

# **LA LLENGUA PRIMERA A CLASSE D'ANGLÈS: USOS I PERCEPCIONS DE L'ALUMNAT DE FORMACIÓ PROFESSIONAL**

Carlos Mir Riera

- Treball Final de Màster -

Tutora: Dra. Eva Tresserras Casals

Màster en Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat,  
Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

Vic, Juny 2020

*A la Carla i la Wendy,  
perquè sempre hem sigut tres des de l'inici.*

*I, sens dubte, a tot l'alumnat participant i a l'Eva,  
per permetre'm gaudir de valent durant tot el procés.*

## ÍNDIX

<b>1.- INTRODUCCIÓ .....</b>	<b>- 1 -</b>
<b>2.- MARC TEÒRIC .....</b>	<b>- 2 -</b>
2.1.- INSTRUCCIÓ MONOLINGÜE DE LA LLENGUA ANGLESA.....	- 2 -
2.2.- ÚS DE LA L1 EN LA INSTRUCCIÓ DE LA LLENGUA ANGLESA .....	- 3 -
2.3.- <i>TRANSLANGUAGING</i> : LA CONVIVÈNCIA ENTRE LA L1 I LA FL .....	- 5 -
2.4.- PERCEPCIÓ DEL DOCENT EN L'ÚS DE LA L1 .....	- 6 -
2.5.- PERCEPCIÓ DE L'ALUMNAT EN L'ÚS DE LA L1 .....	- 7 -
<b>3.- METODOLOGIA .....</b>	<b>- 9 -</b>
3.1.- CRITERIS METODOLÒGICS .....	- 9 -
3.2.- ELS GRUPS DE DISCUSSIÓ: PRIMERA EINA DE RECOLLIDA DE DADES .....	- 10 -
3.2.1.- <i>Univers, mostra i context</i> .....	- 10 -
3.2.2.- <i>Recollida de dades i anàlisi dels grups de discussió</i> .....	- 11 -
3.3.- EL QÜESTIONARI: SEGONA EINA DE RECOLLIDA DE DADES .....	- 12 -
3.3.1.- <i>Univers, mostra i context</i> .....	- 13 -
3.3.2.- <i>Recollida de dades i anàlisi del qüestionari</i> .....	- 13 -
<b>4.- RESULTATS .....</b>	<b>- 14 -</b>
4.1.- RESULTATS DELS GRUPS DE DISCUSSIÓ .....	- 14 -
4.2.- RESULTATS GENERALS DEL QÜESTIONARI.....	- 19 -
4.3.- RESULTATS SEGMENTATS DEL QÜESTIONARI.....	- 23 -
<b>5.- DISCUSSIÓ DELS RESULTATS .....</b>	<b>- 25 -</b>
<b>6.- CONCLUSIONS .....</b>	<b>- 28 -</b>
<b>7.- BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>- 31 -</b>
<b>8.- ANNEXOS.....</b>	<b>- 34 -</b>
8.1.- GUIA TEMÀTICA DELS GRUPS DE DISCUSSIÓ .....	- 34 -
8.2.- CODIFICACIÓ DELS GRUPS DE DISCUSSIÓ.....	- 35 -
8.3.- QÜESTIONARI DE LA RECERCA .....	- 44 -

## ÍNDIX DE TAULES

<b>Taula 1.</b> Participants dels grups de discussió	- 10 -
<b>Taula 2.</b> Estructura del qüestionari i valors per escala	- 12 -
<b>Taula 3.</b> Participants del qüestionari	- 13 -
<b>Taula 4.</b> Principals situacions en què l'alumnat troba necessari usar la L1	- 15 -
<b>Taula 5.</b> Respostes de la secció 1 del qüestionari	- 19 -
<b>Taula 6.</b> Respostes de la secció 2 del qüestionari (docent)	- 21 -
<b>Taula 7.</b> Respostes de la secció 2 del qüestionari (alumne)	- 22 -

<b>Taula 8.</b> Resultats generals del qüestionari amb mitjana global	- 23 -
<b>Taula 9.</b> Actituds, usos i mitjana global segons el curs acadèmic	- 23 -
<b>Taula 10.</b> Actituds, usos i mitjana global segons el nivell d'anglès acreditat	- 24 -

## **ÍNDIX DE GRÀFICS**

<b>Gràfic 1.</b> Afirmacions amb l'acord més alt respecte a l'ús de la L1	- 21 -
<b>Gràfic 2.</b> Situacions més freqüents d'ús de la L1 pel docent	- 22 -
<b>Gràfic 3.</b> Situacions més freqüents d'ús de la L1 per a l'alumnat	- 23 -
<b>Gràfic 4.</b> Percepció general segons el curs acadèmic de l'alumnat	- 24 -
<b>Gràfic 5.</b> Percepció general segons el nivell d'anglès de l'alumnat	- 24 -

## Resum

En aquesta recerca s'explora la validesa d'usar la llengua primera a classe d'anglès per potenciar-ne l'aprenentatge, des de la percepció de l'alumnat de formació professional d'un institut públic de Granollers. A través d'una investigació mixta amb grups de discussió i qüestionaris, s'evidencia que l'ús de la llengua primera els resulta positiu i necessari com a eina facilitadora i de suport en el procés d'adquisició de la llengua meta, sempre que sigui puntual. Sobretot per traduir, per establir comparacions contrastives i per esclarir conceptes. També, es fa palès que l'alumnat prefereix tenir docents d'anglès bilingües abans que nadius perquè així es reforça tant la comprensió com la mútua entesa. I es manifesta que l'acceptació de la L1 a classe afavoreix un clima d'aprenentatge més distès i relaxat en el qual l'enfocament comunicatiu predomina per sobre del lingüístic, aconseguint que la dependència en L1 sigui progressivament menor. No obstant això, l'alumnat es mostra crític amb la flexibilitat del professorat en l'ús de l'anglès a l'aula i amb el volum total d'hores que es dediquen a aquesta assignatura, ambdós factors condicionants en la freqüència d'ús de la L1 i en l'aprenentatge de la llengua anglesa.

**Paraules clau:** llengua primera, llengua meta, llengua estrangera, canvi de codi, professorat nadiu.

## Abstract

This paper explores the role of own-language in English as a Foreign Language and its validity from the view of vocational training learners in a secondary school of Granollers. Using mixed methods with focus group centered on their beliefs and a survey of the extent to which, how, and why students use the L1, the findings offer clear evidence of widespread own-language use. It results in a useful and convenient tool that enhances the performance if it is used properly and occasionally. Especially, in cross-linguistic grammatical comparisons, for translation and vocabulary learning, and giving complex procedural instructions. Also, it is revealed that learners prefer a bilingual teacher rather than a native one because it helps the mutual understanding, relaxes the climate, alleviates frustration and helps to aid the motivation. In contrast, the findings also suggest that learners could use more English language if teachers were more demanding and if the educational system promoted more teaching hours.

**Keywords:** own-language, target language, foreign language, code-switching, native teacher.

## 1.- Introducció

Durant molts anys, fer ús de la llengua primera (a partir d'ara, L1) en l'aprenentatge d'una llengua estrangera ha estat restringit sota la convicció que una nova llengua havia de ser sempre ensenyada i apresada de manera monolingüe. L'assumpció que la L1 influeix negativament per la dependència i els problemes que genera (Galindo Merino, 2011) ha dissuadit obertament a docents i estudiants a usar-la a classe d'anglès.

Tanmateix, la pròpia evolució de la didàctica de les llengües i investigacions recents, com veurem a continuació, posen de manifest que hi ha cert valor didàctic en l'ús de la L1 sempre que sigui just i adequat, perquè ajuda a l'aprenent a establir connexions lingüístiques amb el seu coneixement previ i, progressivament, a obtenir confiança amb la llengua meta (Butzkamm, 2003).

El docent ha estat majoritàriament el centre d'estudi a l'hora de considerar quines són aquestes pràctiques pedagògiques justificades en l'ús de la L1, donant per fet que responen a actituds i respostes observades a l'aula. Però l'alumnat, tot i ser el protagonista actiu en el procés d'aprenentatge, no ha rebut la mateixa atenció davant suposats que qüestionen la seva objectivitat, en preveure's que sempre defensaran un suport major en L1 al realment necessari (Macaro, 2005).

Prenent en consideració tots aquests aspectes, el present Treball Final de Màster neix amb la intenció d'estudiar quina és la percepció que tenen els estudiants d'un institut públic de Granollers en relació amb l'ús de la L1 a classe d'anglès, en base a la seva experiència. Així, es plantegen les preguntes següents, que, a manera d'objectius, orienten la recerca:

- Quines són les opinions i el posicionament dels estudiants en l'ús de la L1 per aprendre anglès?
- Quin és el rol que considera l'alumnat de Formació Professional (d'ara en endavant, FP) que ha de tenir la llengua primera a l'aula d'anglès? Com i en quina mesura ha de ser usada?
- Quines són les pràctiques en L1 i estratègies de *translanguaging* que l'alumnat duu a terme per potenciar el seu aprenentatge en llengua meta?

En conseqüència i com a conclusió, s'analitza si aquests estudiants consideren necessari i positiu l'ús de la L1 en la seva formació en anglès, i quins són els arguments i situacions que validen o no, el seu paper com a eina de suport en l'aprenentatge. El raonament de cadascuna d'aquestes preguntes i l'aprofundiment en la temàtica ens permet obtenir una visió detallada i àmplia de la seva posició.

S'escull l'àmbit d'FP en el Grau Superior de l'àrea de Màrqueting i Comerç, perquè són els estudis en els quals m'agradaria exercir com a docent i perquè l'FP és un camp en el qual la investigació al respecte és pràcticament nul·la, i amb la qual podem aportar resultats d'interès general a la comunitat.

Així mateix, conèixer en detall les opinions dels estudiants entorn a aquest tema considero que és cabdal perquè qualsevol professor de llengua anglesa defugui de possibles prejudicis i estereotips en la pràctica docent, i s'apropi a les necessitats més reals de l'alumnat. Tot això ens

porta no només a investigar, analitzar i exposar uns resultats, sinó també a (re)aprendre noves eines instructives i, en definitiva, a créixer en l'apassionant camí de la docència.

## 2.- Marc teòric

### 2.1- Instrucció monolingüe de la llengua anglesa

La interdependència lingüística i la transferència entre llengües, així com totes aquelles relacions metacognitives que es produeixen, aproximen les llengües entre elles en una relació bidireccional i constructiva que potencia l'aprenentatge de la llengua meta (Cummins, 2007). Tanmateix, la història de l'ús de la L1 a l'aula d'anglès ha estat marcada per una llarga controvèrsia que recorre tot el segle XX i encara avui dia, genera certa atenció davant la concepció de principis monolingües basats en l'assumpció que a classe d'anglès només s'ha d'usar l'anglès *-English-Only movement-* (Auerbach, 1993).

Tot i que en diferents graus, els seus defensors al·ludeixen que la inclusió de la llengua primera minva l'aprenentatge de la L2 o en endavant, FL o *foreign language*<sup>1</sup>, en desequilibrar la seva exposició i la seva pràctica. De fet, en la formació de professorat d'anglès pesa la tradicional consigna de no emprar la L1 a les classes, en comptes de tenir en consideració les circumstàncies particulars de cada context i grup d'alumnes, i de plantejar-se quan i com emprar-la per obtenir el màxim retorn dels estudiants (Cook, 2001).

Hi ha un conjunt de justificacions pedagògiques darrere la política d'excloure la L1 que segueixen pràcticament intactes des de les primeres aportacions de Berlitz (1916). Per una banda, s'addueix a la dependència que pot produir a l'alumnat, minimitzant així la seva capacitat d'esforç a l'hora de comunicar-se i interpretar l'anglès. Per l'altra, es considera que l'exposició a la FL promou l'aprenentatge i llavors, l'ús de la L1 a l'aula contamina i limita la qualitat i quantitat de llengua meta accessible per a l'aprenent. Finalment, es creu que l'ús de L1 exacerba els problemes d'interferència de la primera llengua, especialment amb la traducció, i es conclou que el focus sempre ha d'estar posat en les quatre destreses bàsiques de la llengua: *speaking, listening, reading and writing* (Kerr, 2019).

Si el docent parla la L1, en realitat el que fa és allargar el període de temps en què l'aprenent roman als llimbs de ser incapaç de comunicar-se en FL (Stanley, 2002), privant doncs als estudiants del màxim input possible en anglès. Per tant, es descarta l'ús de la llengua primera per a qualsevol tipus d'activitat en la qual intervingui, fins i tot, aquelles de tipus contrastiu.

Aquests arguments els podem relacionar clarament amb les investigacions de Krashen (1982) als anys setanta i vuitanta, i amb l'enfocament comunicatiu, el qual amb la hipòtesis de l'input evidencia que una segona llengua s'adquireix com quan som petits: a base d'escoltar-la i

<sup>1</sup> És important matissar aquesta diferència, ja que en el nostre context l'anglès s'estudia com a llengua estrangera i no com a segona llengua. Sterm (1983) indica que una segona llengua només és un terme adequat en aquells territoris on es parla més d'una llengua i hi és present d'una manera o altra en el context social. Però sempre que la llengua meta no sigui nadiua o present al territori, serà entesa com a "foreign language".

amb una completa exposició. Aquesta actitud deixa de manifest que qualsevol activitat que inclogui l'ús directe de la L1 deu ser rebutjada. I per tant, les explicacions gramaticals i el coneixement explícit de la llengua només ajuden a l'adquisició quan s'usa la llengua meta per a la seva transmissió.

Però realment aquesta prohibició de la L1 afavoreix l'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera? Per a Kerr (2019) no és tant així, sinó més bé l'herència d'una estratègia de màrqueting que a principis del segle XX es va idear per diferenciar les noves acadèmies privades, monolingües, de l'escola pública, on encara es feia servir el mètode bilingüe *Grammar-translation*, centrat en la traducció i no en la dimensió oral. Aquesta separació entre metodologies encara perviu avui dia, gràcies als interessos comercials de les editorials i d'aquelles institucions encarregades de validar certificacions oficials de nivell, per les quals resulta més rendible i fàcil prescindir de la L1 a l'hora de confeccionar els seus materials (Galindo Merino, 2011).

Tanmateix, en els últims vint-i-cinc anys el rol de la L1 s'ha desenvolupat i ha adquirit un paper *d'scaffolding* que evidencia que el seu ús és recomanable en moments concrets, sense abusar-ne ni perdre el senderi, i amb una finalitat pedagògica. Barker (2003) afirma que el sentit comú dictamina que la L1 sempre tingui un paper actiu a classe. Nation (2003) no deixa lloc al dubte: "The L1 needs to be seen as a useful tool like other tools should be used where needed but should not be over-used" (p.5). Kerr (2019) encara és més precisa: "English-mainly is generally a better rule of thumb than English-Only, but, clearly, blanket acceptance of L1 use in English classrooms is no better than blanket banning" (p.17).

Múltiples autors com Larrea (2002), Cummins (2007), Kang (2008), Galindo Merino (2011), García i Li Wei (2017), Dooly i Vallejo (2019), entre molts altres, desenvolupen la idea que cap teoria d'adquisició d'una segona llengua pot ser considerada completa si no presta atenció al coneixement lingüístic previ. I aquest coneixement anterior descansa sobre la sòlida base de la llengua primera de l'aprenent. Interessant, doncs, l'aportació de Selligson al diari El País (2016) entorn als problemes de l'ensenyament de l'anglès en el nostre context:

En lugar de buscar enlaces, te fuerzan a pensar en inglés, aunque los lazos con el segundo idioma son siempre de la lengua materna. Hemos importado un modelo que obliga a separar los dos idiomas, aislar el inglés en lugar de buscar las palabras comunes. Y ambos tienen una base común de latín del 58%. Muchas palabras se parecen. Pero, en vez de pensar que los alumnos hablan español, catalán o gallego, lenguas romances, miramos al alumno como si fuera chino o árabe. Para aprender inglés hay que pensar en español (2016).

## **2.2.- Ús de la L1 en la instrucció de la llengua anglesa**

Les aportacions d'Atkinson (1987) i d'Auerbach (1993) podem considerar que són les primeres que destaquen amb fermesa els avantatges de l'ús de la L1 a classe d'anglès com a llengua estrangera i, fins i tot, equiparen l'estatus de la L1 al de la FL.

Per a Atkinson (1987), l'aprenentatge d'una llengua estrangera és difícil i moltes vegades frustrant, sobretot en nivells més baixos, de manera que una instrucció només en anglès pot



comportar problemes de comprensió i motivació, a diferència dels resultats positius que dona un ús ocasional de la L1. Per la seva banda, Auerbach (1993) denota la importància d'incloure les condicions afectives i cognitives que afavoreixen l'adquisició, creant una atmosfera més relaxada a l'aula que redueixi l'ansietat, accepti l'error dels aprenents (Macaro, 2006) i situï la llengua com un mitjà de construcció de significat i de comunicació, i no sols com una eina lingüística.

