



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

FACULTAT D'EDUCACIÓ

**MÀSTER DE RECERCA EN DIDÀCTICA DE LA LLENGUA
I LA LITERATURA**

La influència recíproca entre
la retroacció correctiva escrita i la motivació
en l'alumnat de català
com a llengua addicional a
les aules d'acollida accelerada

Cristina Alcaraz Andreu

Curs 2024-2025

Treball Final de Màster

Tutora: Dra. M. Amor Montané March

Juliol 2025

ÍNDEX

Agraïments

Resum	3
1. Justificació i interès de la recerca	6
2. Marc teòric	10
2.1 Aules d'acollida accelerada. Un projecte pilot	10
2.2 Retroacció correctiva escrita	14
2.3 Motivació	16
2.4 Influència recíproca entre retroacció correctiva escrita i motivació	19
3. Objectius	21
4. Metodologia	22
4.1 Context i participants	22
4.2 Instruments	22
4.3 Procediment de recollida de dades	24
5. Resultats i discussió	25
5.1 Diari de camp	25
5.2 Qüestionaris	31
5.2.1 Qüestionari 1	31
5.2.2 Qüestionari 2	40
5.2.3 Qüestionari 3	44
6. Conclusions	48
Referències bibliogràfiques	52
Annexos	
Annex 1. Qüestionari	1
Annex 2. Diari de camp	4
Annex 3. Evidències de la tasca 1	5
Annex 4. Full d'autocorrecció de la tasca 1	8
Annex 5. Evidències de la tasca 2	9
Annex 6. Full d'autocorrecció de la tasca 2	12
Annex 7. Vistiplau sol·licitud de la investigadora com observadora del centre IES El Molí	13

Agraïments

A la Dra. Amor Montané, la meva tutora, per la seva expertesa, professionalitat, empatia i... paciència.

A la Dra. Dolors Font, pel seu recolzament i la seva comprensió.

A les Dres. Alba Ambrós, Laura Borràs, Encarni Carrasco i Nuria Sánchez, i als Drs. Joan Marc Ramos i Josep Torregrossa, pels seus ensenyaments i fantàstics moments de reflexió conjunta.

Al meu avi Lluís: som i serem.

A la meva rata peluda: grazie di essere nato ;-) In fianco a una grande donna, c'è un grande uomo.

A la Zoraida, pels seus ànims, i suport, incondicionals... i pel seu magnífic *planning*. Sense ella no ho hauria aconseguit.

Als meus companys d'aventures d'aquest màster: la Marina i l'Arnau (Dracs literaris). Ha sigut un immens plaer compartir tota mena de moments, situacions i aprenentatges. Un gràcies de debò.

Al grup de companyes mentores del projecte de les Aules d'Acollida Accelerada —AAA—: la Montse, la Vicenta, la Mireia i l'Eva, per haver-me introduït, i fer el viatge juntes, en aquest món meravellós. Gràcies, també, al Consorci de Barcelona, en particular a en Francesc Vila.

Finalment, i sobretot, a l'Ana i a la Irene, professores-tutores de l'AAA, i a tot el grup classe del 2n torn de l'AAA de l'IES El Molí: sense vosaltres aquest treball no hauria sigut possible. Us desitjo de tot cor que sigueu molt feliços a la vostra nova terra que us acull!!!

Resum

Aquest treball final de màster analitza la influència recíproca entre la retroacció correctiva escrita (RCE) i la motivació de l'alumnat nouvingut que aprèn català com a llengua addicional a les Aules d'Acollida Accelerada (AAA), un projecte pilot implementat a deu instituts de Barcelona. El context educatiu actual, caracteritzat per una elevada diversitat lingüística i cultural, fa necessària una intervenció didàctica que afavoreixi l'aprenentatge significatiu del català com a llengua addicional.

El treball parteix de la idea que una RCE adequada pot millorar la motivació intrínseca dels aprenents i potenciar-ne l'autonomia, la percepció de competència i la implicació en el procés d'escriptura. Per contra, una correcció centrada només en els errors pot tenir un efecte desmotivador. S'analitzen diferents tipus de RCE —directa, indirecta i metalingüística— i es posa èmfasi en la retroacció indirecta com a eina que fomenta la reflexió i l'autoregulació.

Metodològicament, es duu a terme una investigació mixta a l'Institut Escola El Molí (Barcelona), combinant qüestionaris i diari de camp. L'alumnat, d'edats compreses entre 13 i 16 anys i procedent de països no hispànics, participa en tres qüestionaris i dues sessions d'observació. Els resultats mostren que la RCE focalitzada i indirecta, implementada amb una metodologia participativa, reforça la motivació i l'autonomia dels alumnes, fins i tot en casos de baixa alfabetització.

Finalment, la recerca defensa la necessitat d'un enfocament metodològic que entengui la RCE com un procés interactiu, vinculat a la identitat i la inclusió lingüística, i ofereix orientacions pràctiques per al professorat. Així, es proposa la RCE no només com una eina de millora lingüística, sinó també com un instrument clau per a la motivació i la integració de l'alumnat nouvingut.

Paraules clau: retroacció correctiva escrita, motivació, aules d'acollida accelerada, català llengua addicional.

Resumen

Este trabajo de fin de máster analiza la influencia recíproca entre la retroalimentación correctiva escrita (RCE) y la motivación del alumnado recién llegado que aprende catalán como lengua adicional en las Aulas de Acogida Acelerada (AAA), un proyecto piloto implementado en diez institutos de Barcelona. El contexto educativo actual, caracterizado por una elevada diversidad lingüística y cultural, hace necesaria una intervención didáctica que favorezca el aprendizaje significativo del catalán como lengua adicional.

El trabajo parte de la idea de que una RCE adecuada puede mejorar la motivación intrínseca de los aprendices y potenciar su autonomía, percepción de competencia e implicación en el proceso de escritura. Por el contrario, una corrección centrada únicamente en los errores puede tener un efecto desmotivador. Se analizan diferentes tipos de RCE —directa, indirecta y metalingüística— y se pone énfasis en la retroalimentación indirecta como herramienta que fomenta la reflexión y autorregulación.

Metodológicamente, se lleva a cabo una investigación mixta en el Institut Escola El Molí (Barcelona), combinando cuestionarios y diario de campo. El alumnado, con edades comprendidas entre 13 y 16 años y procedente de países no hispanohablantes, participa en tres cuestionarios y dos sesiones de observación. Los resultados muestran que la RCE focalizada e indirecta, implementada con una metodología participativa, refuerza la motivación y la autonomía del alumnado, incluso en casos de baja alfabetización.

Finalmente, la investigación defiende la necesidad de un enfoque metodológico que entienda la RCE como un proceso interactivo, vinculado a la identidad y a la inclusión lingüística, y ofrece orientaciones prácticas para el profesorado. Así, se propone la RCE no solo como una herramienta de mejora lingüística, sino también como un instrumento clave para la motivación y la integración del alumnado recién llegado.

Palabras clave: retroalimentación correctiva escrita, motivación, aulas de acogida acelerada, catalán lengua adicional.

Abstract

This master's thesis analyzes the reciprocal influence between written corrective feedback (WCF) and the motivation of newly arrived students learning Catalan as an additional language in Accelerated Welcome Classrooms (AAA), a pilot project implemented in ten secondary schools in Barcelona. The current educational context, marked by high linguistic and cultural diversity, requires a didactic approach that promotes meaningful learning of Catalan as an additional language.

The study is based on the idea that appropriate WCF can enhance learners' intrinsic motivation and strengthen their autonomy, sense of competence, and engagement in the writing process. Conversely, feedback focused solely on errors can have a demotivating effect. Different types of WCF —direct, indirect, and metalinguistic— are analyzed, with an emphasis on indirect feedback as a tool that fosters reflection and self-regulation.

Methodologically, a mixed-methods study is conducted at Institut Escola El Molí, combining questionnaires and a field diary. The students, aged between 13 and 16 and from non-Spanish-speaking countries, participate in three questionnaires and two observation sessions. The results show that focused and indirect WCF, implemented using a participatory methodology, strengthens students' motivation and autonomy, even in cases of low literacy.

Finally, the research advocates for a methodological approach that views WCF as an interactive process connected to identity and linguistic inclusion and offers practical guidance for teachers. Thus, WCF is proposed not only as a tool for linguistic improvement but also as a key instrument for the motivation and integration of newly arrived students.

Keywords: written corrective feedback, motivation, accelerated welcome classrooms, Catalan as an additional language.

