diversos graus que intervenen en aquest procés, plantejem la metàfora de la boira, que ens sembla molt il·lustrativa. La verbalització del pensament a través de la paraula és com l'emergència d'un paisatge de boira espessa on hi són presents tots els elements, però res no és definit i on tot s'intueix. A mesura que avança el dia, la boira es va aixecant i el primer que es veuen són formes encara poc definides, siluetes i contorns. Arriba un moment en què es perceben els elements que hom té més propers i, per últim, quan la boira ja ha gairebé desaparegut, hom és capaç d'integrar els diversos elements en la globalitat de l'entorn. En el procés que hem pogut definir succeeix el mateix. L'inici del procés d'autoregulació és confús i poc definit. Hi intervenen molts elements i aspectes, però hom només els intueix. A mesura que avança la reflexió, aquests aspectes es van fent més evidents, prenen forma i es relacionen entre ells en un tot, que és el procés d'aprenentatge.

Hem elaborat el següent esquema per representar-ho:



Analitzem a continuació els graus d'autoregulació que emergeixen en el nostre model:

### **El primer grau d'autoregulació**

El primer grau correspon a la primera presa de consciència, és a dir, al primer contacte de les aprenentes amb la reflexió. Es revela com l'estadi on s'obren al que succeeix, veuen les dificultats i els elements que tindran importància en l'aprenentatge, etc. Caracteritza aquest primer grau el fet d'adonar-se que permetrà que les aprenentes accedeixin a la resta de graus de control i de consciència.

Una de les formes a través de les quals van prenent consciència és amb el recurs a una valoració inicial, tant de resultats com d'estratègies.

### De què prenen consciència les aprenentes en el primer grau?

Tant al diari com a les pautes les aprenentes coincideixen a prendre consciència de:

- 1) Els aspectes que els suposen dificultats i mancances.
- 2) Els aspectes que ja dominen o aquells en què han millorat.
- 3) Els aspectes externs o interns de l'aprenentatge que afecten el rendiment.
- 4) Les estratègies aplicades.

Ho incloem en la taula següent:

<b>ASPECTES DE QUÈ PRENEN CONSCIÈNCIA AMB DUES APRENENTES EN EL PRIMER NIVELL D'AUTOREGULACIÓ</b>			
<b>APRENENTA 1</b>		<b>APRENENTA 2</b>	
<b>AL DIARI</b>	<b>A LES PAUTES</b>	<b>AL DIARI</b>	<b>A LES PAUTES</b>
-Dificultats. -Mancances. -Errors. -Assoliments. -Què sap fer. -Factors que influeixen en el rendiment.	-Dificultats. -Mancances. -Assoliments. -Què sap fer. -Factors que influeixen en el rendiment. -Estratègies.	-Dificultats. -Mancances. -Assoliments. -Millores. -Què té importància en l'aprenentatge. -Factors que influeixen en el rendiment. -Intents.	-Dificultats. -Mancances. -Què és capaç de fer. -Assoliments. -Intents. -Factors que influeixen en el rendiment. -Estratègies.

Entres aquests, n'hi ha dos que analitzem amb més detall, perquè es tracta dels moments en què observem que, més enllà de les dificultats i dels assoliments, les aprenentes es refereixen a qüestions com les estratègies i els factors que influeixen en l'aprenentatge de forma més directa.

## **Les estratègies d'aprenentatge**

Les aprenentes s'hi refereixen en les pautes, però no en els diaris.

L'aprenenta 1 pren consciència del seu funcionament, dels errors quan les aplica i de la importància del seu desenvolupament. Podem dividir les estratègies en tres blocs. Les que els docents han introduït explícitament a classe; les pròpies i les que han estat induïdes per la pauta. En el primer grup d'estratègies, l'aprenenta experimenta si li són útils les suggerides a l'aula. També descobreix la importància de desenvolupar estratègies personals com recordar noms estrangers escrivint-los sencers la primera vegada que apareixen. Quan es tornen a repetir, ja només s'anota les inicials. Desenvolupa estratègies pròpies que l'ajuden a sortir d'un lapsus. La pràctica i l'hàbit són "el lloc" d'adquisició de les estratègies personals. Quant a les estratègies induïdes per la pauta, valora la deducció a partir del context, l'estratègia de la paràfrasi i de recórrer a la informació extralingüística.

Les reflexions de la segon aprenenta sobre estratègies es poden classificar en pròpies i en induïdes per la pauta. En el cas de les pròpies, interioritza els símbols fent-se'n un llistat, a tall de glossari. Una solució per als problemes d'interpretació de les notes consisteix a buscar un discurs que sigui lògic amb les anotacions. En el cas de les induïdes, valora la deducció a partir del context i el coneixement previ del tema tractat.

## **Els factors que influeixen en el rendiment**

En el diari de l'aprenenta 1, s'identifica com a factor negatiu el cansament que afecta la concentració i com a positiu el coneixement previ del discurs, que li facilita la interpretació.

També en les pautes, assenyala el cansament i els sorolls externs, com a perjudicials. I com a positiu per a la concentració, l'interès per l'assignatura. La pràctica i el treball en grup són bones per a la interiorització dels símbols.

En el diari de l'aprenenta 2, l'esgotament és un factor negatiu que fa desapropiar una classe. A les pautes, es refereix als sabers extralingüístics i al coneixement previ com a favorables en la comprensió del tema del discurs. La pràctica i el



treball regular afavoreixen un major ús de símbols. Disposar de cert temps entre el moment en què acaba de prendre les notes i el moment en què reproduïx el discurs és un factor positiu, que, ahora, pot ser negatiu si el discurs es “refreda” (*sic*). Disposar de poc temps no permet fer-se una idea clara de l’estructura del discurs i de les relacions de causa i conseqüència que s’hi estableixen.

### **El segon grau d’autoregulació**

El segon grau d’autoregulació és el del control sobre l’aprenentatge i la recerca d’explicacions al que han detectat en el primer grau. Troben la resposta en causes, en conseqüències, en la formulació d’hipòtesis, en l’exposició de raons i en la proposta de solucions. En aquest segon grau les aprenentes donen resposta a preguntes del tipus: Per què succeeix això? Què succeeix quan...?

### **El tercer grau d’autoregulació**

El tercer grau, continuant en la línia de control sobre l’aprenentatge, desemboca en la planificació d’una acció per millorar les mancances detectades. Apareix quan, superats els graus anteriors, es detecta una necessitat de canvi seguida sempre de la planificació d’una acció, per materialitzar aquest canvi. La necessitat de canvi es fa explícita en el text, o queda implícita en la planificació. Les aprenentes intenten respondre a preguntes com: Com ho podria evitar? Què em caldria per millorar? Què em proposo?

### **El quart grau d’autoregulació**

El quart grau apareix quan, realitzada l’acció planificada, es torna a prendre consciència sobre el funcionament i el resultat, positiu o negatiu, del que s’havia planificat. Anomenem aquest grau la segona presa de consciència, ja que s’estableix un clar paral·lelisme amb el primer grau. S’inicia un nou procés de presa de consciència, en aquesta ocasió sobre una proposta de canvi. Com en el primer grau, aquesta segona presa de consciència es relaciona amb un procés d’avaluació, que es manifesta com un recurs per prendre consciència.

## **El cinquè grau d'autoregulació**

En el cinquè i últim grau d'autoregulació, les aprenents extreuen conclusions que els permetran realitzar una nova planificació que modifica lleugerament, o radicalment, la primera. Aquest cinquè grau d'autoregulació suposa un pas més que es materialitza en una nova o segona planificació.

## **La freqüència d'aparició dels diversos graus**

Ens ha interessat quantificar l'aparició dels diversos graus. L'objectiu és veure si aquesta altra perspectiva d'anàlisi aporta alguna informació més sobre les dades. Alhora permet comparar i tenir una panoràmica sintètica i enriquidora dels resultats i extreure'n certes reflexions.

La comparació de les freqüències d'aparició permet corroborar que en el diari i en les pautes d'ambdues aprenents, tant hi ha un component de consciència com un component de control.

Pel que fa a la primera, al diari es manifesten els tres primers graus d'autoregulació (presa de consciència i avaluació inicial; recerca de respostes; i planificació). Quant a les seves pautes, es manifesten cinc graus en el procés d'autoregulació. Als tres del diari s'hi afegeixen la nova presa de consciència acompanyada de l'avaluació i de la nova planificació).

	1R. GRAU	2N. GRAU	3R. GRAU	4T. GRAU	5È. GRAU
<b>PAUTES</b>	60	29	6	4	1
<b>DIARI</b>	27	5	6	---	---

*Taula 1: Ocurrences de l'aparició dels graus d'autoregulació en el diari i en les pautes de l'aprenenta 1*

Les ocasions en què assoleix el segon grau d'autoregulació a les pautes és significativament superior que al diari. El desplegament d'aquest grau hi és més complex. És a dir, mentre a les pautes busca causes i conseqüències, raons i explicacions, formula hipòtesis i proposa solucions, al diari només recerca causes i conseqüències o exposa raons. També hi avalua en un major nombre d'ocasions, tant resultats com estratègies, mentre que al diari ho fa en un menor nombre i

només resultats. El recurs a la planificació és esporàdic en ambdós instruments, però similar. El nombre de vegades que hi accedeix és només lleugerament superior en el diari. Els dos últims graus només es manifesten en les pautes.

Pel que fa a la segona aprenenta:

	1R. GRAU	2N. GRAU	3R. GRAU	4T. GRAU
<b>PAUTES</b>	97	40	3	1
<b>DIARI</b>	37	23	4	---

*Taula2: Ocurrences de l'aparició dels graus d'autoregulació en el diari i en les pautes de l'aprenenta 2.*

Els tres primers graus d'autoregulació es manifesten també al diari. I a les pautes hi apareix a més un quart grau. Tant al diari com a les pautes hi ha un predomini del primer grau. A les pautes les ocasions en què es revela el segon grau d'autoregulació és comparativament inferior que al diari. Avalua de forma molt similar a diari i pautes, tot i que la freqüència d'aparició de l'avaluació és lleugerament superior al diari que a les pautes. El recurs a la planificació és esporàdic en ambdós instruments, però lleugerament superior en el diari. Al quart grau només hi arriba en un nombre poc significatiu d'ocasions.

Les similituds més significatives entre ambdues aprenentes són:

- Presència dels components de consciència i de control, tant en els diaris com en les pautes.
- Que en els diaris ambdues arriben al tercer grau d'autoregulació.
- Que els graus d'autoregulació són més en les pautes que en el diari.
- Que el primer grau, i amb una freqüència molt similar, té un major predomini tant en el diari com en les pautes.
- Que la planificació apareix més en el diari que en les pautes, tot i que amb menys freqüència en comparació amb els dos primers graus.
- Que el segon grau d'autoregulació es plasma de la mateixa manera a diaris i pautes (recerca de causes, conseqüències i formulació d'hipòtesis).

Les diferències més significatives entre ambdues aprenentes són:

- Que el segon nivell d'autoregulació es manifesta en poques ocasions en el diari de l'aprenenta 1 . En el de l'aprenenta 2, en canvi, apareix amb més freqüència.
- En l'aprenenta 1, hi ha més avaluació en les pautes que en el diari.
- En l'aprenenta 2, hi ha més avaluació en el diari que en les pautes.

Les dades permeten veure les diferents funcions de diari i pautes en el seu doble vessant d'instruments didàctics i de recerca. Fins ara molts estudis han utilitzat els diaris per investigar els processos autoreguladors perquè es considerava que, a partir de la reflexió lliure i oberta, emergia l'autoregulació. Aquest estudi revela que les pautes són un instrument més útil en aquest sentit. El fet de guiar la reflexió i de relacionar-la amb una tasca cognitiva concreta fa que aquesta reflexió pugui ser més concreta, més aproximada a la realitat i més profunda. Guiar la reflexió fa que l'aprenent avanci en el procés d'autoregulació. Si es diu que els processos autoreguladors han d'estar relacionats amb operacions cognitives, el diari, com a instrument lliure i obert que és, no estableix una relació tan estreta com les pautes i, conseqüentment, dóna menys informació quant a l'autoregulació.

#### **4.2.2. Marques d'autoregulació i discurs**

El discurs, verbalitzat en forma de text, permet que les aprenentes plasmin la seva activitat mental individual. S'ha posat de manifest com el discurs s'ha convertit en una eina de diàleg interior. I, seguint Vigotski, observem com el discurs, més enllà de la seva funció comunicativa, ajuda les aprenentes a verbalitzar un seguit d'idees que prenen forma en les paraules escrites. Com diu Vigotski, mentre hom parla, o escriu, configura les seves idees i construeix coneixement. Així, el discurs té una funció privada, egocèntrica, d'organització i de realització de l'activitat mental i de regulació de la pròpia acció.

Tenint present l'estreta relació entre discurs i autoregulació, aquest estudi mostra com, a través de l'anàlisi detallada del discurs, es poden desxifrar els processos d'autoregulació verbalitzats per les aprenentes.

L'anàlisi del discurs aporta una gran riquesa de detalls i és essencial en aquest tipus de recerques, en què cal arribar fins al matís de cada paraula. Ens sembla interessant presentar alguns processos discursius, que s'han repetit en el transcurs de l'anàlisi, i en els quals percebem com les aprenentes els van desplegant per tal de submergir-se en l'autoregulació del seu aprenentatge. Som conscients que la llista no és tancada. Es tracta d'alguns recursos que ens semblen dignes d'exposar i són:

- La situació en el temps.
- La polifonia de veus.
- La contraposició d'enunciats.
- Les expressions discursives que denoten presa de consciència i control de l'aprenentatge.

### **La situació en el temps**

En ser els instruments principals de recollida de dades eines introspectives, hi conviuen tres plans temporals: el moment en què les aprenentes escriuen el diari o treballen amb la pauta, el moment en què realitzen una tasca concreta sobre la qual reflexionen i el mateix procés d'aprenentatge, on s'inclouen els dos moments temporals anteriors.

La situació i els desplaçaments en el temps fan prendre consciència a les aprenentes sobre el moment de l'aprenentatge en què es troben i de com és aquest moment per controlar-lo. Hi ha una línia divisòria entre el moment present i el moment passat que els permet establir comparacions entre experiències que evolucionen. En unes detecten evolucions i fets o tasques que consideren decisius perquè els suposen canvis o replantejaments. En altres remarquen un retrocés. I, encara, en algunes altres –no gaires però– planifiquen el futur.

## **La polifonia de veus**

Hem manllevat el concepte de polifonia de Bakhtin (1934) i Ducrot (1984) per referir-nos a les veus que es fan presents en els diaris i en les pautes. En aquest sentit, hem observat que es produeix un desdoblament del subjecte i una evocació del discurs aliè. En algunes ocasions apareix una superposició de les veus de les aprenentes: quan citen el seu propi discurs, entre cometes. La funció de les citacions és sempre explicativa. Els seus discursos estan constituïts per aquells pensaments espontanis que són reflex del que passa per la ment durant la classe. Recuperen així, de forma viva i emfàtica, pensaments concrets o idees desvetllades per fets puntuals.

Una altra manifestació de polifonia es donaria quan es plasmen, en els diferents instruments, les veus dels docents. En alguns casos trobem insercions explícites del discurs dels docents. La citació és el procediment més usual que incorpora un enunciat en l'interior de l'altre amb marques que indiquen clarament la porció de text pertanyent a una veu aliena. En altres casos, no trobem senyals explícites que manifestin la incorporació del discurs d'altri.

Per tot el que hem vist, es fa palès que a les pautes i als diaris s'estableix un procés dialògic, entès com a la superposició de veus que permet a l'individu fer reajustaments cognitius que li permeten autoregular-se.

## **Les contraposicions d'enunciats**

Un fenomen recurrent tant en els diaris com en les pautes és el recurs a la contraposició d'enunciats. Es tracta de la confrontació d'un aspecte negatiu de l'aprenentatge amb un de positiu. Normalment això es produeix a través d'un connector que uneix ambdós enunciats. Destaquem que no sempre la primera part de la contraposició, sovint l'element negatiu, es troba en la mateixa unitat d'anàlisi que la segona part, l'element positiu, sinó en unitats d'anàlisi posteriors. Es tracta d'un fenomen amb una major presència en l'aprenentatge 2.

## Expressions discursives que denoten presa de consciència i control sobre l'aprenentatge

Són expressions discursives que ajuden a la presa de consciència i al control de l'aprenentatge. Lluny de l'existència de taxonomies que ens poguessin ser d'ajuda, les hem agrupades per significats i per funcions en el procés d'autoregulació. Consultades algunes taxonomies existents en el camp de les estratègies d'aprenentatge en l'àmbit de llengües estrangeres (Oxford 1985; Oxford, Nyikos i Crookall 1987; Chamot i O'Malley 1988, 1990), hem tingut present la de Bloom (1956) que categoritza el nivell d'abstracció d'aspectes freqüents en contextos educatius. No adient-se, però, cap d'aquestes taxonomies, al caràcter autoregulator de les nostres categories, hem optat per presentar la nostra pròpia taxonomia tenint present el model dels graus d'autoregulació que hem desenvolupat com a resultat de l'anàlisi d'aquest corpus. No presentem una taxonomia tancada. Considerem que, davant de les dificultats que presenta tota anàlisi de dades introspectives, pot ser de gran ajut per a futures recerques en processos autoregulators.

Aquesta taula-resum recull les diferents expressions discursives:

<b>EXPRESSIONS DISCURSIVES QUE DENOTEN LA PRESENCIA D'UN PROCÉS D'AUTOREGULACIÓ</b>	
<b>QUÈ POT INDICAR?</b>	<b>QUINA EXPRESSIÓ?</b>
<b>S'ADONA:</b>	"me he dado cuenta de que" "lo que hoy he sacado en claro es que" "soy consciente de que" "cierto es que" "la cosa ha sido definitiva para" "he notado que" "está claro que" "reconozco que" "no me fijo tanto en ... sino ..." "si reflexiono un poco" "no estoy acostumbrada a" "pero no quiere decir que" "un factor muy importante es" "no he notado"
<b>AVALUA:</b>	"el resultado ha sido mucho mejor" "todo va mucho mejor" "me ha ido muy bien" "no ha ido tan mal como" "pensaba que sería mucho peor" "algo he mejorado" "he mejorado en cuanto a"

	<p>“un error grave es”                  “ha sido caótico/coherente, etc”                  “el tono de voz es correcto”</p>
<b>ESTABLEIX UNA COMPARACIÓ:</b>	<p>“no es tan fácil como”                  “el resultado ha sido mucho mejor hoy”                  “no ha ido tan mal como la semana pasada”                  “es más difícil que”                  “me ha costado un poco menos”                  “continuo teniendo problemas”                  “he estado más segura”</p>
<b>DETECTA MANCANCES:</b>	<p>“me falta eso”                  “no consigo”                  “no he podido”                  “no hago”                  “no utilizo”                  “me falta mucho por”                  “no tenía presente”                  “he tenido muchos problemas con”                  “me cuesta mucho”                  “no he precisado lo suficiente”                  “el problema no ha sido ... sino”                  “el problema principal para mí”                  “no he encontrado”                  “me confunden”                  “como no he hecho ...”                  “soy incapaz de”                  “me olvido de”                  “me quedo muy lejos de lo que debería ser”                  “no tengo nada claro”                  “he cometido algunos errores”                  “he pecado de”                  “no sabía como”</p>
<b>DETECTA ASSOLIMENTS:</b>	<p>“no me cuesta tanto”                  “he conseguido”                  “he sido capaz de”                  “ahora no tengo dificultad con”                  “suelo recordar”                  “he sabido”                  “he progresado”                  “tengo en cuenta”                  “no he tenido problemas”</p>
<b>DETECTA NECESSITATS:</b>	<p>“lo que necesito es”                  “todavía me falta”</p>
<b>RECERCA D'UNA EXPLICACIÓ</b>	<p>“creo que”                  “supongo que”                  “lo que está claro es que”                  “lo que pasa es que”                  “puede ser que”</p>
<b>RECERCA D'UNA EXPLICACIÓ                  ASSENYALA LA CAUSA:</b>	<p>“esto hace que”                  “yo creo que esto es porque”                  “una de las razones radica en que”                  “me he perdido en gran parte por”                  “lo que sí estoy segura es de que se debe a”                  “seguro que es debido a”                  “por lo tanto”                  “quizá una de las causas es”                  “dado que”                  “gracias a”</p>



<b>RECERCA D'UNA EXPLICACIÓ ASSENYALA LA CONSEQÜÈNCIA:</b>	"el resultado es que" "así que" "consecuentemente"
<b>RECERCA D'UNA EXPLICACIÓ FORMULA UNA HIPÒTESI:</b>	"quizá" "expressió de la condició (si)"
<b>PLANIFICACIÓ</b>	"tengo que/ tendré que" "he de obligarme a" "todo es cuestión de" "la única forma de mejorar es" "esto es crucial para" "es lo que me propuse" "la única forma de conseguirlo es"

## 8. Conclusions

Aquestes conclusions són una síntesi dels resultats presentats i debatuts en el capítol anterior. A més, hi incloem algunes reflexions pròpies sobre la metodologia de recerca adoptada, les implicacions didàctiques que es deriven dels resultats, i plantejem futures accions i vies de recerca.

Les conclusions més importants són:

1. Els instruments diari i pauta metacognitiva són vàlids:

a) Des del vessant didàctic, com a eines per al foment de la verbalització sobre el procés d'aprenentatge.

b) Des del vessant de recerca, com a instruments de recollida de dades que permeten estudiar i analitzar amb detall aquesta verbalització.

2. Afavorir la verbalització en diaris i pautes:

a) Permet percebre el desenvolupament de l'autoregulació del procés d'aprenentatge.

b) Crea un espai idoni per fomentar l'aparició dels components afectius i les reflexions sobre les actituds envers un mateix, envers la interpretació i envers l'aprenentatge.

c) Posa de manifest la importància de les relacions dins l'aula, entre aprenent i docent i entre aprenents.

3. La pauta metacognitiva és una bona guia per a la reflexió introspectiva dels aprenents.

a) La seva funció pot variar durant el curs: A l'inici, no tenint l'hàbit de treballar-hi, ha ajudat els alumnes a tenir una representació del que se n'espera i a anticipar

quins coneixements seran necessaris per a realitzar un bon exercici d'introspecció. A mesura que transcorre el curs, i amb l'experiència adquirida, la pauta fomenta més la retrospecció sobre el procés seguit i l'avaluació del producte obtingut.

b) A mesura que avança l'aprenentatge, els aprenents adquireixen més seguretat i autonomia. Allunyant-se del contingut i del guiatge específics de la pauta, fan una reflexió més lliure i adaptada a les necessitats.

c) Relaciona el procés de la interpretació amb el de l'aprenentatge de l'alumne. Explicitant-ho, els alumnes donen representació als continguts de l'aprenentatge i al control sobre el propi procés.

d) Fa que la reflexió sobre el procés sigui més detallada, precisa i sistemàtica. En tant que la guia i la relaciona amb una tasca cognitiva concreta.

e) Permet desglossar i esmicolar la presa de consciència i el control de l'aprenentatge.