Des de llavors, pren especial rellevància que el professor d'anglès tingui un alt grau de coneixement de la L1 de l'alumnat, precisament per poder establir interconnexions entre llengües, a diferència d'allò que es creia fins aleshores, on podia interpretar-se que *the ideal teacher of English is a native speaker* (Cummins, 2007). De fet, Macaro (2006) afirma que l'alternança de codi, per definició, només és possible en professors bilingües i que justament per això, és necessari diferenciar entre docents monolingües i bilingües.

Selligson (2016) afirma que el docent sempre serà millor si a part de bilingüe és nadiu en la llengua de l'estudiant, ja que prèviament haurà viscut un procés similar d'aprenentatge de la FL i sap exactament quines són les principals dificultats i necessitats a cobrir. A més, així serà capaç de crear enllaços entre la L1 i la FL, aprofitant el que l'aprenent ja coneix i sap: "Si ves un texto en inglés puedes entender muchas palabras como principiante español. Se trata de pensar en los idiomas. Pero la ventaja se corta si el profesor te dice: 'Olvídate del español, piensa en inglés'".

En aquesta línia, els autors citats així com d'altres (DiCamilla, 1999; Butzkamm, 2000; Prodromou, 2002; Ferrer, 2005; Pan, 2010) recomanen, en especial, l'anàlisi contrastiva entre L1 i FL, amb l'objectiu d'incrementar la consciència de l'alumnat sobre les similituds i les diferències d'ambdues llengües, així com els falsos amics (Galindo Merino, 2011), ja que les llengües al cervell, no estan separades, sinó que són interdependents (Cummins, 2007).

D'altra banda, la traducció adquireix de nou un paper fonamental en l'aprenentatge de la llengua estrangera, entenent-se com una activitat automàtica que realitzen els estudiants de tots els nivells, fins i tot els més avançats, doncs és així com funciona cognitivament l'assimilació de nova informació: construint-la a partir del coneixement previ. Gunn (2003) defensa el seu ús, especialment amb adults i nivells més baixos, perquè si no, el docent es veu impulsat a simplificar les tasques i el vocabulari per tal de ser entès. I això, comporta "tractar als estudiants com nens".

Macaro (2006) insisteix en què aquesta alternança de codi és un procés natural que succeeix en tot discurs comunicatiu i que, per tant, l'ús de la L1 s'ha d'entendre com funcional amb la finalitat d'assegurar la comunicació entre emissor i receptor. Aquesta comunicació a classe, predominantment en FL, només ha d'acceptar el canvi a la L1 per facilitar l'aprenentatge o una interacció en el futur més immediat. Però a llarg termini, l'alumnat ha de preveure que no necessitarà aquest suport en L1 perquè el coneixement en FL ja haurà quedat emmagatzemat al seu interior i s'haurà amplificat.

Altrament, Kerr (2019) addueix l'ús de la L1 a classe tant per utilitzar millor un recurs tan escàs com el temps com per crear petits descansos durant la classe i recarregar les piles per uns instants i tornar amb més força a connectar amb la FL.

En qualsevol cas, podem considerar que l'avantatge principal que s'esgrimeix en l'ús de la L1 és que actua com element facilitador en l'aprenentatge en general de la llengua meta. Dicamilla (1999) i Butzkamm (2003) parlen de mecanisme de suport que promou la transició entre llengües, millora les negociacions i potencia la comprensió, aspectes que paradoxalment, porten a l'estudiant a guanyar confiança i ser cada vegada menys dependent de la L1.

Des del punt de vista de les teories socials, l'ús de la primera llengua també s'ha validat com un mitjà per crear un espai en el qual l'alumnat s'ajuda mútuament durant la classe o les activitats, fomentant la construcció de coneixement gràcies al treball col·laboratiu, suport que, si només fos en FL, es veuria totalment privat. Així mateix, aquesta mirada destaca la importància del context i de la pressió existent amb l'anglès com a llengua estrangera, tant social com educativa/governamental, on el principi de l'adquisició d'un "monolingüe ideal" amb una adquisició d'assoliment definitiu és l'acceptada, discriminant en conseqüència qualsevol pont amb la L1 del parlant (Gwyn, 2012).

Aquesta pretensió es distancia de les realitats i els escenaris multilingües actuals, on l'individu desenvolupa unes capacitats multi-competencials, derivades de la relació entre totes les llengües que coneix, en comptes de la suma monolingüe de cadascuna d'elles (Cook 2001). De fet, l'última versió actualitzada del MECRL (Council of Europe, 2018) inclou la mediació entre llengües com un component clau, incloent competències com traduir entre llengües o explicar en una llengua la informació per produir el contingut en una altra. Així doncs, les competències plurilingües i pluriculturals són part fonamental de l'educació de llengües.

### **2.3.- *Translanguaging*: la convivència entre la L1 i la FL**

Vinculat a aquesta perspectiva sociolingüística, resulten d'especial interès les pràctiques comunicatives de l'última dècada batejades per Ofelia García (2009) amb el nom de *translanguaging* o transllenguatge. Aquestes van un pas més enllà de l'alternança de codi i posen de manifest que fins i tot a l'hora d'aprendre una llengua estrangera existeix una integració entre llengües que de manera dinàmica construeixen un repertori lingüístic, propi i individual de cada persona, amb totes les connexions i transferències que es desprenen dels seus usos.

Això resulta en l'acceptació d'un ús natural de les llengües, on la L1 i la FL conviuen en paral·lel, no només a l'aula, sinó també a la societat, atorgant-li un potencial equitatiu a ambdues, en comptes de crear compartiments estancs i separats, on l'anglès a classe d'anglès, s'entendria com la llengua dominant per sobre de la L1 de l'alumnat, la qual quedaria vetada o marginada a un segon pla. Així doncs, parlaríem d'una relació d'iguals que fusiona "les dues solituds" (Cummins, 2007) i trenca les barreres de l'addició d'una llengua a una altra en la recerca d'un aprenentatge nadiu de la FL.

Aquesta concepció més holística i flexible de l'ús de les llengües ha fet palès que conjuminant les diferents llengües, l'alumnat és capaç d'incrementar la seva creativitat, la confiança, l'expressió i el coneixement de la llengua meta perquè perd la por i una possible posició

d'inferioritat, i perquè l'enfocament final és comunicatiu i no només expositiu o gramatical (García i Seltzer, 2016).

Per això, García (2014) proposa cinc estratègies del *transllenguar* pedagògic que responen a una visió dinàmica i ecològica de l'aprenentatge bilingüe o d'una llengua estrangera:

- La traducció *transllenguada*: aquella que no es regeix per la traducció exacta i gramatical, sinó per la capacitat individual de parafrasejar el text d'acord amb les seves pràctiques lingüístiques, tenint en compte les pràctiques de la llar i de llengua primera, i també les acadèmiques.
- El diàleg *transllenguat*: permissió de fer servir tot el repertori lingüístic durant la conversa, incloent la L1, per incrementar la interacció i poder arribar així a un coneixement major de la llengua meta.
- L'exploració *transllenguada*: regulació de l'aprenentatge a través de mecanismes propis i lliure de l'autoritat d'una llengua per sobre d'una altra. Combinació de la L1 i la FL a l'input, el procés i l'output, com seria buscar informació sobre un tema en una llengua i realitzar la tasca en una altra.
- La lectura *transllenguada*: interpretar els textos en base al repertori intern, apropiant-nos d'aquests fent servir totes les pràctiques lingüístiques i no només la veu de l'autor, com per exemple, prendre anotacions de la lectura en la llengua que l'alumne consideri.
- L'escriptura *transllenguada*: acceptar que puguin conviure tant paraules de l'anglès com de la llengua primera, si això serveix en l'expressió i tenint en compte que la veu en una sola llengua literària o acadèmica per escrit s'adquireix lentament i amb molta pràctica.

## 2.4.- Percepció del docent en l'ús de la L1

Davant de tot aquest context teòric, és fonamental conèixer les percepcions i usos reals que fan els docents de la L1 a classe d'anglès, en base a la seva experiència i el seu dia a dia.

Prenent com a referència diversos estudis de camp recents, Cook (2001), Bergsleighter's (2002), Liao (2006), Kim i Elder (2008), Pan (2010), Inbar-Lourie (2010), Littlewood i Yu (2011), Cook i Hall (2013), Mohebbi i Alabi (2019), les situacions més comuns en les quals el professorat usa la L1, podem agrupar-les sota tres propòsits:

- Com a eina d'instrucció: per explicar la gramàtica, explicar significats o conceptes lèxics, aprendre nou vocabulari, esclarir significats complexos, accelerar la comprensió, per traduir i/o comparar amb la llengua meta, i per fer entendre els errors als estudiants.
- Com a eina de direcció i control: per organitzar la classe, guiar les activitats, controlar el comportament, proporcionar feedback-reportar, i per confirmar que la matèria ha estat entesa.
- Com a eina afectiva: particularment, per motivar als alumnes, reduir la seva ansietat i fer-los sentir còmodes, així com per construir relacions socials i de confiança entre ells.

Malgrat que existeixen diferències en els resultats d'aquestes investigacions, totes coincideixen en què l'ús de la L1 resulta apropiat per explicar la gramàtica, per traduir i assimilar nou vocabulari i per generar un clima positiu a l'aula. Així mateix, l'estudi de Cook i Hall (2013) realitzat amb quasi tres mil professors d'anglès com a FL de tot el món, i per tant, el més

representatiu de tots, conclou que a diferència del que s'havia vist en investigacions anteriors, el professorat ja no explicita un sentiment de culpabilitat quan fan ús de la llengua primera.

També puntualitzen en el seu estudi que per als docents, ni l'edat, ni el número d'alumnes, ni tan sols el nivell d'anglès influeix en la quantitat de L1 a classe. Tanmateix, sí que denoten que a les escoles privades el seu ús és més reduït en comparació amb les públiques, degut a les creences de la direcció que sempre és més professional una metodologia monolingüe. Aquesta creença, mostren els resultats, també és més habitual per part de les institucions i les famílies dels alumnes, les quals donen per fet que a classe d'anglès l'ensenyament sigui només en anglès.

En relació a quin volum fer ús de la L1 a classe, Macaro (2006) i Kerr (2019) determinen que sempre dependrà de les particularitats de cada cas, però a grans trets el xifren entre el 20% i el 40%, evidenciant que a qualsevol classe sempre hi ha algun moment en què es fa ús d'aquesta i, puntualitzant, que els docents sempre declaren fer-ne un menor ús o tenir una actitud més reticent que la vertadera. Aquest percentatge és superior en nivells més baixos i també a classes més nombroses on mantenir la disciplina és més complexa (Copland & Neokleous, 2011).

## **2.5.- Percepció de l'alumnat en l'ús de la L1**

Pel que fa a les investigacions centrades en les percepcions de l'alumnat sobre la necessitat d'usar la L1 durant la seva formació, existeix una llacuna més gran al respecte, sobretot quan es volen obtenir dades representatives d'estudiants adults, com és el cas d'aquesta recerca.

Hopkins (1989) determina que el 76% dels estudiants d'anglès com a llengua estrangera ho troben necessari. Jones (2001) argumenta que l'absència completa de L1 els implica una situació problemàtica i de desconexió forçada davant la matèria. Macaro (2006) concreta que, segons les seves investigacions a instituts d'ensenyament secundari, la majoria dels estudiants es frustraven quan no entenen l'input en FL, el que fa que generalment trobin útil el suport en L1. Especialment, en estudiants amb un nivell més baix (A1, A2 / B1) i en tasques complexes.

A nivell territorial, la investigació més propera a nosaltres seria la de Vicent Ferrer (2005), la qual en el context d'una escola privada d'anglès de Tarragona, evidencia que els alumnes de tots els nivells troben útil que el docent faci ús de la traducció per clarificar (*gramatical structures*) i també per contrastar (*cross-linguistic comparisons*). Tanmateix, en nivells alts es constata la percepció que "a classe d'anglès, millor tot en anglès".

Cook i Hall (2013) en el seu estudi detallen que, a l'aula, els estudiants sempre fan ús de la L1 d'alguna manera. En especial, per fer comparacions entre la gramàtica en anglès i la gramàtica en llengua primera, i per traduir paraules amb diccionaris bilingües. Només un 10% dels participants suggereixen que no empren en cap moment la L1. Així mateix, també expliciten la necessitat de l'alumnat d'emprar la L1 en forma de traducció per preparar-se les tasques abans de fer-les en anglès, aspecte que també recull Ortega al seu estudi de camp (2005) quan parla del suport en L1 en el procés de "planificació" dels estudiants. Altrament, destaquen que la llengua vehicular entre companys és generalment la L1, tant per esclarir conceptes entre ells o comentar

el que ha dit o demanat el professor, com per qualsevol altra aspecte que impliqui una relació social natural, com seria enfortir les relacions entre ells o fer més distès l'ambient.

En aquesta línia, Liao (2006) observa que quan l'anglès és la única llengua permesa als debats o en la interacció, els estudiants acaben participant menys per por a equivocar-se i per la seva manca de domini en FL. Sobretot en nivells més baixos, on Kerr (2019) emfatitza que una metodologia *English-only* porta al silenci i a problematitzar. En canvi, quan la L1 també és acceptada, les conversacions es prolonguen i enriqueixen. De fet, Anton i DiCamilla (1998) aprecien que pensar en L1 acaba resultant en produccions de contingut més elaborat.

Nazary (2008) centra el seu estudi en la interacció entre estudiants a classe d'anglès en el context d'un curs universitari de l'Irà amb majors d'edat multinivell, conclouent que només un 13% dels participants troba essencial fer ús de la L1 per poder avançar en el seu aprenentatge. Tanmateix, un 72% prefereix tenir un docent local que no pas nadiu que parli i entengui la seva L1 perquè, tot i voler maximitzar l'exposició en anglès per poder tenir una major preparació per a la seva carrera professional futura, els hi és útil recórrer puntualment a la L1 per establir diferències i comparacions amb la FL. Així doncs, parla de la L1 com a facilitadora per a una comunicació més efectiva i revela com a discussió final que "our final goal should be to have students who are proficient FL user rather than deficient native speakers" (p.149).

Aquesta preferència de docent local també queda reflectida en altres investigacions centrades en estudiants d'edat propera a l'univers de la nostra recerca, com la de Promodou (2002), Al Sharaeai (2012) i Kocaman (2018). Aquest últim destaca que l'edat pot condicionar un major o menor ús de la L1, però conclou com essencial usar-la, en especial per traduir, per fer comparacions entre llengües, en la interacció entre l'alumnat i, sobretot, entre alumne i docent.

De fet, ratifica que aquesta importància de la L1 es dona a tots els nivells "this research shows that the majority of the students from different proficiency levels believe that the use of L1 is essential and they believe in the importance of L1." (p.184). I puntualitza que els estudiants que no podien fer servir la L1 amb el professor acabaven consultant els seus dubtes amb un altre professor que sí els entenia i els permetia la comunicació en L1. "This case revealed the fact that there was no point in being intolerant with the use of L2. Therefore, it is possible to claim that bilingual approach is inevitable to form a good rapport with the students at any level." (p.185).

Promodou (2002) mitjançant un qüestionari a 300 alumnes adults joves i multinivell (*beginner*, *Intermediate* i *Advanced*) determina que la principal diferència s'estableix en aquells alumnes amb un nivell més baix, els quals són més sensibles a fer ús de la L1 per poder avançar en el seu aprenentatge. Així doncs, quant més alt és el nivell, més escèptics es mostren. Per exemple, un 31% dels *beginners* troben útil valer-se de la L1 per explicacions gramaticals, mentre que només un 7% dels de nivell *Intermediate* ho consideren així i els *d'Advanced*, ni tan sols no ho troben necessari (0%). Tanmateix, resulta curiós com quan es tracta d'aprendre vocabulari i preguntar al professor "How do we say (word in L1) in English?" els percentatges varien considerablement i els alumnes intermedis i avançats arriben a secundar-ho en un 38%.

En tot cas, l'autor conclou que l'escepticisme no implica una negació a l'ús de la L1 i que aquest ús sempre que sigui justificat i puntual és una eina catalitzadora que promou tant l'adquisició com l'aprenentatge de la FL. Endemés, advoca per centrar el seu ús en activitats contrastives i en aclariments, així com també en l'exploració *transllenguada* com a pont entre llengües, fent recerca en L1 per presentar en L2, mecanisme a través del qual l'alumne aprèn nous conceptes o realitats sobre la seva cultura a través de l'anglès. Aquesta idea de la connexió cultural també queda recolzada en les conclusions d'Al Sharaeai (2012) quan els estudiants justifiquen l'ús de la L1 no només com a recurs didàctic sinó també com a sentiment de pertinença.

Per altra banda, Kerr (2019) constata que en adults està estudiat que la capacitat de concentració poques vegades excedeix els 20 minuts, el que dóna resposta a la necessitat puntual de l'alumnat d'usar la seva llengua primera per descansar i reprendre la FL amb més efectivitat.