1. Justificació i interès de la recerca

En el context educatiu actual de Catalunya, caracteritzat per una creixent diversitat lingüística i cultural, les aules d'acollida accelerada emergeixen com una resposta institucional urgent i necessària per garantir l'equitat educativa dels alumnes nouvinguts. Aquestes aules tenen com a objectiu prioritari facilitar l'adquisició inicial del català com a llengua vehicular per tal que aquests estudiants puguin incorporar-se progressivament a les aules ordinàries.

En aquest marc, aquest treball final de màster pretén cobrir la necessitat d'analitzar amb profunditat la interrelació entre la retroacció correctiva escrita i la motivació de l'alumnat, amb un focus específic en l'expressió escrita en català com a llengua addicional, en el context del projecte pilot de les Aules d'Acollida Accelerada (d'ara endavant, AAA).

El projecte d'AAA del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i, concretament, del Consorci d'Educació de Barcelona representa una mesura específica dins del pla de suport a l'alumnat nouvingut d'entre 12 i 16 anys. Aquest alumnat, sovint procedent de països no europeus i amb llengües familiars no romàniques, es troba amb dificultats significatives en l'adquisició de la llengua catalana a causa de la manca de punts de contacte entre la seva llengua d'origen i la llengua d'arribada. Altrament, s'ha de tenir ben present que les necessitats educatives d'aquests estudiants no són només lingüístiques, sinó també cognitives, emocionals i culturals.

Per tant, l'objectiu de les AAA és proporcionar un ensenyament intensiu i contextualitzat de la llengua catalana com a llengua addicional, de manera que es redueixi la bretxa lingüística inicial. En aquest sentit, en la pràctica docent d'aquestes aules, sovint es prioritzen habilitats lingüístiques receptives i orals utilitzant un enfocament comunicatiu i autèntic de la llengua per a poder contribuir de la forma més ràpida possible a la integració lingüística d'aquest col·lectiu. De vegades, per qüestions de temps i recursos, això va en detriment de la producció escrita, la qual és fonamental per a la participació plena de l'alumnat en els àmbits escolars i socials.

En aquest escenari, la manca de formació específica del professorat en relació amb l'ús de la retroacció correctiva en l'expressió escrita com a estratègia per fomentar l'aprenentatge significatiu del català com a llengua addicional és un aspecte a valorar. Tradicionalment, la pràctica docent tendeix a limitar-se a una correcció directa, centrada en l'error i poc orientada a la millora contínua de l'alumne. Per tant, aquesta manca de

retroacció indirecta, en el qual es fomenta la reflexió sobre els errors i es proporcionen eines a l'alumnat per incrementar la seva autonomia i autoregulació dins del seu procés d'aprenentatge de qualitat, pot afectar negativament la motivació intrínseca o interioritzada de l'alumnat, especialment quan es troba en una etapa inicial d'aprenentatge (nivell A1-A2 del Marc Comú Europeu de Referència per a les Llengües, MCERL) i necessita orientacions clares, comprensibles i encoratjadores.

En aquest sentit, la retroacció correctiva —entesa com un procés interactiu i dialogat que proporciona informació útil per millorar les produccions lingüístiques— esdevé una eina metodològica essencial. Diversos estudis han demostrat que aquest tipus de retroacció pot incrementar la percepció d'autoconfiança, fomentar l'autoregulació de l'aprenentatge i, en conseqüència, potenciar la motivació intrínseca de l'alumnat (Nassaji i Kartchava, 2017; Sanmartí, 2020; Silva, 2015). No obstant això, encara hi ha una escassa implementació sistemàtica d'aquesta pràctica en les aules d'acollida, on sovint el temps, la càrrega emocional i les condicions estructurals limiten l'abordatge reflexiu de l'escriptura.

Un altre element de gran rellevància que justifica aquesta recerca és la situació de la llengua catalana en entorns escolars de màxima complexitat. A moltes escoles, especialment en barris amb alts índexs de vulnerabilitat i elevada concentració d'alumnat nouvingut, la catalanitat —entesa com a pràctica lingüística i com a part de la identitat cultural— no està arrelada com a referent compartit. El català, en aquests contextos, és sovint percebut com una llengua instrumental i escolaritzada, i no com una eina de relació o d'integració social. Aquest fet contextual pot incidir en la motivació de l'alumnat per aprendre la llengua, especialment si no es viu com a útil o rellevant per a les seves necessitats comunicatives reals.

Davant d'aquesta realitat, cal desenvolupar estratègies d'ensenyament del català com a llengua addicional que siguin motivadores, funcionals i significatives. Així doncs, la retroacció correctiva en l'expressió escrita pot actuar com a pont entre l'escola i la identitat lingüística de l'alumne, si és té en compte el tipus de motivació de cada alumne amb la finalitat d'oferir-li un espai per expressar-se, construir sentit i sentir-se reconegut. A més, les tasques amb la llengua escrita, quan són guiades i acompanyades adequadament, permeten una apropiació més profunda i conscient del codi lingüístic, alhora que afavoreixen la percepció de competència i progrés personal.

Pel que fa a la idea central que sustenta aquest treball, és la influència recíproca entre la retroacció correctiva escrita i la motivació de l'alumnat: d'una banda, una

retroacció adequada pot estimular la motivació intrínseca o interioritzada, i aconseguir que els alumnes s'impliquin més en el procés d'escriptura i valorin el seu progrés; de l'altra, un alumnat motivat és més receptiu a la retroacció, la interpreta de manera constructiva i la utilitza per millorar. Aquest cercle virtuós pot contribuir decisivament a la consolidació del català com a llengua viva i significativa en el procés d'aprenentatge.

A més, el tipus de motivació que es vol fomentar no és l'extrínsec (és a dir, derivat de recompenses externes com notes o reconeixement, en que l'alumnat no té el control del seu aprenentatge), sinó la motivació intrínseca o interioritzada, o bé la motivació integrativa, relacionada amb el desig de comunicar-se, expressar-se i comprendre el món. Per consegüent, en l'alumnat nouvingut, la motivació pot estar fortament condicionada per l'autoestima, l'experiència d'exclusió o inclusió, i la percepció de si mateix com a capaç o incapaç d'aprendre. Per això, la qualitat i la forma en què es proporciona retroacció escrita poden tenir un impacte molt significatiu en la seva experiència d'aprenentatge i en l'increment de la motivació o la desmotivació.

Aquest estudi respon, doncs, a una doble necessitat: per una banda, ampliar el coneixement científic sobre la relació entre retroacció i motivació en contextos d'aprenentatge de llengua addicional; per l'altra, oferir orientacions pràctiques als docents que treballen a les aules d'acollida perquè puguin implementar estratègies de retroacció més efectives i adaptades a les necessitats de l'alumnat. A més, aquesta recerca contribueix a reforçar el valor pedagògic i social de la llengua catalana, en un moment històric en què la seva presència i ús en contextos educatius és clau per a la cohesió social i la igualtat d'oportunitats.

Des d'un punt de vista metodològic, l'ús de qüestionaris i diaris de camp —eines que s'utilitzaran per dur a terme la recerca— permet una aproximació qualitativa i interpretativa als processos d'ensenyament i aprenentatge, tot recollint les percepcions de l'alumnat i del professorat, així com observacions contextuais rellevants. Aquesta estratègia de recollida de dades permet captar la complexitat i multidimensionalitat de la influència mútua entre retroacció i motivació, en situacions educatives reals i diverses.

Finalment, aquest treball pretén generar un marc de referència útil per a futures recerques i intervencions en l'àmbit de l'aprenentatge del català com a llengua addicional. L'objectiu no és només descriure una situació o diagnosticar problemes, sinó contribuir a la transformació de la pràctica educativa mitjançant una mirada crítica, compromesa i fonamentada en evidències.

Referent a l'estructura d'aquest treball final de màster, s'inicia amb un marc teòric on s'exposen els conceptes clau que seran abordats a la recerca: el projecte pilot de les AAA al Consorci d'Educació de Barcelona, la retroacció correctiva escrita i la motivació, a més de la influència entre retroacció correctiva escrita i motivació; seguidament, es descriuen l'objectiu general, els específics i les preguntes d'investigació en relació amb la influència de la retroacció correctiva escrita en la motivació de l'alumnat de català com a llengua addicional a les AAA; a continuació, s'hi exposa la secció de metodologia: context i participants, instruments —qüestionaris i diari de camp— i procediments de recollida de dades. Seguidament, es presenten els resultats i la discussió, i, finalment, les conclusions del treball.