4. La pauta metacognitiva desencadena processos de reflexió a l'entorn de tres eixos:

a) Sobre la persona i sobre la persona immersa en l'aprenentatge.

b) Sobre la relació amb el context d'aprenentatge i amb la resta de protagonistes: docents i companys.

c) Sobre la tasca de la interpretació consecutiva.

5. La pauta metacognitiva desencadena un procés d'autoregulació de l'aprenentatge, que es desenvolupa en un procés de reflexió, cíclic i obert.

a) Que té dos grans moments, la presa de consciència, que sempre inicia l'autoregulació i el control sobre l'aprenentatge.

b) Que passa per diversos graus o nivells. Aquests constitueixen un procés dinàmic, que ajuda l'aprenent a avançar en l'autoregulació de l'aprenentatge i són:

- Presa de consciència i avaluació inicial.
- Recerca de respostes
- Planificació.
- Nova presa de consciència i nova avaluació.
- Nova planificació.

6. La pauta metacognitiva permet als aprenents integrar el metallenguatge i la informació teòrica propis de la disciplina.

7. El diari és l'instrument per excel·lència on s'aboca l'afectivitat:

a) En un doble vessant: Les condicions afectives en què es desenvolupa l'aprenentatge, és a dir, el bagatge d'emocions i creences dels aprenents quan arriben a l'aula. Les reaccions que les experiències d'aprenentatge provoquen.

b) Amb els diaris els aprenents adquireixen confiança i seguretat, perquè saben que el docent està informat dels seus avenços, triomfs i dificultats.

c) Poden ser una eina on els docents descobriran mancances, errors i aspectes afectius. D'altra manera, els docents no tindrien accés a aquesta informació.

8. Als diaris també es fa palès un procés d'autoregulació de l'aprenentatge, però menys sistemàticament i detallada que a les pautes.

9. S'ha manifestat que ambdós instruments, pautes i diaris, poden tenir diferents funcions. A les pautes, la majoria de les reflexions s'encaminen a l'autoregulació de la tasca de la interpretació consecutiva. En canvi, al diari hi ha una major presència de les referències al context i a aspectes més personals i afectius.

10. L'autoregulació es fa present a través del discurs i la seva anàlisi detallada permet identificar tot de marques discursives, que és possible categoritzar. L'estudi d'aquestes marques permet desxifrar els processos d'autoregulació verbalitzats pels aprenents.

11. La percepció per part dels alumnes sobre la incidència de l'acció pedagògica és positiva.

## **La metodologia de recerca**

La nostra experiència evidencia que els principis de base de la recerca etnogràfica i de l'aproximació ecològica a la recerca són un marc idoni per apropar-nos a les aules d'interpretació. Ens han permès:

- Descriure i analitzar amb profunditat l'aula d'interpretació consecutiva, amb les seves característiques i peculiaritats.
- Extreure informació rellevant sobre els processos d'aprenentatge de la interpretació consecutiva.
- Descriure les relacions socials que s'han establert a l'aula, els comportaments, les pràctiques i els coneixements.
- Conèixer els participants en la recerca, la seva experiència, els seus sentiments i la seva opinió sobre el que s'estava investigant.
- Com a docents de l'àmbit de la interpretació, ens han conduït a una sèrie de reflexions metodològiques que tindrem en compte i incorporarem en la nostra docència.

Considerem que el nostre estudi fa una aportació important de tipus metodològic en recerca qualitativa. Un model d'anàlisi, com el que hem proposat i aplicat, permet tenir en compte i tractar amb profunditat, de manera sistemàtica i analítica, tots els matisos d'unes dades molt riques, plurals i subtils, plenes de significats que s'han de descobrir. L'anàlisi a fons del discurs ha permès analitzar què es diu, com es

diu i descriure a fons fins i tot els fenòmens més subtils de l'actuació en el context de l'aula; fenòmens no observables de cap més manera.

En aquest sentit, considerem que l'estreta relació que hem identificat entre discurs i autoregulació i el seguit de recursos discursius recurrents que hem categoritzat podrien donar una base sòlida a tenir en compte en altres recerques que analitzin dades introspectives d'aquestes característiques. Tindria molt d'interès, en l'àmbit de l'anàlisi del discurs, l'estudi i l'anàlisi exhaustius de la relació estreta entre discurs i autoregulació.

En una recerca com aquesta, tan important com els resultats i les conclusions a què arribem, és el mateix procés de la recerca, en cadascuna de les seves fases i nivells d'anàlisi, amb tot allò que ha aportat cadascun dels seus moments.

La recerca educativa requereix una participació intensa i estreta per part de totes les persones implicades i una bona interrelació personal. La nostra experiència ens ha demostrat que, perquè arribi a bon terme, la relació entre docents, aprenents i investigador és cabdal. Sense una bona relació és impossible accedir als participants i saber com descriuen, interpreten i valoren els esdeveniments de l'aula; i hauria estat impossible la nostra integració com a investigadors en el context que desitjàvem estudiar.

Subratllem la importància de la participació dels docents en tot el procés. Aquest tipus de recerca els involucra en benefici de la seva formació i de la seva reflexió sobre el quefer a l'aula. Ens permetem reproduir les paraules de la docent en l'entrevista final de 27 de gener del 2004 perquè expressen molt bé aquesta idea:

*Cuando nos planteaste todo este proyecto yo me leí un documento que nos diste y todo lo que tú explicabas en ese documento me pareció un mundo muy distinto al de este despacho con mi mesa desordenada y mis clases más o menos improvisadas. Para mí ha sido una experiencia extraordinaria y muy enriquecedora. He aprendido mucho, mucho más yo que ellos, seguramente. Me va a ayudar a centrarme mucho y trabajaré con pautas y diarios porque a los alumnos les ha ayudado mucho y a mí también. Tengo una gran curiosidad por ver qué sale de todo esto. Yo, la verdad, no tenía mucho respeto por la investigación en interpretación y os he ganado mucho respeto. No me interesaba la investigación y ahora he podido ver que trabajáis con mucho rigor y que detrás hay un trabajo que yo desconocía y que quiero aprender. También me he dado cuenta de que tengo que leer mucho y tú me pasarás lecturas, ¿verdad? Ayer hablaba de las pautas y los diarios con la directora de la escuela de mi hijo*

*y le conté toda esta experiencia y le pareció muy interesante. Yo lo veo crucial en todo aprendizaje [...].*

Per tot això, considerem que el model col.laboratiu de formació que exposa Cambra (1992), i que se centra en les capacitats de l'anàlisi del professor en formació, és un model dels que millor presenten una formació entesa en sentit ampli: no com una sola transmissió de coneixements, sinó com a propera a l'autoformació en equips, tenint com a base la presa de consciència per part del professor de tot allò que ocorre a l'aula.

Des del punt de vista de la investigadora, docent també en l'àmbit de la interpretació de conferències, poder accedir a una aula, diferent de la seva, amb la qual té moltes similituds, per poder-ne fer una observació des de la distància i l'objectivitat, ha estat una experiència molt rica i valuosa. A la vegada la recerca en si ha estat un procés de creixement personal. El dia 30 d'abril de l'any 2004 ho expressàvem així en un missatge electrònic destinat a la directora d'aquest estudi:

*"[...] m'ajuda a veure que no hi ha res blanc o negre, bo o dolent, que tot té molts més matisos i és molt més complex que això, tot i que nosaltres poguem tendir a simplificar-ho. La sessió d'ahir em va anar molt bé, torno a estar il.lusionada, sobretot perquè ara m'adono que, a part d'una recerca, és una forma d'aprendre a mirar i a entendre el món d'una altra manera".*

## **Implicacions didàctiques de l'estudi**

A continuació oferim un seguit d'implicacions i de consideracions didàctiques que creiem que poden ser d'interès.

### **Les interrelacions en l'ecosistema de l'aula d'interpretació consecutiva**

Per començar, referim-nos al model dels nivells d'estratificació en l'ecosistema de l'aula d'interpretació consecutiva que presentàvem en el capítol cinquè. Aquest

model es basa en l'esquema de desenvolupament humà de Bronfenbrenner. Si bé l'origen de la recerca era l'anàlisi d'una acció pedagògica concreta, l'aplicació de la qual es produïa en un microsistema, per a dur-la a terme hem tingut en compte la resta de contextos, el mesosistema i el macrosistema o exosistema. Perquè no es pot contemplar l'aula com un sistema aïllat, sinó que, per a la seva comprensió i interpretació, cal tenir present la confluència constant dels diversos subcontextos que intervenen en el seu funcionament.

De la mateixa manera, els resultats de la recerca posen de manifest que la intervenció en un dels subcontextos, el microsistema, amb una acció pedagògica concreta, té incidències directes en la resta de sistemes. És com si la integració d'una acció concreta en el microsistema "esquitxés" la resta d'elements integrants dels sistemes superiors. Les implicacions derivades de l'acció són les següents:

*En el microsistema:* L'acció pedagògica fa plantejar als docents certes qüestions sobre la docència que podrien repercutir en canvis futurs. Les paraules de la docent en l'entrevista final són molt il·lustratives:

*"He aprendido que la docencia de la interpretación consecutiva se puede hacer con un criterio más riguroso que el de sí o no. Que el componente intuitivo va a estar ahí siempre pero que se puede compaginar con una planificación más rigurosa de la que yo solía tener. Los pasos del aprendiente son menos intuitivos de lo que yo pensaba y quizás hay que intentar transmitirle estos pasos y las pautas les ayudan en este sentido. Lo que está claro es que el alumno tiene que llegar solo, tú le puedes ayudar."*

D'això n'extraïem:

- Que la integració de l'acció pedagògica ha servit als docents per a planificar millor l'assignatura.
- Que la integració de l'acció pedagògica els ha servit per veure que es pot sistematitzar un procés que fins ara consideraven més aviat intuitiu.
- Que consideren que les pautes metacognitives ajuden els aprenents a seguir els passos dels seu aprenentatge.



- Que consideren que l'aprenent ha de fer sol aquest procés i que el seu paper és el de suport.

Fem especial atenció a aquest últim aspecte. L'acció pedagògica provoca que els docents es replantegin el seu rol en l'ensenyament de la interpretació. I ells mateixos detecten que ha de ser de suport. Que en l'entrevista final la docent digui *"[...] a partir de ahora trabajaré con pautas y diarios porque a los alumnos les ha ayudado mucho y a mí también"* és un clar indicatiu de les repercussions que l'acció pedagògica tindrà en la seva docència futura.

L'anàlisi ha revelat que l'acció pedagògica fa que els docents fomentin unes activitats de classe basades en la interacció entre aprenents o entre aprenents i docents. Hem vist, per exemple, que han potenciat les activitats en grups o en parelles, i fins i tot hem vist com intervenien i participaven en el treball dels petits grups, cosa que els permetia tenir un contacte més directe amb els aprenents.

En el transcurs de l'anàlisi de les dades, hem tractat de quina manera l'acció pedagògica influïa en els aprenents. N'extraïem el que ens sembla més significatiu:

- La integració de l'acció pedagògica els ha servit per a verbalitzar la seva veu interior.
- La integració de l'acció pedagògica els ha servit per dur a terme una reflexió més sistemàtica sobre el procés d'aprenentatge.
- La integració de l'acció pedagògica els ha servit per fer emergir els aspectes afectius que intervenen en l'aprenentatge i relacionar-los amb el seu rendiment.
- La integració de l'acció pedagògica els ha servit per a interactuar i relacionar-se amb la resta de participants en l'aprenentatge: docents i companys.

*En el mesosistema:* Una lectura dels programes de les assignatures (veure annexos) mostra que la inclusió de l'acció pedagògica afecta la programació, concretament la metodologia i l'avaluació. Quant a la metodologia, s'hi incorpora explícitament la realització per part dels alumnes d'un seguiment del procés a través dels instruments pauta metacognitiva i diari. Pel que fa a l'avaluació, en els

programes consta encara que es farà a través d'un examen. Aquests programes foren redactats unes setmanes abans de l'inici del curs. Tanmateix, després de comentar amb els docents l'acció pedagògica, aquests van decidir, durant les primeres classes, que els calia repensar la forma d'avaluar, tal i com es pot comprovar en les entrevistes amb els docents i en els enregistraments de classe en què aquests en parlen als estudiants. Així, van proposar als estudiants que l'avaluació es basaria en l'assistència regular a classe, les correccions de les seves intervencions i el seguiment del seu aprenentatge, a través del treball de cadascú amb les pautes i els diaris. L'opció de l'examen la deixaven oberta per als qui, disconformes amb la valoració obtinguda, volguessin obtenir millor nota.

*En el macrosistema:* No podem parlar aquí d'evidència de canvis directes. Lògicament, es tracta del nivell menys modificable per part de docents i aprenents, ja que és un marc rígid que ve determinat per instàncies superiors. Tanmateix, percebem que l'acció pedagògica fa sorgir reflexions, per exemple, sobre aspectes del pla d'estudis, o fa valorar les limitacions d'aquest, com quan aprenents i docents expressen desacord sobre les poques hores de pràctica d'interpretació consecutiva i simultània que el pla d'estudis contempla.

### **Altres implicacions didàctiques**

En primer lloc, veiem les aplicacions didàctiques dels instruments diari i pauta metacognitiva que revela l'estudi:

- L'ús del diari i de les pautes fomenta un ensenyament més encaminat cap al procés d'aprenentatge.
- Els diaris i les pautes fomenten l'aprenentatge autònom i potencien que els alumnes es responsabilitzin del propi aprenentatge.
- A través de l'ús del diari i de les pautes, els estudiants tenen la possibilitat d'articular els problemes relacionats amb el contingut del curs i, per tant, poden rebre ajuda.

- Els docents poden rebre informació privilegiada, de primera mà, sobre les seves actuacions a classe, i fins a quin punt aquestes són útils per als aprenents o bé si les han de modificar en algun sentit.
- Els diaris i les pautes creen interacció professor-alumne i alumne-professor més enllà de l'aula.
- L'intercanvi d'idees amb el professor fomenta la confiança de l'alumne.

Els resultats obtinguts posen de manifest que un enfocament sociocultural, en una disciplina com la interpretació, en què els processos cognitius i els socials estan íntimament units i són difícilment destriables, potencia una aproximació didàctica que tingui en compte la reflexió a l'aula i el treball en col.laboració. Un enfocament d'aquestes característiques condueix a un replantejament dels rols de docent i d'aprenent, dels objectius i de les tècniques i fomenta l'adopció d'una nova perspectiva quant a la funció i a la naturalesa de l'avaluació.

Una de les implicacions didàctiques més interessants que es desprèn d'aquesta recerca sorgeix a partir de la identificació dels graus d'autoregulació. Haver determinat que el procés d'autoregulació es desplega en graus, que està íntimament relacionat amb l'aprenent com a persona, i amb les seves vinculacions amb el context i amb la tasca, creiem que pot contribuir a integrar i a treballar amb major facilitat el component metacognitiu a l'aula. Perquè permet entendre el procés de l'aprenent i, conseqüentment, dissenyar un programa per a aprendre a aprendre d'acord amb les fases detectades i amb la seva evolució.

Les dificultats assenyalades per les aprenentes en l'ús de la pauta, ens fan plantejar que en caldria modificar alguns aspectes perquè guanyin com a instruments didàctics.

En primer lloc, la qüestió de la claredat de les preguntes. Les malinterpretacions són un indicatiu que cal donar a les preguntes-guia de les pautes més claredat i transparència.

En segon lloc, la divergència temporal que es dona en alguna ocasió entre pauta i evolucions en el procés d'aprenentatge, ens fa proposar la creació de pautes metacognitives, diferenciades, si calgués, per a cada aprenent, que seguissin la seva progressió. La diferenciació en les pautes permetria ajustar-les de tal manera

que els aprenents poguessin avançar en la conscienciació i en el control de l'aprenentatge. Per tant, les pautes no s'ajustarien només als continguts assimilats pels aprenents, tot creant nous reptes cognitius, sinó que s'ajustarien a l'evolució de la seva capacitat autoreguladora i crearien nous reptes per a continuar-la fomentant.

Cal no perdre de vista la creació de zones de desenvolupament proper (ZDP) a l'aula i que, a través de les pautes, el docent està oferint ajuda pedagògica. Per tant, serà pertinent tenir en compte els esquemes de coneixements individualitzats dels alumnes en relació amb els continguts d'aprenentatge tractats; i prendre com a punt de partida els significats previs dels alumnes en relació amb aquells continguts. Les pautes també haurien d'ajudar a provocar nous reptes que portin l'alumne a qüestionar-se aquells significats previs amb l'objectiu de modificar-los quan sigui necessari.

La poca tendència a la planificació evidenciada en l'anàlisi ens fa pensar si caldria modificar lleugerament les preguntes de les pautes perquè anessin encaminades a fomentar la planificació, important en l'aprenentatge.

Cal assegurar que els aprenents disposin d'un temps prou extens per a treballar amb les pautes, sense presses ni limitacions. En el marc de l'acció pedagògica, considerem que seria bo que els docents facilitessin estones per a les pautes, per fer-les aparèixer i reprendre-les durant les classes, a més dels destinats explícitament a fer-ho. Considerem que seria bo combinar la reflexió metacognitiva individual amb la col·lectiva, ja sigui en petits grups o bé en el grup classe.

Creiem que, en accions pedagògiques d'aquestes característiques, seria molt important presentar la pauta metacognitiva en dues estructures: la seqüència didàctica i el portfolio. Això permetria no veure les pautes de forma aïllada, sinó com a part integrant d'una globalitat amb una funció ben definida.

Pel que fa a la seqüència didàctica i, a partir de l'enfocament per tasques, trobem interessant el que proposen Adair-Hauck i Donato (1994) i Esteve (1999, 2000) sobre la incorporació de fases reflexives a la seqüència didàctica. La nostra proposta consisteix a incorporar activitats reflexives (individuals o en grup) a la seqüència didàctica partint de la pauta metacognitiva. És una forma d'incorporar-les plenament a la seqüenciació establerta i que no apareguin de forma aïllada.

Quant al portfolio, serveix per a recopilar els productes derivats del treball dels aprenents en les tasques d'interpretació, és a dir, té una funció acreditativa, però també serveix per a recollir de forma sistemàtica tots aquells documents que són fruit de les reflexions dels aprenents, és a dir, té també una funció formativa. I un dels documents integrants del portfolio podria ser el treball amb les pautes metacognitives.

Les dades ens han revelat la importància de crear lligams amb els estudiants. Com que hi ha situacions d'aprenentatge on això és difícil –per exemple, en els grups grans-, considerem que cal buscar alternatives, una de les quals podria ser la introducció d'instruments didàctics, com ara dur un diari d'aprenentatge.

Per tot això, i pensant en diversos models de formació (presencials, semipresencials i no presencials) caldrà buscar fórmules que potenciïn la presència del docent (correu electrònic, teleconferència, etc.). Quan es pensa en materials destinats a l'autoaprenentatge, cal també pensar a crear materials que deixin espai per a aquesta presència.

Des del nostre punt de vista, pel que fa al treball en grup, és una forma de treball que val la pena potenciar en les aules d'interpretació. Les assignatures d'interpretació, en general, però sobretot les de consecutiva, són matèries que requereixen una participació molt activa per part dels aprenents. D'aquí la importància de fomentar processos com ara l'intercanvi d'idees i el suport mutu entre els estudiants. Se'ls ha d'encoratjar a adoptar un paper més actiu a l'aula, a relacionar les activitats presents amb els aprenentatges passats i a utilitzar les contribucions dels aprenents com a recurs per a la creació del "coneixement col·lectiu" de la classe (Mercer, 2000).

## **Nota final**

Per tot el que hem exposat fins aquí, creiem que aquest estudi pot servir de punt de partida per a desenvolupar-ne d'altres que vulguin submergir-se en la complexitat dels processos autoreguladors a l'aula des de la perspectiva de la construcció del coneixement. La metodologia d'anàlisi, basada en els plantejaments de la teoria sociocultural d'aprenentatge, permet recollir dades introspectives sobre els processos d'ensenyament i d'aprenentatge dins l'aula d'interpretació consecutiva,

a més a més de dades sobre les percepcions i les implicacions que els mateixos aprenents fan d'aquests processos.

Acabem d'escriure aquestes ratlles amb l'esperança d'haver obert nous camins, però conscients de les pròpies limitacions. I sobretot, ho fem amb la satisfacció de les constatacions realitzades, de les reflexions didàctiques dutes a terme i del molt que hem après de les aules observades. També ho fem, encara més convençuts de la importància del foment dins l'aula dels processos de presa de consciència i de diàleg. A partir de la consciència, podem adonar-nos de la nostra realitat, entrar en el nostre món, tenir-ne una visió crítica i intentar transformar-lo quan sigui necessari. Així mateix, només a partir del diàleg, ens podem apropar a l'altre i a nosaltres mateixos, podem deixar que el pensament s'encarni en les paraules i contribuir així a la construcció del coneixement.

## Bibliografia

- ABRAHAM, R. G. i VANN, R. J. (1987). "Strategies of Two Language Learners: A Case Study". A: WENDEN, A. i RUBIN, J. (eds.). *Learner Strategies in Language Learning*. Londres: Prentice Hall, pàgs. 85-102.
- ABRECHT, R. (1991). *L'évaluation formative. Une analyse critique*. Brussel.les: De Boeck.
- ADAIR-HAUUCK, B. i DONATO, R. (1994). "Foreign Language Explanations within the Zone of Proximal Development". A: *The Canadian Modern Language Review*, vol. 50, núm. 3, pàgs. 533-557.
- ADAM, J. M. (1984). *La Description*. Paris: Presses Universitaires de France.
- \_\_\_\_\_. (1985). "Quels types de texts?". A: *Le français dans le monde*, núm. 192, pàgs. 39-43.
- \_\_\_\_\_. (1987). "Types de sequences textuelles élémentaires". A: *Pratiques*, núm. 56, pàgs. 54-79.
- \_\_\_\_\_. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan Université.
- ADAM, J. M. i LORDA, C.U. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- AGAR, M. (1986). "Speaking of Ethnography". A: *Qualitative Research Methods Series*, núm. 2, Londres: Sage.
- AHRENS, B. (2003). "Hieroglyphen auf dem Block. Über den Nutzen der Symbole beim Notieren". A: MDÜ 2. pàgs. 23-31
- AIIC (1984). *Guide to Establishments Offering Courses in Conference Interpretation*. Ginebra: AIIC.
- \_\_\_\_\_. (1993). *Advice to Students Wishing to Become Conference Interpreters*. Ginebra: AIIC.
- ALANEN, R. (2003). "A Sociocultural Approach to Young Language Learners' Beliefs about Language Learning". A: KAJALA, P. i BARCELOS, A.M.F. (eds.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Països Baixos: Kluwer Academic Publishers, pàgs. 55-87.
- ALLAL, L. (1979). "Stratégies d'évaluation formative: conceptions psychopédagogiques et modalités d'applications". A: ALLAL, L.; CARDINET, J. i PERRENOUD, Ph. (eds.). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berna: Peter Lang, pàgs. 130-156.
- \_\_\_\_\_. (1988). "Vers un élargissement de la pédagogie de la maîtrise: processus de régulation interactive, rétroactive et proactive". A: HUBERMAN, M. (ed.). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, pàgs. 86-126.
- \_\_\_\_\_. (1993). "Regulations métacognitives: quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative?". A: ALLAL, L.; BAIN, D. i PERRENOUD, Ph. (eds.). *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, pàgs. 81-98.
- \_\_\_\_\_. (1994). "Autorégulation en production textuelle: observation de quatre élèves de 12 ans". A: *Cahier d'Acquisition et de Pathologie du Langage*, núm. 13, pàgs. 17-35.