Finalment, és interessant destacar la prova pilot de Brooks-Lewis (2009) amb estudiants adults. En aquest cas, l'autora va incorporar la L1 de manera intencionada a classe, en un curs de 30h en anglès per a universitaris mexicans amb l'espanyol com a L1. Després de concloure'l, sol·licità el feedback escrit de tots els estudiants per saber com havia influït aquesta metodologia bilingüe en el seu aprenentatge. Els resultats van exposar de manera molt notòria que els alumnes ponderaven l'ús de la L1 de manera positiva, ja que així acabaven amb la seva inhibició, els permetia sentir-se més còmodes en la seva evolució i percebien la llengua meta més propera, aspecte que els motivava i potenciava tant l'adquisició com l'entesa de la FL. Les situacions més destacades que van reportar són similars a totes les exposades i ens serveixen com a síntesis: per traduir; esclarir dubtes; per entendre les instruccions del professor; per participar a classe; per fer més fàcils i comprensibles els conceptes; per promoure la confiança i la sensació de progrés; per establir comparacions amb la seva llengua; i per construir ponts amb la seva cultura (p.234).

### **3.- Metodologia**

#### **3.1.- Criteris metodològics**

La metodologia que es duu a terme en aquesta investigació és mixta, i combina una eina qualitativa, amb grups de discussió, i una de quantitativa, amb la realització d'un qüestionari. S'investiga no només què pensen els estudiants d'FP en relació a la temàtica d'estudi, sinó descobrir per què pensen així i quina és la seva posició entorn a aquesta manera de pensar. Així mateix, es té la necessitat d'obtenir xifres representatives que ens reafirmen o contraposin les seves impressions.

Aquesta combinació de tècniques ens permet realitzar una triangulació entre les dades, així com obtenir una visió més àmplia, variada i contextualitzada del fenomen. Així s'estableixen connexions entre les percepcions més subjectives, plenes d'exemples i dades narratives a través del diàleg (Calsamiglia, 1999), i les més objectives dels participants a través dels qüestionaris, on

es tradueixen variables empíriques amb preguntes que suscitaven respostes fiables (Casas-Anguila, 2003). Aquest fet motiva una extensió major, però requerida, en l'aproximació.

### 3.2.- Els grups de discussió: primera eina de recollida de dades

En primera instància es realitzen els grups de discussió per aproximar-nos de manera directa a la temàtica i des de l'interior, per tal d'entendre, descriure i explicar les actituds dels estudiants i els usos de la L1 en el seu aprenentatge de l'anglès. Aquesta primera aproximació s'absté de formular cap hipòtesi per sotmetre-la a prova i té com a objectiu deixar fluir el concepte d'estudi, mitjançant la construcció de significats i el sentit col·lectiu, a través de la interacció entre els participants, amb preguntes obertes (Barbour, 2013).

S'escull la tècnica de grups de discussió i no la d'entrevistes individuals perquè es busca una representativitat com a grup, perquè ens interessa escoltar la veu comuna entre els estudiants d'FP, i no tant el cas personal o individualitzat, i perquè gràcies al conjunt podem obtenir informacions més variades, amb les quals fer comparacions intragrups, i més espontànies o fidels, evitant així qualsevol tipus d'intimidació que pogués establir-se en el contacte de tu a tu. Endemés, els grups de discussió poden proporcionar una finestra a processos que d'altra manera es mantindrien ocults i en els quals és molt difícil penetrar, també perquè els participants modulen amb freqüència les seves opinions i reflexionen sobre les seves respostes, resultat de la interacció social amb els companys (Wilkinson, 2003). Per tant, són una font d'informació de gran valor a través de la qual descobrir realitats que inicialment ens havien passat inadvertides.

#### 3.2.1.- Univers, mostra i context

Per tal de tenir una aproximació representativa, es divideix l'univers en tres grups de discussió de sis persones, els quals es classifiquen segons els tres cursos que conformen l'àmbit de Comerç i Màrqueting de grau superior de l'Institut Carles Vallbona de Granollers, com es desglossa a la taula 1.

**Taula 1. Participants dels grups de discussió**

Curs de grau superior	Pax	Codificació
Comerç Internacional (CIT)	6	Grup n.1
Administració i Finances (ADFI)	6	Grup n.2
Gestió de vendes i espais comercials (GVEC)	6	Grup n.3

En cadascun dels grups s'estableix un mateix criteri en la selecció de la mostra: diversitat i equilibri de gènere (tres nois i tres noies), diversitat en edats adultes (18 anys, 20-25 i major de 25 anys) i diferenciació en el nivell d'anglès (bàsic o A1, mitjà o A2-B1 i mitjà-alt o B2 i superiors). El docent d'anglès d'aquests cursos és l'encarregat d'ajudar en la selecció apropiada dels estudiants. Així doncs, seguint Flick (2007), el propòsit d'aquesta mostra qualitativa és reflectir la diversitat del grup que s'estudia, i no tant aspirar a seleccionar una mostra representativa.

Amb aquesta composició ens assegurem que els participants tenen prou en comú entre ells, però a l'hora amb experiències o perspectives suficientment variades, per enriquir el debat i poder identificar patrons de contrast. De fet, és intencionat que els participants de cada grup es coneguin i formin part d'un mateix curs, ja que es busca el màxim d'interacció i el suport entre ells entorn al tema de debat en un ambient relaxat, i no tant, una classificació que podríem haver establert per nivells d'anglès, tot barrejant així, estudiants de diferents cursos. D'aquesta manera, les comparacions entre grups són més ajustades i no esbiaixades per nivells, i tenen també una gran significació a l'hora d'extreure resultats.

Els grups de discussió es realitzen durant l'última setmana de gener de 2020 (dilluns, 27; dimarts, 28; i dimecres, 29) amb una duració aproximada de vint-i-cinc minuts cadascun. Tenen lloc a una aula del propi institut per mantenir el context i la comoditat dels participants, i el més important, s'estableix com a primera eina de recollida de dades en el nostre estudi, abans del qüestionari. Això es determina així perquè es vol que la dinàmica del debat no es vegi influenciada per un coneixement o contacte previ amb la temàtica de la recerca, i perquè es vol aprofitar al màxim la informació extreta per perfilar i adequar els qüestionaris que posteriorment es realitzen.

### **3.2.2.- Recollida de dades i anàlisi dels grups de discussió**

Per a la conducció dels grups de discussió es realitza una guia temàtica construïda a partir dels tres blocs principals que es volen investigar: la L1 a classe d'anglès; la FL a classe d'anglès; i les estratègies de *translanguaging* en l'aprenentatge de l'anglès, amb preguntes breus i concretes que fomenten el debat i la interacció (vegeu Annex n.1, [pàg. 34](#)).

Aquests blocs són també els que es codifiquen per posteriorment agrupar les aportacions més significatives en tres categories concretes que esdevenen de la discussió: percepcions davant la L1 i la FL; situacions d'ús de la L1; i estratègies de *translanguaging*. També, tot i no haver-la contemplat inicialment, s'afegeix una nova categoria que esdevé del debat: motius externs que condicionen l'ús de la L1, pel seu valor qualitatiu i per resultar comuna als tres grups.

Cada debat s'inicia amb la reproducció d'un vídeo de Richard Vaughan (2018) extret de TVE2, per situar-los i facilitar la comprensió de la temàtica. A partir d'aquí, les preguntes guien la interacció però sempre es deixa llibertat als participants per a qualsevol altra aportació. Això comporta que les discussions s'adaptin al fluir del grup i que el marc de codificació sigui també suficientment flexible com per incorporar els temes introduïts per ells.

La recollida de dades es realitza mitjançant l'enregistrament d'àudio i la seva posterior transcripció. A cada participant se li atorga un valor "A", com alumne, seguit d'un número identitari però completament anònim (vegeu Annex n.2, [pàg. 35](#)).

<sup>2</sup> Classe d'anglès amb un ús notori de la L1. Es selecciona un vídeo de nivell Advanced perquè no es pugui associar un ús de la L1 a nivells baixos i, per tant, que condicioni les respostes dels participants sota aquesta falsa creença. Es reproduïxen els primers dos minuts: <https://www.youtube.com/watch?v=okQZ418zI2s>



### 3.3.- El qüestionari: segona eina de recollida de dades

Tota aquesta informació qualitativa ens porta en una segona instància a realitzar un qüestionari a tot l'alumnat d'FP que està estudiant actualment anglès com a llengua estrangera. Així es poden realitzar triangulacions i establir conclusions significatives, centrades també en el gruix d'estudiants com a univers i no només en els participants dels grups de discussió.

Amb aquest propòsit, es desenvolupa un qüestionari de 24 afirmacions amb respostes d'elecció múltiple com a eina quantitativa (vegeu Annex n.3, [pàg. 44](#)), fent servir ítems Likert, els quals ens permeten mesurar actituds i conèixer el grau de conformitat dels participants amb totes les afirmacions que els hi proposem sobre l'ús de la L1 a classe d'anglès. S'escull aquesta tècnica perquè després de tota la informació obtinguda als grups de discussió, ens interessa no només saber si estan d'acord o no amb determinades afirmacions, sinó també conèixer els matisos.

La composició del qüestionari es divideix en dues seccions. Primerament s'investiguen les actituds i percepcions de l'alumnat entorn al tema d'estudi, amb 22 afirmacions que pretenen valorar el nivell d'acord amb respostes del 0 al 10; de totalment en desacord a totalment d'acord. Aquesta escala d'onze punts representa el sistema decimal i facilita el seguiment i execució del qüestionari en la nostra població. Tal com argumenta Bisquerra (2015), quan augmentem les opcions de resposta, no limitant-les a cinc com és habitual, milloren també la sensibilitat i l'agudesia, ja que els participants acostumen a rebutjar els valors extrems.

En una segona secció, es formulen dues últimes afirmacions més àmplies (qüestions 23 i 24), centrades en una nova variable, la freqüència en què els participants troben necessari fer ús de la L1 a classe d'anglès en relació a una sèrie de situacions que s'han observat als grups de discussió i altres de noves que es volen explorar. Primer, valorant quan troben necessari que el professor usi la L1 i posteriorment, quan ells com alumnes ho troben oportú. En aquesta segona part també es fa servir un procediment escalar amb ítems Likert, però amb freqüències de l'1 al 5 (de "mai" a "sempre"), ja que el llistat de situacions que es presenten és molt ampli i és millor agrupar-les totes en una sola pregunta que determini la freqüència d'ús i no dividir cadascuna de les situacions en una afirmació d'acord de nou amb una escala del 0 al 10. D'aquesta manera, es vol trencar la monotonia, captar novament l'atenció del participant i obtenir el resultat més reflexiu possible. Si no, sempre es corre el risc que el participant acabi ponderant per inèrcia tots els ítems d'una manera molt igual i poc fiable (Hernández Sampieri, 2014). Vegeu la Taula 2 com a síntesi.

**Taula 2: Estructura del qüestionari i valors per escala**

<b>Secció 1: Actituds davant la L1.</b>	<b>Secció 2: Necessitat d'ús de la L1.</b>
Afirmacions 1-22	Afirmacions 23 i 24
Escala Likert 0-10	Escala Likert 1-5

Totes les afirmacions tenen una direcció favorable i segueixen una mateixa lògica, de manera que les respostes de números més alts sempre estan vinculades a una actitud més positiva o a un ús més freqüent de la L1 a classe d'anglès. Així mateix, es formulen en un

llenguatge comprensible per a l'alumnat, amb les preguntes més fàcils i neutrals al principi per conduir progressivament al participant a introduir-se en la situació.

La durada aproximada que s'estableix és de 15 minuts, seguint els criteris d'Hernández Sampieri (2014) de no resultar ni massa curt ni massa llarg. La realització d'un pilotatge previ amb cinc persones afins a l'univers (estudiants de 18 a 23 anys, externs a l'institut), reafirma la seva validesa.

Per últim, val a dir que aquest qüestionari s'inicia amb dues preguntes personals per situar al participant en els estudis que cursa i també amb el nivell d'anglès que creu tenir. Aquestes dues variables identitàries són les úniques que als grups de discussió es consideren que poden tenir relació amb els resultats finals de l'estudi. No es demanen altres dades com el gènere, l'edat o la residència, perquè no resulten d'interès en la recerca ni tampoc s'analitzen.

### 3.3.1.- Univers, mostra i context

El qüestionari es distribueix via online a tots els estudiants d'anglès dels tres cursos que conformen l'àmbit de Comerç i Màrqueting de grau superior de l'Institut Carles Vallbona de Granollers. En concret, 98 alumnes amb edats compreses entre els 18 i els 52 anys. S'obre el dilluns 3 de febrer de 2020, a través de *Google Forms* a través d'un link i una invitació al *Google Classroom* de l'assignatura, i es tanca deus dies després, dijous 13 de febrer, quan després d'un segon recordatori, ja no s'obtenen més respostes. En total, acaben participant 78 alumnes (Aa).

**Taula 3. Participants del qüestionari**

Curs de grau superior	Aa.	Codificació
Comerç Internacional (CIT)	25	Alumnes CIT
Administració i Finances (ADFI)	26	Alumnes ADFI
Gestió de vendes i espais comercials (GVEC)	27	Alumnes GVEC
Total d'alumnes participants	78	Alumnes (Aa.)

### 3.3.2.- Recollida de dades i anàlisi del qüestionari

Les dades obtingudes s'analitzen individualment per ítems, realitzant la mitjana total de les respostes de cadascuna de les afirmacions i després la mitjana global de cada secció del qüestionari. Així doncs, les primeres 22 preguntes que tracten les actituds i percepcions es codifiquen amb un valor numèric de 0 a 10, i la 23 i 24 que tracten les situacions més recurrents d'ús de la L1, de l'1 a 5. Existeix la qüestió número 5 que és negativa entorn a l'ús de la L1, el que fa que sigui qualificada al contrari de les positives per mantenir la coherència en els resultats i evitar qualsevol alteració. Aquesta conversió així es representa a l'exposició de resultats.

Les puntuacions d'aquestes escales de Likert s'obtenen sumant els valors aconseguits en cada qüestió, de manera que tots els ítems tenen el mateix pes i l'escala resulta additiva. Seguint a Hernández Samperio (2014), a partir d'aquí es qualifica la mitjana resultant amb la fórmula

PT/NT -on PT és la puntuació total a l'escala i NT és el número total d'afirmacions-, i llavors la puntuació s'analitza amb un interval de 0 a 10 i de 1 a 5 com a marc de referència de la interpretació. Finalment, amb la suma de la mitjana global de cada secció, s'ajusta un nou marc de referència a 15 punts que estableix una percepció i conclusió general entorn a l'ús de la L1 a classe d'anglès.

És necessari constatar que les preguntes 3 i 4 són contextuals i introductòries en el tema d'estudi i per tant, queden excloses d'aquesta mitjana i interpretació general. Així mateix, les afirmacions 21 i 22 s'analitzen per separat ja que interessa extreure resultats concrets que determinin si l'alumnat està més d'acord en fer un ús puntual o bé freqüent de la L1 a classe d'anglès. I llavors, no podem agrupar aquestes respostes seguint el mateix criteri.

Totes les dades s'analitzen primerament amb l'univers complet, unificant totes les respostes dels 78 participants sense fer cap distinció. Però per tal de considerar possibles diferències entre ells, en una segona fase els resultats s'analitzen mitjançant dues classificacions més: segons la tipologia d'estudis del participant (CIT, ADFI i GVEC), i el nivell d'anglès acreditat.

Per tal d'evitar qualsevol error, totes les dades de *Google Forms* es bolquen i es treballen amb *Excel*, establint les fórmules que ens interessin i produint gràfiques finals amb *Plotly*.

## 4.- Resultats

### 4.1- Resultats dels grups de discussió

En la presentació d'aquests resultats qualitius es segueixen els tres blocs temàtics i la guia que s'ha exposat en la secció anterior.

- **Percepcions d'ús de la L1**

Tots els alumnes consideren que a classe d'anglès és necessari valer-se de la L1 per potenciar el seu aprenentatge en FL. Tanmateix, en funció del seu nivell d'anglès veiem que existeix una necessitat major o menor. Aquells que tenen un nivell més alt prefereixen que a classe d'anglès es parli el màxim possible en anglès, només fent ús de la L1 en moments molt puntuals com serien esclariments o traducció de paraules noves. En canvi, els alumnes amb un nivell mitjà o baix creuen que l'ús de la L1 els ajuda durant tot el curs i és un suport fonamental, tant puntual com freqüent, per poder seguir progressant i adquirir la llengua estrangera: "Jo crec que sí és necessari perquè si tens un nivell molt bàsic, t'ajuda a comprendre el que vol dir en el teu idioma que és principal i el domines, no com l'anglès que és estranger" (A13, grup n.2).