2. Marc teòric

2.1 Aules d'acollida accelerada. Un projecte pilot

Les aules d'acollida tenen una llarga trajectòria al sistema educatiu a Catalunya i van ser el resultat de diferents projectes iniciats de forma sistemàtica a començaments dels anys 90. Mayans i Sánchez (2016) presenten com s'organitzen els cursos intensius dels nouvinguts el curs 1995-1996, els quals, posteriorment, s'anomenaran Tallers de Llengua (TL). Seguidament, van passar diferents projectes fins arribar el 2003, en què s'impulsa el Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera 2003-2006 (PAANE), amb la prioritat d'intensificar les tasques de formació de l'alumnat nouvingut inherents a l'aprenentatge de la llengua, deixant de costat aspectes com la convivència i la integració.

A començaments del nou mil·lenni (2004-2005) dos factors coincideixen: l'increment d'alumnes nouvinguts i l'inici d'un nou govern. Aquests elements propicien una nova visió del món educatiu; en concret, un canvi en els recursos educatius dedicats a aquesta tipologia d'alumnat. Per tant, s'eliminen els projectes anteriorment esmentats, com els Tallers de Llengua (TL) i el Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera (PAANE), a més dels Tallers d'Adaptació Escolar (TAE), en vigor de l'any 1998-1999 fins el 2004, per passar a les aules d'acollida (Ortí, 2020). Tal com afirma Vila (2011):

[...] les aules d'acollida de Catalunya es van crear com a aules obertes que s'inserien en un model organitzatiu escolar que atenia les necessitats educatives de l'alumnat estranger i de les seves famílies. I, per tant, eren un recurs addicional al conjunt de recursos que utilitzava un centre escolar per atendre diferents necessitats educatives (p. 304)

Mayans i Sánchez (2016) mencionen que l'atenció a la diversitat ha de ser un element de corresponsabilitat de tot el centre educatiu i no només un aspecte circumscrit en un aula. Aquest model de recurs, el qual vol acollir l'alumnat que s'incorpora de manera tardana al sistema educatiu català, es regula gràcies a l'activació del Pla LIC (Pla per a la Llengua i la Cohesió Social), el qual incorpora un canvi significatiu: implica tot el centre educatiu amb la finalitat de proporcionar una rebuda adient a les necessitats dels alumnes i les seves famílies, amb la implicació del professorat, personal administratiu i equip directiu al complet (Ortí, 2020).

Arran del canvi d'enfocament amb les aules d'acollida ordinàries, en deriva el projecte pilot de les AAA, el qual inicia la seva implementació el curs 2023-2024 en vuit aules (140 alumnes) de diferents districtes de Barcelona.

L'objectiu consisteix a formar estudiants nouvinguts no castellanoparlants, de 12 a 16 anys —alumnat de l'etapa de l'ESO—, en l'adquisició de la competència lingüística del català com a llengua addicional. El període d'aprenentatge és de cinc mesos, com a avantsala a l'aula ordinària, amb la finalitat de garantir que l'alumnat arribi més preparat lingüísticament i metodològicament a aquest aula.

Cal fer notar que, el mateix curs 2023-2024, el Departament d'Educació va ampliar el concepte de nouvingut al sistema educatiu de 24 a 30 mesos (Consorci d'Educació de Barcelona, 2024).

Aquest projecte comporta accions que varien el model vigent d'escolarització de l'alumnat nouvingut en l'àmbit de l'escolarització temporal prèvia a la matrícula definitiva, pel que fa a la intensitat d'exposició lingüística del català com a llengua addicional, la implementació de l'enfocament comunicatiu com a metodologia que s'utilitza a les escoles oficials d'idiomes i, finalment, la separació entre alumnat castellanoparlant i no castellanoparlant.

El model d'AAA es basa en tres punts cardinal (Consorci d'Educació de Barcelona, 2024):

- Reduir la taxa d'abandonament prematur. Si la competència lingüística en llengua catalana millora en el col·lectiu d'adolescents nouvinguts, l'enllaç amb l'entorn d'aprenentatge s'enriqueix i podrà ser un element que influeixi en la reducció de la taxa d'abandonament escolar.
- Intensificar l'ús del català com a llengua instrumental en el context d'aprenentatge (30 h a la setmana), amb un professorat expert en adquisició de segones llengües i constantment en formació proporcionada per les mentores. Això accelera l'adquisició de la competència comunicativa.
- Formar grups sense alumnat castellanoparlant. Pot afavorir l'ús del català com a llengua vehicular de comunicació entre ells.

En relació amb els objectius d'aquest projecte, s'estableixen els següents, segons el Consorci d'Educació de Barcelona (2024, p. 8):

- Garantir que l'alumnat que s'incorpora tardanament al sistema educatiu de la ciutat al curs de 2n, 3r i 4t d'ESO adquireix les competències lingüístiques en

català que li permetran incorporar-se a l'aula regular sense grans desavantatges lingüístics, ni metodològics.

- Incrementar l'expertesa en l'ensenyament del català com a llengua addicional en l'àmbit de l'alumnat adolescent, pel que fa al professorat i als material utilitzats.
- Reforçar el sentiment de pertinença al sistema educatiu per tal de minimitzar el dol que representa la incorporació en l'etapa de l'adolescència en un sistema educatiu, mitjançant el treball entre iguals durant el procés d'aprenentatge de la llengua catalana.

Referent al funcionament del curs 2023-2024, les aules d'acollida es van implementar en vuit instituts públics repartits en diferents districtes de Barcelona i enguany, el curs 2024-25, se n'hi han afegit dos més, la qual cosa constitueix un total de deu centres:

- Institut Teresa Pàmies (Horta-Guinardó)
- Institut Joan d'Àustria (Sant Martí)
- Institut Martí Pous (Sant Andreu)
- Institut Verdaguer (Ciutat Vella)
- Institut Barcelona-Congrés (Nou Barris)
- Institut Menéndez y Pelayo (Sarrià-Sant Gervasi i Les Corts)
- Institut Lluís Vives (Sants-Montjuïc)
- Institut Angeleta Ferrer (Eixample)
- Institut Montjuïc (Sants-Montjuïc)
- Institut Escola El Molí (Nou Barris)

A cada AAA s'hi poden escolaritzar fins a un màxim de 20 alumnes, que estan a càrrec de dos tutors i tutores exclusius d'aquestes aules. Tots els alumnes han de fer la prova del nivell A1, segons el MCERL, després de tres mesos d'escolarització i la prova del nivell A2 al final del període d'escolarització a les AAA, que és de cinc mesos (Consorci de Barcelona, 2024).

Quant a recursos, l'equip de tutors i tutores de les AAA el curs 2024-2025 s'ha vist incrementat amb quatre docents més, amb un total de 10. En conseqüència, també s'hi ha afegit una mentora més, amb un total de cinc. L'equip de mentores el proporciona l'Escola Oficial d'Idiomes (EOI) de Drassanes, que es fa càrrec, conjuntament amb la Direcció d'Ensenyaments Postobligatoris, de la selecció del personal.

Concretament, les funcions de les mentores són les de formar el professorat, des del punt de vista metodològic, en l'àmbit de la didàctica del català com a llengua addicional. A més, acompanyen els docents en el procés d'ensenyament—aprenentatge

del català com a nova llengua per als nouvinguts i realitzen observacions directament dels docents a l'aula per proporcionar una retroacció correctiva. A més, es compta amb l'assessorament de l'equip LIC que té la funció de vetllar per la bona organització i gestió de les AAA.

En les graelles 1, 2 i 3 es resumeix la distribució per gènere, edat i curs, respectivament, dels 134 alumnes matriculats a les AAA.

Graella 1. Distribució de l'alumnat de les AAA per gènere (curs 2023-2024)

Gènere	Matriculats	%
Dona	56	42 %
Home	78	58 %
Total	134	

Elaboració pròpia

Graella 2. Distribució de l'alumnat de les AAA per edat (curs 2023-2024)

Edat	Matriculats	%
13 anys	34	25 %
14 anys	52	39 %
15 anys	32	24 %
16 anys	15	11 %
17 anys	1	1 %
Total	134	

Elaboració pròpia

Graella 3. Distribució de l'alumnat de les AAA per curs (curs 2023-2024)

Curs	Matriculats	%
2n ESO	40	30 %
3r ESO	52	39 %
4t ESO	42	31 %
Total	134	

Elaboració pròpia

Pel que fa al país de naixement, atès que no es tenen en compte les persones de llengua no romànica durant el curs 2023-2024, l'alumnat més nombrós és el que prové del Pakistan (38,8 %). La resta de nacionalitats estan al voltant del 10 % o són inferiors (vegeu la graella 4).