- \_\_\_\_\_. (1997). "Avaluació formativa dels processos d'aprenentatge: el rol de les regulacions metacognitives". A: RIBAS, T (ed.). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó, pàgs. 13-25.
- ALLAL, L. i SAADA ROBERT, M. (1992). "La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire". A: *Archives de Psychologie*, núm. 60, pàgs. 265-296.
- ALLAL, L. i PELGRIMS DUCREY, G. (2000). "Assessment of -or in the Zone of Proximal Development". A: *Learning and Instruction*, núm. 10-2, pàgs. 137-152.
- ALLEN, L. (1996). "The Evolution of a Learner's Beliefs about Language Learning". A: *Carleton Papers in Applied Language Studies*, núm. 13, pàgs. 63-80.
- ALLIONI, S. (1989). "Towards a Grammar of Consecutive Interpreting". A: GRAN, L. i DODDS, J. (eds.). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine: Campanotto Editore, pàgs. 38-47.
- ALLOUCHE, V. (1990). "Mémoires d'apprendre: journal". A: *Le Français dans le Monde*, núm. 234, pàgs. 72-91.
- ALLWRIGHT, D. (1983). "Classroom-Centered Research on Language Teaching and Learning: A Brief Historical Overview". A: *TESOL Quarterly*, núm. 17 (2), pàgs. 191-204.
- ALLWRIGHT, D. i BAILEY, K.M. (1991). *Focus on the Language Classroom. An Introduction to Classroom Research for Language Teachers* Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press.
- ALTMAN, J. (1987). *Teaching Interpreting. Study and Practice*. Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- \_\_\_\_\_. (1994). "Error Analysis in the Teaching of Simultaneous Interpreting. A Pilot Study" A: LAMBERT, S. i MOSER-MERCER, B. (eds.). *Bridging the Gap, Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pàgs. 25-38.
- AMMANN, M. (1995). *Kommunikation und Kultur. Dolmetschen und Übersetzen heute. Eine Einführung für Studierende*. Frankfurt: IKO: Verlag für interkulturelle Kommunikation,
- AMMANN, M. i VERMEER, H. J. (1990). *Entwurf eines Curriculums für einen Studiengang Translatologie und Translatodik*. Heidelberg: IKO - Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- ANSCOMBRE, J. i DUCROT, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- ANTONIEJEVIC, N. i CHADWICK, C. (1995). "Estrategias Cognitivas y Metacognicion". A: *Revista de Tecnología Educativa*, núm. 7 (4), pàgs. 307-321.
- ARJONA-TSENG, E. (1978). "Intercultural Communication and the Training of Interpreters at the Monterey Institute of Foreign Studies" A: GERVER, D. i SINAIKO, W. (eds.). *Language Interpretation and Communication. Proceedings of the NATO Symposium on Language Interpretation and Communication*. NATO Conference Series, III Human Factors, 6, Venecia/Nova York: Plenum Press, pàgs. 35-44.
- \_\_\_\_\_. (1984a). "Issues in the Design of Curricula for the Professional Education on Translators and Interpreters" A: MCINTIRE, M.L. (ed.). *New Dialogues in Interpreter Education. Proceedings of the Fourth National Conference of Interpreter Trainers Convention*. Silver Spring: RID, pàgs. 1-35.



- \_\_\_\_\_. (1984b). "Testing and Evaluation" A: MCINTIRE, M.L. (ed.) *New Dialogues in Interpreter Education. Proceedings of the Fourth National Conference of Interpreter Trainers Convention*. Silver Spring: RID, pàgs. 111-138.
- \_\_\_\_\_. (1991). "Preparing for the XXI Century". Discurs d'obertura del *Twentieth Anniversary Symposium on the Training of Teachers of Translation and Interpretation*. Monterey (MIIS), pàgs. 1-17.
- \_\_\_\_\_. (1994). "A Psychometric Approach to the Selection of Translation and Interpreting Students in Taiwan". A: LAMBERT, S. i ARJONA-TSENG, E. *Preparing for the XXI Century*. Discurs d'obertura del Twentieth Anniversary Symposium on the Training of Teachers of Translation and Interpretation. Monterey (MIIS), pàgs. 1-17.
- ARNAL, J. et al. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D. i LATORRE, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- ARNZT, R. (1989). "Neue Entwicklungen in der Übersetzer und Dolmetscherausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Das Beispiel Hildesheim". A: *Journal of Applied Linguistics*, núm. 1, pàgs. 3-13.
- \_\_\_\_\_. (1999). "Ausbildung in Drittsprachen -ein neuer Ansatz". A: *Lebende Sprachen*, núm. XLIV (2), pàgs. 49-53.
- ARUMÍ, M. (2003a). *La reflexió metacognitiva en els nivells inicials de l'ensenyament i l'aprenentatge de la interpretació consecutiva en l'àmbit universitari: un estudi etnogràfic*. Treball de recerca inèdit. Departament de Traducció i Filologia de la Universitat Pompeu Fabra.
- \_\_\_\_\_. (2003b). "Análisis de la actividad metacognitiva en la iniciación a la interpretación consecutiva: implicaciones didácticas". A: Muñoz Martín, R. (ed.). *Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. Granada: AIETI, vol. II, pàgs. 139-156.
- ARUMÍ, M. i CAÑADA, M<sup>a</sup> D. (2004). "Dimensió metacognitiva i foment de l'autonomia de l'aprenent: una proposta pedagògica". A: *IX Trobada de Centres d'Autoaprenentatge*, Col.lecció COM/Materials Didàctics, núm. 9, Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de la Presidència, pàgs. 41-53.
- \_\_\_\_\_. (2005). "Integrating the Metacognitive Dimension to Encourage Autonomous FL Learning: Towards Self-regulation". A: DIEZ, M.; FERNÁNDEZ, R. i ALBACH, A. (eds.). *Debating Learning Strategies*. Kolloquium Fremdsprachenunterricht, vol. 18., Frankfurt am Main: Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften, pàgs. 223-237.
- AUTHIER, J. (1982). "Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours". A: *DRLAV*, núm. 26, pàgs. 91-151
- BAARS, B.J. (1989). *A Cognitive Theory of Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BABIRECKI-LABRUM, M. (2003). "El uso del diario personal en la capacitación para la interpretación simultánea". A: COLLADOS, A.; FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, M<sup>a</sup> M.; PRADAS MACÍAS, E.M.; SÁNCHEZ ADAM, C. i STÉVAUX, E. (eds.). *La evaluación de la calidad en interpretación: docencia y profesión*. Granada: Comares. pàgs. 191-196.

- BADIA, A. (2001). "La enseñanza estratégica de las ciencias sociales". A: MONEREO, C. (ed.). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona: Graó, pàgs. 146-147.
- BADIA, A.; BARBERÀ, E. i MOMINÓ, J.M. (2001). "La incògnita de la Educación a Distancia". A: *Cuadernos de Educación*, núm. 35, Barcelona: ICE-Horsori, Universitat de Barcelona.
- BAIGORRI, J. (2000). *La interpretación de conferencias: el nacimiento de una profesión. De París a Nuremberg*. Granada: Editorial Comares.
- BAILEY, K.M. (1980). "An Introspective Analysis of an Individual's Language Learning Experience". A: SCARCELLA, R.C. i KRASHEN, S. D. (eds.). *Research in Second Language Acquisition: Selected papers of the Los Angeles Second Language Research Forum*. Rowley, MA: Newbury House, pàgs. 58-65.
- \_\_\_\_\_. (1983). "Competitiveness and Anxiety in Adult Second Language Learning: Looking at and Through the Diary Studies" A: SELIGER, H. i LONG, M. (eds.). *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, pàgs. 67-103.
- \_\_\_\_\_. (1985). "Classroom-Centered Research on Language Teaching and Learning". A: CELCE-MURCIA, M. (ed.). *Beyond Basics: Issues and Research in TESOL*. Rowley, Mass: Newbury House, pàgs. 121-142.
- \_\_\_\_\_. (1990). "The Use of Diary Studies in Teacher Education Programs". A: RICHARDS, J. C. i NUNAN, D. (eds.) *Second Language Teacher Education*. Nova York: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. (1991). "Diary Studies of the Classroom Language Learning: The Doubting Game and the Believing Game". A: SADTONO, E. (ed.). *Language Acquisition and the Second/Foreign Language Classroom*. Singapur: RELC Anthology Series, núm. 28.
- BAILEY, K.M.; LONG, M.H. i PECK, S. (1983). *Second Language Acquisition Studies*. Newbury House Publishers.
- BAILEY, K.M. i OCHSNER, R.A. (1983). "A Methodological Review of the Diary Studies: Windmill Tilting or Social Science?". A: BAILEY, K.M.; LONG, M.H. i PECK, S. (eds.) *Second Language Acquisition Studies*. Rowley, Mass: Newbury House.
- BAILEY, K. M. i NUNAN, D. (eds.). (1996). *Voices From the Language Classroom*. Nova York: Cambridge University Press.
- BAKHTIN, M. M. (1934-1935). "Discourse in the Novel". A: *The Dialogic Imagination*, Austin, University of Texas Press, pàgs. 259-422
- \_\_\_\_\_. (1981). *The Dialogic Imagination, Four Essays*. BAKHTIN, M.M. i HOLQUIST (ed.) (traduït per C. Emerson). Austin TX: University of Texas Press.
- \_\_\_\_\_. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin TX: University of Texas Press.
- BAKER, M. (1992). *In other words*. Londres: Routledge.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Londres: Routledge.
- BALLESTER, A. i JIMÉNEZ, C. (1992). "Approaches to the Teaching of Interpreting: Mnemonic and Analytic Strategies". A: DOLLERUP, C. i LODDEGARD, A. (eds.) *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company, pàgs. 237-245.
- BALLY, C. (1932). *Linguistique générale et linguistique française*. Berna: Franke.

- BANDURA, A. (1989). "Regulation and Cognitive Processes". A: *Developmental Psychology*, núm. 25, pàgs. 729-735.
- BARBERÁ, E. (2002). "Enfoques evaluativos en matemáticas: la evaluación por portafolios". A: POZO, J.I. i MONEREO, C. *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- BARCELOS, A.M.F. (1995) "A cultura de aprender lingua estrangeira (inglés) de alunos de letras". Tesi doctoral inèdita. Sao Paulo, Brasil: UNICAMP.
- \_\_\_\_\_. (2000). "Brazilian learner's beliefs about language learning". Manuscrit presentat al Simposi de l'AILA 2000.
- BARIK, H.C. (1994). "A Description of Various Types of Omissions, Additions and Errors of Translation Encountered in Simultaneous Interpretation". A: LAMBERT, S. i MOSER-MERCER, B. (eds.). *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam i Filadelfia: John Benjamins, pàgs. 121-137.
- BARLETT, L. (1990). "Teacher Development Through Reflective Teaching" A: RICHARDS, J.C. i NUNAN, D. *Second Language Teacher Education*. Cambridge University Press.
- BASSNETT-MCGUIRE, S. (1980). *Translation Studies*. Londres i Nova York: Methuen.
- BASSOLS, M. i TORRENT, A. M<sup>a</sup>. (1996). *Models textuais. Teoria i pràctica*. Vic: Eumo Editorial.
- BEEBY, A. (1996). *Teaching Translation from Spanish to English. Worlds beyond Words*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- BELISLE, E. i BOWEN, M. (1983). *Final Testing of Interpretation Students*. Washington, DC: Georgetown University, National Resource Center for Translation and Interpretation.
- BELL, R. T. (1991). *Translation and Translating*. Londres: Logman.
- BENSON, P. (1996). "Concepts of Autonomy in Language Learning". A: PEMBERTON et al. (ed.). *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, pàgs. 27-34.
- \_\_\_\_\_. (1997). "The Philosophy and Politics of Learner Autonomy". A: BENSON, P. i VOLLER, P. (eds). *Autonomy and Independence in Language Learning*. Harlow: Longman.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Londres: Pearson Education Limited.
- BENSON, P. i VOLLER, P. (eds.) (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. Londres: Longman.
- BENSON, P. i LOR, W. (1998). "Making Sense of Autonomous Language Learning: Conceptions of Learning and Readiness for Autonomy". A: *English Centre Monograph*, núm. 2. Hong Kong: University of Hong Kong.
- BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: I. Éditions Gallimard.
- BERENGUER, L. (1997). *L'ensenyament de llengües estrangeres per a traductors. Didàctica de l'alemany*. Tesi doctoral inèdita. Universitat Autònoma de Barcelona.
- BERLIN, I. (1976). *Vico and Herder: Two Studies in the History of Ideas*. London: Hogarth.

- BIGGE, M.L. i HUNT, M.P. (1974). *Bases psicológicas de la educación*. Mèxic: Editorial Trillas.
- BLOCK, D. (1996). "A Window on the Classroom: Classroom Events Viewed From Different Angles" A: BAILEY, K. M. i NUNAN, D. (eds.). (1996). *Voices From the Language Classroom*. Nova York: Cambridge University Press, pàgs. 168-194.
- BLOOM, B.S. (ed.). (1971). *Taxonomy of Educational Objectives . The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain*. Nova York: David McKay Company, Inc.
- BLOOM, B.S. i KRATHWOHL, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a Committee of College and University Examiners. Handbook 1: Cognitive Domain*. Nova York, Longmans, Green.
- BORKOWSKI, J.G.; MILLSTED, M. i HALE, C. (1988). "Components of Children's Metamemory: Implications for Strategy Generalization". A: WEINERT, F. i PERLMUTTER, M. (eds). *Memory Development: Individual Differences and Universal Changes*. Hillsdale: LEA.
- BORKOWSKI, J.G. i TURNER, L. (1990). "Transsituational Characteristics of Metacognition" A: SCHNEIDER, W. i WEINERT, F. (eds.). *Interaction among Aptitudes, Strategies and Knowledge in Cognitive Performance*. Nova York: Springer, pàgs. 159-176
- BORKOWSKI, J.G.; CARR, M.; RELLINGER, E.A. i PRESSLEY, M. (1990). "Self-regulated Strategy Use: Interdependence of Metacognition, Attributions, and Self-esteem". A: JONES, B.F. (ed.). *Dimensions of Thinking: Review of Research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum & Associates, pàgs. 53-92.
- BOSCH, M. (1996). *Autonomia i aprenentatge de llengües*. Graó: Barcelona.
- BOSQUE, I. i DEMONTE, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Volums 1, 2 i 3, Barcelona: Espasa.
- BOWEN, D. i BOWEN, M. (1980). *Interpreting-Yesterday, Today and Tomorrow*. Nova York: State University of New York.
- \_\_\_\_\_. (1984). *Steps to Consecutive Interpretation*. Pen and Booth.
- \_\_\_\_\_. (1989). "Aptitude for Interpreting". A: GRAN, L. i DODDS, J. (eds.). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine: Campanotto, pàgs. 109-125.
- BOYLE, J. S. (1994). "Styles of Ethnography" A: MORSE, J.M. (ed.) *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. California: Sage Publications, pàgs. 158-185.
- BREEN, M. P. (2001). (ed.). *Learner Contributions to Language Learning. New Directions in Research*. Londres: Pearson Education.
- BREEN, M.P. i MANN, S. (1997). "Shooting Arrows at the Sun: Perspectives on a Pedagogy for Autonomy". A: BENSON, P. i VOLLER, P. (eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. Londres: Longman, pàgs. 132-149.
- BRONCKART, J.P. i VENTOURAS SPYCHER, M. (1979). "The Piagetian Concept of Representation and the Soviet-Inspired View of Self-Regulation". A: ZIVIN, G. (ed). *The Development of Self-Regulation Through Private Speech*. A Wiley-Interscience Publication. Estats Units: John Wiley & Sons, pàgs. 99-131.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: MA: Harvard University Press.

- \_\_\_\_\_. (1993). "The Ecology of Cognitive Development: Research Models and Fugitive Findings". A: WOZNIAK, R. H. i FISCHER, K.W. (eds.). *Development in Context: Acting and Thinking in Specific Environments*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pàgs. 3-44.
- \_\_\_\_\_. (1995). "Developmental Ecology through Space and Time: a Future Perspective". A: PHYLLIS MOEN, G.H., ELDER, G.H. i LÜSCHER, K. (eds.). *Examining Live in Context. Perspectives on the Ecology of Human Development*. Washington, DC: APA, pàgs. 619-647.
- BROWN, A.L. (1978). "Knowing When, Where and How to Remember: A Problem of Metacognition". A: GLASER, R. (ed.). *Advances in Instructional Psychology*. Vol. 1, Hillsdale: Erlbaum.
- \_\_\_\_\_. (1987). "Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms". A: WEINERT, F.E. i KLUWE, R.H. (eds.). *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hilldale, NJ: Erlbaum, pàgs. 65-116.
- BROWN, A.L.; BRANSFORD, J.D.; FERRARA, R.A. i CAMPIONE, J.C. (1983). "Learning, Remembering and Understanding". A: MUSSEN, P.H. (ed.). *Handbook of Child Psychology*. Vol. 3, Nova York: Wiley & Sons, pàgs. 177-266.
- BROWN, C. (1985a). "Two Windows on the Classroom World: Diary Studies and Participant Observation Differences". A: LARSEN, P.; i MESSERSCHMIDT, D.S. (eds.). A: *TESOL Quarterly*, núm. 84, pàgs. 121-134.
- \_\_\_\_\_. (1985b). "Requests for Specific Language Input: Differences between Older and Younger Adult Language Learners". A: GASS, S.M. i MADDEN, C.G. (eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, pàgs. 272-281.
- BROWN, G. i YULE, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUNER, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press.
- \_\_\_\_\_. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- BRYMAN, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. Londres: Routledge
- BÜHLER, K. (1934). *Teoría del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial
- BÜHLER, H. (1986). "Linguistic (Semantic) and Extralinguistic (Pragmatic) Criteria for the Evaluation of Conference Interpretation and Interpreters". A: *Multilingua*, núm. 5:4, pàgs. 231-235.
- BURKE, K. (1966). *Language as Symbolic Action: Essays on Life, Literature and Method*. Berkeley, CA: University of California Press.
- BURNISKE, R.W. (1994). "Creating Dialogue: Teacher Response to Journal Writing". A: *English Journal*. pàgs. 84-87.
- BURÓN, J. (1995). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- CABALLERO DE RODAS, B. (1997). "El diari de l'alumne i del professor: dues finestres obertes a l'aula". A: RIBAS, T. (coord.) *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó, pàgs. 171-187.
- CALSAMIGLIA, H. (1996). "Multifaceted Dimensions of Self-reference". A: *Links and Letters*, núm. 3, pàgs. 61-76

- CALSAMIGLIA, H. i TUSÓN, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- CAMBRA, M. (1992). "Les observacions de classe al servei de la didàctica de la llengua estrangera". A: Temps d'Educació, núm. 8, pàgs. 333-354.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue. Langues et apprentissage des langues*. Paris: Didier.
- CAMPBELL, C. (1996). "Socializing with the Teachers and Prior Language Learning Experience: a Diary Study" A: BAILEY, K. M. i NUNAN, D. (eds.). *Voices From the Language Classroom*. Nova York: Cambridge University Press, pàgs. 201-223.
- CAMPIONE, J.C. (1987). "Metacognitive Components of Instructional Research with Problem Learners". A: WEINERT, F. i KLUWE, R. (eds.). *Metacognition, Motivation and Understanding*. Londres: LEA, pàgs. 117-140.
- CAMPIONE, J.C.; BROWN, A.L. i CONNELL, M.L. (1989). "Metacognition: on the Importance of Understanding What You Are Doing". A: CHARLES, R. et al. (ed.). *The Teaching and Assessing of Mathematical Problem Solving*, vol.3, Virginia: Lawrence Erlbaum Associates-National Council of Teachers of Mathematics, pàgs. 93-114
- CAMPS, A.; CALSAMIGLIA, H.; LUNA, X.; MILIAN, M.; CAMPILLO, M.; USANDIZAGA, H. i GUASCH, O. (1990). *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A. i RIBAS, T. (1996). "Evolución de un texto escrito durante una secuencia de enseñanza y aprendizaje de la redacción: incidencia de las pautas de revisión". A: PÉREZ PEREIRA, M. (ed.). *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, pàgs. 655-669.
- CAMPS, A.; RIBAS, T.; GUASCH, O. i MILIAN, M. (1997). "Activitat metalingüística durant el procés de producció d'un text argumentatiu". A: *Articles*, núm. 11, pàgs. 13-28.
- CANALE, M. (1983). "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy". A: RICHARDS, J.C. i SCHMIDT, R.W. (eds.). *Language and Communication*. Londres: Longman, pàgs. 2-27.
- CANDLIN, C. i MURPHY, D. (1987). *Tasks in Language Teaching*. Londres: Prentice Hall.
- CANDY, P.C. (1991). *Self-direction for Lifelong Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CARRELL, P.L.; PHARIS, B.G. i LIBERTO, J. C. (1989). "Metacognitive Strategy Training for ESL Reading". A: *TESOL Quarterly*, núm. 23 (4), pàgs. 647-678.
- CARROLL, J.B. (1978). "Linguistic Abilities in Translators and Interpreters". A: GERVER, D. i SINAIKO, W. (eds.). *Language Interpretation and Communication*. NATO Symposium on Language Interpretation and Communication, Venecia, 1977. Nova York: Plenum Press, NATO Conference Series, III Human Factors, núm. 6, pàgs. 119-129.
- CARRETERO, A. (2004). *El discurso contingente como herramienta pedagógica para favorecer la co-construcción de la docencia en la clase de alemán/LE para adultos en un nivel de principiantes. Un estudio en la investigación-acción*. Tesi doctoral inèdita. Departament de Traducció i Filologia. Universitat Pompeu Fabra.