Tot i així, a tots els grups de discussió es manifesta que malgrat les diferències de nivell, els alumnes troben positiu tenir una exposició alta en anglès, sobretot per part del docent, perquè d'aquesta manera es familiaritzen i habituen a la llengua. Són conscients que són a classe d'anglès i tenen una predisposició a l'aprenentatge de la FL:

“... a mí me va bien tener un apoyo de cómo yo en castellano o en catalán sería y luego seguimos con la clase y si hay que hablar en inglés se habla, porque estamos para eso.” (A4, grup n.1)

“Jo penso que és necessari mantenir l'anglès com a idea principal de la classe i després en moments donats, traduir només a aquelles persones que no entenen algunes paraules” (A16, grup n.3).

No obstant això, quan se'ls pregunta quin percentatge màxim en L1 validarien a classe, trobem des d'un consens d'un 15% al grup n.1, un 20-25% al grup n.3 i alumnes que parlen d'un 40% i, fins i tot, un 50% al grup n.2 en el cas de nivells més justos: “Jo amb un 50-50 potser estaria bé. Ara fem un 30% d'anglès i crec que no hi hauria problema de pujar una mica, parlar més en anglès” (A6, grup n.1).

Així mateix, els diferents grups coincideixen en el fet que actualment a classe es fa un ús de la L1 igual o superior a aquest 50% perquè hi ha alumnes multi-nivell i per tant, les classes s'adapten al nivell més baix, l'alumnat del qual requereix d'un major ús de la L1:

“El problema és que com no tenim tots el mateix nivell... arriba un moment en què el que sap molt ha de tirar enrere i el que sap poc avança molt poc a poc” (A14, grup n.2).

“En clase hay niveles muy diferentes Yo no he hecho inglés nunca. Si a mi me mezcla el inglés y castellano por igual, me voy a enterar muchísimo más aunque sea mucho castellano (A16, grup n.3).

- **Situacions d'ús de la L1**

Les situacions on es troba més necessari fer ús de la L1 també varien en funció dels nivells però les més justificades i comunes a tots els grups són les següents, per ordre de rellevància (Taula 4):

- 1.- Per traduir i aprendre o crear nou vocabulari a través de la traducció, ja sigui amb el suport del professor o amb eines online. Per exemple, al grup n.3 trobem que els és molt útil la traducció quan el professor escriu a la pissarra les paraules clau i al costat l'equivalent en L1.
- 2.- Per aclarir conceptes, sobretot els més complexes.
- 3.- Per facilitar la comprensió de la gramàtica.

Així mateix, tot i que prefereixen diccionaris de L1-FL com podria ser el *WordReference* abans que els de FL-FL, també troben positiu fer servir traductors sempre que sigui amb unes limitacions. Aquestes limitacions, no obstant això, són relatives sobretot amb alumnes que tenen dificultats per entendre o produir contingut en anglès.

Els participants amb un nivell més baix també destaquen dues situacions concretes que justifiquen l'ús de la L1: quan el professor dóna les instruccions de les tasques, per tal d'entendre bé el que cal fer i evitar mal entesos; i quan els propis alumnes han de dirigir-se al professor.

**Taula 4. Discussió de les principals situacions en què l'alumnat troba necessari usar la L1**

Situació d'ús de la L1	Declaracions - exemples
<b>Traducció - vocabulari</b>	“Jo lo únic en català o castellà la traducció i punto.” (A1, grup n.1). “Si hi ha algú que en aquell moment no ho entén, llavors sí que passar i traduir-ho però no des d'un principi fer la traducció en un altre idioma (A10, grup n.2).

	“Que lo ponga en la pizarra. Palabras que no sabemos, mirando a la pizarra, esa palabra que no he entendido me la acaba de traducir y así se me queda” (A14, grup n.3).
<b>Aclariment conceptes</b>	“Quan són coses que potser són més complicades que a la gent li costa d’entendre potser una mica de recolzament en català o castellà potser va bé.” (A1, grup n.1).
<b>Explicacions gramaticals</b>	“Com vols que entengui la gramàtica amb paraules que no entenc. Jo crec que la gramàtica és més fàcil d’entendre si te l’expliquen també en català” (A17, grup n.3). “Jo penso que és necessari parlar també en català perquè jo per exemple quan no m’entero d’alguna cosa me la tornes a explicar en anglès i segueixo sense entendre-la... llavors, sí que crec que és necessari quan hi ha dubtes de la gramàtica” (A9, grup n.2).
<b>Instrucció docent</b>	“A mi me va muy bien que mezcle los dos idiomas. Cuando está explicando una tarea que tenemos que hacer... si ya me es difícil entenderla en castellano porque puede ser complicada, si mezcla el inglés y el castellano a la vez, pues, es que puede ser mucho más fácil” (A14, grup n.3).

- **Percepcions d’ús de la FL**

L’alumnat amb un nivell més alt valora molt positivament que es faci un ús freqüent de FL i els agradaria que actualment el docent també l’usés més. De fet, creuen que podrien tenir una classe íntegra en FL, tot i que prèviament manifestaven que la L1 era necessària per traducció i aclariments. Per altra banda, els alumnes amb un nivell més baix no ho recolzen de la mateixa manera, ja que creuen que això seria un fre i els portaria més problemes que no pas avantatges: “Jo trobo que si no arribo ara a parlar en anglès... si hagués de fer encara més esforç, no arribaria. I ho tinc claríssim. Si tingués més en anglès també és que no podria. No assoliria aquest curs ni cap altre.” (A9, grup n.2).

Pel que fa a la possibilitat de tenir un professor nadiu que només parlés anglès, només el grup n.1 creu que seria profitós, en especial per la pronunciació i pel grau d’exposició en FL, tot i que amb alguna discrepància: “Però clar... també és això que si necessites un reforç o algo en català o castellà potser no ho té” (A4, grup n.1).

Els altres dos grups creuen que llavors tindrien problemes de comunicació i de seguiment. De fet, el grup n.2 planteja que l’ideal seria tenir dos professors: un nadiu per tenir una aproximació més real a l’anglès i un de local per cobrir així totes les seves necessitats i esclariments durant les sessions: “Potser no per totes les classes un professor natiu. Només unes. El problema és que arriba un moment en què a vegades t’ho poden explicar 4 vegades en anglès i no ho entenc. Tenir una classe sencera en anglès arribaria un moment en què ho passaria malament” (A7, grup n.2).

El grup n.3 també afegeix que tenir un professor nadiu condicionaria i desequilibraria la construcció de relació entre professor-alumne i la seva confiança. Novament, els alumnes amb nivell més baix no acceptarien tenir una classe 100% en anglès i amb un professor nadiu ja que diuen que els portaria a la frustració i a una inevitable desconexió:

“Jo crec no, no aniria bé perquè si no t’entens amb ell tampoc pots tenir una relació, en casos d’emergència o quan li vols explicar algo, ja no ho fas igual” (A17, grup n.3).

“Si yo tuviera un profesor nativo no iría a clase porque pensaría que estoy perdiendo el tiempo. Estar allí sentada, sin entender nada... yo llego un momento que desconecto. Lo intento media hora pero veo que nada, automáticamente como persona me desconecto y hago otras cosas.” (A18, grup n.3).

- **Estratègies de *translanguaging***

Pel que fa a la convivència intencionada entre L1 i FL per potenciar l’aprenentatge, es destaca l’ús de subtítols en L1 quan es veuen produccions audiovisuals en anglès. Fins i tot els alumnes amb nivell més alt declaren que els ajuda per poder seguir els continguts, per aprendre i per establir associacions entre ambdues llengües. Només un participant dels 18 manifesta que prefereix usar subtítols en anglès: “Posar subtítols en castellà ajuda molt al so i a partir d’aquí amb la correlació de l’anglès i la imatge, ajuda molt per agafar la idea de l’idioma” (A18, grup n.3).

L’alumnat amb més dificultats comenta que sobretot en activitats de *writing* prefereix escriure primer tot en L1 i després fer la traducció. Aquest suport en L1 també es realitza de manera puntual a l’hora de llegir o prendre apunts per aquelles paraules que desconeix: “si no tengo idea de lo que es pues me lo pongo al lado en castellano para enterarme.” (A2, grup n.1).

Tan sols tres participants de nivell baix diuen que prenen apunts o notes sempre en L1 per després passar-los a FL i viceversa, per entendre bé els conceptes. En canvi, l’exploració acostumen a fer-la en FL i no *transllenguada*, especialment en l’input, on argumenten que sempre és millor en anglès per no establir barreges i perquè per fer recerca sempre hi ha més informació en aquesta llengua. També quan es valen de la traducció FL-L1 o L1-FL, acostumen a fer-la tal qual en anglès sense parafrasejar o usar el seu propi repertori.

Així mateix, també els participants fan ús de la L1 per parlar amb els seus companys, indiferentment del seu nivell. Manifesten que no els neix parlar en anglès i se’ls hi fa molt difícil o estrany, a no ser que sigui una tasca *d’speaking* conjunta. Argumenten que no estan habituats i ningú els obliga. A més, en el cas dels alumnes amb nivell més baix, aquests diuen que no tenen les eines per fer-ho ni la confiança necessària, el que implica que no només amb els companys, sinó també en activitats *d’speaking* facin ús tant de la L1 com de la FL simultàniament ja que si no es quedarien callats o no sabrien què dir:

“A mi a l’acadèmia com em feien parlar en anglès... però aquí no perquè no es demana la mateixa exigència. Llavors com el meu company no parla en anglès, jo deixo de fer-ho.” (A10, grup n.2).

“Les explicacions les fem en català perquè si un company ja no ho entén en anglès...” (A8, grup n.2).

A nivell general, trobem que fer ús de la L1 quan parlen entre ells els ajuda a sentir-se més relaxats, poder comunicar-se i ajudar-se mútuament a fer les tasques. Aquests arguments es repeteixen quan s’aborda la comunicació en L1 amb el professor. Actualment, aquest els hi permet comunicar-se així i també en diàleg *transllenguat*: “Si no sé las palabras en inglés, algo tengo que

decir para poder comunicarme aunque no le guste. Si no, ¿qué hago?, ¿cómo lo digo?” (A16, grup n.3).

Pel que fa a l'ús de la comparació com a estratègia d'adquisició de la FL, només s'evidencia que és un recurs útil en els alumnes amb nivell més baix o mitjà, els quals no només comparen les estructures de l'anglès sinó que també arriben a traduir-ho tot en L1 per després poder completar-les en anglès. Per exemple, una participant del grup n.3 amb nivell mig (Batxillerat) explica que per a ella és sempre necessari traduir la gramàtica al català per entendre el que està estudiant i assimilar-ho. O una altra alumne del grup n.2 de nivell baix que tradueix els enunciats dels exercicis dels llibre i totes les frases per poder executar-les:

“Jo la gramàtica me l'estudio en català per saber el que estic fent. Ho tradueixo i quan ho entenc ja ho sé fer en anglès” (A17, grup n.3).

“Bueno jo és que directament traduïm les frases que estan en anglès i després trobem una lògica per poder completar-les o algun exercici per l'estil. Llavors no parlem en anglès si no que traduïm i comentem el que nosaltres no entenem” (A9, grup n.2).

Per últim, a excepció de tres alumnes de nivell alt, la resta de participants manifesten que sempre pensen en L1 i després produeixen en FL.

- **Motius externs que condicionen l'ús de la L1**

Més enllà de la relació amb el factor nivell en FL, a tots els grups de discussió es vincula l'ús de la L1 a una conseqüència pròpia del mal funcionament del sistema educatiu en matèria de llengües estrangeres i també a una mala praxis dels docents d'anglès. S'al·ludeix que es recolzen en L1 més del que voldrien perquè el nivell d'anglès a les escoles és massa baix i és una mancança que arrossegueu des de fa anys, sobretot per aquells alumnes que venen de grau mitjà o ESO. Així mateix, no troben coherent que a classe hi hagi multi-nivells amb perfils que venen de Batxillerat i perfils que venen de mòdul, el que fa que no pugui haver un equilibri entre L1 i FL adient per a tots.

“A més si no tens una base... després arribes aquí i no entens res. I clar si jo no entenc una cosa, tampoc... per esclarir dubtes necessito el català” (A9, grup n.2)

“Yo creo que es un problema de los grados. En el grado medio el inglés que dan es básico y luego vienes al superior y no puedes hablar en inglés” (A18, grup n.3).

També argumenten que al programa s'imparteixen poques hores d'anglès en comparació al català i castellà, fet que els limita a assolir una bona adquisició de la llengua estrangera i a tenir la necessitat d'usar amb freqüència la L1. Finalment, reconeixen que els professors són massa laxos, no perseveren en potenciar la FL, de manera que es relaxen i no es prenen seriosament haver d'esforçar-se més en anglès.

A més a més, els participants exposen experiències prèvies o actuals i ho comparen amb les acadèmies d'anglès on l'exigència és més alta i es veuen obligats a valer-se de la FL en tot moment, conclouent que al final s'adapten perquè no tenen una altra opció. I de fet, tot i que al principi els resulti difícil, ho valoren positivament. Així doncs, es codifica en múltiples ocasions el

terme “esforç” o “esforçar-se” i aquest es vincula al grau de dependència a la L1. Només els alumnes amb més dificultats discrepen lleugerament ja que creuen que la seva dependència és un problema de base i no d'exigència:

“Jo crec que al donar-nos la facilitat de sempre estar-nos responent en català ens fa que cada vegada ens adormilem més i no dominem l'assignatura i això ens fa bola.” (A10, grup n.2).

“Jo crec que al principi sí que costaria però la llarga t'acostumes i et farien un favor. No et queda més remei si et parlen sempre en anglès.” (A8, grup n.2).

### Diferències entre grups

No s'aprecien diferències notòries entre els tres grups i per tant, entre els tres cursos analitzats de l'àrea de Màrqueting i Comerç. Només es fa evident que al grup de discussió n°1, curs de Comerç Internacional, hi ha un reticència major a l'ús de la L1 en comparació als altres dos grups perquè són alumnes amb un perfil més conscienciat de la importància de l'aprenentatge de llengües estrangeres (al seu currículum també hi ha francès).

## 4.2- Resultats generals del qüestionari

Pel que fa a la investigació quantitativa, a continuació es presenten les respostes que s'obtenen dels 78 alumnes que participen en el qüestionari, diferenciant entre les actituds que té l'alumnat davant l'ús de la L1 a classe d'anglès (Taula 5, secció primera del qüestionari) i les necessitats d'ús de la primera llengua (Taules 6 i 7, secció segona del qüestionari). En tots el casos, el valor que es pren de referència és la mitjana per ítem analitzat. En verd, es destaca l'afirmació amb ponderació més elevada de cada apartat.