Graella 4. Distribució de l'alumnat d'elles AAA per país de naixement (curs 2023-2004)

País de naixement	Matriculats	%
Pakistan	52	38,8 %
Marroc, el	15	11,2 %
Ucraïna	12	9,0 %
Índia	8	6,0 %
Filipines	6	3,7 %
Xina	6	3,7 %
Rússia	5	3,7 %
Estats Units, els	4	3,0 %
Bangladesh	3	2,2 %
Iran	2	2,2 %
Belarús	2	1,5 %
Geòrgia	2	1,5 %
Nepal	2	1,5 %
Altres països	14	9,0 %
Total	134	

Elaboració pròpia

2.2 Retroacció correctiva escrita

La retroacció correctiva escrita —d'ara endavant RCE— dels errors lingüístics en les tasques d'expressió escrita dels aprenents d'una segona llengua (L2) o llengua addicional té un recorregut de recerca i innovació en l'àmbit de l'adquisició de segones llengües (ASL) des dels anys setanta del segle passat.

Aquesta RCE que es proporciona a l'alumnat en un context educatiu consisteix en la informació sobre la seva actuació en una determinada tasca escrita amb l'objectiu de millorar-la (Silva, 2013).

En el context de la RCE a l'aula, s'hi troben dos agents principals —docent i alumne— amb una relació interdependent. Segons afirmen Birello, Comajoan-Colomé i Salguero (2024):

El docent proporciona retroacció, és a dir, informació per tal que l'alumne millori el text (Nassaji i Kartchava, 2017) i l'alumne corregeix, perquè només pot corregir els errors que els ha comès (Sanmartí, 2020) si té l'actitud i els coneixements metalingüístics per fer-ho. (p. 33)

Pel que fa als diferents tipus de RCE que poden implementar els agents que intervinguin en el procés de retroacció —professorat i/o alumnat—, o segons l'abast de la RCE, pot ser: focalitzada —dirigida envers un aspecte en concret— o no focalitzada —global—. A més, la RCE també es pot classificar en: directa, indirecta i metalingüística (Bitcherner, 2022).

Els docents poden considerar diversos factors a l'hora d'escollir quin tipus de retroacció és més adient implementar per al seu alumnat, segons l'enfocament i la metodologia emprats a la classe de llengües addicionals, a més del tipus de motivació de l'aprenent. El professorat ha de decidir, per tant, com d'explícita ha de ser la seva retroacció, o bé si creu que els seus aprenents poden autocorregir-se.

Amb relació a la RCE focalitzada (dirigida) i la no focalitzada (global), la seva distinció es basa, segons Ellis (2009), en el tipus d'errors que es tenen en compte. Són més concrets en la RCE focalitzada: ortogràfics, lèxics, de puntuació, etc. I, en canvi, en la RCE no focalitzada el tipus d'error és més macro: cohesió, coherència de la tasca escrita (Ferris, 2003; Montgomery i Baker, 2007).

La RCE directa està molt més lligada a la correcció que no pas a la retroacció. De fet, en aquesta forma de RCE s'indica la presència de l'error i se'n dona la solució sense fomentar la participació de l'aprenent, deixant de banda el seu rol central en el procés d'aprenentatge; per tant, rep passivament la retroacció per part del professor sense la necessitat de reflexionar sobre de quina manera pot solucionar l'error, ni quina mena d'error és. Segons afirma Ellis (2009), no és una verdadera retroacció amb l'objectiu que l'alumne millori la seva tasca; per tant, no contribueix a l'autoregulació de l'aprenentatge de l'alumnat, ni a la seva motivació intrínseca.

En canvi, la RCE indirecta evidencia l'error sense proposar solucions ni explicacions lingüístiques. Sol proporcionar símbols, els quals ajuden l'alumnat a

desxifrar l'error, elaborats prèviament pel docent i que funcionen com a pistes amb l'objectiu que arribi a entendre el tipus d'error que ha comès. És fonamental per assolir una correcta implementació de la RCE indirecta que els símbols siguin entesos correctament per l'aprenent; han de ser un suport, si no, no tindrà cap mena de sentit ni d'èxit la seva aportació. En aquest cas, l'aprenent té un rol actiu en el procés d'aprenentatge, una autoregulació envers un procés autoregulat, a més de mantenir o incrementar la motivació intrínseca. Per aquestes raons, el mètode de correcció indirecte ha rebut més suport per part dels investigadors, com Bitchener i Ferris (2012) o Hendrickson (1980).

Pel que fa a la RCE metalingüística, segons Ellis (2009), proporciona informació gramatical amb la finalitat d'ajudar l'aprenent perquè compregui l'origen de l'error amb l'ús de diferents codis o símbols que explicitin el tipus d'error.

Hendrickson (1980) distingeix els dos tipus de marques, indirecta i directa, seguint una distinció establerta entre marcar la incorrecció i donar la solució correcta. Per a l'investigador és possible combinar els dos tipus de marques en un mateix text. A més a més, Cassany (2004) considera que l'ús de les marques per informar l'alumne del tipus d'error comès és una de les tècniques més útils.

Per tant, atès que existeixen aquestes formes de RCE, els docents haurien d'esbrinar si un tipus de retroacció és més efectiu o beneficiós que un altre per al desenvolupament de la llengua addicional (Bitchener, 2022). Concretament, en classes de llengües addicionals, Bitchener (2022) afirma que els docents en aquest context, per evitar una sobrecàrrega d'informació, tenen la tendència de proporcionar una retroacció focalitzada sobre una o poques categories d'errors per tal que l'aprenent pugui centrar-se en una gamma de casos dins d'una mateixa tasca escrita on s'ha produït un error lingüístic concret. Sovint, la tria de l'error coincideix amb el contingut gramatical de les lliçons prèvies. En aquest sentit, la RCE indirecta es podria considerar la més adient si la forma o estructura del contingut s'ha ensenyat recentment (Lee, 2017).

2.3 Motivació

La motivació constitueix un factor individual afectiu essencial per a l'aprenentatge d'una llengua addicional. Segons afirma Lorenzo (2006), juntament amb altres factors afectius com l'actitud, revesteix una forta importància en el processament de la informació de la llengua addicional, tant en contextos acadèmics com naturals d'aprenentatge, i explica les diferències individuals en el grau d'adquisició de la llengua.

En conseqüència, la motivació té un paper decisiu en el binomi ensenyament-aprenentatge, com afirma Chini (1996). D'altra banda, Gardner i MacIntyre (1992) es refereixen a la motivació com un esforç individual que l'aprenent duu a terme per aprendre una llengua addicional.

Arran del que s'ha esmentat anteriorment, la motivació es pot definir com un estat intern de l'individu influït per determinades necessitats i/o creences que li generen actituds i interessos favorables envers una meta, a més d'un desig que el condueix per aconseguir—la amb dedicació i esforç continuat, perquè li agrada i se sent satisfet cada vegada que obté bons resultats (Madrid, 1999).

La definició que proposen Williams i Burden (1999, p. 18), la qual és essencialment cognitiva, tanmateix encaixa dintre del marc del constructivisme social: es presenta com un estat d'activació cognitiva i emocional que produeix una decisió conscient d'actuar i dona lloc a un període d'esforç intel·lectual i/o físic sostingut amb l'objectiu d'assolir una meta prèviament establerta.

En referència a la classificació de la motivació centrada en el procés d'aprenentatge d'una llengua addicional, es presenta de forma esquemàtica a continuació:

- La motivació *intrínseca* es defineix com l'interès personal que té l'aprenent envers l'adquisició o aprenentatge de la llengua addicional, sense estímuls externs que hi puguin influir (De Beni i Moè, 2000). Altrament, és necessari subratllar els components intrínsecs d'aquesta motivació: la curiositat epistèmica (Berlyne, 1971), la motivació *effectance* (Harter, 1981), l'experiència del flux (Csikszentmihalyi, 1993) i l'interès (Ellis, 1994 i De Beni i Moè, 2000)
- La motivació *extrínseca*, segons González (1997, p. 100), correspondria al subjecte que efectua conductes per a obtenir l'aprovació o evitar sancions.
- La motivació *interioritzada*. González (1997) i De Beni i Moè (2000) destaquen que pot ser considerada un tipus d'automotivació, la qual es troba a mig camí entre l'extrínseca i la intrínseca, i la manifesten els estudiants que han interioritzat algunes actituds, valors o reforços que inicialment eren externs.
- La motivació *de control*, segons afirma Alonso-Tapia (1991, p. 21-22), és aquella en què per als aprenents és important experimentar el fet d'actuar amb autonomia durant el seu procés d'aprenentatge.
- La motivació *a l'èxit*, per a investigadors com Woolfolck i Mc Cune (1983), es refereix a les accions que duu a terme l'aprenent per la necessitat d'obtenir èxits personals o aspiracions, les quals, si són satisfetes, provoquen una emoció i

mantenen, d'aquesta manera, una adequada percepció de les pròpies habilitats, a més d'una correcta visió de la relació entre constància, resultat de l'aprenentatge i motivació.