- CARRUTHERS, P. i CHAMBERLAIN, A. (eds.). (2000). *Evolution and the Human Mind. Modularity, Language and Metacognition*. Londres: Cambridge University Press.
- CARVER, D. (1984). "Plans, Learner Strategies and Self-Direction in Language Learning". A: *System*, núm. 12, pàgs. 123-131.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. Diccionario de Términos clave de ELE. <http://cvc.cervantes.es>.
- CHAMOT, A. U. (2001). "The Role of Learning Strategies in Second Language Acquisition" A: BREEN, M. P. (ed.). *Learner Contributions to Language Learning. New Directions in Research*. Londres: Pearson Education, pàgs. 25-43.
- CHAMOT, A.U. i O'MALLEY, J.M. (1988). "How to Teach Learning Strategies". A: CHAMOT, A.U., O'MALLEY, J. M. i KÜPPER, L. (eds.). *The Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA). Training Manual*. Arlington, Va.: Second Language Learning, pàgs. 11-22.
- \_\_\_\_\_. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Nova York: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. (1994). "Language Learner and Learning Strategies". A: ELLIS, N.C. (ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Londres: Academic Press, pàgs. 371-392.
- CHAMOT, A. U. et al. (1999). *The Learning Strategies Handbook*. Londres: Longman.
- CHAUDRON, C. (1988). *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Nova York: Cambridge University Press.
- CHECKLAND, P. (1981). *Systems Thinking, Systems Practice*. Nova York: Wiley.
- CHERNOV, G. V. (1992). "Conference Interpretation in the USSR: History, Theory, New Frontiers". A: *Meta*, núm. 37: 1, pàgs. 147-162.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Inference and Anticipation in Simultaneous Interpreting. A Probability-Prediction Model*. Amsterdam: John Benjamins.
- CHOMSKY, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. Nova York: Praeger.
- CHURCHLAND, P.M. (1994). *Materia y conciencia*. Madrid: Gedisa.
- COHEN, A.D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Londres: Longman.
- COLÁS BRAVO, M<sup>a</sup> P. (1998). *La investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLE, M. (1984). "La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente". A: *Infancia y Aprendizaje*, núm. 25, pàgs. 3-17.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Harvard: Harvard University Press.
- COLE, M. i ENGSTRÖM, Y. (1993). "A Cultural-Historical Approach to Distributed Cognition". A: SOLOMON, G. (ed.). *Distributed Cognition: Psychological and Educational Considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COLL, C. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- COLL, C. i EDWARDS, D. (eds.). (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Aprendizaje S.L.
- COLL, C.; PALACIOS, J. i MARCHESI, A. (2001). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.

- COLL, C. i MARTÍN, E. (2003). "La educación escolar y el desarrollo de las capacidades". A: MARTÍN, E. i COLL, C. (coord.). *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza*. Barcelona: Edebé, pàgs. 13-57.
- COLLADOS, A. (1998). *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea: la importancia de la comunicación no verbal*. Granada: Comares.
- \_\_\_\_\_. (2000) "La teoría de la interpretación en la formación de intérpretes de conferencia". A: *TextconText*, núm. 14:4, pàgs. 231-247.
- COLLADOS, A. i FERNÁNDEZ, M. (2001). *Manual de interpretación bilateral*. Granada: Comares.
- CONCA, M.; COSTA, A.; CUENCA, M.J. i LLUCH, G. (1998). *Text i gramàtica. Teoria i pràctica de la competència discursiva*. Barcelona: Teide.
- COOB, P. i YACKEL, E. (1996). "Constructivist, Emergent and Socio-cultural Perspectives in the Context of Developmental Research". A: *Educational Psychologist*, núm. 31, pàgs. 175-190.
- COTS, J.M. (1999). "El discurso de los profesores de lenguas sobre su práctica docente". A: *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, núm 2:3, pàgs. 9-31.
- COUGHLAN, P. i DUFF, P.A. (1994). "Same Task, Different Activities: Analysis of a SLA Task from an Activity Theory Perspective". A: LANTOLF, J.P. i APPEL, G. (eds.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ.: Ablex Publishing Corporation, pàgs. 173-194.
- COULTHARD, M. (1977). *An Introduction to Discourse Analysis. Applied Linguistics and Language Study*. Londres: Longman.
- \_\_\_\_\_. (ed.). (1994). *Advances in Written Text Analysis*. Londres/Nova York: Routledge.
- COULTHARD, M. i MONTGOMERY, M. (eds.). (1981). *Studies in Discourse Analysis*. Londres/Nova York: Routledge.
- COYLE, D. (2000). "Changing the Rules of the Game: Adolescent Voices Taking Control - if only They Would, if only They Could", A: SINCLAIR, B. et al. *Learner Autonomy, Future Directions*, Londres: Longman, pàgs. 24-36.
- CRESWELL, J.W. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- \_\_\_\_\_. (1997). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Londres: SAGE Publications.
- DAM, L. (1995). "Learner Autonomy 3: from Theory to Classroom Practice". A: *Authentic Language Learning Resources Ltd*. Dublin.
- DANKS, J. H. et al. (1997). *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. Londres: Sage Publications
- DAVIDSON, J.E.; DEUSER, R. i STERNBERG, R.J. (1994). "The Role of Metacognition in Problem Solving". A: METCALFE, J. i SHIMAMURA, P. (eds.). *Metacognition. Knowing about Knowing*. Cambridge, Massachussets, Londres: Bradford Book. The Mit Press, pàgs. 207-226.
- DAVIS, K.A. (1995). "Qualitative Theory and Methods in Applied Linguistics Research" A: *TESOL Quarterly*, vol. 29, núm 3, pàgs. 427-605.
- DAVYDOV, V.V. (1999). "The Content and Unsolved Problems of Activity Theory". A: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R. i PUNAMÄKI, R.L. (eds.). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press., pàgs. 39-52.



- DÉJEAN LE FÉAL, K. (1981). "L'Enseignement des methods d'interprétation". A: DELISLE, J. *Cahiers de traductologie* núm. 4. Ottawa: Ed. de l'Univ. d'Ottawa, pàgs. 79-90.
- \_\_\_\_\_. (1998). "Didaktik des Dolmetschens". A: SNELL-HORNBY, M.; HÖNIG, H.; KUSSMAUL, P.; i SCHMITT, P. (eds.). *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg, pàgs. 361-367.
- DELISLE, J. (1981). *L'Enseignement de l'interprétation et de la traduction. De la théorie à la pédagogie*. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.
- \_\_\_\_\_. (1984). *L'analyse du discours comme méthode de traduction. Théorie et pratique*. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.
- \_\_\_\_\_. (1993). *La traduction raisonnée*. Ottawa: Presses de l' Université d'Ottawa.
- DENZIN, N.K. (1970). *The Research Act in Sociology: a Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Londres: Butterworth.
- \_\_\_\_\_. (1977). *Childhood Sozialization: Studies in the Development of Language, Social Behaviour and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DENZIN, N.K. i LINCOLN, Y.S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- DEPREZ, Ch. (1993). "L'entretien (auto)biographique et la représentation de soi: un exemple de dialogue à trois". A: *CaLaP*, núm. 10. Paris.
- \_\_\_\_\_. (1996). "Parler de soi, parler de son bilinguisme (récits de vie d'apprenants et de bilingues)". A: PY, B. i DESCH SERRA, C. (eds). A: *Aile*, núm. 7. *Le bilinguisme*. Université de Paris.
- DEVINE, J. (1993). "The Role of Metacognition in Second Language Reading and Writing". A: CARSON, i LEKI, I. (eds.). *Reading in the Composition Classroom: Second Language Perspectives*. Boston, MA: Heinle & Heinle, pàgs. 105-127.
- DICAMILLA, F. J. i LANTOLF, J. P. (1994). "The Linguistic Analysis of Private Writing". A: *Language Sciences*, vol. 16, núm. 34, pàgs. 347-369.
- DICKINSON, L. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. (1992). *Learner Autonomy 2: Learner Training for Language Learning*. Dublin: Authentik.
- DICKINSON, L. i CARVER, D. (1980). "Learning How to Learn: Steps Towards Self-direction in Foreign Language Learning in Schools". A: *ELT Journal* 35/1, pàgs. 1-7.
- DIRIKER, E. (1999). "Problematizing the Discourse on Interpreting: A Quest for Norms in Simultaneous Interpreting". A: *TextconText*, núm. 13:3, pàgs. 73-90.
- DODDS, J. M. (1989) "Linguistic Theory Construction as a Premise to a Methodology of Teaching Interpretation". A: GRAN, L. i DODDS, J. (eds.). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine: Campanotto Editore, pàgs. 17-20.
- DODDS, J. M.; KATAN, D. AARUP, H. GRINGIANI, A.; RICCARDI, A.; SCHWEDA NICHOLSON, N. i VIAGGIO, S. (1997). "The Interaction between Research and Training". A: GAMBIER, Y; GILE, D. i TAYLOR, C. (eds.). *Conference Interpreting: Current Trends in Research*. Amsterdam i Filadelfia: John Benjamins, pàgs. 89-107.

- DOLLERUP, C. (ed.). (1992). *Teaching Translation and Interpreting 1: Training, Talent and Experience*. Papers from the First Language International Conference. Elsinore, Denmark 31 May-2 June 1991. Amsterdam: John Benjamins.
- DOLLERUP, C. i LINDEGAARD, A. (eds.) (1994). *Teaching Translation and Interpreting 2: Insights, Aims, Visions*. Papers from the Second Language International Conference. Amsterdam: John Benjamins.
- DOLLERUP, C. i APPEL, V. (eds.). (1996) *Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons*. Papers from the Third Language International Conference. Elsinore, Denmark 9-11 June 1995. Amsterdam: John Benjamins.
- DONATO, R. (1994). "Collective Scaffolding in Second Language Learning" A: LANTOLF, J. P. i APPEL, G. (eds.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, (NJ): Ablex, pàgs. 33-53.
- \_\_\_\_\_. (2000). "Sociocultural Contributions to Understanding the Foreign and Second Language Classroom". A: LANTOLF, J. P. (ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, pàgs. 27-51.
- DONATO, R. i ADAIR-HAUCK, B. (1992). "Discourse Perspectives on Formal Instructions".. A: *Language Awareness*, núm. 1, pàgs 111-158.
- DÖRNYEI, Z. (2001). "Motivation and Second Language Acquisition". A: DÖRNYEI, Z. I SCHMIDT, R. (eds.). *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press, Second Language Teaching and Curriculum Center, pàgs. 399-432.
- DORNIC, S. (1978). "The Bilingual's Performance: Language Dominance, Stress and Individual Differences". A: GERVER, D. i SINAIKO, H.W. (eds.). *Language Interpretation and Communication. NATO Symposium on Language Interpretation and Communication*. Venecia/Nova York: Plenum Press (NATO Conference Series, III Human Factors, 6), pàgs. 227-259.
- DUBROVSKY, R. i WELLER, G. (1990). "Curriculum Review at ISIT (Mexico City)" A: BOWEN, D i BOWEN, M. (eds.). *Interpreting-Yesterday, Today and Tomorrow*. American Translators Association Scholarly Monograph Series. Binghampton, Nova York: SUNY, pàgs. 61-69.
- DUCROT, O. (1982). *Decir y no decir. Principios de semántica lingüística*. Biblioteca de lingüística. Barcelona: Editorial Anagrama.
- \_\_\_\_\_. (1984). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós comunicación.
- DUFF, A. (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- DURANTI, A. i GOODWIN, C. (eds.). (1992). *Rethinking Context. Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EDWARDS, D. i MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- EHLERS, C. (2002). "Reflexiones y propuestas metodológicas para un curso intensivo de interpretación simultánea alemán-español a hispanohablantes". Universidad de Sevilla. Manuscrit no publicat.
- ELENA, P. (2001). *El traductor y el texto: curso básico de traducción alemán-español*. Madrid: Ariel Lenguas Modernas.
- ELLIOT, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- ELLIS, G. (2000) "Is it Worth it? Convincing Teachers of the Value of Developing Metacognitive Awareness in Children". A: SINCLAIR, B.; McGRATH, I. i LAMB,

- T. (eds.). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Londres: Longman., pàgs. 78-88.
- ELLIS, G. i SINCLAIR, B. (1984). "Autonomy Begins in the Classroom". A: *Modern English Teacher*, núm. 11/4, pàgs. 45-47.
- \_\_\_\_\_. (1985). "Learner Training: a Systematic Approach". A: *IATEFL Newsletter*, núm. 92, pàgs. 13-14.
- \_\_\_\_\_. (1986). "A Systematic Programme of Learner Training: Train the Learner to Learn More Effectively". A: HOLDEN, S. (ed.). *Techniques of Teaching: from Theory to Practice*. Londres: *Modern English Publications in Association with the British Council*.
- ELLIS, R. (1989). "Classroom Learning Styles and Their Effect on Second Language Acquisition: A study of Two Learners". A: *System*, núm. 17/2, pàgs. 249-262.
- \_\_\_\_\_. (2001). "The Metaphorical Constructions of Second Language Learners". A: BREEN, M. P. (ed.). *Learner Contributions to Language Learning. New Directions in Research*. Londres: Pearson Education.
- ENGESTRÖM, Y. (1987). *Learning by Understanding. An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- \_\_\_\_\_. (1991). "Non scolae sed vitae discimus: Toward Overcoming the Encapsulation of School Learning". A: *Learning and Instruction*, núm. 1, pàgs. 243-259.
- \_\_\_\_\_. (1999). "Activity Theory and Individual and Social Transformation". A: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, M. i PUNAMÄKI, R. L. (eds.). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ENNS-CONOLLY, T. (1986). *Translation as an Interpretative Act: A Narrative Study of Translation in University Level Foreign Language Teaching*. Tesi doctoral. Universitat de Toronto.
- ERICSSON, K. A. i SIMON, H. A. (1980). "Verbal Reports as Data". A: *Psychological Review*, núm. 87, pàgs. 215-251.
- ERICKSON, F. (1986). "Qualitative Methods in Research on Teaching". A: WITTRICK, M.C. (ed). *Handbook of Research on Teaching*. McMillan: Nova York.
- ERIKSSON, R. (1993). "Teaching Language Learning: Inservice Training for Communicative Teaching and Self-directed Learning in English as a Foreign Language". A: *Goteborg Studies in Educational Sciences*, núm. 92. Acta Universitatis Gothoburgensis, Goteborg, Suècia.
- ESCH, E. (ed.). (1994). *Self-access and the Adult Language Learner*. Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- ESTEVE, O. (1999). *La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers nivells d'aprenentatge d'alemany (LE) per part d'adults*. Tesi doctoral inèdita. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona.
- \_\_\_\_\_. (2000). "Hacia un modelo de formación de profesorado de lenguas extranjeras. La práctica reflexiva colectiva como base de la autoformación: un ejemplo práctico a partir de la reflexión sobre el tratamiento de la gramática en la clase de alemán/LE". A: *Espejo de idiomas. Cuadernos de didáctica*, núm. 1, Vélez-Málaga, EOI.
- \_\_\_\_\_. (2002). "La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimientos: un planteamiento didáctico", A: SALABERRI,

- S. (ed.). *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Aulas de Verano. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pàgs. 61-83.
- \_\_\_\_\_. (2004). "La observación en el aula para la mejora de la práctica docente". A: LASAGABASTER, D. i SIERRA, J.M. (eds.). *La observación en el aula para la mejora de la práctica docente*. Barcelona: ICE-Horsori.
- ESTEVE, O.; ARUMÍ, M. i CAÑADA, M<sup>a</sup>.D. (2003). "Hacia la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje" A: *Bells.*, vol.10, Universitat de Barcelona. Publicació electrònica: <http://www.publicacions.ub.es/>
- ESTEVE, O. i ARUMÍ, M. (2005). "La evaluación por competencias y el portafolio del estudiante: dos experiencias en asignaturas de Lengua Alemana y de Interpretación Simultánea". A: *Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. Granada: AIETI, pàgs. 1086-1105.
- ESTEVE, O.; ARUMÍ, M. i MARTÍN PERIS, E. (en premsa). "L'autonomia en el seu component estratègic: recerca sobre la incidència d'instruments de mediació en l'aprenentatge d'adults". A: CAMPS, A. (ed.). *L'aula com a àmbit de recerca sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües*. Graó: Barcelona.
- FABBRO, F. i GRAN, L. "Cerebral Lateralization in Simultaneous Interpreting". A: KUMMER, K. (ed.). *Across the Language Gap*. Proceedings of the 28<sup>th</sup>. Annual Conference of the American Translators Association. Medford (Nova Jersey): Learned Information Inc., pàgs. 323-331.
- FAERCH, C i KAESPER, G. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. Londres: Longman.
- FETTERMAN, D.M. (1986). *Educational Evaluation Ethnography in Theory, Practice and Politics*. Beverly Hills: Sage cop.
- FICCHI, V. (1999). "Learning Consecutive Interpretation. An Empirical Study and an Autonomous Approach". A: *Interpreting*, vol. 4 (2), pàgs. 199-218.
- FLANAGAN, O. (1992). *Consciousness Reconsidered*. Cambridge: MIT Press
- FLAVELL, J. H. (1976) "Metacognitive Aspects of Problem Solving". A: RESNICK, B. (ed). *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum, pàgs 231-235
- \_\_\_\_\_. (1978). "Metacognitive Development".. A: SCANDURA, J.M. i BRAINERD, C.I. (eds.). *Structural Process Models of Complex Human Behaviour*. Alphen aan den Rijn.
- \_\_\_\_\_. (1979). "Metacognition and Cognitive Monitoring: A new Area of Cognitive-Developmental Inquiry". A: *American Psychologist*, núm. 34, pàgs. 906-911.
- \_\_\_\_\_. (1981). "Cognitive Monitoring". A: DICKSON, W. (ed.). *Children's Oral Communication Skills*. Nova York.
- \_\_\_\_\_. (1985). "El desarrollo cognitivo". A: *Colección Aprendizaje*, vol. LXXXVII. Madrid: Visor.
- \_\_\_\_\_. (1987). "Speculations About the Nature and Development of Metacognition". A: WEINERT, F. i KLUWE, R. (eds.). *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale: LEA.
- FLORES, R. (2000). *Metacognición, autorregulación y evaluación*. A: Revista Acción Pedagógica, vol. 9, núm. 1 i 2, pàgs 4-11.
- FORMAN, E.A, i KRAKER, M. J. (1985). "The Social Origins of Logic: the Contributions of Piaget and Vygotsky". A: BERKOWITZ, M. W. (ed.). *Peer*

- Conflict and Psychological Growth*. San Francisco (Ca): Jossey-Bass, pàgs. 23-39.
- FOSS, K. A. i BEITZEL, A. C. (1988). "A Relational Model for Managing Second Language Anxiety". A: *TESOL Quarterly*, núm. 22, pàgs. 437-454.
- FOX, O. (2000). "The Use of Translation Diaries in a Process-Oriented Translation Teaching Methodology". A: SCHÄFFNER, Ch. i ADAB, B. (eds.). *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins, pàgs. 115-130.
- FRANCIS, M. (1989). "Cultural and Pragmatic Aspects in the Teaching of Interpretation". A: GRAN, L.; DOODS, J. (eds.). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine: Campanotto Editore, pàgs. 27-33.
- FRAWLEY, W. (1992). *Linguistic Semantics*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- \_\_\_\_\_. (1997). *Vygotsky and Cognitive Science. Language and the Unification of the Social and Computational Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- FRAWLEY, W. i LANTOLF, J.P. (1985). "Second Language Discourse: a Vygotskian Perspective". A: *Applied Linguistics*, núm. 6, pàgs. 143-159.
- FREEMAN, D. (1996). "Redefining the Relationship Between Research and What Teachers Know". A: BAILEY, K. M. i NUNAN, D. (eds.). *Voices From the Language Classroom*. Nova York: Cambridge University Press, pàgs. 88-115.
- FREIRE, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Nova York: Herder and Herder.
- FRIEDRICH, H i MANDL, H. (1992). *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.
- FRY, J. (1988). "Diary Studies in Classroom SLA Research: Problems and Prospects". A: *JALT Journal*, núm. 9/2, pàgs. 158-167.
- FUSON, K. C. (1979). "The Development of Self-Regulation Aspects of Speech: A Review". A: ZIVIN, G. (ed). *The Development of Self-Regulation Through Private Speech*. A Wiley-Interscience Publication. Estats Units: John Wiley & Sons, pàgs. 111-145.
- GAGNE, R.M. (1983). "Some Issues in the Psychology of Mathematics Instruction". A: *Journal of Research in Mathematics Education*, núm. 14, pàgs. 7-18.
- GAIES, S.J. (1983). "The Investigation of Classroom Processes". A: *TESOL Quarterly*, núm. 17 (2), pàgs. 205-217.
- GALDWIN, T. i STURTEVANT, W.C. (eds.). *Anthropology and Human Behaviour*. Washington, D.C.: Anthropological Society of Washington.
- GALLOWAY, V. i LABARCA, A. (1990). "From Student to Learner: Style, Process, and Strategy". A: BIRCKBICHLER, D. (ed.). *New Perspectives and New Directions in Foreign Language Education*. The ACTFL Foreign Language Education Series. Lincolnwood: National Textbook Company, pàgs. 111-158.
- GARCÍA MADRUGA, J. i LA CASA, P. (1990). "Procesos cognitivos básicos". A: PALACIOS, J.; MARCHESI, A. i COLL, C. (eds.). *Desarrollo psicológico y educacion*. Tomo I: Psicología evolutiva. Cap. 5. Madrid: Alianza Editorial, pàgs. 235-250.
- GARDNER, R.C. i LAMBERT, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- GARNER, R. (1987). *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood, NJ: Heinemann.