**Taula 5: Respostes de la secció 1 del qüestionari. Grau d'acord (escala 1-10)**

Actituds sobre l'ús de la L1 a classe d'anglès	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	M*
3.- Em fa por parlar a classe d'anglès	8	3	7	8	5	11	7	11	4	4	10	5.16
4.- Em genera ansietat comunicar-me en anglès (escrit o oral)	8	2	12	8	9	4	7	7	6	5	9	4.98
5.- Tinc capacitat per seguir una classe totalment en anglès sense necessitat de recórrer a la L1 en cap moment	11	8	4	2	6	10	8	5	8	15	0	4.87
6.- Normalment, em sento perdut a classe perquè no sóc capaç de seguir el missatge si només se m'explica en anglès	14	8	7	10	8	10	4	1	6	1	9	4
7.- Prefereixo que el professor faci ús de la L1 a classe i no només de l'anglès perquè m'ajuda a aprendre millor	11	8	4	4	3	9	5	7	8	9	10	5.21
8.- Si el professor fa ús de la L1 m'ajuda també a aprendre més ràpid els conceptes	4	1	2	8	3	11	7	11	11	8	12	6.35
9.- Si no pogués parlar en L1 amb els meus companys crec que tindria problemes per poder seguir l'assignatura o realitzar activitats en grup	9	5	4	3	4	9	7	8	11	6	12	5.67



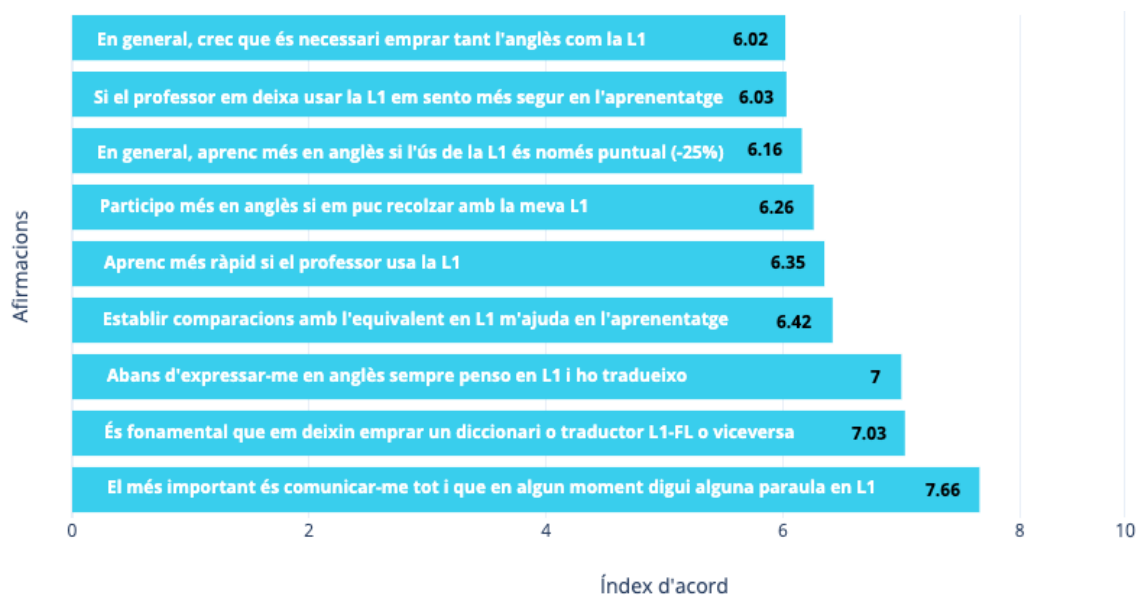
10.- Abans de fer ús de l'anglès (speaking, writing, reading, etc.) penso sempre en L1 i ho tradueixo, en comptes de fer-ho directament en anglès	5	1	2	5	7	1	3	11	12	8	23	<b>7</b>
11.- Si el professor em deixa fer ús de la L1 a classe, em sento més segur per aprendre l'anglès	3	4	6	6	3	8	12	5	11	9	11	<b>6.03</b>
12.- Si puc fer ús de la L1, també participo més en anglès ja que puc recolzar-me en la meua llengua	2	1	8	8	3	3	13	9	11	6	14	<b>6.26</b>
13.- Considero fonamental que el professor em deixi emprar un traductor o diccionari online anglès-català, perquè aprenc més i més ràpid	2	0	4	4	6	7	5	12	11	2	25	<b>7.03</b>
14.- M'agradaria que el meu llibre d'anglès tingués aclariments en L1 perquè m'ajudaria en l'aprenentatge	17	1	6	4	5	6	7	8	9	4	11	<b>4.91</b>
15.- Crec que utilitzar materials en L1 (notícies, vídeos, articles, altres) per després fer activitats en anglès és una bona idea per comparar i aprendre entre llengües	9	2	4	9	4	4	8	10	11	5	13	<b>5.73</b>
16.- Crec que el més important és poder comunicar-me, tot i que en algun moment digui alguna paraula en L1 perquè no em surt o la desconec en anglès	3	1	0	1	0	4	11	13	14	5	26	<b>7.66</b>
17.- Establir comparacions entre les estructures i nous conceptes de l'anglès amb l'equivalent en L1, em fa més fàcil l'aprenentatge	5	0	6	0	3	7	13	17	9	7	11	<b>6.42</b>
18.- Barrejar llengües a classe d'anglès no em genera confusió. M'ajuda en l'aprenentatge	2	4	5	2	6	14	12	11	8	3	11	<b>5.94</b>
19.- Si tingués un nivell d'anglès més alt, seguiria preferint emprar la L1 a classe d'anglès puntualment perquè m'ajuda en l'aprenentatge	17	6	15	11	7	8	1	5	0	3	5	<b>3.26</b>
20.- En general, crec que és necessari emprar a classe d'anglès, tant l'anglès com la L1, encara que sigui puntualment	5	0	3	4	7	17	6	11	8	9	9	<b>6.02</b>
21.- En general, aprenc més anglès si l'ús de la L1 és freqüent (més del 25%)	9	2	8	8	7	10	13	5	8	4	5	<b>4.80</b>
22.- En general, aprenc més anglès si l'ús de la L1 és només puntual (menys del 25%)	4	1	2	6	7	14	8	5	12	9	10	<b>6.16</b>

0 = totalment en desacord; 10 = totalment d'acord

\* Indica mitjana per cada descriptor

D'aquesta primera secció, destaquen nou afirmacions amb una valoració superior a 6 que mostren una actitud positiva en l'ús de la L1, ja que sobresurten d'un grau d'acord neutre (Gràfic 1):

Gràfic 1: Afirmacions amb l'acord més alt respecte a l'ús de la L1 a classe d'anglès



Taula 6: Respostes secció 2 del qüestionari (docent). Freqüència d'ús de la L1 (escala 1-5)

Usos de la L1 a classe d'anglès (docent)	1	2	3	4	5	M*
	Mai	Molt poc	A vegades	Freqüent.	Sempre	
23.- De la següent llista, marca quan és per a tu realment necessari que el docent faci ús de la L1 a classe d'anglès per potenciar el teu aprenentatge...						
Explicar o traduir vocabulari	1	8	25	29	15	3.61
Explicar la gramàtica o reforçar conceptes	3	15	21	25	14	3.37
Donar instruccions abans de fer una activitat	16	22	18	14	8	2.69
Corregir errors	9	10	18	26	15	3.35
Esclarir dubtes o significats quan no queda clar	0	12	15	32	19	3.74
Mantenir l'ordre a classe	25	17	9	15	12	2.64
Comparar el que explica amb L1	5	15	33	16	9	3.11
Evidenciar diferències entre l'anglès i la L1	4	21	23	18	12	3.16
Corregir els exàmens	26	16	11	15	10	2.57
Avaluar les tasques	22	17	11	21	7	2.66

1 = ús no necessari de la L1; 5 = ús molt necessari de la L1. \* Indica mitjana per cada descriptor

D'aquesta segona secció, s'extreu que els participants consideren clarament necessari que el docent empri la L1 a classe d'anglès en sis situacions concretes (Gràfic 2):

Gràfic 2: Situacions més freqüents en què l'alumne troba necessari que el docent usi la L1



Taula 7: Respostes secció 2 del qüestionari (alumne). Freqüència d'ús de la L1 (escala 1-5)

Usos de la L1 a classe d'anglès (alumne)	1	2	3	4	5	M*
	Mai	Molt poc	A vegades	Freqüent.	Sempre	
24.- Ara marca quan tu com alumne necessites fer ús de la L1 a classe d'anglès per potenciar el teu aprenentatge...						
Per parlar amb els meus companys o fer activitats de grup	3	11	14	28	22	3.70
Per traduir paraules i aprendre nou vocabulari	1	7	20	30	20	3.78
Per cercar informació sobre un tema	2	22	17	25	12	3.29
Per fer un escrit, parlar o preparar una presentació en anglès	8	14	21	21	14	3.23
Per comprendre un vídeo o una sèrie (incloure subtítols)	10	12	16	24	16	3.30
Per fer anotacions d'un <i>Reading</i>	15	11	24	17	11	2.97
Per prendre notes d'un <i>Listening</i>	20	13	19	17	9	2.76
Per dirigir-me al professor	6	16	22	23	11	3.21
Per fer comparacions amb la L1	7	11	23	25	12	3.30
Per prendre apunts	22	13	15	20	8	2.73

1 = ús no necessari de la L1; 5 = ús molt necessari de la L1. \* Indica mitjana per cada descriptor

Pel que fa referència a les situacions concretes on l'alumnat troba necessari usar la L1, s'aprecia que set són les afirmacions amb un valor superior a l'acord neutre i, per tant, les més recurrents (Gràfic 3):

Gràfic 3: Situacions més freqüents en què l'alumne troba necessari usar la L1



Per últim, totes les dades anteriors permeten extreure la mitjana global de les dues seccions del qüestionari (Taula 8). I, amb la suma d'ambdues, es coneix si la percepció general dels alumnes d'FP és positiva o negativa amb relació a fer ús de la L1 a classe d'anglès:

**Taula 8: Resultats generals del qüestionari amb mitjana global**

Mitjanes globals: actituds, usos i resultat general	M*
1.- Actituds ver l'ús de la L1 a classe d'anglès (secció 1)	<b>5.75 sobre 10</b>
2.- Necessitat d'ús de la L1 a classe d'anglès (secció 2)	<b>3.16 sobre 5</b>
3.- Percepció general sobre l'ús de la L1 a classe d'anglès (resultat total)	<b>8.91 sobre 15</b>

1) 0 = actitud negativa; 10 = actitud molt positiva

2) 1 = ús no necessari de la L1; 5 = ús molt necessari de la L1

3) 1 = percepció negativa en l'ús de la L1; 15 = percepció molt positiva

\* Indica mitjana per cada descriptor

### 4.3.- Resultats segmentats del qüestionari

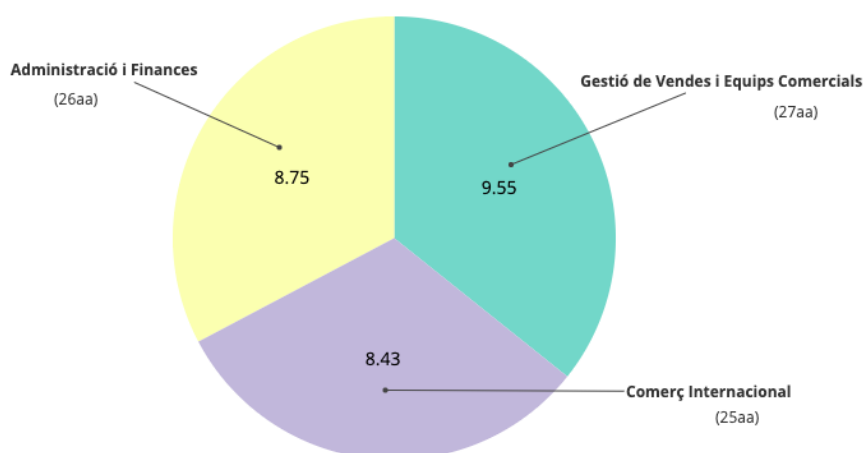
A banda dels resultats generals i per poder considerar diferències entre tot l'univers, també es presenten i analitzen les respostes en dues categories segmentades: segons el curs acadèmic dels participants (Taula 9 i Gràfic 4) i segons el seu nivell d'anglès acreditat (Taula 10 i Gràfic 5). En ambdós casos, per facilitar l'entesa els resultats es presenten directament en mitjanes.

**Taula 9: Actituds, usos i mitjana global segons el curs acadèmic**

Curs acadèmic	M* Actituds	M* Necessitat d'ús	M* global
Comerç Internacional (CIT)	5.42	3.01	<b>8.43</b>
Gestió de Vendes i Espais Comercials (GVEC)	6.23	3.32	<b>9.55</b>
Administració i Finances (ADFI)	5.63	3.12	<b>8.75</b>

\* Indica mitjana global per cada descriptor

Gràfic 4: Percepció general segons el curs acadèmic de l'alumne

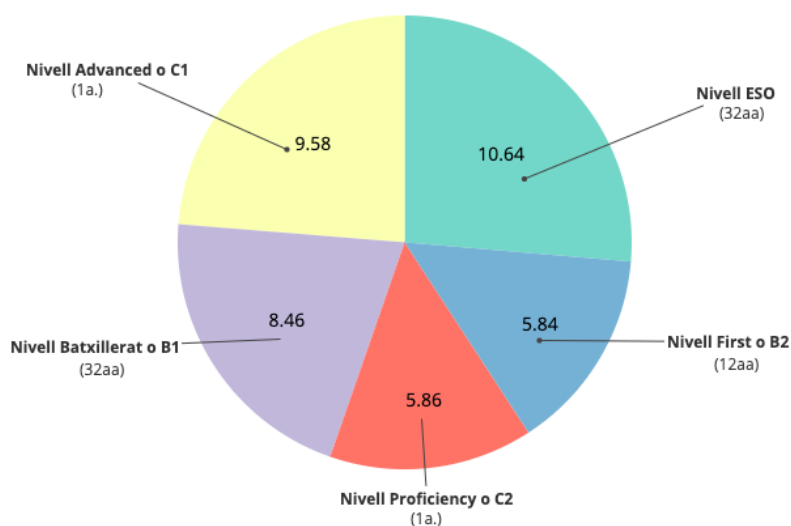


Taula 10: Actituds, usos i mitjana global segons el nivell d'anglès acreditat

Nivell d'anglès acreditat	M* Actituds	M* Necessitat d'ús	M* global
ESO (41% aa.)	6.96	3.68	<b>10.64</b>
Batxillerat o B1 (41% aa.)	5.44	3.02	<b>8.46</b>
First o B2 (15,4% aa.)	3.52	2.32	<b>5.84</b>
Advanced o C1 (1,3% aa.)	6.93	2.65	<b>9.58</b>
Proficiency o C2 (1,3% aa.)	4.31	1.55	<b>5.86</b>

\* Indica mitjana global per cada descriptor

Gràfic 5: Percepció general segons el nivell d'anglès de l'alumne



## 5.- Discussió dels resultats

Els resultats de la investigació mostren que, a trets generals, l'alumnat d'FP troba positiu i necessari fer ús de la L1 a classe d'anglès per potenciar el seu aprenentatge de la llengua meta. Considera que aquesta actua com a suport i eina facilitadora que tant el professor com l'alumne haurien d'usar-la en determinades situacions per afavorir l'adquisició de l'anglès (Taula 8).

Així doncs, la percepció general coincideix amb les teories de molts autors contemporanis que situen la L1 com una eina útil però de la qual no es pot abusar (Cook, 2001; Nation, 2003; Kerr, 2019) i amb un rol *d'scaffolding* que millora les negociacions i potencia la comprensió (DiCamilla, 1999; Butzkamm, 2003) en circumstàncies específiques, les quals passem a detallar.

### El nivell d'anglès de l'alumnat determina el grau d'ús de la L1

L'actitud favorable cap a la llengua primera no és rotunda perquè existeix certa discrepància entre aquells alumnes amb un nivell més alt d'anglès, els quals tenen una percepció més negativa i una necessitat d'ús més reduïda, i els de nivell mitjà o baix, els quals presenten més mancances en FL i ho troben més beneficiós, o en alguns casos, fins i tot essencial. Així doncs, com Promodou (2002) determina en la seva investigació amb 300 alumnes d'edat similar al nostre univers, com més alt és el nivell, més escèptics es mostren en l'ús de la L1 i viceversa.

Aquest factor determinant en els resultats coincideix amb conclusions d'altres estudis que evidencien que els alumnes avançats només troben necessari usar la L1 per traduir paraules o esclarir conceptes complexos. Per tant, s'apropen més a la idea de "a classe d'anglès, quan més anglès millor" (Ferrer, 2005). No obstant això, es reconeix igual que a les conclusions de Promodou (2002) que aquesta postura no implica una negació a l'ús de la L1 a l'aula, sinó un ús reduït i puntual que actua com a catalitzador en l'aprenentatge.

En canvi, els estudiants amb més dificultats necessiten usar-la en moltes altres situacions i amb major freqüència perquè si no, com assenyalen Jones (2001) i Macaro (2006) acaben frustrant-se o desconnecten. I això generalment deriva, com puntualitzà Atkinson (1987), en aprenentatges més lents i difícils, per manca de comprensió de la FL. Seguint a Liao (2006) i Kerr (2019), i en base a les opinions dels grups de discussió, una exposició major en FL els generaria un problema, a part de propiciar el silenci i la seva intimidació. No és d'estranyar, doncs, que tots els participants afirmen que si tinguessin un major domini de l'anglès, es veurien més capacitats per reduir l'ús de la L1 (Taula 5).

En aquesta línia, els resultats dels qüestionaris segmentats per nivell són molt representatius a l'exposar que l'alumnat amb un nivell d'anglès d'ESO és el que valora més positivament l'ús de la L1 i el que més la fa servir (10,64 sobre 15), representant el 41% de tots els participants (Taula 10 i Gràfic 5), seguidament dels alumnes amb nivell Batxillerat (8,46 sobre 15), els quals també constitueixen un altre 41% de la mostra i també presenten una valoració i

necessitat d'ús favorable. Sorprenen els valors d'un estudiant amb nivell *Advanced* (1,3%), el qual mostra uns índexs propers als alumnes d'ESO (Taula 10 i Gràfic 5).

Per tant, un 83,3% dels estudiants d'FP d'aquest estudi troben adequat usar la L1 a classe d'anglès, a diferència del 16,7% restant, conformat per 13 companys que tenen un nivell acreditat *First o Proficiency*. Aquestes dades són molt significatives i superiors a l'estudi de Hopkins (1989) que determinava que en estudiants adults, un 76% trobaven necessari valer-se de la L1, o al de Promodou (2002) que ho marcava en un 62,5%, i s'apropen als valors del 90% de la recerca de Cook i Hall (2013), la més actual i representativa dels últims anys.