- La motivació *integradora* empeny envers l'aprenentatge de la llengua addicional amb l'objectiu de poder participar en la vida de la comunitat que la parla i poder—se integrar en el teixit social i en les seves xarxes relacionals (Chini, 1996).

Pel que fa a les posteriors recerques sobre la motivació, amb un canvi de perspectiva, és a dir, més orientades envers l'autoidentitat i autoconcepte que no pas el procés, Dörnyei (2005) desenvolupa el Sistema Motivacional del Jo, on els desitjos inicials es transformen en objectius per acabar convertint—se en intencions. Dörnyei i Ushioda (2009, p. 29) presenten tres dimensions del seu Sistema Motivacional: el *Jo ideal*, on la classificació tradicional inclouria la motivació intrínseca i la integradora; el *Jo necessari*, el qual estaria lligat amb la motivació instrumental més extrínseca i, per últim, la *Situació de l'aprenentatge*, relacionada amb l'ambient de l'aprenentatge i els seus actors (professorat, companys, currículum de curs, etc.).

El model, d'altra banda, subratlla la complexitat individual de cada persona i la seva relació amb el context de la motivació. Concretament, Ushioda (2009), citada a Rodríguez (2014), afirma que “*For anyone engaged in learning, being a ‘language learner’ is likely to be just one aspect of their social identity or sense of self*” (p. 815).

Altrament, Rodríguez (2014) afegeix que la teoria dels sistemes complexos (o teoria del caos), lligada inicialment amb l'àmbit de les matemàtiques i traslladada al sector de l'adquisició de segones llengües, es presenta com una oportunitat per explorar des d'un altre prisma diferents aspectes i variables individuals de l'alumnat —com la motivació— o del professorat i, addicionalment, mostra implicacions directes en la recerca de l'adquisició de llengües addicionals.

Esta teoría presenta una visión más holística de todo el proceso y sus diversos componentes, la capacidad de adaptación que posee la lengua al igual que los seres humanos, el carácter dinámico, lo que confiere al sistema lingüístico cambios inesperados y al mismo tiempo la fuerza de autorregulación y reorganización interna, y la contextualización (social, psicológica e histórica, entre otras) del fenómeno lingüístico y de su aprendizaje (Rodríguez, 2014, p. 820)

2.4 Influència recíproca entre retroacció correctiva escrita i motivació

Des d'una perspectiva sociocultural, la RCE s'enfoca en el procés d'aprenentatge més que no pas en el producte. Per tant, la retroacció correctiva escrita es conceptualitza com un progrés integrat i afectat pel context social de l'aprenentatge (Nassaji, 2021).

Per tal d'entendre com la retroacció ajuda els aprenents, cal considerar la complexitat de les circumstàncies que els envolten, incloent—hi, per exemple, l'aula, els docents, altres alumnes i els seus coneixements, experiències i bagatge compartit.

Altres aspectes que incideixen en els factors individuals dels processos d'aprenentatge són els factors biològics i psicològics —edat, autoestima, ansietat, etc.—, factors cognitius i factors afectius, en els quals es troben les actituds i la motivació (Caballero, Escobar i Masats, 2000).

Amb referència a la motivació i la retroacció, si s'obre el zoom i es percep la RCE dins d'un context més ampli com és l'avaluació formativa, Alonso-Tapia (1997) afirma que la forma en la qual els alumnes són avaluats constitueix, sens dubte, un dels factors contextuals amb més influència sobre la motivació o desmotivació enfront dels aprenentatges.

Per tant, la motivació lligada amb la RCE pot variar en funció de diferents factors. Segons exposa Alcaraz (2015), pot ser modificada en funció del grau d'èxit o de fracàs de la tasca, atès que qualsevol avaluació en general, i retroacció en particular, implica un judici sobre la qualitat de la tasca.

En aquest sentit, el judici ha de ser acompanyat de comentaris i/o suggeriments que posin de manifest la rellevància del contingut de la retroacció i no únicament de comentaris afectius —per exemple: *molt bé!*—, si no són contextualitzats, ja que la finalitat de la RCE, relacionada amb la motivació, és el manteniment de la motivació intrínseca o interioritzada, en detriment de la motivació extrínseca.

En aquest sentit, la RCE permet aprendre a superar els errors; això vol dir que ha de ser significativa, entenedora i propera en el temps amb l'objectiu de proporcionar a l'alumnat un sentiment d'autoregulació de l'aprenentatge i, d'aquesta manera, potenciar la seva autonomia i, en conseqüència, també la seva motivació intrínseca o interioritzada. L'alumnat ha de ser conscient que té un rol central en el procés d'aprenentatge; per tant, aquest procés depèn d'ell i no de factors externs aleatoris. Ha d'estar segur que amb el seu esforç, els seus coneixements i les seves habilitats pot determinar el grau d'èxit de la tasca.

En la mateixa línia, el grau de control que els aprenents poden tenir sobre la fase final d'una avaluació formativa, de la qual forma part la retroacció correctiva, és a dir, la qualificació, és fonamental a l'hora de fomentar l'autoestima i de no tenir efectes negatius sobre la motivació intrínseca dels aprenents. És necessari, doncs, que els agents involucrats en aquesta fase intentin objectivar el màxim possible els criteris de qualificació amb l'objectiu que els alumnes tinguin la seguretat que estan desenvolupant la tasca segons la forma indicada.

3. Objectius i preguntes d'investigació

Objectiu general

Analitzar la influència de la retroacció correctiva escrita en la motivació de l'alumnat de català com a llengua addicional a les aules d'acollida accelerada, amb la finalitat d'identificar estratègies i eines didàctiques que afavoreixin la implementació efectiva de la retroacció correctiva escrita durant el procés d'aprenentatge de la llengua.

Objectius específics

1. Identificar les estratègies i les eines didàctiques que el professorat de català com a llengua addicional utilitza per a la retroacció correctiva escrita a les aules d'acollida accelerada.
2. Examinar l'impacte d'aquestes estratègies i eines didàctiques en la motivació de l'alumnat de català com a llengua addicional a les aules d'acollida accelerada.

Preguntes d'investigació

De quina forma influeix la retroacció correctiva de l'expressió escrita en la motivació de l'alumnat de català com a llengua addicional a les aules d'acollida accelerada?

Quins tipus d'estratègies i quin tipus d'eines es podrien implementar, durant el procés d'ensenyament-aprenentatge, per a activar o estimular la motivació mitjançant la retroacció correctiva de l'expressió escrita?

Quina seria la manera més adient d'utilitzar la retroacció correctiva en l'expressió escrita amb la finalitat d'activar, o mantenir, la motivació intrínseca de l'alumnat amb el català com a llengua addicional a les aules d'acollida accelerada?

4. Metodologia

El tipus de metodologia que es desenvolupa en aquesta recerca és la definida com a mixta. S'hi utilitza una eina quantitativa —qüestionari, en el qual gairebé la totalitat de les preguntes són tancades— i una eina qualitativa, com és el diari de camp.

Sovint s'estableixen combinacions d'ambdós enfocaments i s'associen els resultats. Per tant, l'interès de combinar la investigació de caire quantitatiu i qualitatiu se centra a tenir un coneixement més ampli, millor i més complex sobre la recerca efectuada (Flick, 2012).

4.1 Context i participants

El centre on s'ha efectuat la recerca és l'Institut Escola (IES) El Molí, situat al districte de Nou Barris (Barcelona), en particular al barri de la Prosperitat. Aquest IES es caracteritza per ser un centre d'alta complexitat en un context lingüístic on el 86,1 % de la població juvenil, entre 15 i 34 anys, té el castellà com a llengua habitual; el 5,1 % el català, i el 4,7% altres llengües, segons l'enquesta específica per a joves impulsada per l'Ajuntament de Barcelona (2020).

Pel que fa, concretament, al grup de participants en la recerca, són alumnes entre 13 i 16 anys de l'aula d'acollida accelerada (AAA), nouvinguts, que parlen llengües no romàniques i no tenen cap coneixement de la llengua catalana ni castellana; a més, hi ha dues alumnes pakisteses amb una greu mancança d'alfabetització. Assisteixen al segon torn d'AAA (del 3 de febrer al 20 de juny de 2025).

4.2 Instruments

Per poder dur a terme la recerca s'han escollit i utilitzat dues eines complementàries: d'una banda, el diari de camp —enllaçat amb la metodologia qualitativa, la qual pot aconseguir un desenvolupament del pensament crític i reflexiu, de manera que les transformacions socials es poden assolir a partir de les pràctiques escolars (Espinoza, 2020) —i, de l'altra, el qüestionari (vegeu l'annex 1)— lligat amb la metodologia quantitativa.