- GEERTZ, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GENTILE, A.; OZOLINS, U. i VASILIKAKOS, M. (1996). *Liaison Interpreting. A Handbook*. Melbourne: Melbourne University Press.
- GERVER, D. (1976). "Empirical Studies of Simultaneous Interpretation: A Review and a Model". A: BRISLIN, R. (ed.). *Translation. Applications and Research*. Nova York: Gardner Press, pàgs. 165-207.
- GERZYMISCH-ARBOGAST, H. i PFEIL, J. (1996). "Das neue Saarbrücker Curriculum". A: LAUER, A.; GERZYMISCH-ARBOGAST, H.; HALLER, J. i STEINER, E. (eds.). *Übersetzungswissenschaft im Umbruch. Festschrift für Wolfram Wilss zum 70. Geburtstag*. Tübingen: Gunter Narr, pàgs. 307-312.
- GIDDENS, A. (1984). *The Constitution of Society*. Berkeley: University of C. Press.
- GIL, X.; GARCÍA, E. i RODRÍGUEZ, G. (1995). "L'anàlisi de dades en la investigació etnogràfica". A: *Temps d'Educació*, núm 14, pàgs. 61-81.
- GILBERT, N. (1993). *Researching Social Life*. Londres: SAGE Publications.
- GILBERT, N. i MULKAY, M.J. (1984). *Opening Pandora's Box: A Sociological Analysis of Scientist's Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GILE, D. (1983). "L'enseignement de l'interprétation: utilisation des exercices unilingues en début d'apprentissage". A: *Traduire*, núm. 113, pàgs. 7-12.
- \_\_\_\_\_. (1985). "Le Modèle d'Efforts et l'équilibre d'interprétation en interprétation simultanée". A: *Meta*, núm. 28:3, pàgs. 236-243.
- \_\_\_\_\_. (1988). "Le partage de l'attention et le "Modele d'Efforts" en interprétation simultanée". A: *The Interpreter's Newsletter*, núm. 1, pàgs. 22-44.
- \_\_\_\_\_. (1989) "Perspectives de la recherche dans l'enseignement de l'interprétation" A: GRAN, L. i DOODS, J. (eds). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine: Campanotto Editore, pàgs. 27-33.
- \_\_\_\_\_. (1990a). "L'évaluation de la qualité de l'interpretation per les délégués: une étude de cas". A: *The Interpreter's Newsletter*, núm. 2, pàgs. 66-71.
- \_\_\_\_\_. (1990b). "Research Proposals for Interpreters". A: GRAN, L.; i TAYLOR, C. (eds). *Aspects of Applied Research in Conference Interpretation*. Udine: Campanotto Editore, pàgs. 226-236.
- \_\_\_\_\_. (1990c). "Scientific Research vs. Personal Theories in the Investigation of Interpretation". A: GRAN, L. i TAYLOR, C. (eds.). *Aspects of Applied and Experimental Research on Conference Interpretation. Round Table on Interpretation Research*. Udine: Campanotto, pàgs. 28-41.
- \_\_\_\_\_. (1991a). "Methodological Aspects of Interpretation (and Translation) Research". A: *Target*, núm. 3:1, pàgs. 153-174.
- \_\_\_\_\_. (1991b). "The Processing Capacity Issue in Conference Interpretation". A: *Babel*, núm. 37:1, pàgs.. 15-27.
- \_\_\_\_\_. (1992a). "Basic Theoretical Components in Interpreter and Translator Training". A: DOLLERUP, C. i LODDEGAARD, A. (eds.). *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Amsterdam i Filadelfia: John Benjamins, pàgs. 185-193.
- \_\_\_\_\_. (1992b) "Predictable Sentence Endings in Japanese and Conference Interpretation". A: *The Interpreter's Newsletter*, núm. 1, pàgs. 12-68.
- \_\_\_\_\_. (1993). "Translation/Interpretation and Knowledge". A: GAMBIER, Y. (ed.). *Translation and Knowledge*. Centre for Translation and Interpreting, Turku: Universitat de Turku, pàgs. 67-85.

- \_\_\_\_\_. (1994a). "The Process-Oriented Approach in Translation Training". A: DOLLERUP, C. i LINDEGAARD, A. (eds.). *Teaching Translation and Interpreting 2. Papers from the 2nd. Language International Conference*. Amsterdam: John Benjamins, pàgs. 107-112.
- \_\_\_\_\_. (1994b). "Opening up in Interpretation Studies". A: SNELL-HORNBY, M.; PÖCHHACKER, F. i KAINDL, K. (eds.). *Translation Studies: An Interdiscipline*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pàgs. 149-158.
- \_\_\_\_\_. (1994c). "Methodological Aspects of Interpretation and Translation Research". A: LAMBERT, S. i MOSER-MERCER, B. (eds.). *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam i Filadelfia: John Benjamins, pàgs. 35-56.
- \_\_\_\_\_. (1995a). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- \_\_\_\_\_. (1995b). "Fidelity Assessment in Consecutive Interpretation: An Experiment". A: *Target*, núm. 7:1, Amsterdam: John Benjamins, pàgs. 151-164.
- \_\_\_\_\_. (1995c). *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*. Presses Universitaires de Lille.
- \_\_\_\_\_. (1995d). "Interpreting Research". A: *Target: International Journal of Translation Studies*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- \_\_\_\_\_. (1997a). "Postscript: After Turku". A: GAMBIER, Y; GILE, D. i TAYLOR, C. (eds.). *Conference Interpreting: Current Trends in Research*. Amsterdam i Filadelfia: John Benjamins, pàgs. 207-211.
- \_\_\_\_\_. (1997b). "Conference Interpreting as a Cognitive Management Problem". A: DANSK, J.E.; SHREVE, M.; FOUNTAIN, S. i McBEATH, M. (eds.). *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*, pàgs. 196-214.
- \_\_\_\_\_. (1998a). "Funcións e rendementos dos modelos na investigación sobre a interpretación". A: *Viceversa*, núm. 4, pàgs. 11-23.
- \_\_\_\_\_. (1998b). "Observational Studies and Experimental Studies in the Investigation of Conference Interpreting". A: *Target*, núm. 10:1, pàgs. 69-93.
- \_\_\_\_\_. (1999a). "Doorstep Interdisciplinary in Conference Interpreting Research". A: ÁLVAREZ, A. i FERNANDEZ, A. (eds.). *Estudios de Traducción e Interpretación 1*. Vigo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo, pàgs. 41-52.
- \_\_\_\_\_. (1999b). "Norms in Research on Conference Interpreting. Response to Theo Hermans and Gideon Toury". A: *Current Issues in Language and Society*, núm. 5:1/2, pàgs. 99-106.
- \_\_\_\_\_. (1999c). "Testing the Effort Models' Tightrope Hypothesis in Simultaneous Interpreting- A Contribution". A: *Hermes, Journal of Linguistics*, núm. 23, pàgs. 153-171.
- \_\_\_\_\_. (2000). "The History of Research into Conference Interpreting. A Scientometric Approach". A: *Target*, núm. 12:2, pàgs. 297-321.
- \_\_\_\_\_. (2001a). "Interpreting Research: What you Never Wanted to Ask but May Like to Know". A: *AiIC Communicate*, AiIC.
- \_\_\_\_\_. (2001b). "The Role of Consecutive in Interpreting Training. A Cognitive View". A: *AiIC Communicate*, AiIC.
- \_\_\_\_\_. (2001c). "L'évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation". A: *Meta*, núm. 46:2, pàgs. 379-393.

- GILE, D. et al. (1997). *Conference Interpreting: Current Trends in Research*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- GILE, D. et al. (2001). *Getting Started in Interpreting Research*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- GILLETTE, B. (1987). "Two Successful Language Learners: An Introspective Approach". A: FAERCH, C. i KASPER, G. (eds.). *Introspection in Second Language Research*. Clevedon, England: Multilingual Matters, pàgs. 268-279.
- \_\_\_\_\_. (1994). "The Role of Learner Goals in L2 Success". A: LANTOLF, J.P. i APPEL, G. (eds.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ.: Ablex Publishing Corporation, pàgs. 195-213.
- GIPPS, C. V. (1994). *Beyond Testing. Towards a Theory of Educational Assessment*. Londres i Washington, DC: Falmer.
- GLASER, R. (1976). "Components of a Psychology of Instruction: Toward a Science of Design". A: *Review of Educational Research*, núm. 46, pàgs. 1-24.
- GLASER, B. i STRAUSS, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- GLESNE, C. i PESHKIN, A. (1992). *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction*. White Plains, NY: Longman.
- GOETZ, J.P. i LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GOFFMAN, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid: Amorrortu-Murguía.
- \_\_\_\_\_. (1981). "Footing". A: *Forms of Talk*. Basil Blackwell: Oxford, pàgs. 124-159.
- GOLDEN-BIDDLE, K. i LOCKE, K.D. (1997). *Composing Qualitative Research*. Londres: SAGE Publications.
- GOMBERT, J. E. (1993). "Metacognition, Metalanguage and Metapragmatics". A: *International Journal of Psychology*, núm. 28, pàgs. 571-580.
- GONZALEZ DAVIES, M. (coord.). (2003). *Secuencias para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Barcelona: Octaedro EUB.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom, Activities, Tasks and Projects*. John Benjamins: Amsterdam/Filadelfia.
- GOODWIN, C. i DURANTI, A. (ed.) (1992). *Rethinking Context. Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, pàgs. 229-253.
- GORDON, C.J. i MACINNIS, D. (1993). "Using Journals as a Window on Students' Thinking in Mathematics". A: *Language Arts*, vol. 70, pàgs. 37-43.
- GRAN, L. (1981). *L'annotazione grafica dell'interpretazione consecutiva*. Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori. Università di Trieste.
- GRAN, L. i DODDS, J. (eds.). (1989). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpreting*. Udine: Campanotto Editore.
- GRANDCOLAS, B. i SOULÉ-SUSBIELLES, N. (1986). "The Analysis of the Second Language Classroom". A: *Studies in Second Language Acquisition*, núm. 8, pàgs. 293-308.
- GRAU, M. (2001). "Forschungsfeld Begegnung: Zum Entstehungsprozess einer qualitativen Fallstudie". A: MÜLLER-HARTMANN, A. (ed.). *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Schocker-v. Dittfurth, M, pàgs. 62-83.



- GRAU, M. (2002). "La modalització: adequació del text als paràmetres de la situació comunicativa". A: VILÀ, M. (coord.) et al. *Didàctica de la llengua oral formal*. Biblioteca d'articles 131. Barcelona, pàgs. 83-94.
- GRELLET, T. (1991). *Apprendre à traduire*. Presses Universitaires de Nancy.
- GREMMO, M. i RILEY, J. (1995). "Autonomy, Self-direction and Self-access in Language Teaching and Learning: The History of an Idea". A: *System*, núm. 23(2), pàgs.151-164.
- GROTJAHN, R. (1997). "Strategiewissen und Strategiegebrauch. Das Informationsverarbeitungsparadigma als Metatheorie der L2Strategieforschung". A: RAMPILLON, U. i ZIMMERMAN, G. (eds.). *Strategien und Techniken beim Erwerb Fremder Sprachen*. Múnic: Hueber, pàgs. 33-76.
- GUBA, E. i LINCOLN, Y. (1982). "Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry". A: *E.C.T.J.* núm. 30 (4), pàgs. 233-253.
- GUMPERZ, J. J. (1976). "Sociocultural Knowledge in Conversational Inference", A: SAVILLE-TROIKE, M. (ed.). *Linguistics and Anthropology*, Washington: Georgetown University Press, pàgs. 191-211.
- GUERRERO, M.C.M. (2004). "Early Stages of L2 Inner Speech Development: What Verbal Reports Suggest". A: *International Journal of Applied Linguistics*, núm. 10, pàgs. 27-55.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Inner Speech - L2. Thinking Words in a Second Language*. Nova York: Springer.
- HALLER, E.; CHILD, D. i WALBERG, H. (1988). "Can Comprehension Be Taught? A Quantitative Synthesis of Metacognitive Studies". A: *Educational Researcher*, núm. 17(9), pàgs. 5-8.
- HALLIDAY, M.A.K. (1970). "Estructura y función del lenguaje". A: LYONS, J. *Nuevos horizontes de la lingüística*. Madrid: Alianza, pàgs. 145-173.
- \_\_\_\_\_. (1973). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.
- \_\_\_\_\_. (1978). *Language as Social Semiotics: The Social Interpretation of language and Meaning*. Londres: Arnold.
- \_\_\_\_\_. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.
- \_\_\_\_\_. (1993). "Towards a Language-Based Theory of Learning". A: *Linguistics and Education*, núm. 5, pàgs. 93-116.
- HAMEL, M. (1993). *Case Study Methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- HAMMERSLEY, M. (1992). *What's Wrong with Ethnography? Methodological Exploration*. Londres: Routledge.
- HARMER, J. (2000). *Dialogue Journals - A Pedagogical Tool for Training Interpreters. Introducing Novice Consecutive Interpreters to Journal-Writing*. Manuscrit no publicat. Monterey Institute of International Studies. Graduate School of Translation and Interpretation.
- HARRÉ, R. (1987). "Persons and Selves". A: PEACOCK, A; i GILLET, G. (eds.). *Persons and Personality: A Contemporary Inquiry*. Oxford: Basil Blackwell, pàgs. 331-336.
- HARRIS, A. (1979). "Historical Development of the Soviet Theory of Self-Regulation". A: ZIVIN, G. (ed). *The Development of Self-Regulation Through Private Speech*. A Wiley-Interscience Publication. Estats Units: John Wiley & Sons.

- HARRIS, B. (1990). "Norms in Interpretation". A: *Target*, núm. 2:1, pàgs. 115-119.
- HARRIS, M. (1968). *The Rise of Anthropological Theory: A History of Theories of Culture*. Nova York: T.Y. Crowell.
- HATIM, B. i MASON, I. (1997). *The Translator as Communicator*. Londres i Nova York: Routledge.
- HEATH, CH. i LUFT, P. (1993). "Explicating Face-to-Face Interaction". A: GILBERT, N. (ed.). *Researching Social Life*. Londres: Sage Publications, pàgs. 306-327.
- HERBERT, J. (1952). *Manuel de l'intèrprete: comment on devient intèrprete de conférences*. Ginebra: Ed. Georg.
- HILLESON, M. (1996). "I Want to Talk with Them, But I Don't Want Them to Hear: An Introspective Study of Second Language Anxiety in an English-Medium School". A: BAILEY, K. M. i NUNAN, D. (eds.). *Voices From the Language Classroom*. Nova York: Cambridge University Press.
- HIPPS, J. A. (1993). "Trustworthiness and Authenticity: Alternate Ways to Judge Authentic Assessments". A: *Conference Presentation at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Atlanta, Georgia.
- HOFFMAN, E. (1998). *Lost in Translation*. Londres: Vintage.
- HOFFMAN, R. R. (1997). "The Cognitive Psychology of Expertise and the Domain of Interpreting". A: *Interpreting*, núm. 2 (1/2), pàgs. 189-230.
- HOLEC, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon. (publicat per primera vegada al Consell d'Europa, Estrasburg, 1979)
- \_\_\_\_\_. (1985). "On autonomy: Some elementary Concepts". A: RILEY, P. (ed.). *Discourse and Learning*. Nova York: Longman Inc, pàgs. 173-190.
- \_\_\_\_\_. (1987). "The Learner as Manager: Managing Learning or Managing to Learn?" A: WENDEN, A. i RUBIN, J. (eds.). *Learner Strategies in Language Learning*. Londres: Prentice Hall, pàgs. 145-156.
- HOLMES, J. (1972). "The Name and Nature of Translation Studies". A: *Translated Papers in Literary Translation and Translation Studies*. Amsterdam: Rodopi, pàgs. 67-80.
- HOLQUIST, M. (ed.). (1996). *The Dialogic Imagination. Four essays by M. M. Bakhtin*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- HOLZ-MÄNTTÄRI, J. (1984). "Sichtbarmachung und Beurteilung translatorischer Leistungen bei der Ausbildung von Berufstranslatoren". A: WILSS, W. i THOME, G. (eds.). *Die Theorie des Übersetzens und ihr Auschlusswert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik*. Tübingen: Gunter Narr.
- HÖNIG, H. G. (1995). *Konstruktives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- HÖNIG, H.G. i KUßMAUL, P. (1996). *Strategie der Übersetzung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- HORWITZ, E.K. (1985). "Using Student Beliefs About Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course". A: *Foreign Language Annals*, núm. 18 (4), pàgs. 333-340.
- HOUSE, J. (1980). "Übersetzen im Fremdsprachenunterricht". A: POULSEN, S.O. i WILSS, W. *Angewandte Übersetzungswissenschaft*. Wirtschaftsuniversität Ärthus.
- HOWELL-RICHARDSON, C. (1989). "Learner Diaries". A: *Independence (Newsletter of IATEFL)*.

- HOWELL-RICHARDSON, C. i PARKINSON, B. (1988). "Learner Diaries: Possibilities and Pitfalls". A: *British Studies in Applied Linguistics*, núm. 3, CILT.
- HUBANS ROOT, C. (1996). "Having Art Students Use a Journal". A: *Teaching and Change*, vol. 3., núm. 4, pàgs. 331-355.
- HURTADO ALBIR, A. (1990). *La notion de fidélité en traduction*. Col. Traductologie, núm. 5. Paris: Didier Érudition.
- \_\_\_\_\_. (1994). *Perspectivas de los estudios sobre la traducción*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- \_\_\_\_\_. (1996). "La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual". A: *La enseñanza de la traducción*. Castelló: Universitat Jaume I, pàgs. 31-57.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. Madrid: Cátedra.
- HUTTUNEN, I. (1986). *Towards Learner Autonomy in Foreign Language Learning in Senior Secondary School*. Finlàndia: Department of Teacher Education. University of Oulu.
- HYMES, D. (1962). "The Ethnography of Speaking". A: GALDWIN, T. i STURTEVANT, W.C. (eds.). *Anthropology and Human Behaviour*. Washington, D.C.: Anthropological Society of Washington, pàgs. 15-53.
- \_\_\_\_\_. (1999). "¿Qué es la etnografía?". A: DÍAZ, A.; GARCÍA, F.J. i VELASCO, H.M. (eds.). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, pàgs. 175-192.
- IGLESIAS, E. (2003). *La interpretación en la universidad española: estudio empírico de la situación académica y didáctica*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- ILG, G. (1978). "De l'allemand vers le français: l'apprentissage de l'interprétation simultanée". A: *Parallèles*, núm. 1, pàgs. 69-79.
- \_\_\_\_\_. (1980). "L'interprétation consécutive: les fondements". A: *Parallèles*, núm. 3, pàgs. 109-136.
- \_\_\_\_\_. (1982). "L'interprétation consecutive: la pratique". A: *Parallèles*, núm. 5, pàgs. 91-109.
- \_\_\_\_\_. (1988). "La prise de notes en interprétation consécutive: une orientation générale". A: *Parallèles*, núm. 9, pàgs. 9-13.
- \_\_\_\_\_. (1989) "Discusión". A: GRAN, L. i DODDS, J. (eds.). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine: Campanotto, pàg. 200.
- ILG, G. i LAMBERT, S. (1996). "Teaching Consecutive Interpreting". A: *Interpreting*, núm. 1/1, pàgs. 69-99.
- ILLIESCU, C. (2001). *Introducción a la interpretación. La modalidad consecutiva*. Publicaciones de la Universidad de Alicante: Alacant.
- JAKOBSON, R. (1974). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ariel
- JARVIS, J. (1992). "Using Diaries for Teacher Reflection on In-Service Courses". A: *English Language Teaching Journal*. pàgs. 133-143.
- JIMÉNEZ, A.; DE BORBONS, B. i HURTADO ALBIR, A. (1999). "La enseñanza de la interpretación". A: HURTADO, A. (dir.). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.

- JIMÉNEZ, A. i PINAZO, D. (2002). "Aptitudes necesarias en la formación de intérpretes. Un estudio exploratori". A: *Quaderns de Traducció i Interpretació*, núm. 8. Universitat Autònoma de Barcelona.
- JONES, R. (1998). *Conference Interpreting Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- JORBA, J. i SANMARTÍ, N. (1995). "Autorregulación de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos". A: *Alambique*, núm. 4, pàgs. 59-77.
- \_\_\_\_\_. (1996). "L'autoavaluació com a element bàsic per a prendre consciència del propi procés d'aprenentatge". A: *Perspectiva escolar*, núm. 206, pàgs. 39-50.
- JORBA, J. i CASELLAS, E. (eds.). (1996). *La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*. Vol. 1. Barcelona: ICE de la UAB.
- JORGE, J.R. (1994). "Diary Studies as Illumination: Case Study of the Portuguese Classroom". A: *Language Learning Journal*, núm. 10.
- KALAJA, P. (1995). "Students Beliefs (or Metacognitive Knowledge) About SLA Reconsidered". A: *International Journal of Applied Linguistics*, núm. 5(2), pàgs. 191-204.
- KAJALA, P. i BARCELOS, A.M.F. (eds.) (2003). *Beliefs About SLA: New Research Approaches*. Kluwer Academic Publishers. Països Baixos.
- KALINA, S. (1992). "Discourse Processing and Interpreting Strategies: An Approach to the Teaching of Interpreting". A: DOLLERUP, C. i LODDEGAARD, A. (eds.). *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*. Amsterdam: John Benjamins, pàgs. 251-257.
- \_\_\_\_\_. (1994a). "Analyzing Interpreter's Performance: Methods and Problems". A: DOLLERUP, C. i LODDEGAARD, A. (eds.). *Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, Aims, Visions*. Amsterdam i Filadèlfia: John Benjamins, pàgs. 225-232.
- \_\_\_\_\_. (1994b) "Some Views on the Theory of Interpreter Training and Some Practical Suggestions". A: SNELL-HORNBY, M.; PÖCHHACKER, F. i KAINDL, K. (eds.). *Translation Studies. An interdisciplinary*. Amsterdam i Filadèlfia: John Benjamins, pàgs. 219-225.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Strategische Prozesse beim Dolmetschen: Theoretische Grundlagen, empirische Fallstudien, didaktische Konsequenzen*. Tübingen: Gunter Narr.
- KAPLAN, A. (1993). *French Lessons. A Memoir*. Londres i Chicago: The University of Chicago Press.
- KELLY, R. (1996). "Language Counselling for Learner Autonomy: The Skilled Helper in Self-Access Language Learning". A: PEMBERTON, R.; LI, E.; OR, W. i PIERSON, H. (eds.). *Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, pàgs. 93-113.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- KIHLSTROM, J.F. (1993). "The Psychological Unconscious and the Self". A: BOCK, G. i MARSCH, J. (eds.). *Experimental and Theoretical Studies of Consciousness*. Chichester: Wiley.
- KINGEN, S. (1995). "Journal Writing from Retreat to Reward". A: *English Journal*, pàgs. 99-102.
- KINTSCH, W. i VAN DIJK, T. A. (1978). "Towards a Model of Text Comprehension and Production". A: *Psychological Review*, núm. 85:5, pàgs. 363-394.