### **Freqüència i volum d'ús de la L1**

Més enllà dels matisos en funció del nivell d'anglès, trobem que existeix un quòrum general en què l'ús de la L1 ha de ser puntual (Taula 5) i només a vegades (Taules 6 i 7), tot i que als grups de discussió, hem pogut veure que novament l'alumnat amb més dificultats validaria un ús de L1 del 40% i, fins i tot, del 50%, a diferència dels altres companys que parlarien d'un consens aproximat del 20-30%. Així doncs, és una valoració molt personal que sempre dependrà de cada cas (Macaro, 2006), però que concorda amb l'aproximació de Kerr (2019) quan parla d'una freqüència real d'ús de la L1 a l'aula d'entre un 20% i un 40%, i la de Copland i Neokleous (2011) quan confirmen que els percentatges són superiors al 40% sempre en nivells més baixos.

En aquest sentit, és molt interessant la percepció obtinguda als debats qualitatius, en els quals es fa clarament manifest que la composició de les classes d'FP és multi-nivell i això, no només altera les mitjanes globals del qüestionari, sinó que condiciona el volum d'ús de la L1, la seva freqüència i el ritme d'aprenentatge. Així doncs, es pot afirmar que els alumnes més avançats es veuen perjudicats perquè el professorat s'adapta al nivell més baix i tenen una exposició major en L1 de la desitjada. De fet, vinculat a això, es desprèn una acceptació a usar la L1 per aprendre més ràpid la llengua meta (Taula 5) com ja assenyalaven Cook i Hall (2013), i Kerr (2019), com a estratègia freqüent entre els docents de FL per agilitzar el ritme i accelerar l'aprenentatge.

### **Situacions justificades d'ús de la L1**

Pel que fa a les situacions concretes en les quals hi ha una major predisposició i necessitat d'ús de la L1, trobem que la més requerida és la traducció, tant de conceptes que no s'entenen com en l'ús d'aquesta per produir contingut en llengua meta (Taules 4 i 7). Els estudiants troben fonamental poder usar traductors i diccionaris online en L1 (Taula 5), i valoren també positivament el canvi de codi per part del docent per facilitar la comprensió o ensenyar nou vocabulari amb puntuals traduccions. Així doncs, la L1 es presenta com a eina sempre present d'alguna manera a classe (Cook i Hall, 2013) i sobretot, en el procés de "planificació" dels estudiants (Ortega 2005).

Així mateix, els participants també assenyalen que sempre pensen en L1 per comunicar-se en anglès (Taula 5), fet que els ajuda a produir contingut més elaborat com DiCamilla (1998) destacava. De fet, Gun (2003) defineix aquest procés de traducció com una activitat automàtica que realitzen els estudiants de tots els nivells, perquè així és com funciona cognitivament

l'assimilació de nova informació. En aquesta recerca, no obstant això, s'evidencia que la majoria dels alumnes de nivell més avançat són capaços de pensar i produir directament en FL. En aquest sentit, l'estudi més aviat valida la idea de Macaro (2006), la qual exposa que a llarg termini el suport en L1 va desapareixent a mesura que l'alumnat augmenta el seu domini en FL.

També s'aprecia el suport positiu de la L1 per contrastar i realitzar comparacions, en concret, en les explicacions gramaticals i per esclarir dubtes (Gràfic 2). Entendre en L1 el que s'explica en FL es converteix en una realitat necessària per avançar en l'aprenentatge, confirmant-se així la teoria de Selligson (2016) de no separar la L1 de la FL quan diu que "para aprender inglés hay que pensar en español", ja que l'adquisició d'una segona llengua no pot ser considerada completa si no presta atenció al coneixement lingüístic previ i als avantatges que això pot generar (Butzkamm, 2003; Cummins, 2007; García i Li Wei, 2017; Dooly i Vallejo, 2019).

Per tant, només amb aquesta percepció general i mútua a tots els nivells, aquesta investigació rebutja qualsevol posició absolutista d'*English-Only* a classe d'anglès d'FP, així com teories tan esteses que la defensen com l'ús comunicatiu de Krashen (1982).

Quant a les situacions més freqüents en què l'alumne troba necessari usar la L1, pren molta importància la comunicació entre els companys (Gràfic 4). Aquesta ha quedat justificada com un costum difícil de canviar, sobretot perquè no hi ha un requeriment per part del docent i perquè se'ls fa estrany fer-ho en anglès, tot i estar a classe d'anglès. Així mateix, la L1 els serveix per ajudar-se entre ells a l'hora de fer les tasques o seguir la matèria, sobretot a aquells alumnes amb més dificultats. Per consegüent, influeix positivament en el treball col.laboratiu.

Per altra banda, quant als usos que el professorat hauria de fer de la L1 a classe, no es perceben grans diferències amb estudis previs (Pan, 2010; Inbar-Lourie, 2010; Littlewood i Yu, 2011; Cook i Hall, 2013; Mohebbi i Alabi, 2019; Kerr, 2019). La principal diferència la trobem en què aquesta mostra no troba important que el docent usi la L1 per mantenir l'ordre a classe ni tampoc per donar instruccions abans de fer una activitat (Taula 6), a excepció de l'alumnat de nivell baix, el qual recalca que sí l'ajuda per poder executar-les correctament.

Així mateix, resulta important el paper que se li dona a la L1 com a eina afectiva, en especial, per reduir l'ansietat (Taula 5) i generar un clima relaxat i positiu que Auerbach (1993) ja definia com a un element clau i condicionant per a l'aprenentatge de la FL, i que Cook i Hall (2013) constaten que redueix la pressió i l'estrès sobre l'alumnat. En aquest sentit, cal destacar com per als estudiants d'FP el més important és poder-se comunicar, tot i que això impliqui emprar alguna paraula en L1 (Gràfic 1). Aquesta actitud reforça les teories del *translanguaging*, les quals manifesten que conjuminant les diferents llengües, l'alumne incrementa la seva confiança i capacitat d'expressió (García i Seltzer, 2016).

### **Estratègies de *transllenguatge* i l'alternança de codi**

Es fa palès que l'estudiant d'FP es val d'estratègies de *transllenguatge* per potenciar el seu aprenentatge en FL. En concret, es fa molt evident en la necessitat de fer servir subtítols en L1 quan veu produccions audiovisuals en FL (Gràfic 3). Aquesta estratègia no es contempla en



altres investigacions consultades i, per tant, queda clar que és un mecanisme que els ajuda a aprendre l'anglès, perquè fan relacions entre el missatge oral en FL i l'escrit que llegeixen en L1.

També s'evidencia la validesa i necessitat del diàleg *transllenguat*, especialment amb el docent, aspecte que Kocaman (2018) defineix a la seva investigació com un dels avantatges principals dels docents bilingües perquè fomenten la interacció amb els alumnes i enforteixen la seva relació de proximitat i confiança, tan important també en l'adquisició de la FL.

Tal és així que a la present investigació es confirma que l'alumnat prefereix tenir un docent local que no pas un de nadiu perquè aquest els entén millor, els permet establir similituds amb la L1 quan els conceptes no queden clars i perquè poden forjar vincles emocionals, tal com Promodou (2002), Nazaray (2008) i Al Sharaeai (2012) destaquen en les seves recerques. Aquests últims també conclouen que en aquesta relació, la L1 ajuda a connectar als alumnes amb les seves cultures, factor que no hem evidenciat i que caldria analitzar en una futura investigació.

En aquest sentit, l'estudi confirma que una adequada alternança de codi només és possible amb docents bilingües, sobretot quan aquests tenen almenys un mateix nivell en L1 que l'estudiant (Macaro 2006). Principalment, com defensa Selligson (2016), perquè el docent que s'ha format en llengua anglesa com a FL sap el que això significa i implica.

L'exploració *transllenguada* també sembla una estratègia útil (Gràfic 3) com defensa García (2014) tot i que els estudiants, per comoditat, prefereixen fer-la en anglès perquè hi ha molta més informació en aquesta llengua i perquè a l'hora de produir contingut, no han de traduir res. Així doncs, la lectura, l'escriptura i la traducció *transllenguada* que proposa García es fa menys present, només amb anotacions puntuals de paraules que es tradueixen en L1 i en nivells més baixos, per prendre apunts en llengua primera i no només en FL (Taula 6).

### **La L1 minimitza la capacitat d'esforç de l'alumnat**

Per últim, la recerca entreveu que l'alumnat s'acomoda i s'esforça menys en intentar usar la FL perquè sap que sempre podrà recórrer a la llengua primera. Aquesta realitat secunda l'estèss argument de Berlitz (1916) durant el segle XX sobre el perjudici que fa la inclusió de la L1 a l'aula d'anglès. Tanmateix, val a dir que aquesta relació només es manifesta clarament en estudiants de nivell alt als grups de discussió els quals, com hem comentat, es veuen perjudicats a tenir una exposició menor en FL per les característiques multi-nivell de les aules d'FP. La resta d'alumnat només coincideix que podria esforçar-se més en FL si el docent ho imposés, però sempre amb certa prudència, ja que si no acabaria resultant contraproductiu.

## **6.- Conclusions**

Aquest estudi ha fet palès que l'ús de la L1 a classe d'anglès és un recurs positiu per a l'alumnat d'FP. Per a ells, la llengua primera actua com a suport i com a eina potenciadora de l'adquisició de la llengua meta en aquelles situacions en les quals valer-se únicament de la FL

frenaria el seu aprenentatge. Així doncs, el rol que adquireix la L1 és important d'una forma o una altra i per tant, des de la mirada de l'alumnat, no es pot obviar.

El nivell d'anglès de cada estudiant sembla ser el factor principal a l'hora d'establir diferències d'opinió entorn a quan, com i en quina mesura recórrer a la L1. Es confirma que a major domini de la llengua anglesa, menys necessitat d'ús i valor se li atorga a la llengua primera. En tot cas, un ús puntual i precís com seria la traducció esporàdica, l'esclariment de dubtes i les comparacions *cross-lingüístiques* es validen com a tècniques favorables en la instrucció.

Per tant, en cap cas es defensa un ús exclusiu de la llengua anglesa a classe d'anglès, tot i que existeix una clara consciència col·lectiva sobre la seva importància i el protagonisme que ha d'adquirir. A més a més, es prefereix tenir un docent bilingüe que connecti amb l'estudiant a tots els nivells i l'entengui, més enllà de l'exposició impecable i completa que podria tenir amb un docent nadiu. De fet, l'alumnat afirma sentir-se més relaxat, més participatiu i amb major predisposició en aquells entorns en els quals la L1 té cabuda. Seguint a Funes (2019), no necessita "un *magister* que transmet coneixements, sinó un adult savi que esdevé suport proper, orienta i estimula l'aprenentatge" (p.43).

Sense cap mena de dubte, són els estudiants amb més dificultats els quals més aprecien i troben necessari el suport en L1. Sobretot perquè els ajuda en el seu progrés diari i a comprendre els continguts. S'evidencia que l'alumnat que accedeix a FP des de l'ESO és el que presenta més mancances en anglès i té una major dependència en L1, però seguidament del de Batxillerat, que sorprenentment també es mostra molt a favor del seu ús. Només els alumnes amb nivells acreditats com el *First* són els més escèptics, però a l'hora una minoria poc representativa. Encara ho és menys, un únic alumne amb nivell *Advanced* i un altre estudiant amb nivell *Proficiency*.

D'aquí es desprèn la realitat multi-nivell que existeix a les aules d'FP, el que comporta que tant l'ús de la L1 com de la FL, mai sigui equilibrat per a tots. Els alumnes de nivell avançat troben a faltar una major exigència i exposició en FL però els de nivell mig i baix, creuen que això els podria perjudicar a curt termini. En conseqüència, el professorat acostuma a adaptar-se a la gran majoria i per tant, recorre amb major freqüència a la L1. L'univers d'aquest estudi, doncs, no és heterogeni, de manera que es podria plantejar a futurs una recerca centrada per nivells d'anglès, tot i que els resultats no representarien la realitat general de l'alumnat de formació professional com un tot.

Més enllà d'aquestes diferències, s'ha fet rellevant com la majoria d'estudiants pensen en L1 tant per comunicar-se com per comprendre l'anglès, establint transferències constants amb la llengua meta. Les estratègies de *transllenguatge* observades així ho posen de manifest. Principalment, en la planificació i la producció, així com en el diàleg entre companys, on sempre és present, i entre alumnat i docent, tot i que en menor mesura. Demés, la L1 es presenta com una eina facilitadora per a una comunicació més efectiva en FL, allunyada d'una assimilació nadiua.

També crida l'atenció la necessitat general d'usar subtítols en L1 quan es veuen produccions en anglès, com seria el cas de sèries, pel·lícules o vídeos en xarxa. Aquesta contundència als resultats obre la porta a estudiar en detall com i per què aquest recurs els és útil en l'aprenentatge d'una llengua estrangera, i la interconnexió que s'estableix entre llengües en la visualització de formats audiovisuals.

Així mateix, l'estudiant de cicles formatius conclou amb rotunditat que podria considerar menys important el paper de la L1 si la seva formació prèvia (ESO, Grau mig i Batxillerat) hagués tingut més hores d'anglès i hagués estat més exigent en l'ús de la llengua meta. Es parla d'una relació viciada amb la L1 condicionada pel propi sistema educatiu i per la praxis del professorat. En aquest sentit, un descobriment destacat és com l'alumnat reconeix que podria esforçar-se més a favor de la FL. Fins a on i en quina mesura, requeriria d'una major investigació, sobretot en detectar de nou, que depèn del perfil d'alumnat i del seu nivell d'anglès.

Finalment, les limitacions del present treball no permeten establir comparacions amb estudiants d'altres branques d'FP o d'altres àrees geogràfiques. Tampoc amb adolescents de l'ESO o Batxillerat. Fan palesa una realitat concreta d'un institut i una àrea específica d'estudis com és la del Màrqueting i Comerç. D'altra banda, seria molt interessant establir una segona recerca des de la mirada del professorat d'anglès d'FP amb la mateixa línia d'investigació, el que permetria poder creuar dades i opinions al respecte, i obtenir així unes conclusions, probablement, més riques i globals.

En tot cas, podem considerar que tots els resultats i els arguments discutits ens apropen a una percepció representativa entorn al tema d'estudi, i ens porten a plantejar-nos i a concloure per què no fer ús de la L1 a classe d'anglès si és oportú i realment ajuda en el procés d'aprenentatge de l'alumnat?

## 7.- Bibliografia

- Al Sharaeai, A. (2012) *Students' Perspectives on the Use of L1 in English Classrooms*. (Tesi doctoral). Universitat de l'Estat d'Iowa, Estats Units. Consultat des de <https://lib.dr.iastate.edu/etd/12898>
- Anton, M., & DiCamilla, F. (1998). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *Canadian Modern Language Review*, 54(3), 314-342.
- Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: A neglected resource? *ELT Journal*, 41(4), 241-247.
- Auerbach, E. (1993). Reexamining English Only in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 27 (1), 9-32.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bisquerra, R. & Pérez-Escoda, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad? REIRE, *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2), 129-147. DOI: 10.1344/reire2015.8.2.828.
- Brooks-Lewis, K. A. (2009). Adult learners' perceptions of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning. *Applied Linguistics*, 30(2), 216–235.
- Butzkamm, W. (2003): "We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma", *Language Learning Journal*, Winter, 28, 29–39.
- Calsamiglia, H. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel S.A.
- Casas-Anguita K., Repullo-Labrador JR., Donado Campos J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Aten Primaria* 2003; 31(8), 527-38
- Cea, M. A. (2004). *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.
- Cook, G. & Hall, G. (2013). Own-language use in ELT: exploring global practices and attitudes. *ELT Research Papers*, 13-01. British Council. Recuperat de [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/C448%20Own%20Language%20use%20in%20ELT\\_A4\\_FINAL\\_WEB%20ONLY\\_0.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/C448%20Own%20Language%20use%20in%20ELT_A4_FINAL_WEB%20ONLY_0.pdf)
- Cook, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. *Canadian Modern Language Review* 57 (3), 402 – 423.
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. 4th edition. Londres: Hodder Education
- Council of Europe (2006). *Plurilingual Education in Europe: 50 years of international cooperation*. Council of Europe, Language Policy Division. Estrasburg.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching. *Modern Language Journal*, 94, 103–115
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221–240.

- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (2012). How to design and analyze surveys in second language acquisition research. In A. Mackey & S. Gass (Eds.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (pp. 74–94). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Ferrer, V. (2005). The use of the mother tongue in the classroom: cross-linguistic comparisons, noticing and explicit knowledge. Consultat 3 gener 2020, des de [https://www.academia.edu/6330524/Ferrer\\_mother\\_tongue\\_in\\_the\\_classroom](https://www.academia.edu/6330524/Ferrer_mother_tongue_in_the_classroom)
- Flick, U. (2007). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio* (6a. ed.). Mèxic D.F.: McGraw-Hill.
- Funes, J. (2019). Fer de mestre quan ningú no sap per a què serveix. Barcelona: Eumo Editorial.
- Galindo Merino, M. (2011). L1 en el aula de L2: ¿por qué no? *ELUA*, 25, 163-204.
- García, Ofelia & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Londres: Palgrave Macmillan.
- García, O. (2014). El papel del translenguar en la enseñanza del español en los Estados Unidos. *El español en los Estados Unidos: e pluribus unum? Enfoque multidisciplinar*. (pp. 353-374). Nova York: Academia Norteamericana de la Lengua Española.
- García, O. & Seltzer, K. (2016). The translanguaging current in Language Education. *Flerspråkighet som resurs, [Multilingualism as a resource]* (pp.19-30). Estocolm: Liber.
- Gwyn, L., Bryn, J. & Colin, B. (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641-654, DOI: [10.1080/13803611.2012.718488](https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488)
- Kerr, P. (2019). The use of L1 in English language teaching, Part of Cambridge papers in ELT series, Cambridge University Press, [cambridge.org/betterlearning](http://cambridge.org/betterlearning), 1-22.
- Kim, SH and Elder, C. (2008). Target Language Use in Foreign Language Classrooms: Practices and Perceptions of Two Native Speaker Teachers in New Zealand. *Language, Culture and Communication*, 21(2), 167–185.
- Kocaman O., & Aslan Erdinç. (2018). The students' perceptions of the use of L1 in EFL classes: A Private Anatolian High School Sample. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(4), 179-189.
- Liao, P. (2006). EFL learners' beliefs about and strategy use of translation in English learning. *RELC*, 37(2), 191-215.
- Macaro, E. (2006). Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. In E. Llurda, (ed.), *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession*. (pp. 63–84). Amsterdam: Springer.
- Mohebbi, H. & Alavi, S. (2014). An investigation into teachers' first language use in a second language learning classroom context: A questionnaire-based Study. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7(4), 57–73.
- Nazary, M. (2008). The Role of L1 in L2 Acquisition: Attitudes of Iranian University Students. *Novitas-ROYAL*, 2(2), 138-153.

- Ortega, L. (2005). What do learners plan? Learner-driven attention to form during pre-task planning. *Planning and Task Performance in a Second Language*. (pp. 77–110). Amsterdam: Benjamins.
- Pan, Y., Pan, Y. (2010). The Use of L1 in the Foreign Language Classroom. *Colombian Applied Linguistics*, 12(2), 87-96.
- Prodromou, L. (2002). From mother tongue to other tongue. Consultat 20 gener 2020, des de <https://www.teachingenglish.org.uk/article/mother-tongue-other-tongue>
- RTVE Inglés Online. (2018, febrer 8). Episode 25: No wonder she comes here – Nivel avanzado [Vídeo]. Recuperat de <https://www.youtube.com/watch?v=okQZ418zl2s>
- Seligson, P. (24 de maig de 2016). Para aprender inglés hay que pensar en español. *El País*. Consultat 10 de gener des de [https://elpais.com/economia/2016/05/24/actualidad/1464089622\\_354071.html](https://elpais.com/economia/2016/05/24/actualidad/1464089622_354071.html)
- Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Vallejo, C & Dooly, M. (2020). Plurilingualism and translanguaging: emergent approaches and shared concerns. Introduction to the special issue, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23:1, 1-16, DOI: 10.1080/13670050.2019.1600469
- Wilkinson, S. (2003). Focus groups, a J.A. Smith (ed.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*. (pp. 184-204). Thousand Oaks, CA: Sage.

## 8.- Annexos

### 8.1.- Guia temàtica dels grups de discussió

#### A) Per trencar el gel i iniciar el debat

- Projecció dels dos minuts inicials del vídeo de Richard Vaughan, professor d'anglès a TVE2:  
<https://www.youtube.com/watch?v=okQZ418zi2s>
- Coneixeu a Richard Vaughan? Heu vist mai el programa de TVE2 o el seguïu actualment? Què us sembla que el professor faci ús del castellà i anglès per donar la lliçó?

#### B) Usos de la L1 i actituds a l'aula d'anglès

- Feu servir la L1 a classe d'anglès? Per què?
- Creieu necessari l'ús de la L1 a classe d'anglès? Creieu que ajuda en l'aprenentatge? Quina opinió en teniu?
- El professor us deixa fer servir la L1 a classe d'anglès? Quan?
- Quan necessiteu recórrer a la L1 a classe d'anglès? En quines situacions us ajuda? Exemples i situacions.
- El professor fa servir la L1 a classe d'anglès? Per què?
- Considereu que fer servir una altra llengua que no sigui l'anglès és negatiu o un risc? Per què?
- Quin percentatge de L1 creieu que seria el vàlid a una classe d'anglès? Per què?

#### C) Anglès a l'aula d'anglès

- Quina opinió teniu dels professors que defensen que a classe d'anglès única i exclusivament es pot parlar en anglès? Per què?
- Preferiríeu tenir un professor anglès nadiu que no parlés la vostra L1? Per què?
- Creieu que el vostre nivell condiona l'ús de l'anglès i l'ús de la L1? Per què?
- Què creieu que es podria fer a classe d'anglès per aprendre més ràpid?

#### D) Estratègies de *translanguaging* a l'aula d'anglès.

- En quina llengua penseu quan esteu a classe d'anglès?
- Quan feu servir L1 i L2, enteneu millor els conceptes que si és només en L2? Per què?
- Creieu que la combinació de llengües és una estratègia eficaç? Per què? Què opineu?
- Quan heu de parlar amb els companys o el professor ho feu en L1 i L2?
- Utilitzeu subtítols quan veieu sèries o audiovisuals en anglès? En quina llengua? Per què?
- Quan preneu notes o prepareu un examen feu ús de la L1 i L2? Per què?

## 8.2.- Codificació dels grups de discussió

- **Tot en anglès o millor una mica de L1?**

- Grup CIT considera que millor en anglès per poder aprendre més.
- Grup VEC només ho consideren 2 persones que tenen un nivell més alt. Les de nivell mig creuen que puntualment els va bé L1. I els de nivell baix creuen que ja està bé com ara, on el professor fa la classe barrejant tota l'estona L1 i L2. Ja que si fos més en anglès, tindrien problemes.

A6: "Jo per exemple, no domino l'anglès però per exemple, m'ho dius una vegada i a la segona, a vegades ho entenc i a vegades necessito que m'ho diguin en castellà perquè no ho entenc. Però el problema és que arriba un moment en què a vegades t'ho poden explicar 4 vegades en anglès i no ho entenc. Per exemple, el problema de tenir una classe sencera en anglès arribaria un moment en què jo ho passaria malament. Perquè estar una hora escoltant en anglès, alguna cosa entendria però potser tot no."

A9: "Jo trobo que si no arribo ara a parlar en anglès... si hagués de fer encara més esforç, no arribaria. I ho tinc claríssim. Si ara no arribo, arribaria molt menys. Ara em costa moltíssim però si tingués que parlar en anglès també és que no podria. No assoliria aquest curs. Bé ni aquest ni ningú."

- **I si fos 100% en anglès**

- Seria un FRE per aquelles persones de nivell més baix.
- Valorable en positiu pels que volen aprendre, esforçar-se o simplement, tenen un nivell més alt (tot i que després hi ha contradiccions i queda manifest que sí cal que facin ús de L1, encara que sigui en petita mesura).
- El grup 3 no creu que que l'aprenentatge seria millor només en anglès.

A8: "Jo crec que al principi sí que costaria però la llarga t'acostumes i et farien un favor. No et queda més remei si et parlen sempre en anglès."

A10: "Quan ets petit a tu t'ensenyen a parlar català i castellà des de casa. O sigui, ja el simple costum d'escoltar-ho és com ho aprens. Has de fer l'esforç."

A11: "A la llarga sí aniria millor":

A9: "Jo crec que suspendria i no seria capaç d'assolir el mòdul. És que no podria."

A6: "Jo per exemple, a vegades quan posen un listening, la persona que està parlant no l'entenc perquè la persona parla molt ràpida. El professor en aquest tema ho pot explicar i dir 10 vegades i a la desena potser ho entenc... però en el listening t'ho diuen dues vegades i no ho entenc. És com o es canvia la metodologia o fer un altre mètode, perquè arriba un moment en què no puc avançar."

- **Ús de L1 està condicionat pel nivell en L2 de l'alumne**

- Tots els focus group creuen que el NIVELL és el FACTOR o CONDICIONANT que determina el grau de necessitat de L1 a classe.



- Els nivells més baixos sí troben necessari (i molt) un recolzament en L1, tot i que també trobem que alguns alumnes consideren que creuen que és millor fomentar l'anglès perquè així s'habitua a l'idioma.
- En canvi, els alumnes amb nivell més alt prefereixen que es faci el màxim d'ús en L2.
- A tots els focus, creuen que l'assimilació depèn del nivell de cada persona.
- Factor vergonya a l'hora de comunicar-se:

#### Pro FL:

A1: "Jo crec que realment quan estàs començant amb un idioma, sí perquè no et poden parlar directament amb un idioma que no coneixes i et diguin... ala! T'ho menges i ja pues si ho entens ho entens i sinó t'aguantes. Però ja quan tens un nivell i tal, hauria de ser important que les classes fossis en anglès totes per tu poder practicar l'anglès oral, per tu poder entendre més i per tu poder fer els exercicis millor..."

A2: "Yo que no tengo ni puta idea en inglés, lo prefiero todo en inglés vale, porque en el simple hecho de que me entero... para que las frases te empiecen a sonar, sabes? En plan, si está el profe hablando en castellano y en inglés, pues yo me rallo."

A3: "Al final te apañas... si te hablan en inglés y no te enteras, pues te acabas apañando."

A10: "Jo crec que des d'un principi sempre s'ensenyava principalment en un idioma, doncs aquest ús no hauria de ser, o sigui, no tindries que utilitzar un altre idioma. A mi no m'han ensenyat a parlar català en castellà. A mi directament em van ensenyar a parlar català parlant català i jo parlo per exemple, castellà a me casa. I la domino. Per exemple, jo he assistit a una acadèmia i des de ben petit sempre m'han parlat en anglès. Qualsevol dubte me'l responien en anglès i ja com a molt extrem, ja si que me responien en català o castellà... perquè els profes eren nadius."

A16: "Jo penso que és necessari utilitzar la L1 per traduir paraules. Mantenir l'anglès com a idea principal de la classe i després en moments donats, traduir només a aquelles persones que no entenen algunes paraules, però després les converses que es faci el màxim en anglès".

#### Pro L1:

A9: "Jo penso que és necessari parlar també en català perquè jo per exemple quan no m'entero d'alguna cosa me la tornes a explicar en anglès i segueixo sense entendre-la... llavors, sí que crec que és necessari quan hi ha dubtes."

A7: "Una mica per la gent que més els hi costa. Pels demés no. Jo penso que a la nostra classe hi ha gent que sap molt i gent que no sap res i aleshores a l'hora d'explicar el grammar, per exemple, jo sí que ho entenc però hi ha companys que no ho entenen en anglès i a lo millor no els aniria malament que els hi expliquessin en català."

A6: "El problema és que com no tenim tots el mateix nivell... arriba un moment en què el que sap molt ha de tirar enrere i el que sap poc ha d'avançar molt poc a poc."

A13: "Jo crec que sí és necessari perquè si tens un nivell molt bàsic, t'ajuda a comprendre el que vol dir en el teu idioma que és principal i el domines, no com l'anglès que és estranger. I llavors, et dona vergonya dir alguna paraula i ja no la dius"

A19: "Com vols que entengui la gramàtica amb paraules que no entenc. A mi a l'acadèmia moltes vegades la gramàtica me l'explicaven en català".

- **Ús de L1 com a recolzament puntual: situacions**

· Tots els estudiants coincideixen en què puntualment cal fer un ús de L1. Les situacions més destacades i comuns són:

- a) Ajuda als estudiants en determinats moments per poder entendre bé els conceptes i poder seguir endavant:

A4: "Sí Bueno... yo creo que se tiene que hacer mayoritariamente en inglés porque para eso estás en inglés, pero a ver... depende de qué cosa también. Se podría respaldar, en plan como apoyo en catalán o castellano, simplemente para por ejemplo en mi caso... a mí me va bien, con Manu me pasa, tener un apoyo de cómo yo en castellano o en catalán sería y luego seguimos con la clase y si hay que hablar en inglés se habla, porque estamos para eso."

A3: "Sólo para cosas concretas."

A8: Crec que ens adormilem, però... "Encara que crec que hi ha moments que ens va bé fer ús del català o castellà, ja que per molt que intentis canviar les paraules no és suficient per entendre el que estan dient."

- b) En tasques complexes o noves, veuen necessari que el professor usi el català:

A1: "Quan són coses que potser són més complicades que a la gent li costa d'entendre potser una mica de recolzament en català o castellà potser va bé. Però tampoc en refiar-se massa d'això."

- c) Per aclarir idees:

A5: "Per aclarir idees bàsicament."

A10: "Si hi ha algú que en aquell moment no ho entén, llavors sí que passar i traduir-ho però no des d'un principi fer la traducció en un altre idioma. Bàsicament perquè a mi quan estic a classe de castellà no m'expliquen en català."

- d) En les dificultats més grans que tenen. En concret, en gramàtica i temps verbals:

A9: "En explicacions. Quan ens posa a la pissarra en anglès jo em quedo així... copio i no entenc res. Per tant, si es posés més anglès encara jo no entendria res. Bueno menys encara. A mi ara em costa moltíssim enterar-me de tot... llavors..."

A17: "Jo crec que la gramàtica és més fàcil d'entendre si te l'expliquen també en català".

- e) Per explicar les tasques. Instruccions:

A14: "A mi me va muy bien que mezcle los dos idiomas. Cuando està explicando una tarea que tenemos que hacer... si ya me es difícil entenderla en castellano porque puede ser complicada, si mezcla el inglés y el castellano a la vez, pues, es que puede ser mucho más fácil".

A15: "Exacto. Y a veces puede ser que no entiendas bien y si no te dicen la palabra clave en castellano si no la sabes, luego el trabajo no lo haces como lo tienes que hacer... Muchas veces le digo que no lo entiendo (al profesor) y me lo repite otra vez igual. Y te quedas... lo sigo sin entender".

- f) Per aprendre vocabulari quan el professor l'escriu a la pissarra:

A14: "Que lo ponga en la pizarra. Palabras que no sabemos, mirando a la pizarra, esa palabra que no he entendido me la acaba de traducir y así se me queda".

- **Ús de subtítols en L1**

- Diferència d'opinions. Els de nivell més alt, normalment els prefereixen en anglès. Però els de nivells inferiors, troben necessari valer-se de subtítols en castellà i afirmen que els hi ajuda.
- Al grup de VEC inclòs els de nivell alt, diuen que quan tenen dificultats, canvien a subtítols en castellà per no perdre el fil.

A2: "Yo suelo ver las series en plan en inglés y luego debajo en español porque si no no me entero de nada."

A3: "Si me quiero enterar de que va la peli pues en castellano."

A7: "Jo últimamentestic intentant mirar la sèrie en anglès però els subtítols en castellà perquè això m'ajuda."

A6: "Jo només veure la pel·lícula en àudio en anglès no puc. Ho he intentat i he fet igual que el meu company que és posar els subtítols en castellà."

A7: "Clar. Fem associacions o similituds."

A10: "Jo sempre els poso en anglès i quan no ho entenc, com puc canviar els subtítols al moment en el cas de Netflix o qualsevol altra plataforma, doncs el tradueixo al castellà i després segueixo per no perdre el fil."

A18: "Posar subtítols en castellà o català ajuda molt al so i a partir d'aquí amb la correlació de l'anglès i la imatge, ajuda molt per agafar la idea de l'idioma".

- **Quin màxim de L1 a classe? Percentatge**

- Grup CIT: entre un 10-15%. Algun alumne creu que si hi hagués més L1 seria contraproductiu.
- Grup VEC: des d'un 30 a un 50%. Opinions vàries. Queda clara la necessitat de recórrer a L1. Tot i que comenten els de nivell alt que preferirien més anglès, aquí parlen d'un 20-30% també.
- El professor considera que un 10% és molt poc i no realista.

A1: "Per mi això seria molt contraproductiu perquè per mi, tenir una similitud amb el català o amb el castellà em lia moltíssim més que no fer-ho directament integrar l'anglès, tal com et ve donat, ho entens així, i ja està."

A6: "Jo amb un 50-50 potser estaria bé. Ara fem un 30% d'anglès i crec que no hi hauria problema de pujar una mica, parlar més en anglès. Crec que 50-50 estaria bé."

A9: "Jo faria un 40% anglès tot i que a mi em costa. Crec que és important parlar a l'aula d'anglès en anglès."

A10: "Jo com a màxim donaria un 30% de català o castellà"

A7: "Jo crec que depenent del nivell de la classe. Però no sé... depenent del nivell un 15 o un 20%. Utilitzar el català per ocasions puntuals. Si en un treball en parelles posa "work in pairs", intentar nosaltres parlar en anglès."