El diari de camp és un instrument que s'ha cregut adient utilitzar per a l'observació a l'aula (Alberich i García, 2020; Flick, 2007; Fons i Buisán, 2012). S'hi anota la informació per, posteriorment, classificar-la i analitzar-la. Aquestes notes s'han d'escriure el més immediatament possible, atesa la fragilitat de la memòria i la seva manca de fiabilitat (Alberich i García, 2020). La producció, doncs, està marcada

principalment per la percepció i la presentació selectiva de la investigadora. En aquest sentit, la selecció es refereix no solament als aspectes que es deixen fora, sinó, sobretot, a aquells que es reflecteixen a les notes sobre el que fan les persones que s'estan observant, el que diuen i el context on es desenvolupen les situacions observades (Flick, 2007).

En conseqüència, la redacció del diari de camp està guiada per aquells elements —categories— que s'han identificat prèviament com a rellevants per desenvolupar una recerca. Per tant, és un instrument que registra dades empíriques i, a més dels fets observats, també s'hi registren reflexions pròpies de la investigadora sorgides en el procés de l'escriptura (Alberich i García, 2020).

Pel que fa a l'observació a l'aula com a context d'on extreure el material per a poder dur a terme el diari de camp, es registren unes unitats d'observació —categories— amb la finalitat de recollir de forma sistemàtica aquells aspectes de la pràctica docent més rellevants per als objectius de la recerca (Fons i Buisán, 2012). Concretament, les categories que s'han tingut en compte són les següents:

- 1) Les instruccions abans de la tasca d'expressió escrita.
- 2) Les instruccions per dur a terme la RCE.
- 3) La comunicació posterior, entre les professores i l'alumnat, sobre la RCE — aspectes lingüístics, de comunicació no verbal, afectius.
- 4) La llengua utilitzada en aquesta interacció oral per les professores-tutores.
- 5) Les dinàmiques del grup classe durant la fase de RCE.

Pel que fa a les característiques del qüestionari, s'ha dissenyat l'eina seguint el Model de Motivació del Jo (Dörnyei, 2009) i tenint en compte les pautes d'intervenció sobre la motivació acadèmica de González-Torres (1997). Concretament, el model de qüestionari, anomenat MAALE (Motivació i actituds en l'aprenentatge d'una llengua estrangera), ha estat pilotat i és un punt de referència quant a qüestionaris orientats a esbrinar possibles correlacions entre variables afectives com la motivació i les actituds envers la llengua addicional. A més, també permet, segons Reyna i Emilia (2010), trobar correlacions entre variables motivacionals, acadèmiques i culturals, com és el cas d'aquesta recerca. Altrament, s'hi han afegit aspectes relacionats amb l'autoregulació de l'aprenentatge en l'àmbit acadèmic (González Torres, 1997).

Per tant, el disseny del qüestionari s'ha pensat amb l'objectiu de recollir dades biogràfiques molts essencials dels participants, sobre el coneixement de les llengües, el tipus i grau de motivació, les preferències en l'ús de les diferents habilitats lingüístiques

—expressió oral, expressió escrita, comprensió lectora i comprensió oral—, actituds i factors socioculturals, actitud envers la metodologia d'aprenentatge i la retroacció de l'expressió escrita, i la seva influència recíproca amb la motivació.

Amb referència a la redacció d'aquest instrument, s'ha considerat el fet que l'alumnat a qui va dirigit té un nivell llindar A1, segons el Marc Comú de Referència Europeu de les Llengües (MCREL). Per tant, s'han adoptat tècniques de lectura fàcil (Mateu i Salvador, 2018) com a recurs per facilitar la comprensió lectora.

El qüestionari està dividit en tres blocs. Al primer bloc, s'hi troben preguntes relacionades amb de l'edat, el país d'origen, la llengua L1 i els coneixements lingüístics d'altres llengües addicionals. A més, es fa referència a l'àmbit de relació social i lingüística de l'ús del català fora del context escolar.

El segon bloc se centra en el tipus de motivació. S'hi proposen respostes amb dues opcions —afirmativa o negativa— a la pregunta: *Per què estudies català?* Seguidament, es consulta, de manera força esquemàtica, sobre la disposició envers quatre habilitats lingüístiques: parlar, escriure, llegir i escoltar.

En el tercer i últim bloc, s'aborda el tema de la retroacció correctiva en l'àmbit de l'expressió escrita. Es demana l'opinió de l'informant utilitzant una escala de Likert (4. Hi estic totalment d'acord, 3. Hi estic d'acord, 2. No hi estic d'acord, 1. No hi estic gens d'acord).

4.3 Procediment de recollida de dades

En relació amb l'instrument quantitatiu dels qüestionaris, se'n van realitzar tres d'idèntics: qüestionari 1 —Q1— (diagnòstic), el 28 de març de 2025, amb 15 participants; qüestionari 2 —Q2—, el 2 d'abril, amb 15 participants i qüestionari 3 —Q3—, el 16 de maig amb 13 participants.

Els participants de la mostra els van emplenar individualment amb fulls de paper a l'aula. Les taules estaven col·locades en forma de U i les professores, en codocència, ajudades en algun cas molt concret per la mentora —investigadora que condueix la recerca—, van intervenir en l'explicació lingüística d'algun enunciat o pregunta només en el cas que l'alumne participant no pogués respondre allò que se li demanava, atès que el seu nivell lingüístic en català era un nivell llindar.

Pel que fa a l'eina qualitativa, el diari de camp, s'ha utilitzat amb la finalitat de copsar elements qualitatius de la tasca que duen les professores a l'aula amb relació a la retroacció correctiva escrita. La primera entrada del diari es va plasmar el 2 d'abril coincidint amb el qüestionari Q2 i la segona entrada es va redactar el dia 16 de maig també coincidint amb el qüestionari Q3. Per tant, si es té en compte que les vacances de Setmana Santa van ser del 12 al 21 d'abril, el temps lectiu entre les dues entrades és de quatre setmanes i escaig.

5. Resultats i discussió

En aquest apartat es presenten els resultats, i la seva discussió, al voltant de les dues eines emprades per dur a terme la recerca. En primer lloc, el diari de camp com a instrument qualitatiu i, posteriorment, els qüestionaris Q1, Q2 i Q3 com a eines quantitatives.

5.1 Diari de camp

A propòsit de la data de la primera entrada, (vegeu l'annex 2) —2 d'abril de 2025—, a l'aula hi són 15 alumnes.

S'ha de considerar que es plasma tan sols quatre dies després que acabi el Ramadà —29 de març. El fet que la major part de l'alumnat (53 %) professa la religió musulmana i segueix els preceptes del Ramadà influeix de forma rellevant en el seu seguiment escolar. Concretament, durant aquest període del Ramadà no van assistir a classe, amb les conseqüències que això pot suposar en el seu procés d'aprenentatge i en la seva integració social en la comunitat educativa i en les dinàmiques de la seva aula, sobretot tenint en compte que feia tot just quatre setmanes que havia començat el curs.

Quant a la disposició de l'aula, les taules estan col·locades en forma de U, cada alumne en té una i estan asseguts un al costat de l'altre. A més, tenen una pissarra analògica a l'aula, retoladors per escriure-hi i un ordinador situat al lateral de la pissarra perpendicularment amb un projector. La qualitat de tot el material esmentat és força escassa.

Pel que fa la posició a l'aula de la investigadora, la qual també té el rol de mentora per a l'observació, és en una taula al racó esquerre de l'aula, darrera de la formació en U.

La sessió d'observació per elaborar el diari de camp va durar 1 h i 15 minuts; concretament, de 10 a 11.15 h del matí (just abans de l'hora del pati). Cal subratllar que

durant la sessió la investigadora només va adoptar el rol d'investigadora i no de mentora, ja que no va fer cap mena d'intervenció.

A les parets de l'aula, i també a les del passadís que condueix a l'aula, s'hi troben penjats fulls amb la descripció del trets personals fonamentals de cada alumne amb la fotografia. Aquest material ha estat realitzat pels mateixos alumnes amb la intenció d'involucrar l'alumnat en l'ambient escolar utilitzant el català com a llengua instrumental.

A continuació, s'aborden les cinc categories d'anàlisi esmentades anteriorment a l'apartat metodològic 4.2 Instruments.

1) *Les instruccions abans de la tasca d'expressió escrita*

La Irene explica oralment, i en detall, les instruccions de la tasca escrita que han de redactar els alumnes individualment i, alhora, les escriu esquemàticament a la pissarra.