- KIRALY, D. C. (1995). *Pathways to Translation*. The Kent State University Press.
- \_\_\_\_\_. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- \_\_\_\_\_. (2001). "From Teacher-Centered to Learning-Centered Classrooms in Translator Education: Control, Chaos or Collaboration?". Comunicació presentada a *Innovation in Translator and Interpreter Training (ITIT)*. Simposi on-line.
- KOHN, K. i KALINA, S. (1996). "The Strategic Dimension of Interpreting". A: *Meta*, vol. 41, núm. 1, pàgs. 118-138.
- KOHONEN, V. (1992). "Experiential Language Learning: Second Language Learning as Cooperative Learner Education". A: NUNAN, D. (ed.). *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge University Press, pàgs. 14-39.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Experiential Learning in Foreign Language Education*. Londres: Longman.
- KÖNIG, F. G. (1979). "Übersetzung in Theorie und Praxis: Ansatzpunkte für die Konzeption einer Didaktik der Übersetzung". A: *Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhruniversität Bochum*.
- KOPCZYNSKI, A. (1983). "Deviance in Conference Interpreting" A: KOPCZYNSKI, A. (ed.). *The Mission of the Translator Today and Tomorrow*. Varsovia: Polska Agencja Interpress, pàgs. 401-411.
- KORNAKOV, P. (2000). "Five Principles and Five Skills for Training Interpreters". A: *Meta*, vol. XLV, núm. 2., pàgs. 241-248.
- KORTHAGEN, F.A. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Londres: LEA
- KOWAL, M. i SWAIN, M. (1994). "Using Collaborative Language Production Tasks to Promote Students' Language Awareness". A: *Language Awareness*. Vol. 3, pàgs. 73-93.
- KOZULIN, A (1998). *Psychological Tools: A Sociocultural Approach to Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- KRAMSCH, C. (ed.). (2002). *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. Londres i Nova York: Continuum.
- KRASHEN, S.D. i SCARCELLA, R.C. (eds.). (1980). *Issues in Second Language Research*. Newbury House Publishers.
- KREISER, W. (1977). "Selection and Training of Conference Interpreters". A: GERVER, D. i SINAIKO, W. (eds.). *Language Interpretation and Communication*. NATO Symposium on Language Interpretation and Communication. Venecia/Nova York: Plenum Press (NATO Conference Series, III Human Factors, 6), pàgs. 11-24.
- KURZ, I. (1983). "Der von uns ... Schwierigkeiten des Simultandolmetschens Deutsch-Englisch". A: *Festschrift zum 40jährigen Bestehen des Instituts für Übersetzer- und Dolmetscherausbildung der Universität Wien*. Tulln: Ott, pàgs. 91-98.
- \_\_\_\_\_. (1985). "The Rock Tombs of the Princes of Elephantine". A: *Babel*, núm. 32/2, pàgs. 73-77.
- \_\_\_\_\_. (1989). "Conference Interpreting-User Expectations". A: HAMMOND, D. (ed.). *Coming of Age. Proceedings of the 30th. Conference of the ATA*. Medford (Nova Jersey): Learned Information Inc., pàgs. 143-148.

- \_\_\_\_\_. (1991). "The Interpreter Felipillo and His Role in the Trial of the Inca Ruler Atahualpa". A: *The Jerome Quarterly*, núm. 6/4, pàgs. 3-17.
- \_\_\_\_\_. (1992). "'Shadowing" Exercises in Interpreter Training". A: DOLLERUP, C. i LODDEGAARD, A. (eds.). *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company, pàgs. 245-250.
- \_\_\_\_\_. (1993). "Conference Interpretation: Expectations of Different User Groups". A: *The Interpreter's Newsletter*, núm. 5, pàgs. 13-21.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Simultandolmetschen als Gegenstand der interdisziplinären Forschung*. Viena: WUV-Universitätsverlag.
- KUSSMAUL, P. (1995). *Training the Translator*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- KUTZ, W. (1997). "Gut für wen? Zur Bewertung von Konsekutivdolmetschleistungen". A: FLEISCHMANN, E.; KUTZ, W. i SCHMITT, P. A. (eds.). *Translationsdidaktik: Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen: Gunter Narr, pàgs. 243-254.
- KUUTTI, K. (1996). "Activity Theory as a Potential Framework for Human-Computer Interaction Research". A: NARDI, B.A. (ed.). *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*. Cambridge, MA: MIT Press, pàgs. 17-44.
- KVALE, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks CA: Sage.
- LABERGE, D. i SAMUELS, J. (1974). "Toward a Theory of Automatic Information Processing Reading". A: *Cognitive Psychology*, núm. 6, pàgs. 293-323.
- LACASA, P.; MARTÍN, B. i HERRANZ, P. (1995). "Autorregulación y relaciones entre iguales en tareas de construcción de las situaciones de interacción". A: *Infancia y aprendizaje*, núm. 72.
- LADMIRAL, J. R. (1977). "La traduction dans le cadre de l'institution pédagogique". A: *Die Neuren Sprachen*, núm. 76.
- LAMBERGER, H. (1998). *Der Einfluss kontextueller Faktoren auf das Simultandolmetschen. Eine Fallstudie am Beispiel gelesener Reden*. Tesi doctoral inèdita. Universitat de Graz. Àustria.
- LAMBERT, S. (1992). "Aptitude Testing for Simultaneous Interpretation at the University of Ottawa". A: *The Interpreter's Newsletter*, núm. 4, pàgs. 15-24.
- LAMBERT, S. i MOSER, B. (1994). *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation*, vol. 3. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- LANTOLF, J.P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford/Nova York: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_. (2002). "La enseñanza de la lengua como comunicación". A: *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Aulas de verano. Instituto Superior de Formación del Profesorado. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura i Deporte, pàgs. 83-95.
- LANTOLF, J. i APPEL, G. (1994). *Vygotskian Approaches To Second Language Research*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- \_\_\_\_\_. (1994). "Theoretical Framework: An Introduction to Vygotskyian Perspectives on Second Language Research". A: LANTOLF, J.P. i APPEL, G. (eds.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ.: Ablex Publishing Corporation, pàgs. 1-32.

- LAPLANTINE, F. (1996). *La description ethnographique*. Paris: Nathan.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2001). "Individual Cognitive/Affective Learner Contributions and Differential Success in Second Language Acquisition". A: BREEN, M.P. (ed.). *Learner Contributions to Language Learning. New Directions in Research*. Londres: Pearson Education.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Teaching Language: From Grammar to Grammaticing*. Heinle & Heinle.
- LAVANDERA, B. (1984). "Tensión entre lo impersonal y lo personal en la organización del discurso". A: *Narración y significado*. Buenos Aires: Hachette, pàgs. 101-123.
- LAZARATON, A. (1995). "Qualitative Research in Applied Linguistics: A Progress Report". A: *TESOL Quarterly*, vol. 29, núm 3, pàgs. 455-472.
- LEATHER, J. i VAN DAM, J. (2003). *Towards an Ecology of Language Acquisition*. Kluwer Academic Publishers.
- LEDERER, M. (1981). "La pédagogie de la traduction simultanée". A: DELISLE, J. *Cahiers de traductologie*, núm. 4. Ottawa: Ed. de l'univ. d'Ottawa, pàgs. 47-74.
- LEFEVERE, A. (1992). *Translation, History, Culture. A sourcebook*. Londres: Routledge.
- LEONTIEV, A. N. (1978). *Activity, Consciousness and Personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- \_\_\_\_\_. (1981a) "The Problem of Activity in Psychology". A: WERTSCH, J. V. (ed.). *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, NY: Sharpe, pàgs. 37-71.
- \_\_\_\_\_. (1981b). *Problems of the Development of the Mind*. Moscú: Progress.
- \_\_\_\_\_. (1981c). *Psychology and the Language Learning Process*. Pergamon Press.
- LITTLE, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- \_\_\_\_\_. (1997). "Language Awareness and the Autonomous Language Learner". A: *Language Awareness*, núm. 6 (2/3), pàgs. 93-104.
- LITTLE, D. i SINGLETON, D. (1990). "Cognitive Style and Learning Approach". A: DUDA, R. i RILEY, P. (eds.). *Learning Styles*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, pàgs. 11-19.
- LIVINGSTON, J. (1997). *Metacognition: An Overview*. Publicació a Internet
- LLANSÓ, L.; IZQUIERDO, R. i BEIS, A. (1988). *Técnicas de la traducción y la interpretación*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- LOFLAND, J. (1971). *Analysing Social Settings*. Belmont, CA: Wadsworth.
- LONG, M. H. (1980). "Inside the "Black Box": Methodological Issues in Classroom Research on Language Learning". A: SELIGER, H.W. i LONG, M. H. (eds.). *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, pàgs. 1-42.
- \_\_\_\_\_. (1983). "Training the Second Language Teacher as a Classroom Researcher". A: ALATIS, J.E.; STERN, H.H. i STREVEN, P. (eds.). *Applied Linguistics and the Preparation of Second Language Teachers*. Washington D.C.: Georgetown University Press, pàgs. 281-297.
- \_\_\_\_\_. (1988). "Instructed Interlanguage Development". A: BEEBE, L. (ed.). *Issues in Second Language Acquisition*. Rowley (Mass.): Newbury House, pàgs. 115-141.

- LONG, M.H. i RICHARDSON, P. (1998). "Focus on Form. Theory, Research and Practice". A: DOUGHTY, C. i WILLIAMBS, J. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pàgs. 15-41.
- LONGLEY, P. (1978). "An Integrated Programme for Training Interpreters". A: GERVER, D. i WALLACE, S. (eds.). *Language Interpretation and Communication*. Nova York i Londres: Plenum Press, pàgs. 45-56.
- \_\_\_\_\_. (1989). "The Use of Aptitude Testing in the Selection of Students for Conference Interpretation Training". A: GRAN, L. i DODDS, J. (eds.) *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine: Campanotto, pàgs. 105-108.
- LÓPEZ GUIX, J.G. i MINETT, J. (1997). *Manual de traducció anglès-castellano. Teoría y práctica*. Barcelona: Gedisa.
- LOR, W. (1998). *Studying the First-year Students' Experience of Writing their Reflection Journals with the Use of a Web-based System*. Tesi doctoral inèdita. Universitat de Hong Kong.
- LOWE, T. (1987). "An Experiment in Role Reversal: Teachers as Language Learners". A: *ELT Journal*, núm. 41, pàgs. 89-96.
- LOZANO, F. (1991). "La modalització dels enunciats". A: *COM ensenyar català a adults*. Suplement núm. 8. A l'entorn de la gramàtica textual, pàgs. 15-31.
- LURIA, A.R. (1973). *The Working Brain: An introduction to Neuropsychology*. Nova York: Basic Books.
- \_\_\_\_\_. (1979). *The Making of Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- MACINTYRE, P. i GARDNER, R. (1991). "Methods and Results in the Study of Foreign Language Anxiety: a Review of the Literature". A: *Language Learning*, núm. 41, pàgs. 25-57.
- MACKINTOSH, J. (1995). "A Review of Conference Interpretation: Practice and Training". A: *Target*, núm. 7:1, pàgs. 119-133.
- \_\_\_\_\_. (1999). "Interpreters Are Made Not Born". A: *Interpreting*, núm. 4:1, pàgs. 67-77.
- MAHMOODZADEH, K. (1992). "Consecutive Interpreting: its Principles and Techniques" A: DOLLERUP, C. i LODDEGAARD, A. (eds.). *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Amsterdam/Filadèlfia: John Benjamins Publishing Company, pàgs. 231-237.
- MAIN, M. (1985). "Reflection and the Development of Learning Skills". A: BOUD, D. et. al. *Reflection: Turning Experience into Learning*. Londres: Kagan Page.
- MAINGUENEAU, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris: Éditions du Seuil.
- MALINOWSKI, W. (1922). *Los argonautas del Pacífico occidental. Un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de Nueva Guinea melanésica*. Barcelona: Planeta-Agostini, 1986.
- MARCEL, A.J. i BISIACH, E. (eds.). (1988). *Consciousness in Contemporary Science*. Oxford: Oxford University Press.
- MARTIN, A. i ABRIL MARTÍ, M<sup>a</sup> I. (2001). "Didáctica de la interpretación: algunas consideraciones sobre la evaluación". A: *Puentes. Hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural*. Núm. 1. pàgs. 81-94.
- MARTÍN, E. (1995). "Metacognición: entre la fascinación y el desencanto". A: *Infancia y aprendizaje*, núm. 72, pàgs. 9-32.



- \_\_\_\_\_. (2002). "Metacognición y estrategias de aprendizaje". A: POZO, J.I. i MONEREO, C. (eds.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana, pàgs. 111-122.
- MARTÍN, E. i MARCHESI, A. (1990). "Desarrollo metacognitivo y problemas de aprendizaje". A: MARCHESI, A; COLL, C.; i PALACIOS, J. (eds.). *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Editorial, pàgs. 35-47.
- MARTÍN, M<sup>a</sup>. A. i MONTOLÍO DURÁN, E. (coords.). (1998). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros S.L.
- MARTÍN, M<sup>a</sup>. A. i PORTOLÉS, J. (1999). "Los marcadores del discurso". A: BOSQUE, I. i DEMONTE, V. *Gramática descriptiva de la lengua española*. vol 3. Barcelona: Espasa.
- MARTÍN PERIS, E. (1999). "L'educació per a l'autonomia: ¿Un nou paradigma docent?". A: CASSANY, D. i MARTIN PERIS, E. (coord.). *Fer aprenents autònoms. Articles de didàctica de la llengua i la literatura*. pàgs. 7-25.
- \_\_\_\_\_. (2000). "La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta". A: *Frecuencia*. pàgs. 3-30.
- MARTÍNEZ, N. (2001). *Évaluation et didactique de la traduction: le cas de la traduction dans la langue étrangère*. Tesi doctoral inèdita. Departament de Traducció i Interpretació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- MASSARO, D. W. (1975). "Language and Information Processing". A: MASSARO, D.W.; (ed.). *Understanding Language: An Information Processing Analysis of Speech Perception, Reading and Psycholinguistics*. Nova York: Academic Press, pàgs. 3-28.
- MATEOS, M<sup>a</sup>. M. (2002). "Metacognición en expertos y novatos". A: POZO, J.I. i MONEREO, C. (eds.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana, pàgs. 123-129.
- MATSUMOTO, K. (1987). "Diary Studies of Second Language Acquisition: A critical Overview". A: *JALT Journal*, núm. 9, pàgs. 17-34.
- \_\_\_\_\_. (1989). "An Analysis of a Japanese ESL Learner's Diary: Factors Involved in the L2 Learning Process". A: *JALT Journal*, núm. 11, pàgs. 167-192.
- MATTHEWS, J. (1984). "Notes on Consecutive Interpretation". A: *Quaderns de Traducció i Interpretació*, núm 4, pàgs. 85-90.
- MAURI, T. i ROCHERA, M.J. (1997). "Aprender a regular el propio aprendizaje". A: *Aula*, núm. 67, pàgs. 48-52.
- MATYSSEK, H. (1989). *Handbuch der Notizentechnik für Dolmetscher. Teil I und II*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- MAYOR, J.; SUENGAS, A. i GONZALEZ MARQUES, J. (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis Psicología.
- McCAFFERTY. (1992). "The Use of Private Speech by Adult Secod Language Learners: A Cross-Cultural Study". A: *The Modern Language Journal*, núm.76, ii, pàgs. 57-71.
- McCARTHY, M. (1994). *Language as Discourse. Perspectives for Language Teachers*. Nova York: Longman.
- McCOMBS, B.L. (1993). "Intervenciones educativas para potenciar la metacognición y el aprendizaje autorregulado". A: BELTRÁN, J. et al. *Intervención psicopedagógica*. Madrid. Pirámide, pàgs. 51-82.

- McDONOUGH, S. H. (1994). "A Teacher Looks at Teachers Diaries". A: *English Language Teaching Journal*, núm. 48/1, pàgs. 57-64.
- \_\_\_\_\_. (1995). *Strategy and Skill in Learning a Foreign Language*. Londres: Edward Arnold.
- McGROARTY, M.E. (1998). "Constructive and Constructivist Challenges for Applied Linguistics". A: *Language Learning*, núm. 48, pàgs. 591-622.
- McGROARTY, M.E. i ZHU, W. (1997). "Triangulation in Classroom Research: A Study of Peer Revision". A: *Language Learning*, núm. 47:1, pàgs. 1-43.
- McKAY, S. i WONG, S. (1996). "Multiple Discourse, Multiple Identities: Investment and Agency in Second-Language Learning Among Chinese Adolescent Immigrant Students". A: *Harvard Educational Review*, núm. 66, pàgs. 577-608.
- McNEILL, D. (1992). *Hand and Mind. What Gestures Reveal About Thought*. Chicago i Londres: The University of Chicago Press.
- MEHAN, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.
- MEICHENBAUM, D. i GOODMAN, S. (1979). "Clinical Use of Private Speech and Critical Questions about its Study in Natural Settings". A: ZIVIN, G. (ed). *The Development of Self-Regulation Through Private Speech*. A Wiley-Interscience Publication. Estats Units: John Wiley & Sons.
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Paidós: Barcelona.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Words and Minds. How we use language to think together*. Londres: Routledge.
- MERRIAM, S.B. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MESTRES, J.M.; COSTA, J.; OLIVA, M. i FITÉ, R. (1995). *Manual d'estil. La redacció i l'edició de textos*. Eumo Editorial, Universitat de Barcelona, Universitat Pompeu Fabra i Associació de Mestres Rosa Sensat.
- MILES, M.B. i HUBERMAN, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis. A New Sourcebook of Methods*. Beverly Hills (CA): Sage Publications.
- MILLER, L. i GINSBERG, R. B. (1995). "Folklinguistic Theories of Language Learning". A: FREED, B. F. (ed.). *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. Amsterdam: John Benjamins, pàgs. 293-315.
- MINERVINI, R. (2004). *Lingüística aplicada y enseñanza de lenguas próximas en facultades de traducción e interpretación: las teorías implícitas de los profesores*. Tesis doctoral inèdita. Instituto universitario de investigación Ortega y Gasset. Universidad Complutense de Madrid.
- MOEN, P.; ELDER, G. H. i LÜSCHER, K. (eds.) (1995). *Examining Lives in Context. Perspectives on the Ecology of Human Development*. Washington: American Psychological Association.
- MONEREO, C. (1990). "Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar". A: *Infancia y Aprendizaje*, núm, 50. pàgs. 3-25.
- \_\_\_\_\_. (1995). "Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva?" A: *Aula*, núm. 34, pàgs. 74-80
- \_\_\_\_\_. (1999a). "El asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de las estrategias de aprendizaje: niveles de intervención". A: POZO, J.I. i MONEREO, C. (eds.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana, pàgs. 357-353.

- \_\_\_\_\_. (coord.) (1999b). *Enseñar y aprender estrategias*. Barcelona: Editorial Praxis S.A.
- \_\_\_\_\_. (coord.) (2001a). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Graó: Barcelona.
- \_\_\_\_\_. (ed.). (2001b). "La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía". A: MONEREO, C. (ed.). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Graó: Barcelona, pàgs 11-27.
- MONEREO, C. et al. (1993a). "Pararse a pensar". A: *Cuadernos de pedagogía*, núm. 219, pàgs. 62-67.
- MONEREO, C. i CLARIANA, M. (1993b). *Profesores y alumnos estratégicos. Cuando aprender es consecuencia de pensar*. Madrid: Pascal Investigación educativa. Biblioteca Práctica para la Formación de Profesorado.
- MONEREO, C.; BARBERÁ, E.; CASTELLÓ, M. i PÉREZ CABANÍ, M.L. (1996). "Estrategias de aprendizaje. El desarrollo del aprendizaje autónomo". A: ÁLVAREZ, M. i BISQUERRA, R. (coords.). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- MONEREO, C. i CASTELLÓ, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- MONEREO, C. (coord.) et al. (1998a). *Estratègies d'Aprenentatge. Volum I: Assessorament i formació del professorat*. Col.lecció Manuals. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya. Col.lecció Manuals.
- MONEREO, C. (coord.) et al. (1998b). *Estratègies d'aprenentatge. Volum II: L'ensenyament d'estratègies d'aprenentatge dins les programacions escolars*. Col.lecció Manuals. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- MORENO, A. (1989). *Perspectivas psicológicas sobre la conciencia. Su desarrollo en relación con la acción*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- MOSER-MERCER, B. (1977). "Simultaneous Interpretation: A Hypothetical Model and its Practical Application". A: GERVER, D. i WALLACE, H. (eds.). *Language Interpretation and Communication*. Nova York: Plenum, pàgs. 353-368.
- \_\_\_\_\_. (1985). "Screening Potential Interpreters". A: *Meta*, núm. 30, vol. 1, pàgs. 97-100.
- \_\_\_\_\_. (1994a) *Bridging the Gap, Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- \_\_\_\_\_. (1994b). "Paradigms Gained or the Art of Productive Disagreement" A: LAMBERT, S. i MOSER-MERCER, B. (eds.). *Bridging the Gap, Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pàgs. 17-23.
- \_\_\_\_\_. (1994c). "Aptitude Testing for Conference Interpreting: Why, When and How". A: LAMBERT, S. i MOSER-MERCER, B. (eds.). *Bridging the Gap, Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pàgs. 57-68.
- \_\_\_\_\_. (1996). "Quality in Interpreting: Some Methodological Issues". A: *The Interpreter's Newsletter*, núm. 7, pàgs. 43-55.
- \_\_\_\_\_. (1997a) "Beyond Curiosity: Can Interpreting Research Meet the Challenge?". A: DANKS, J.H.; SHREVE, G. M.; FOUNTAIN, S. B. i MCBEATH, M.K. (eds.). *Cognitive Processes in Translation and Interpreting. A: Applied Psychology, Individual, Social and Community Issues*, núm. 3, pàgs. 176-195.