P: "Un 10% sería el ideal però con niveles mezclados en clase eso no es realista"

A16: "En clase hay niveles muy diferentes. Yo no he hecho inglés nunca. Si a mi me mezcla el 50% inglés 50% castellano me voy a enterar muchísimo más aunque sea mucho castellano."

- **L1 o FL amb els companys**

· Ús d'L1 SEMPRE. El motiu principal que argumenten és perquè estan habituats. Se'ls fa estrany parlar en anglès amb companys catalans.

· També coincideixen en què no hi ha obligació per part del professor d'usar L2. Si els obligués ho farien.

A3: "Pues ya te sale automáticamente, es como instinto hablar en castellano o catalán."

A5: "També depèn de quina persona. A quin company tinguis al costat i amb qui estiguis parlant."

A1: "I també una cosa a mi em sonaria raro parlar en anglès amb ells."

"Nadie hablaría..."

A2: "A mi en la academia nos obligaban a hablar en inglés y si no, nos echaban de la clase."

A10: "A mi l'acadèmia com em feien parlar en anglès... però aquí no perquè no es demana la mateixa exigència. Llavors com el meu company no parla en anglès, jo deixo de fer-ho."

A11: "Jo diria que no. O sigui, ho hauríem de fer però no ho fem. Perquè és molt complicat veure a algú que parles amb ell tots els dies en català i en una hora especial parlar-li en anglès. És com contradictori."

A6: "Arriba un moment en què jo parlo amb el meu company en català o castellà, normalment en castellà, però en el moment en què haig de fer un exercici com omplir buits, jo li dic la paraula en anglès i llegim les frases en anglès i ho intento i si ja a les últimes no ho entenem, la traduïm. Però l'exercici l'intentem fer en anglès encara que amb el meu company parli castellà."

A8: "Les explicacions si un company les fem en català perquè si ja no ho entén en anglès..."

- **Ús de traductors en L1**

· Tots ho troben necessari, sempre i quan siguin correctes i amb uns límits.

· Ús de traductors bàsicament per aprendre nou vocabulari. Això es comú a tots els grups i tots els nivells. Tanmateix, nivells baixos també ho utilitzen per entendre allò que han de fer. No només paraules puntuals.

· Els alumnes de VEC de nivell alt puntualitzen que fins i tot, és millor l'esforç per entendre la paraula en anglès si el professor se l'explica.

· Diferència entre diccionari online (paraules) de traductors (frases).

A1: "Si són decents..."

A5: "Si no l'explotes..."

A3: "Hasta un punto"

A4: "Quan tens dubtes i tal...potser busques aquesta paraula i potser si aquesta paraula la vas buscant dos o tres vegades perquè no t'enrecordes, a vegades se't queda guardada ja al cap i saps que aquesta paraula és això."

A5: "Potser és una frase sencera que et serveix molt més que un diccionari."

A1: "Jo lo únic en català o castellà la traducció i punto."

A10: "Home abans de fer la traducció, prefereixo que m'expliquin la paraula."

A8: "Sí, fer l'esforç de tu mateix entendre aquesta paraula en anglès."

- **Ús de la L1 per establir comparacions i assimilació de la FL**

- La majoria de CIT no ho troben necessari, ja que els hi crea confusió.

- VEC: depèn del nivell. Els de nivell alt, no fan associacions. Però els de nivell baix sí, fins i tot, per fer els exercicis: tradueixen i comparen en L1 per poder produir FL.

A5: "També és això... si tens la capacitat d'assimilar-ho ja des d'un bon principi, doncs no et fa falta passar-ho al català o castellà. Doncs és això, diferenciar nivells."

A1: "Jo és això, que potser si em plantejo alguna cosa en català o castellà és per ajudar. No perquè compari amb el català o castellà, sinó que t'ho tradueixi i et digui, això és tal. Però que no t'ho compari amb la nostra llengua perquè llavors encara et lles més."

A11: " Sí, però després a l'hora de passar-ho a l'anglès costa molt més que si t'ho diuen en anglès. No sé com explicar-ho, però si t'ho diuen en anglès, és que com que ja ho assimiles en anglès i si no, costa més."

A9: "Bueno jo és que directament traduïm les frases que estan en anglès i després trobem una lògica per poder completar-les o algun exercici per l'estil. Llavors no parlem en anglès si no que traduïm i comentem el que nosaltres no entenem."

- **Pensar en L1 per produir en FL**

- La majoria pensen en L1. No pensen directament en anglès, tot i que trobem excepcions a en persones amb nivell més alt, els quals consideren que barrejar llengües els confon encara més.

- A VEC tots pensen en L1 i fan el procés per produir en L2. Només un noi de nivell alt ho fa en anglès.

A8: "Jo primer amb la meua llengua i després la traducció."

A9: "Ja, si no, és impossible."

A7: "Depèn de l'activitat. Si són exercicis prefereixo fer-ho directament en anglès però si és una presentació prefereixo fer-ho primer en el meu idioma i després en anglès."

A10: "Jo preferentment en anglès. Si començo a barrejar idiomes ja encara em complico més."

- **Opinió professor nadiu o professor amb L1**

- Coincideixen en què un professor nadiu sempre és millor per la pronunciació, el listening i l'obligatorietat d'haver de dirigir-te en anglès amb ell. Però també hi ha experiències amb professors locals molt enriquidores. La passió del professor també influeix.
- Però admeten que un nadiu no sap donar-te suport en la teva llengua, quelcom que valoren positivament. Ideal: tenir 2 professors a diferents classes d'anglès.

A1: "I perquè només li pots parlar en anglès i punto."

A4: "Però clar... també és això que si necessites un reforç o algo en català o castellà potser no ho té."

A5: "Potser no per totes les classes un professor natiu. Només unes."

A8: "Jo a la meua escola tenia una professora nativa i una que no. I es notava quan estaves amb la nativa que aprenies molt més. Perquè t'havies d'esforçar i si no, no t'entenia."

A10: "Jo tenia una professora que era molt bona, que li apassionava l'anglès i era d'aquí. Però clar, què va passar que va marxar. I després he tingut professor que bueno..."

A20: "Jo crec no no aniria bé perquè si no t'entens amb ell tampoc pots tenir una relació, en casos d'emergència o quan li vols explicar algo, ja no ho fas igual".

A18: "Si yo tuviera un profesor nativo no iría a clase porque pensaría que estaría perdiendo el tiempo. Estar allí sentada, sin entender nada... yo llego un momento que desconecto. Lo intento media hora pero veo que nada, automáticamente como persona me desconecto y hago otras cosas."

A16: "Si es todo en inglés te frustras porque no puedes seguirlo. Y entonces es ir para nada".

- **Ús de L1 per falta d'esforç**

- El factor ESFORÇ es constata constantment en relació a l'ús majoritari en L1. Creuen que si s'esforcen poder entendre, parlar amb el professor, els companys, etc. Però sempre és més fàcil recórrer a L1.
- Els estudiants de VECT creuen que els tenen mal acostumats i això fa que hi hagi dependència al català.
- Aquesta visió no es recolza per alumnes amb nivells baixos, els quals ja tenen problemes per seguir el ritme amb un mix de L1 i L2 (A9).

A3: "Bueno si en anglès... al final t'apanyes..."

A10: "Jo crec que al donar-nos la facilitat de sempre estar-nos responent en català o castellà ens fa que cada vegada ens adormilem més i no dominem l'assignatura i això ens fa bola."

- **Input, output i apunts en diferents L1 i FL**

- Barrejar L1 i L2 en input i output no convenç a la majoria. Fins i tot, a l'hora de fer recerca sobre un tema, prefereixen fer-ho directament en anglès (també nivells baixos).

- La majoria també prenen apunts sempre en anglès, sense notes en L1, excepte els alumnes de nivell més baix sí que prenen notes en L1 i hi ha casos on ho tradueixen tot per entendre-ho.
- Tots sí fan petites anotacions per apuntar-se paraules en L1 que no entenen. Factor traducció.

A4: “Jo ho faig a la llibreta i si ho faig tot en anglès... porque claro, si no... de qué me sirve ponerlo todo en español? En catalán y castellano ya me lo sé.”

A2: “Yo no tomo apuntes... pero sí... si no tengo idea de lo que es pues yo me lo pongo... al lado en castellano para enterarme.”

A9: “Jo l’he fet de les dues maneres però crec que és millor l’anglès, tot i que haig d’estar traduït perquè com que hi ha... explica millor, no sé. Així tinc que pensar millor les paraules i com ho tindria de dir. Crec que en anglès m’ajuda més perquè puc relacionar les paraules que ja tinc amb les que necessito i amb la informació que necessito.”

A9: “Jo faig dues versions. En anglès i després la traducció al català.”

A8: “Jo ho prenc en anglès i les paraules puntuals les apunto en castellà.”

A17: “Jo la gramàtica me l’estudio en català per saber el que estic fent. Ho tradueixo i quan ho entenc ja ho sé fer en anglès”.

- **Opinió de major ús de L1 per mala praxis educativa**

- Vinculació de l’ús de la L1 perquè el professor els mal vicia.
- Vinculació al baix nivell a les escoles i a tenir poques hores durant la setmana o al currículum educatiu.
- Vinculació a la mala base en anglès al grau mig d’FP. Diferència amb els que venen de Batxillerat.
- Una gran majoria considera que el professor hauria d’estar més a sobre i intentar que parlin en L2.

A10: “Jo per experiència ho vaig passar malament al principi. Però vaig millorar moltíssim en poc temps. L’únic que jo per exemple noto que el meu nivell d’anglès com he deixat d’anar a l’acadèmia s’està anant cap avall. Però molt ràpid. M’ho noto a la forma de parlar, a l’escriure i tot... com no exigeixen tant nivell, doncs jo també m’adormilo. No sé com dir-ho.”

A10: “Són poques hores. Per exemple, el català i castellà nosaltres ja portem moltes més hores dedicades i llavors ja les tenim assumides. En canvi, l’anglès com tenim menys requereix més esforç per part nostra.”

A7: “Jo és que crec que el gran problema de l’anglès és que només es fa 4h a la setmana i català i castellà totes les demés classes es fan en català i alguna en castellà. I clar, només 4h no tens suficient com per tenir un bon nivell d’anglès i si vols, has d’anar a una acadèmia o a un professor particular. Per exemple, si vens d’un cicle mig que no has fet anglès i arribes a un superior i fas anglès és com si comencessis de nou i vas perdut.”

A9: “A més si no tens una base... després arribes aquí i no entens res. A mi m’ha passat això. Jo no tinc una bona base, llavors arribes aquí... i clar si jo no entenc una cosa, tampoc... per esclarir dubtes necessito el català”

A8: “Jo crec que sí per intentar-ho i anar millorant el nivell d’anglès. Perquè si no ho practiques...”

A6: “Jo m’he trobat que a la ESO tenia una professora que parlava sempre en anglès i ho entenia. Vale que era un nivell molt més baix però parlava un 90-10 en anglès, però clar ara em trobo en què hi ha gent amb altres nivells i el professor ens parla molt més en castellà. Si jo ja sé poc, ara encara sé menys...”

A11: “És que depèn del professor. La majoria de les escoles públiques són... una M.”

A21: “Yo creo que es un problema de los grados. En el grado medio el inglés que dan es básico y luego vienes al superior y no puedes hablar en inglés”.



### 8.3.- Qüestionari de la recerca

>> Distribuït a través de Google Forms:

[https://docs.google.com/forms/d/1t77rUI7UjJVcD\\_b6RZ7hjBib8wfozZy5KPs7sOPLIT4/prefill](https://docs.google.com/forms/d/1t77rUI7UjJVcD_b6RZ7hjBib8wfozZy5KPs7sOPLIT4/prefill)

-----

#### Usos de la llengua primera a l'aula d'anglès

A continuació, m'agradaria saber quina és la teva opinió respecte a l'ús de la llengua primera (català, castellà o la teva llengua) a classe d'anglès. Com a estudiant del Màster de Professorat de l'especialitat d'anglès, les teves respostes m'ajudaran en la investigació que estic realitzant sobre aquest tema com a Treball Final de Màster.

El qüestionari és totalment anònim, es compon de 25 qüestions i es respon en 15 minuts aproximadament. Moltes gràcies per participar.

#### SOBRE TU

1.- Què estàs estudiant?

Comerç Internacional	
Administració i Finances	
Gestió de vendes	

2.- Quin és el teu nivell d'anglès?

ESO	
Batxillerat o B1	
First o B2	
Advanced o C1	
Proficiency o C2	
Nadiu	

#### ACTITUDS A CLASSE D'ANGLÈS

Si us plau, valora les següents qüestions del 0 al 10 (on 10 és "Totalment d'acord" i 0 és "Totalment en desacord").

3.- Em fa por parlar en anglès i per això no acostumo a parlar molt:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

4.- Em genera ansietat haver de comunicar-me (oral o escrit) en anglès:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

5.- Tinc capacitat per seguir una classe totalment en anglès sense necessitat de recórrer a la primera llengua en cap moment:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

6.- Normalment, em sento perdut a classe perquè no sóc capaç de seguir el missatge si només se m'explica en anglès:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

7.- Prefereixo que el professor faci ús del català a classe i no només de l'anglès perquè m'ajuda a aprendre millor:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

8.- Si el professor empra el català m'ajuda també a aprendre més ràpid els conceptes:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

9.- Si no pogués parlar en llengua primera amb els meus companys crec que tindria problemes per poder seguir l'assignatura o realitzar activitats en grup:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

10.- Abans de fer ús de l'anglès (speaking, writing, reading, etc.) penso sempre en llengua primera i ho tradueixo, en comptes de fer-ho directament en anglès:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

11.- Si el professor em deixa fer ús de la llengua primera a classe, em sento més segur per aprendre l'anglès:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

12.- Si puc fer ús de la llengua primera, també participo més en anglès ja que puc recolzar-me en la meua llengua:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

13.- Considero fonamental que el professor em deixi emprar un traductor o diccionari online anglès-català/castellà, perquè aprenc més i més ràpid:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

14.- M'agradaria que el meu llibre d'anglès tingués aclariments en català perquè m'ajudaria en l'aprenentatge:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

15.- Crec que utilitzar materials en català o castellà (notícies, vídeos, articles, altres) per després fer activitats en anglès és una bona idea per comparar i aprendre entre llengües:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

16.- Crec que el més important és poder comunicar-me, tot i que en algun moment digui alguna paraula en llengua primera perquè no em surt o la desconec en anglès:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

17.- Establir comparacions entre les estructures i nous conceptes de l'anglès amb l'equivalent en llengua primera, em fa més fàcil l'aprenentatge:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

18.- Barrejar llengües a classe d'anglès no em genera confusió. M'ajuda en l'aprenentatge:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

19.- Si tingués un nivell d'anglès més alt, seguiria preferint emprar la llengua primera a classe d'anglès puntualment perquè m'ajuda en l'aprenentatge:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

20.- En general, crec que és necessari emprar a classe d'anglès, tant l'anglès com el català, encara que sigui puntualment:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

21.- En general, aprenc més anglès si l'ús de la llengua primera és freqüent (més del 25%):

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

22.- En general, aprenc més anglès si l'ús de la llengua primera és només puntual (menys del 25%):

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

## USOS A CLASSE D'ANGLÈS

23.- De la següent llista, marca quan és per a tu realment necessari que el docent parli en català a classe d'anglès per potenciar el teu aprenentatge (només una resposta és possible per a cada situació):

Trobo necessari que el docent parli en català per....	Mai	Molt poc	A vegades	Freqüentment	Sempre
Explicar o traduir vocabulari					
Explicar la gramàtica o reforçar conceptes					
Donar instruccions abans de fer una activitat					
Corregir errors					
Esclarir dubtes o significats quan no queda clar en anglès					
Avaluar les tasques					
Corregir els exàmens					
Mantenir l'ordre a classe					
Comparar el que explica amb la nostra llengua					
Evidenciar diferències entre l'anglès i la nostra llengua					
Altres situacions (especificar):					

24.- Ara, marca quan tu com alumne, realment necessites fer ús de la llengua primera a classe d'anglès per potenciar el teu aprenentatge (només una resposta possible per a cada situació):

Necessito emprar la meua llengua....	Mai	Molt poc	A vegades	Freqüentment	Sempre
Per parlar amb els meus companys o fer activitats de grup					
Per traduir paraules i aprendre nou vocabulari					
Per cercar informació sobre un tema					
Per fer un escrit, parlar o preparar una presentació oral en anglès					
Per comprendre un vídeo o una sèrie (incloure subtítols)					
Per fer anotacions d'un <i>reading</i>					
Per prendre notes d'un <i>listening</i>					
Per dirigir-me al professor					
Per aprendre la gramàtica					
Per fer comparacions amb la meua llengua					
Per prendre apunts					
Altres situacions (especificar):					

>> Moltes gràcies per completar aquest qüestionari. Al juny exposarem els resultats i conclusions finals a la Universitat Central de Catalunya, UVic.