En particular, la tasca és la redacció d'un text sobre la descripció d'un amic o amiga (vegeu l'annex 3, el qual conté mostres de la tasques realitzades per l'alumnat), segons el nivell A1 del MCREL, en la qual hi ha d'haver: nom, edat, d'on és —país o ciutat—, com és —físicament i de caràcter—, on viu ara, amb qui viu (família) i què li agrada o no li agrada. Ha de tenir aproximadament 70 paraules.

La Irene indica que tenen uns 20 minuts per fer-la; però, si els cal una mica més de temps, no s'han d'amoïnar perquè el tindran. I, finalment, els pregunta si tenen cap mena de dubte abans de començar la redacció. Cap alumne no pregunta res.

La tasca l'han d'escriure cadascú en un full de la llibreta que els proporciona l'IES.

2) *Les instruccions per dur a terme la RCE*

Finalitzada la tasca, l'Ana els dona individualment un full d'autocorrecció de la redacció (vegeu l'annex 4). Explica detalladament el que conté el full: nombre de paraules, comprovació d'estructures relacionades amb els punts que havien de tractar: la descripció i els gustos amb exemples concrets —aspectes lèxics i gramaticals—, més un punt sobre l'ortografia —l'ús de les majúscules.

Aquest full representa, de forma molt sintètica, el tipus de RCE focalitzada dirigida i, a més, indirecta. Pel que fa a la RCE focalitzada dirigida, és força emprada en contextos d'ensenyament de llengües addicionals (Bitchner, 2022), com s'ha descrit al marc teòric (vegeu l'apartat 1.2.). La RCE es centra en un o diferents aspectes de contingut gramatical o lèxic, en el cas d'aquesta recerca en concret, que s'han impartit en lliçons prèvies. Per exemple, la conjugació dels verbs en present i 3a persona d'indicatiu o bé el adjectius per descriure una persona.

D'altra banda, hi ha la dimensió indirecta de la RCE, en la qual s'aporten pistes o suports, com ara el full d'autocorrecció, amb la intenció que l'alumnat descobreixi quins són els errors i entengui per què els ha comès. D'aquesta forma, activa el seu procés d'autoregulació de l'aprenentatge i incrementa, consegüentment, la seva motivació intrínseca o interioritzada.

L'Ana proporciona la narrativa del procés de la RCE: diu als alumnes que ara ells i elles són els professors i professores; per tant, han de corregir. D'aquesta manera, les professores-tutores concedeixen el rol central a l'alumnat del propi procés d'aprenentatge.

Així doncs, cada alumne, amb el full d'autocorrecció corresponent, segueix les instruccions. Per exemple:

- Pots escriure, al mateix full que has escrit la redacció, les correccions.
- Si no has posat per exemple l'edat, escriu-la.
- Pots marcar/subratllar amb un color diferent l'error.
- Fixa't què hi posa, al full d'autocorrecció.

A més, l'Ana i la Irene repeteixen constantment aquest concepte: “És important que reflexioneu sobre el que esteu fent, sobre els errors que heu comès i per què. Vosaltres penseu, és important.”

3) La comunicació posterior, entre les professores i l'alumnat, i entre alumnat, sobre la RCE —aspectes lingüístics, de comunicació no verbal, afectius—

Durant la fase d'acompliment de la RCE, la comunicació entre professores i alumnat, i entre el mateix alumnat, és molt activa. Els intercanvis conversacionals són intensos i, de vegades, es poden arribar a fer nosa els uns als altres.

Cal destacar la interacció entre companys i companyes, les preguntes que es fan, com s'ajuden entre ells i elles si no han entès alguna cosa o si tenen cap dubte. Finalment, si no arriben a una conclusió satisfactòria, demanen ajuda a les professores.

Entre l'alumnat de diferent origen lingüístic intenten parlar en català entre ells. Si no aconsegueixen una comprensió mútua, poden passar a una llengua pont: anglès, francès, castellà o rus. En canvi, els de la mateixa comunitat lingüística utilitzen la llengua pròpia en comú.

Pel que fa a aspectes de la comunicació no verbal, tant les professores com l'alumnat fan servir sobretot la gesticulació manual i la facial. Empren, també, imatges que projecten a la pissarra per reforçar la comprensió del missatge.

D'altra banda, l'aspecte emocional és força present en el conjunt de les interaccions orals a l'aula. L'Ana i la Irene proporcionen la RCE tenint ben present la importància del tipus de llenguatge —verbal o no verbal— des d'una vessant afectiva i, per tant, personalitzant aquest aspecte de la retroacció segons les característiques de cada alumne amb la finalitat de reforçar la seva autoestima i, en conseqüència, la seva motivació intrínseca.

4) La llengua utilitzada en la interacció oral per les professores-tutores

La llengua emprada per part de les dues professores-tutores la major part del temps és el català; per tant, el català s'utilitza a l'aula com a llengua vehicular.

Només si és absolutament necessari perquè es bloqueja la comunicació utilitzen una llengua pont: anglès o francès, amb els alumnes. Tanmateix, abans d'arribar a aquest punt, demanen l'ajuda a altres alumnes perquè s'ajudin entre parells.

5) Les dinàmiques del grup classe durant la fase de RCE

En una primera fase, l'alumnat fa una autocorrecció individualment de la seva tasca tenint en compte les instruccions donades. Posteriorment, quan ja ha acabat la primera fase, comparteixen amb altres companys i companyes la retroacció que han dut a terme. Normalment, parlen amb la persona o persones que tenen al costat; però, també, poden compartir dubtes o experiències amb altres alumnes que no seuen a prop. Ho fan des del seu lloc —cridant— o bé s'aixequen per poder parlar millor amb l'altra persona.

L'Ana i la Irene es divideixen el grup i passen un per un per verificar que estiguin duent a terme la tasca de RCE de forma adient; responen les preguntes que els plantegen els aprenents; aclareixen dubtes, o bé fan propostes de millora.

Finalment, tota la classe posa en comú, oralment, aquells aspectes de la RCE que han trobat més rellevants i, després, els escriu a la pissarra el mateix alumnat. Posteriorment, de forma individual, cada alumne torna a escriure en net la seva redacció.

La segona entrada al diari de camp és del 16 de maig de 2025. Aquest cop a l'aula hi ha menys alumnes, només són 13.

Quant a la disposició de l'aula, és la mateixa que la de la primera entrada.

Pel que fa al personal docent, hi són presents les m professores-tutores —l'Ana i la Irene— en codocència, més la mentora —en aquest cas concret també té el rol d'investigadora que duu a terme la recerca d'aquest TFM. Cal subratllar que la duració de l'observació per elaborar el diari de camp és d'1 hora —de 10 a 11 h—, immediatament

abans de l'hora del pati. A més, s'ha d'afegir que és divendres i tot just abans han fet una hora d'esport: estan força cansats.

A continuació, s'aborden les cinc categories d'anàlisi esmentades anteriorment a l'apartat metodològic 4.2 Instruments.

1) *Les instruccions abans de la redacció de la tasca d'expressió escrita*

Aquest cop, a diferència de la primera entrada al diari, l'Ana i la Irene projecten els punts principals que ha de contenir la tasca escrita: salutació, fer una proposta de dues activitats a un amic/amiga, indicar lloc i hora de les dues activitats, preguntar si li sembla bé i comiat —dir adeu. El títol de la tasca és: Convida un amic o una amiga a fer dues activitats junts. Cal dir que aquesta tasca està plantejada en funció dels paràmetres de la prova certificativa de nivell A2 —MCREL— que hauran de fer tres setmanes més endavant (vegeu-ne algunes evidències a l'annex 5).

Les professores-tutores comencen amb l'exemple d'un joc de rol en el qual simulen que són dues adolescents que s'escriuen *whatsapps* per quedar i aborde'n tots els punts que ha de contenir la tasca. La reflexió de l'observadora sobre el joc de rol és que resulta pertinent i constitueix un correcte suport de la comunicació no verbal, per a ajudar el grup classe a entendre el que han de redactar a la tasca, en general, i més concretament avui que estan força cansats.

Un cop l'Ana i la Irene estan segures que el grup ha entès el que ha de fer, conviden l'alumnat perquè surti a la pissarra per a escriure suggeriments sobre què es pot redactar a cada punt indicat a la proposta de l'activitat.

La L. aixeca la mà i surt a la pissarra per escriure la salutació: "Hola,...! Com va, tot bé?". Després el X. fa una proposta oral d'una activitat. Li fa una mica de vergonya sortir a la pissarra, però la resta de la classe l'anima perquè surti i escriu a la pissarra: jugar a bàsquet. A continuació, d'altres companys i companyes surten a la pissarra i també escriuen propostes. La resta d'alumnes les copien a la seva llibreta en un full que serveix d'esborrany.