- \_\_\_\_\_. (1997b) "The Expert-Novice Paradigm in Interpretation Research". A: GLEISCHMANN, E.; A: FLEISCHMANN, E.; KUTZ, W. i SCHMITT, P. A. (eds.). *Translationsdidaktik: Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen: Gunter Narr, pàgs. 255-261.
- \_\_\_\_\_. (2000). "The Rocky Road to Expertise in Interpreting. Eliciting Knowledge from Learners". A: KADRIC, M.; KAINDL, K. i PÖCHHACKER, F. *Translationswissenschaft. Festschrift für Mary Snell-Hornby zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenberg Verlag, pàgs. 239-352.
- \_\_\_\_\_. (2001). "Research Committee Paradigms Gained, or the Art of Productive Disagreement". *AIIC Bulletin XIX:2*. pàgs. 11-15
- MOSER-MERCER, B.; LAMBERT, S.; DARÒ, V. i WILLIAMS, S. (1997). "Skill Components in Simultaneous Interpreting". A: GAMBIER, Y; GILE, D. i TAYLOR, C. (eds.). *Conference Interpreting: Current Trends in Research*. Amsterdam i Filadelfia: John Benjamins, pàgs. 134-148.
- MOSER-MERCER, B. i SETTON, R. (2000) "The Geneva (ETI) Perspective on Interpretation Research". A: *Conference Interpretation and Translation*, núm. 2, pàgs. 49-56.
- MOSSOP, B. (2000). "What Should Be Taught at Translation Schools?" Comunicació presentada a *Innovation in Translator and Interpreter Training (ITIT)*. Simposi on-line.
- MÜLLER-HARTMANN, A. (2001). "Fichtenforschung oder Urwald? Der forschende Blick ins vernetzte fremdsprachliche Klassenzimmer-Wie Triangulation und Interaktionsanalyse der Komplexität gerecht werden können". A: MÜLLER-HARTMANN, A. i SCHOCKER-v DITFURTH, M. (eds.). *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, pàgs. 206-237.
- MÜLLER-HARTMANN, A.; SCHOCKER-v DITFURTH, M. (eds.) (2001). *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- MULLER-VERWENDEN, M. (1995). *Self-Learning System for Greek, Spanish, German as a Foreign Language for Adult Learners in the European Community*. Goethe Institut Munic.
- MUÑIZ-SWICEGOOD, M. (1994). "The Effects of Metacognitive Reading Strategy Training on the Reading Performance and Student Reading Analysis Strategies of Third Grade Bilingual Students". A: *Bilingual Research Journal*, núm.18 (1&2), pàgs. 83-97.
- MURRAY, D. E. (1996). "The Tapestry of Diversity in Our Classrooms". A: BAILEY, K. M. i NUNAN, D. (eds.). *Voices From the Language Classroom*. Nova York: Cambridge University Press, pàg. 434-451.
- NAIMAN, N. et al. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- NAMY, C. (1988). "Quinze ans d'entraînement dirigé à l'interprétation simultanée d'anglais et d'espagnol en français". A: *Parallèles*, núm. 9, pàgs. 43-47.
- NARDI, B.A. (1996a). *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*. Cambridge, MA: MIT Press.
- \_\_\_\_\_. (1996b). "Studying Context: A Comparison of Activity Theory, Situated Action Models, and Distributed Cognition". A: NARDI, B.A. *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*. Cambridge, MA: MIT Press.

- NEISSER, U. (1976). *Cognition and Reality*. San Francisco: CA. Freeman.
- \_\_\_\_\_. (1992). "Two Themes in the Study of Cognition". A: PICK, H.L.; VAN DEN BROEK, P. i KNIELL, D.C. (eds.). *Cognition: Conceptual and Methodological Issues*. Washington, DC: American Psychological Associates, pàgs. 333-340.
- NELSON, T.O. i NARENS, L. (1990). "Metamemory: A theoretical Framework and New Findings". A: BOWER, G. (ed.). *The Psychology of Learning and Motivation*, vol. 26. Nova York: Academic, pàgs. 125-141.
- NEVILLE, M. (1976). "An Englishwoman Reads Spanish: Self-observation and Speculation". A: *English Language Teaching Journal*, pàgs. 274-281.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P. i COLE, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: MEC/Morata.
- NEWMARK, P. (1979). "How Not Interfere with Language Teaching". A: BRUMFIT, C. i JOHNSON, K. (eds.). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_. (1982). *Approaches to Translation*. Oxford: Pergamon Press.
- \_\_\_\_\_. (1988). *A Textbook of Translation*. Londres: Prentice Hall.
- NICKERSON, R. (1988). *On Improving Thinking Through Instruction*. BBN Laboratories Incorporated.
- NISBETT, R. i WILSON, T. (1977). "Telling More Than We Can Know: Verbal Reports on Mental Processes". A: *Psychological Review*, núm. 84, pàgs. 231-259.
- NORD, C. (1988). *Textanalyse und Übersetzen*. Heidelberg: J. Groos Verlag.
- \_\_\_\_\_. (1990). *Übersetzen lernen - leicht gemacht*. Band 1. Heidelberg.
- \_\_\_\_\_. (1991). *Übersetzen lernen - leicht gemacht*. Band 2. Heidelberg.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Kommunikativ handeln auf Spanisch und Deutsch: ein übersetzungsorientierter funktionaler Sprach- und Stilvergleich*. Wilhelmsfeld: Egert.
- NOVAK, J.D. i GOWIN, D. B. (1984). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- NUNAN, D. (1989). *Understanding Language Classrooms: A Guide for Teacher-initiated Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall International.
- \_\_\_\_\_. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. (1993). "Action Research in Language Education". A: EDGE, J. i RICHARDS, K. (eds.). *Teacher Developing Teachers Research. Papers on Classroom Research and Teacher Development*. Oxford: Heinemann, pàgs. 39-50.
- \_\_\_\_\_. (1993). *Introducing Discourse Analysis*. Londres: Penguin English Applied Linguistics.
- \_\_\_\_\_. (1996a). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. (1996b). "Towards Autonomous Learning: Some Theoretical, Empirical and Practical Issues". A: PEMBERTON, R. et al. (eds.). *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, pàgs. 13-26.
- \_\_\_\_\_. (1997). "Designing and Adapting Materials to Encourage Learner Autonomy". A: BENSON, P. i VOLLER, P. (eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. Londres i Nova York: Longman, pàgs. 192-203.

- NUSSBAUM, L. (1996). "La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación e innovación". A: LOMAS, C. (ed.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori, pàgs. 109-122.
- NUTHALL, G. (1997). "Understanding Student Thinking and Learning in the Classroom". A: BIDDLE, B.J.; GOOD, Th. L. i GOODSON, I.F. (eds.). *International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht: Kluwer, pàgs. 681-768.
- OGBU, J.U. (1999). "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple". A: DÍAZ, A.; GARCÍA, F.J. i VELASCO, H.M. (eds.). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, pàgs 145-174.
- OPDENHOFF, J. H. (2003). "Die Leiden des jungen Dolmetschstudenten. Überlegungen zu einer praxisbezogenen, motivationsfördernden Konferenzdolmetscherausbildung". A: *MDÜ*, núm. 2, pàgs. 5-21.
- OROZCO, M. (2000). *Instrumentos de medida de la adquisición de la competencia traductora: Construcción y validación*. Tesis doctoral inèdita. Universitat Autònoma de Barcelona.
- OTERO, J. (1990). "Variables cognitivas y metacognitivas en la comprensión de textos científicos: El papel de los esquemas en el control de la propia comprensión". A: *Enseñanza de la Ciencia*, núm. 8 (1), pàgs. 17-22.
- OXBROW, G. (1999). "Towards Greater Autonomy: Training in Metacognitive and Affective Learning Strategies Applied to Writing Skills in a University Context". A: *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, núm. 38, pàgs. 89-108.
- OXFORD, R. (1985). *A New Taxonomy for Second Language Learning Strategies*. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- \_\_\_\_\_. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher should Know*. Nova York: Newbury House.
- \_\_\_\_\_. (1996) "The Bleached Bones of a Story': Learners' Constructions of Language Teachers". A: BAILEY, K.M. i NUNAN, D. (eds.). *Voices From the Language Classroom*. Nova York: Cambridge University Press.
- OXFORD, R.; NYIKOS, M. i CROOKALL, D. (1987). "Learning Strategies of University Foreign Language Students: A Large-Scale, Factor Analytic Study". Comunicació presentada a: Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Miami, Fla.
- OXFORD, R. i NYIKOS, M. (1993). "A Factor Analytic Study of Language-Learning Strategy Use: Interpretations from Information-processing Theory and Social Psychology". A: *Modern Language Journal*, núm. 77, pàgs. 11-22.
- PACTE. (1998). "La competencia traductora y su aprendizaje: Objetivos, hipótesis y metodología de un proyecto de investigación". Póster. IV Congrés Internacional sobre Traducció. Universitat Autònoma de Barcelona.
- \_\_\_\_\_. (2000). "Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project". A: BEEBY, A.; EDSINGER, D. i PRESAS, M. (eds.). *Investigating Translation*. Amsterdam: John Benjamins, pàgs. 99-106.
- \_\_\_\_\_. (2001). "La competencia traductora y su adquisición". A: *Quaderns de Traducció i Interpretació*. Universitat Autònoma de Barcelona. pàgs. 39-45.
- PALACIOS, J.; MARCHESI, A. i COLL, C. (eds.). (2001). *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo I: Psicología evolutiva. Madrid: Alianza Editorial.
- PALACIOS MARTINEZ, I. (2002). "Adquisición de segundas lenguas: de la teoría a la práctica". A: *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Aulas de verano.

- Instituto Superior de Formación del Profesorado. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pàgs. 131-175.
- PALOU, J. (2002). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Tesi doctoral inèdita. Universitat de Barcelona.
- PARIS, S.G. i WINOGRAD, P. (1990). "How Metacognition Can Promote Academic Learning and Instruction". A: JONES, B.F. i IDOL, L. (eds.). *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pàgs. 15-51.
- PARLETT, M. i HAMILTON, D. (1976). "Evaluation as Illumination: A New Approach to the Study of Innovative Programmes". A: *Evaluation Studies Review Annual*, núm. 1, pàgs. 140-157.
- PARSONS, A. H. (1983). "Self-esteem and the Acquisition of French". A: BAILEY, K.M.; LONG, M.H. i PECK, S. (eds.). *Second Language Acquisition Studies*. Massachusetts: Newbury House, pàgs. 188-198.
- PAVLENKO, A. i LANTOLF, J. P. (2000). "Second Language Learning as Participation and the (Re)construction of Selves". A: LANTOLF, J.P. (ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford i Nova York: Oxford University Press.
- PEARL, S. (1995). "Lacuna, Myth and Shibboleth in the Teaching of Simultaneous Interpreting". A: *Perspectives. Studies in Translatology*, núm. 2, pàgs. 161-190.
- PECK, S. (1996). "Language Learning Diaries as Mirrors of Students' Cultural Sensivity". A: BAILEY, K.M. i NUNAN, D. (eds.). *Voices From the Language Classroom*. Nova York: Cambridge University Press.
- PEKALA, R.V. (1991). *Quantifying Consciousness: An Empirical Approach*. Nova York: Plenum.
- PEMBERTON et al. (eds.) (1996). *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- PENNYCOOK, A. (1997). "Cultural Alternatives and Autonomy". A: BENSON, P. i VOLLER, P. (eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. Londres i Nova York: Longman, pàgs. 35-53.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- PIAGET, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: PUF.
- PING CHENG, Y. (1989). "The Problems of Teaching Consecutive Interpretation between English and Chinese". A: GRAN, L. i DODDS, J. (eds.). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine: Campanotto Editore, pàgs. 189-191.
- PINILLOS, J.L. (1983). *Las funciones de la conciencia*. Madrid: Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.
- PÖCHHACKER, F. (1992). "The Role of Theory in Simultaneous Interpreting". A: DOLLERUP, C. i LODEGAARD, A. (eds.). *Teaching Translation and Interpreting I. Papers from the 1st Language International Conference*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pàgs. 211-220.
- \_\_\_\_\_. (1994a). *Simultandolmetschen als komplexes Handeln*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- \_\_\_\_\_. (1994b). "Quality Assurance in Simultaneous Interpreting". A: DOLLERUP, C. i APPEL, V. (eds.). *Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, Aims, Visions*. Amsterdam i Filadèlfia: John Benjamins, pàgs. 233-242.

- \_\_\_\_\_. (1995). "Those Who Do ... A Profile of Research (ers) in Interpreting". A: *Target*, núm. 7:1, pàgs. 47-74
- \_\_\_\_\_. (1998). "Unity in Diversity. The Case of Interpreting Studies". A: BOWKER, L.; CRONNIN, M. i KENNY, D. (eds.). *Current Trends in Translation Studies*. Manchester: St. Jerome Publishing, pàgs. 169-176.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Introducing Interpreting Studies*. Londres: Routledge.
- PÖCHHACKER, F. i SCHLESINGER, M. (2002). *The Interpreting Studies Reader*. Londres i Nova York: Routledge.
- PORTER, P.A.; GOLDSTEIN, L.M.; LEATHERMAN, J. i CONRAD, S. (1990). "An Ongoing Dialogue: Learning Logs for Teacher Preparation". A: RICHARDS, J. i NUNAN, D. (eds). *Second Language Teacher Education*. Nova York: Cambridge University Press, pàgs. 227-240.
- PORTOLÉS, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel Practicum.
- POZO, J. I. i MONEREO, C. (coord.) (2002). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- PRADAS, M. (2003). "Análisis de la fluidez como parámetro de calidad en Interpretación". A: COLLADOS, A; FERNÁNDEZ, M. i GILE, D. (2001). *La evaluación de la calidad en interpretación: investigación*. Actas II Congreso Internacional sobre la Evaluación de la Calidad en Interpretación Almuñécar, Granada, pàgs. 97-106.
- PRAMLING, I. (1993). "Metacognición y estrategias de aprendizaje". A: MONEREO, C. *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Doménech.
- PRAWAT, R. S. (1996). "Constructivisms, Modern and Postmodern". A: *Educational Psychologist*, núm. 31, pàgs. 215-225.
- \_\_\_\_\_. (1999a). "Cognitive Theory at the Crossroads: Head Fitting, Head Splitting, or Somewhere in Between?". A: *Human Development*, núm. 42, pàgs. 59-67.
- \_\_\_\_\_. (1999b). "Social Constructivism and the Process-Content Distinction as Viewed by Vygotsky and the Pragmatists". A: *Mind, Culture and Activity: An International Journal*, núm. 6, pàgs. 255-273.
- PRESAS, M.; BEEBY, A. i ENSINGER, D. (2000). *Investigating Translation*. Selected papers from the 4th. International Congress on Translation. Barcelona, 1994. Amsterdam: John Benjamins.
- PRESSLEY, M.; BORKOWSKI, J. i SCHNEIDER, W. (1987). "Cognitive Strategies: Good Strategy Users Coordinate Metacognition and Knowledge". A: VASTA, R. i WHITEHURST, G. *Annals of Child Development*. Nova York: JAI Press.
- PUJOL, J.M. i SOLÀ, J. (1995 ). *Ortotipografia. Manual de l'autor, l'autoeditor i el dissenyador gràfic*. Barcelona: Columna.
- PUJOLÀ, J.T. (2002). "CALLing for help: researching language learning strategies using help facilities in a web-based multimedia program". A: *ReCALL*, núm. 14 (2), pàgs. 235-262.
- PYM. A. (2001). "Forum: Shared Ground in Translation Studies: A First Series of Responses" A: *Target*, vol. 12, núm. 2, pàgs. 333-362.
- REID, D.K. i HRESKO, W.P. (1982). "Metacognition and Learning Disabilities". A: *Topics in Learning and Learning Disabilities*, vol. 2 (1), Maryland: Aspen Systems Corporation.
- REID, J. M. (ed.). (1998). *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. Estats Units: Prentice Hall Regents.



- RHODES, N. i CHRISTINA, D. (1993). "Teachers and Teacher Educators - Learning Through Dialogue Journals". A: FREEMAN, D. CORNWELL, S. (eds.). *New Ways in Teacher Education. New Ways in TESOL Series, Innovative Classroom Techniques*. Jack Richards, Series. Ed., pàgs. 142-146.
- RIBAS, T. (coord.) (1997). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó.
- \_\_\_\_\_. (2000). *L'avaluació formativa en l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita. Anàlisi de la incidència de la pauta d'avaluació en el procés de composició escrita*. Tesis doctoral inèdita. Universitat Autònoma de Barcelona.
- RICCARDI, A. (1996). "Language-specific Strategies in Simultaneous Interpreting". A: DOLLERUP, C. i APPEL, V. (eds.). *Teaching Translation and Interpreting 3. New Horizons*. Amsterdam i Filadèlfia: John Benjamins, pàgs. 213-222.
- \_\_\_\_\_. (2002). "Evaluation in Interpretation: Macrocriteria and Microcriteria" A: HUNG, E. (ed.). *Teaching Translation and Interpreting 4: Building Bridges*. Amsterdam i Filadèlfia: John Benjamins, pàgs. 115-126.
- RICHARD-AMATO, P.A. (1988). *Making it happen. Interaction in the Second Language Classroom*. Londres/Nova York: Longman.
- RICHARDS, J.C. i NUNAN, D. (1990). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J.C. i LOCKHART, W. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RIGO, A. i GENESCÀ, G. (2000). *Tesis i treballs. Aspectes formals*. Vic: Eumo Editorial.
- RILEY, P. (ed.). (1985). *Discourse and Learning*. Harlow: Longman.
- RIVERS, W. P. (1979). "Learning a Sixth Language: an Adult Learner's Daily Diary". A: *Canadian Modern Language Review*, núm. 36.
- \_\_\_\_\_. (2001). "Autonomy at all Costs: An Ethnography of Metacognitive Self-Assessment and Self-Management Among Experienced Language Learners". A: *The Modern Language Journal*, núm. 85:2, pàgs. 279-290.
- ROBERTS, R. N. (1979). "Private Speech in Academic Problem-Solving: A Naturalistic Perspective". A: ZIVIN, G. (ed). *The Development of Self-Regulation Through Private Speech*. A Wiley-Interscience Publication. Estats Units: John Wiley & Sons.
- RODRIGUEZ, R. i JORBA, J. (1997). "Los criterios de evaluación, un elemento esencial en el proceso de autorregulación del aprendizaje". A: *Aula de innovación educativa*, núm. 67, pàgs. 57-62.
- ROEBUCK, R. (1998). *Reading and Recall in L1 and L2: A Sociocultural Approach*. Londres: Ablex Publishing Corporation.
- ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking*. Nova York: OUP.
- RÖHL, M. (1983). *Ansätze zu einer Didaktik des Übersetzens*. Fachbereich Angewandte Sprachwissenschaft. Johannes Gutenberg Universität Mainz.
- ROMNEY, C. (1994). *Les avantages de la tenue d'un journal dans un cours de langue ou de traduction*. Poitiers: SGAV.
- ROZAN, J.F. (1956). *La prise de notes en interprétation consécutive*. Ginebra: Librairie de l'Université Georg Genève.
- RUBIN, J. (1975). "What the Good Language Learner Can Teach Us". A: *TESOL Quarterly*, núm. 9/1, pàgs. 41-51.

- \_\_\_\_\_. (1981). "Study of Cognitive Processes in Second Language Learning". A: *Applied linguistics*, vol.11, pàgs. 117-131.
- \_\_\_\_\_. (1987). "Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology" A: WENDEN, A. i RUBIN, J. (eds.). *Learner Strategies in Language Learning*. Londres: Prentice Hall International.
- \_\_\_\_\_. (1995). "Learning Processes and Learner Strategies". A: GALLOWAY, V. i HERRON, C. (eds.). *Research Within Research*. Southern Conference on Language Teaching. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- RUBIN, K.H. (1979). "The Impact of the Natural Setting on Private Speech". A: ZIVIN, G. (ed). *The Development of Self-Regulation Through Private Speech*. A Wiley-Interscience Publication. Estats Units: John Wiley & Sons, pàgs. 265-294.
- SAINZ, M<sup>a</sup> J. (1993). "Student-Centered Corrections of Translations". A: *Teaching Translation and Interpreting 2*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pàgs. 137-145.
- \_\_\_\_\_. (1995). "Awareness and Responsibility: our Students as Partners". A: *Teaching Translation and Interpreting 3*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pàgs. 133-143.
- SALEVSKY, H. (1993). "The Distinctive Nature of Interpreting Studies". A: *Target*, núm. 5:2, pàgs. 149-167.
- SALOMON, G. (1993). "No Distribution Without Individual's Cognition: a Dynamic Interactional View". A: SALOMON, G. (ed.), *Distributed Cognitions*. Cambridge: Cambridge University Press, pàgs. 111-138.
- SANMARTÍ, N., JORBA J. i IBÁÑEZ, V. (2002). "Aprender a regular y a autorregularse". A: POZO, J.I. i MONEREO, C. (eds.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana, pàgs. 301-322.
- SAWYER, D. B. (2001). *The Integration of Curriculum and Assessment in Interpreter Education: A Case Study*. Tesi doctoral inèdita presentada a la Facbereich 23 Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Publicacada a internet: <http://archimed.uni-mainz.de/pub/2001/0097/diss.pdf>
- SCARCELLA, R.C. i OXFORD, R. (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- SCHÄFFNER, C. (ed.). (2004). *Translation Research and Interpreting Research. Traditions, Gaps and Synergies*. Multilingual Matters Ltd.: Clevedon.
- SCHÄFFNER, C.; ADAB, B. (eds.) (2000). *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins.
- SCHIFFRIN, R. i SCHNEIDER, W. (1977). "Controlled and Automatic Human Information Processing: II. Perceptual Learning, Automated Attending, and a General Theory". A: *Psychological Review*, núm. 84, pàgs. 127-190.
- SCHJOLDAGER, A. (1995) "Interpreting Research and the "Manipulation School" of Translation Studies". A: *Target*, núm. 7:1, pàgs. 29-45.
- \_\_\_\_\_. (1996). "Assessment of Simultaneous Interpreting". A: DOLLERUP, C. i APPEL, V. (eds.). *Teaching Translation and Interpreting 3. New Horizons*. Amsterdam i Filadèlfia: John Benjamins, pàgs. 187-196.
- SCHLESINGER, M. (1989). "Extending the Theory of Translation to Interpretation: Norms as a Case in Point". A: *Target*, núm. 1:1. Amsterdam/Filadèlfia: John Benjamins, pàgs. 111-115.

- \_\_\_\_\_. (1999a). "Norms, Strategies and Constraints: How do We Tell Them Apart?". A: LUGRIS, A. i FERNÁNDEZ, A. (eds.). *Estudios de traducción e interpretación*. Servicio de Publicaciones da Universidade de Vigo, vol. I, pàgs. 65-77.
- \_\_\_\_\_. (1999b). "Interpreting as a Cognitive Process. What do We Know About How it is Done?". A: LUGRIS, A. i FERNÁNDEZ, A. (eds.). *Estudios de traducción e interpretación*. Servicio de Publicaciones da Universidade de Vigo, vol. II, pàgs. 749-766.
- SCHLESINGER, M.; KURZ, I.; MACK, G.; CATTARUZZA, L.; NILSSON, A.; NISKA, H. PÖCHHACKER, F. i VIEZZI, M. (1997). "Quality in Simultaneous Interpreting". A: GAMBER, Y.; GILE, D. i TAYLOR, C. (eds.). *Conference Interpreting: Current Trends in Research*. Amsterdam i Filadèlfia: John Benjamins, pàgs. 123-131.
- SCHMIDT, R. (1990). "The Role of Consciousness in Second Language Learning". A: *Applied Linguistics*, núm. 11, pàgs. 129-158.
- \_\_\_\_\_. (1992). "Awareness and Second Language Acquisition". A: *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 13, pàgs. 206-226.
- \_\_\_\_\_. (1993). "Consciousness, Learning and Interlanguage Pragmatics". A: KASPER, G. (ed.). *Interlanguage Pragmatics*, Oxford: Oxford University Press, pàgs. 21-42.
- \_\_\_\_\_. (1994a). "Implicit Learning and the Cognitive Unconscious". A: ELLIS, N. (ed.). *Implicit and Explicit learning of Languages*. London: Academic Press, pàgs. 165-209.
- \_\_\_\_\_. (1994b). "Deconstructing Consciousness in Search of Useful Definitions for Applied Linguistics". A: *AILA Review*, núm. 11, pàgs. 11-26.
- \_\_\_\_\_. (1994c). "The Role of Attention in Learning". A: ELLIS, N. (ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Londres/San Diego: Harcourt Brace & Company Publishers, pàgs. 176-209.
- \_\_\_\_\_. (1995). "Consciousness and Foreign Language Learning: A Tutorial on the Role of Attention and Awareness in Learning". A: SCHMIDT, R. (ed.). *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. University of Hawai at Manoa.
- SCHMIDT, R. i FROTA, S.N. (1986). "Developing Basic Conversational Ability in a Second Language: a Case Study of an Adult Learner of Portuguese". A: DAY, R. (ed.). *Talking to Learn*, pàgs. 237-326.
- SCHOCKER-v. DITFURTH, M. (2001). "Die Suche nach einem gegenstandsangemessenen Ansatz zur Erforschung von Lernprozessen in komplexen pädagogischen Handlungsfeldern: Grundsätze und Verfahren ethnografischer Forschung". A: MÜLLER-HARTMANN, A. i SCHOCKER-v DITFURTH, M. (eds.). *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, pàgs. 84-114.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/Mec.
- \_\_\_\_\_. (1993). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- \_\_\_\_\_. (1997). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHUMANN, J. (1978). *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- SCHUMANN, F.M. i SCHUMANN, J.H. (1977). "Diary of a Language Learner: an Introspective Study of Second Language Learning". A: BROWN, H.D.; YORIO,

- i CRYMES, R.H. Crymes (eds.). *TESOL 77: Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice*, pàgs. 241-249.
- SCHUMANN, F.M. (1980). "Diary of a Language Learner: A further Analysis". A: SCARCELLA, R.C.; i KRASHEN, S.D. (eds.). *Research in Second Language Acquisition: Selected Papers of the Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum*. pàgs. 51-57.
- SCHUNK, D.H. i ZIMMERMANN, B.J. (1994). *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- SHUTTLEWORTH, M. i COWIE, M. (1997). *Dictionary of Translation Studies*. Manchester: St. Jerone Publishing.
- SELESKOVITCH, D. (1968). *L'interprète dans les conférences internationales: problèmes de langage et de communication*. Paris: Minard Letres Modernes.
- \_\_\_\_\_. (1975). *Langage, langues et mémoire: étude de prise de notes en interprétation consécutive*. Paris: Lettres Modernes
- \_\_\_\_\_. (1978). *Interpreting for International Conferences. Problems of Language and Communication*. Washington: Pen and Booth.
- \_\_\_\_\_. (1981). "L'enseignement de l'interprétation. en L'Enseignement de l'interprétation et de la traduction de la théorie à la pédagogie". A: DELISLE, J. *Cahiers de traductologie*, núm. 4. Ottawa: Ed. de l'univ. d'Ottawa.
- \_\_\_\_\_. (1988). *Der Konferenzdolmetscher. Sprache und Kommunikation*. Heidelberg: Julius Groos.
- \_\_\_\_\_. (1989). "Teaching Conference Interpreting" A: KRAWUTSCHKE, P. W. (ed.). *Translator Training and Foreign Language Pedagogy*. ATA Scholarly Monograph Series, vol. III. State University of New York at Binghamton. Nova York: SUNY, pàgs. 65-87.
- SELESKOVITCH, D. i LEDERER, M. (1989). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Bruxelles-Luxembourg: Didier érudition Opoce.
- SELIGER, H.W. (1983). "The Language Learner as Linguist: Of Metaphors and Realities". A: *Applied Linguistics*, núm. 4, 3, pàgs. 179-191.
- SELIGER, H.W. i LONG, H.M. (eds.). (1983). *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Newbury House Publishers.
- SETTON, R. (1999). *Simultaneous Interpretation: A Cognitive-Pragmatic Analysis*. Amsterdam: John Benjamins.
- \_\_\_\_\_. (2003). "Models of the Interpreting Process". A: COLLADOS, A. i SABIO, J.A. (eds.). *Avances en la investigación sobre interpretación*. Granada: Interlingua Comares, pàgs. 29-90.
- SHAW, P. A. (1996). "Voices for Improved Learning: the Ethnographer as Co-agent of Pedagogic Change". A: BAILEY, K. M. i NUNAN, D. (eds.). *Voices From the Language Classroom*. Nova York: Cambridge University Press.
- SILVERMAN, D. (1995). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. Londres: SAGE Publications.
- \_\_\_\_\_. (ed.) (1997). *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. Londres: SAGE Publications.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. Londres: SAGE Publications.
- SINCLAIR, B. (1997). "Learner Autonomy: the Cross-Cultural Question". A: *IATEFL Newsletter*, núm. 139, pàgs. 12-13.

- SINCLAIR, B.; McGRATH, I. i LAMB, T. (eds) (2000). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Londres: Longman.
- SKINNER, B. F. i HOLLAND, J. G. (1961). *The Analysis of Behaviour, a Program for Self-instruction*. Nova York, McGraw-Hill.
- SNELL-HORNBY, M. (1992). "The Professional Translator of Tomorrow: Language Specialist or All-Round Expert?" A: DOLLERUP, C. i LODDEGAARD, A. (eds.). *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Amsterdam i Filadèlfia: John Benjamins, pàgs. 9-22.
- \_\_\_\_\_. (1994). "The Training of Translators and Interpreters: Old Prejudices, New Trends and Future Training". A: DRESCHER, H.W.; SALNIKOW, N.; GÖHRING, H. i HUBER, D. (eds.). *Transfer Übersetzen Dolmetschen Interkulturalität*. Berlin: Lang, pàgs. 279-290.
- SNELLING, D. (1989). "A Typology of Interpretation for Teaching Purposes". A: GRAN, L. i DODDS, J. (eds.). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpreting*. Udine: Campanotto Editore
- SOKOLOV, A. N. (1972). *Inner Speech and Thought*. Nova York: Plenum.
- SPOLSKY, B. (1978). *Educational Linguistics: Theory and Classroom Practice*. Reading Massachussetts: Newbury House.
- SPRADLEY, J.P. i MCCURDY, D.W. (1972). *The Cultural Experience: Ethnography in Complex Society*. Chicago: Science Research Associates.
- STAKE, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- STENZL, C. (1983). *Simultaneous Interpretation: Groundwork Towards a Comprehensive Model*. Tesi doctoral inèdita. Birkbeck College, Universitat de Londres.
- \_\_\_\_\_. (1989) "From Theory to Practice and From Practice to Theory". A: GRAN, L. i DODDS, J. (eds.). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpreting*. Udine: Campanotto Editore, pàgs. 23-26.
- STERN, H.H. (1975). "What Can We Learn From the Good Learner?". A: *Canadian Modern Language Review*, núm. 31, pàgs. 304-318.
- STERNGLOSS, M.S. i PUGH, S.L. (1986). "Retrospective Accounts of Language and Learning Processes". A: *Written Communication*, núm. 3. pàgs. 297-323.
- STRAUSS, A. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischer soziologischer Forschung*. München: Wilhem Fink Verlag.
- STRAUSS, A. i CORBIN, J. (1992). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Londres: Sage Publications.
- SWAIN, M. (2000). "The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition Through Collaborative Dialogue". A: LANTOLF, J. P. (ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press, pàgs. 97-115.
- SWAIN, M. i KOWAL, M. (1994). "Using Collaborative Language Production Tasks to Promote Students' Language Awareness". A: *Language Awareness*, núm. 3. pàgs. 73-93.
- SWANSON, H.L. (1990) "Influence of Metacognitive Knowledge and Aptitude on Problem Solving". A: *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), pàgs. 306-314.
- TAYLOR, C. H. (1989). "Textual Memory and the Teaching of Consecutive Interpretation". A: GRAN, L. i DODDS, J. (eds.). *The Theoretical and Practical*

- Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine: Campanotto, pàgs. 177-184.
- TAYLOR, S.J. i BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- THIÉRY, C. (1981). "L'enseignement de la prise de notes en interprétation consécutive; un faux problème?" A: DELISLE, J. (ed.). *L'Enseignement de l'interprétation et de la traduction de la théorie à la pédagogie*. Cahiers de traductologie, núm. 4. Ottawa: ed. de l'univ. d'Ottawa.
- \_\_\_\_\_. (1989). "Pédagogie de l'exemple dans l'enseignement de l'interprétation simultanée et consécutive". A: GRAN, L. i DODDS, J. (eds.). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpreting*. Udine: Campanotto Editore, pàgs. 213-215.
- THOMSON, C.K. (1996). "Self-assessment in Self-directed Learning: Issues of Learner Diversity". A: PEMBERTON, R. et al (eds.). *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, pàgs. 77-91.
- THORBURY, S. (1991). "Watching the Whites of Their Eyes: the Use of Teaching Practice Logs",. A: *English Language Teaching Journal*, núm. 45/2.
- THORNE, S. L. (2000a). Second Language Acquisition Theory and the Truth(s) about Relativity. A: LANTOLF, J.P. (ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, pàgs. 219-244.
- \_\_\_\_\_. (2000b). "Beyond Bounded Activity Systems: Heterogeneous Cultures in Instructional Uses of Persistent Conversation". A: *Proceedings of the Thirty-Third Annual Hawaii International Conference on System Sciences*. Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society.
- TOLSTOI, L. (1998). *Guerra i Pau*. Traducció de C. Capdevila. Edicions 62: Barcelona.
- TOMLINSON, B. (1984). "Talking About the Composing Process: The Limitations of Retrospective Accounts". A: *Written Communication*, núm. 1, pàgs. 429-445.
- TORRES DIAZ, M<sup>a</sup> G. (1998). *Manual de Interpretación Consecutiva y Simultánea*. Málaga: Universidad de Málaga.
- TOURY, G. (1980). *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: Porter Institute for Poetics and Semiotics.
- TRENCHS, M. (1998). *E-mails a una mestra. Correu electrònic i aprenentatge de llengües*. Lleida: Pagès.
- TRICÀS, M. (1995). *Manual de traducción francés-castellano*. Barcelona: Gedisa.
- TRIM, J. (1980). *System Development in Adult Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- UNDERWOOD, G. i STEVENS, R. (1979, 1981, 1982). *Aspects of consciousness*. Vol. 1: Psychological issues. Vol. 2: Structural Issues. Vol. 3: Awareness and self-awareness. Londres: Academic
- VALLERAND, R.J. (1997). "Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation". A: *Advances in Experimental Social Psychology*, núm. 29, pàgs. 271-360.
- VAN DAM, M. (1989). "Strategies of Simultaneous Interpretation". A: GRAN, L. i DODDS, J. (eds.). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpreting*. Udine: Campanotto Editore.

- VAN DIJK, T. A. (1985). *Handbook of Discourse Analysis*. vol. 4. Londres: Academic Press.
- \_\_\_\_\_. (1993). *Texto y Contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- VAN HOOFF, H. (1962). *Théorie et pratique de l'interprétation avec application particulière à l'anglais et au français*. Munic: Hueber Verlag.
- \_\_\_\_\_. (1973). *Internationale Bibliographie der Übersetzung*. Munic: Verlag Dokumentation.
- VAN LIER, L. (1984). "Discourse Analysis and Classroom Research: a Methodological Perspective". A: *International Journal of the Sociology of Language*, núm. 49, pàgs. 111-133
- \_\_\_\_\_. (1988). *The Classroom and the Language Learner. Ethnography and Second-Language Classroom Research*. Londres: Longman.
- \_\_\_\_\_. (1994). "Educational Linguistics: Field and project". A: ALATIS, J. (ed.). *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, Washington, D.D., Georgetown University Press, pàgs. 199-209.
- \_\_\_\_\_. (1995). *Language Awareness*. Londres: Penguin English Applied Linguistics.
- \_\_\_\_\_. (1996). "Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity". A: CANDLIN, C.N. (ed.). *Applied Linguistics and Language Study*. Nova York: Longman.
- \_\_\_\_\_. (1998a) "The Relationship Between Consciousness, Interaction, and Language Learning", A: *Language Awareness*, núm. 7 /2&3, pàgs. 128-145.
- \_\_\_\_\_. (1998b) "Towards a Curriculum for Educational Linguistics: The Ecology of Language Learning". Seattle: AAAL.
- \_\_\_\_\_. (2004a). *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Nova York: Kluwer Academic Publishers.
- \_\_\_\_\_. (2004b). "La segunda lengua: conocimiento, reflexión e interacción". A: SALABERRI, M<sup>a</sup>. S. (ed.). *Nuevas formas de aprendizaje de lenguas extranjeras*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pàgs. 115-133.
- VIAGGIO, S. (1992a ). "Cognitive Clozing to Teach Beginners to Think" . A: *The Interpreters' Newsletter*, núm. 4, pàgs. 45-58.
- \_\_\_\_\_. (1992b) "Teaching Beginners When to Shut Up and Listen" . A: *The Interpreters' Newsletter*, núm. 4, pàgs. 40-44.
- VICO, G. (1976). *La scienza nuova e altri scritti*. Torino: Unione Tipografico-Editrice Torinese.
- VICTORI, M. (1992). *Investigating the Metacognitive Knowledge of Students of English as a Second Language*. Tesi doctoral inèdita. Universitat de Califòrnia, Los Angeles.
- VICTORI, M. i LOCKHART, W. (1995). "Enhancing Metacognition in Self-directed Language Learning". A: *System*, núm. 23. pàgs. 223-234
- VIK-TUOVINEN. (1995). "Progress in Simultaneous Interpreting-An Evaluation of the Development of Four Students". A: *Hermes, Journal of Linguistics*, núm. 14, pàgs. 55-87.
- VIZCARRO, C. (1998). "La evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje: la evaluación tradicional y sus alternativas" A: VIZCARRO, C. i LEAÓN, J.A. *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. Madrid. Pirámide.
- VIGOTSKI, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge (Mass.): Harward University Press.

- \_\_\_\_\_. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Barcelona.
- \_\_\_\_\_. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- WADENSJÖ, C. (1998). *Interpreting as Interaction*. Londres i Nova York: Longman.
- WALKER, D. (1985). "Writing and Reflection". A: BOUD, D., KEOGH, R. i WALKER, D. (eds.). *Reflection: Turning Experience into Learning*. Londres: Kogan Page.
- WATSON, J. B. (1976). *La batalla del conductismo: exposición y discusión*. Buenos Aires, Paidós.
- WATSON-GEORGIO, K.A. (1988). "Ethnography in ESL: Defining the Essentials". A: *Tesol Quarterly*, vol. 22, núm. 4, pàgs. 575-585.
- \_\_\_\_\_. (1992). "Thick Explanation in the Ethnographic Study of Child Socialization. A Longitudinal Study of the Problem of Schooling for Kwara'ae (Solomon Islands) Children". A: *New Directions for Child Development*, núm. 58, pàgs. 51-66
- WEBER, W. (1989a). "Improved Ways of Teaching Consecutive Interpretation". A: GRAN, L. i DODDS, J. (eds.). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine: Campanotto Editore, pàgs. 161-167.
- \_\_\_\_\_. (1989b) "Politics of Interpreter Education in Academia". A: *ATA Scholarly Monograph Series*, vol. IV. State University of New York at Binghamton, Nova York: SUNY, pàgs. 7-17.
- WEINERT, F.E. i KLUWE, R.H. (eds.). (1987). *Metacognition. Motivation and Understanding*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- WEINREICH, H. (1975). *Thesen zur Textsorten-Linguistik*. Gülich Raible
- \_\_\_\_\_. (1976). *Sprache in Texten*. Stuttgart: Klett.
- WEINSTEIN, C.E. i MAYER, R.E. (1986). "The Teaching of Learning Strategies". A: WITROCK, M.C. (ed). *Handbook of Research on Teaching: A Project of the American Educational Research Association*. Nova York: MacMillan Publishing Company.
- WELLMAN, H.M. (1985). "The Origins of Metacognition". A: FORREST-PRESSLEY, D.L. et al. (eds.). *Metacognition, Cognition and Human Performance*. Nova York: Academic.
- WELLS, G. C. (1993). "Reevaluating the IRF Sequence: A Proposal for the Articulation of Theories of Activity and Discourse for the Analysis of Teaching and Learning in the Classroom",. A: *Linguistics and Education*, núm. 5, pàgs. 1-37.
- \_\_\_\_\_. (1994). "The Complementary Contributions of Halliday and Vygotsky to a Language Based Theory on Learning". A: *Linguistics and Education*, núm. 6 (1), pàgs. 41-90.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Dialogic Inquiry. Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge University Press.
- WENDEN, A. (1983). "Literature Review: the Process of Intervention". A: *Language Learning*, núm. 33, pàgs. 103-121.
- \_\_\_\_\_. (1986a). "Helping Learners Think About Learning". A: *ELT Journal*, núm. 40 (1), pàgs. 3-12.
- \_\_\_\_\_. (1986b). "What Do Second Language Learners Know About Their Second Language Learning? A Second Look at Retrospective Learner Accounts". A: *Applied Linguistics*, núm. 7 (2), pàgs. 186-201.



- \_\_\_\_\_. (1987). "How To Be a Successful Language Learner: Insights and Prescriptions from L2 Learners". A: WENDEN, A. i RUBIN, J. (eds.). *Learner Strategies in Language Learning*. Londres: Prentice Hall, pàgs. 103-117.
- \_\_\_\_\_. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Cambridge: Prentice Hall.
- \_\_\_\_\_. (1993). "Learner Training in Context: A Knowledge-based Approach". A: *System*, núm. 23, pàgs. 183-194
- \_\_\_\_\_. (1998). "Metacognitive Knowledge and Language Learning". A: *Applied Linguistics*, vol. 19, núm. 4. Oxford University Press
- \_\_\_\_\_. (1999). "An Introduction to Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning: Beyond the Basics". A: *System*, núm. 27, pàgs. 435-441.
- \_\_\_\_\_. (2001). "Metacognitive Knowledge in SLA: the Neglected Variable". A: BREEN, M. P. (ed.). *Learner Contributions to Language Learning. New Directions in Research*. Londres: Pearson Education.
- WERTSCH, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (1991). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Nova York: Harvester Wheatsheaf.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Mind as Action*. Nova York: Harvard University Press.
- WESTHOFF, G. (1993). "Learning Strategies and Learner Autonomy" A: HUTTUNEN, I. (ed.). *Learning to Learn Languages: Investigating Learner Strategies and Learner Autonomy*. Report on Workshop 2b. Council for Cultural Cooperation. Estrasburg: Consell d'Europa.
- WHITE, C. (2003). *Language Learning in Distance Education*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press.
- WIDDOWSON, H. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- WILKINS, D.A. (1972). "Grammatical, Situational and Notional Syllabuses". A: VERDOODT (ed.). *Proceedings of the Third International Congress of Applied Linguistics*. Heidelberg: J. Groos Verlag.
- \_\_\_\_\_. (1976). *Notional Syllabuses*. Londres: Oxford University Press.
- WILLETT, R. (1991). *Die Ausbildung zum Konferenzdolmetscher in Übersetzer und Dolmetscher*. Tübingen: Francke Verlag, pàgs. 87-109.
- WILLIS, J.A. (1996). *Framework for Task-based Learning*. Londres: Oxford University Press.
- WILLS, W. (1978). "Syntactic Anticipation in German-English" A: GERVER, D. i SINAIKO, H.W. (eds.). *Language Interpretation and Communication*. Nova York i Londres: Plenum Press, pàgs. 343-352.
- \_\_\_\_\_. (1982). *The Science of Translation*. Tübingen: Gunter Narr.
- \_\_\_\_\_. (1991). *Übersetzungsunterricht: eine Einführung begriffliche Grund methodischen Orientierung*. Tübingen: Gunter Narr.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Knowledge and Skills in Translator Behavior*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- WOLCOTT, H. F. (1990). *Writing Up Qualitative Research*, Qualitative Research Methods Series, núm. 20, Newbury Park: Sage.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Qualitative Research*. Londres: SAGE Publications.
- WOLFF, D. i MULTHAUP, U. (eds.). (1992). *Prozeßorientierung in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Diesterweg.

- WOOD, D. J.; BRUNER, J. S. i ROSS, G. (1976). "The Role of Tutoring in Problem Solving". A: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, núm. 17. pàgs. 89-100.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (1995). "Aprofundir en la vida de les coses: l'etnografia a la investigació educativa". A: *Temps d'Educació*, núm. 14, pàgs. 107-131.
- WOODS, P. i JEFFREY, R. (1996). *Teachable Moments: The Art of Teaching in Primary School*. Buckingham: Open University Press.
- WOOFFITT, R. (1993). "Analysing Accounts". A: GILBERT, N. (ed.). *Researching Social Life*. Londres: Sage Publications, pàgs. 287-305.
- YAROSHEWSKY, M.G. i GURGENIDZE, G.S. (1997). *Epilogue*. A: RIEBER, R.W. i WOLLOCK, J. (eds.). *L. Vygotsky, The Collected Works of L.S. Vygotsky. Vol. 3. Problems of the Theory and History of Psychology*. Nova York: Plenum.
- YIN, R. (1984). *Case Study Research*. Beverly Hills, CA: Sage
- YUSSEN, S. (1985). "The Role of Metacognition in Contemporary Theories of Cognitive Development". A : FORREST-PRESLEY, D.L.; MACKINSON, G.E. i WALLER, T.G. (eds.). *Metacognition, Cognition and Human Performance. Theoretical Perspectives*. Nova York: Academic Press.
- ZABALA, A. (1999). *Enfocament globalitzador i pensament complex: una resposta per a la comprensió i intervenció en la realitat*. Barcelona: Graó.
- ZALKA, I. (1989). "The Teaching of Lexical Items in Consecutive Interpretation". A: GRAN, L. i DODDS, J. *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine: Campanotto Editore, pàgs. 185-189.
- ZIMMERMANN, B.J. (1990). "Self-regulated Learning and Academic Achievement: An Overview". A: *Educational Psychologist*, núm. 25 (1), pàgs. 3-17.
- ZIMMERMANN, B.J. i SCHUNK, D. H. (eds.). (1989). *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice*. Nova York: Springer-Verlag.
- ZINCHENKO, V.P. (1995). "Cultural-historical Psychology and the Psychological Theory of Activity: Retrospect and Prospect". A: WERTSCH, J.V.; Del RÍO, P. i ALVAREZ, A. (eds.) *Sociocultural studies of mind*. Cambridge. Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. (1996). "Developing Activity Theory: The Zone of Proximal Development and Beyond". A: NARDI, B. (ed.). *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-computer Interaction*. Cambridge, MA: MIT Press.
- ZIVIN, G.. (1979). *The Development of Self-Regulation Through Private Speech*. A Wiley-Interscience Publication. Estats Units: John Wiley & Sons.