S'ha de destacar que aquesta vegada, comparada amb la primera observació per al diari de camp, l'Ana i la Irene introdueixen elements característics de la RCE indirecta ja a la fase de les instruccions. Per exemple, el X. escriu a la pissarra la proposta d'activitat: "*Vols menjar al Mc Donalds", com a pregunta però sense col·locar-hi l'interrogant. La Irene li torna a formular la mateixa pregunta exagerant una mica l'entonació: "Vols menjar al Mc Donalds? És una pregunta?" Llavors, el X. s'adona que no ha posat el signe d'interrogació i el posa.

2) *Les instruccions per dur a terme la RCE*

Després que l'alumnat hagi redactat la tasca, la Irene els dona individualment un full d'autocorrecció de la redacció (vegeu l'annex 6). Explica detalladament el que conté el full: verificació d'estructures relacionades amb les funcions comunicatives que havien de tractar, recompte de les paraules —entre 60 i 80 paraules—, comprovació amb exemples concrets d'aspectes lèxics i gramaticals, més dos aspectes sobre l'ortografia —el signe d'interrogació i les majúscules amb els noms propis.

Tal com a la descripció de la primera entrada del diari, el full d'autocorrecció de l'annex 6 representa, de forma molt sintètica, el tipus de RCE focalitzada dirigida i, a més, indirecta.

Coincidint amb el mateix procediment patró de l'entrada número 1 del diari de camp, l'Ana proporciona la narrativa del procés de la RCE. Diu als alumnes que ara ells i elles són els professors i professores; per tant, han de corregir. D'aquesta manera, les professores-tutores concedeixen el rol central a l'alumnat del propi procés d'aprenentatge.

Així doncs, cada alumne, amb el full d'autocorrecció corresponent, segueix les instruccions. Per exemple:

- Pots escriure, al mateix full que has escrit la redacció, les correccions.
- Mira si ho has fet bé.
- Si hi ha algun error, corregeix-lo i posa-ho bé.
- Pots marcar/subratllar amb un color diferent l'error.
- Fixa't què hi posa, al full d'autocorrecció.
- Si no ho saps fer tu sol, pregunta al teu company primer i després, si no te'n surts, a mi o a la Irene.

A més, l'Ana i la Irene repeteixen constantment aquest concepte: “És important que reflexioneu sobre el que esteu fent, sobre els errors que heu comès i per què. Vosaltres penseu, és important.”

En referència a les categories 3) *La comunicació posterior, entre les professores i l'alumnat, i entre alumnat, sobre la RCE —aspectes lingüístics, de comunicació no verbal, afectius—*, 4) *La llengua utilitzada en la interacció oral per les professores-tutores* i 5) *Les dinàmiques del grup classe durant la fase de RCE*, es troben força similituds amb la primera entrada del diari.

Com a diferències rellevants, es podria destacar la major ajuda en quantitat, i qualitat, entre l'alumnat en el punt 3; per tant, hi ha una menor dependència de les

professores. En aquest sentit, es podria deduir que hi ha un increment de l'expertesa en l'ús de les eines i de la metodologia de la RCE; és a dir, una major autoregulació envers el propi procés d'aprenentatge. En el punt 4, l'Ana i la Irene cada cop han d'utilitzar menys una llengua pont en la interacció oral amb el grup, atès l'increment d'habilitats i coneixements lingüístics de l'alumnat. I, finalment, pel que fa al punt 5, l'únic canvi rellevant és un augment de la participació activa en classe oberta per part de les tres alumnes pakistaneses amb un índex d'alfabetització menor que els seus companys. Aquest fet també apunta cap a un increment d'habilitats i coneixements lingüístics d'aquestes tres noies i, sobretot, l'augment de l'autoestima i la confiança en elles mateixes.

5.2 Qüestionaris

A propòsit de l'eina quantitativa, a continuació es presenta l'anàlisi dels tres qüestionaris efectuats per a aquesta recerca: qüestionari 1 —Q1— (diagnòstic), qüestionari 2 —Q2— i qüestionari 3 —Q3.

5.2.1 Qüestionari 1

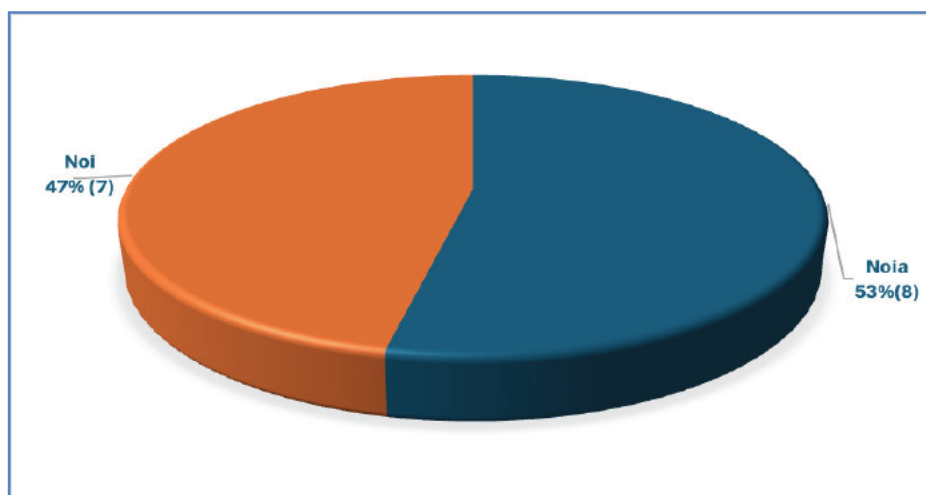
El primer qüestionari —Q1— (diagnòstic), el qual duen a terme 15 participants el 28 de març de 2025, aporta les dades que es mostren a continuació.

Al primer bloc, s'hi troben preguntes relacionades amb el gènere, l'edat, el país d'origen, la llengua L1 i els coneixements lingüístics d'altres llengües addicionals. En els gràfics 1, 2, 3 i 4 es resumeix quantitativament (en percentatge i, a més, en xifres absolutes) la distribució per gènere, edat, país d'origen, llengua L1 i coneixements lingüístics d'altres llengües addicionals dels 15 alumnes que han emplenat el qüestionari.

Concretament, s'observa que hi ha una participació equilibrada entre nois i noies en l'estudi i la majoria tenen entre 13 i 15 anys (70 %). Pel que fa al país d'origen, el país amb més alumnes és el Pakistan (46 %), seguit de la Xina (20 %).

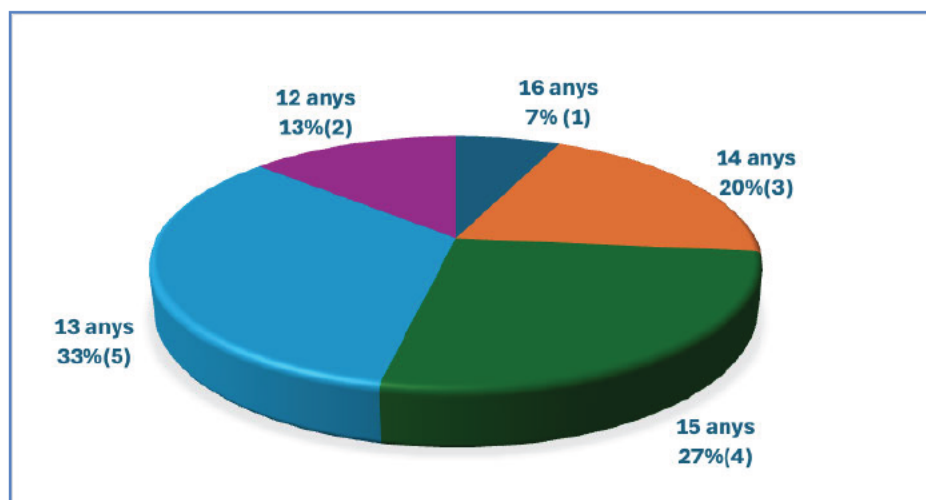
En referència a la llengua L1, l'urdú és la més nombrosa, amb el 46 %, i a continuació el mandarí, amb un 20 %. En canvi, quant a les llengües addicionals en les quals tenen coneixements els participants al qüestionari, destaquen l'anglès 38 %, el castellà 17 % —coneixement nivell A1— i l'hindi, juntament amb el panjabi, amb un 14 % cadascuna. A més, dues de les alumnes van afegir que sabien: “una mica de català”.

Gràfic 1. Distribució de l'alumnat per gènere —Q1—



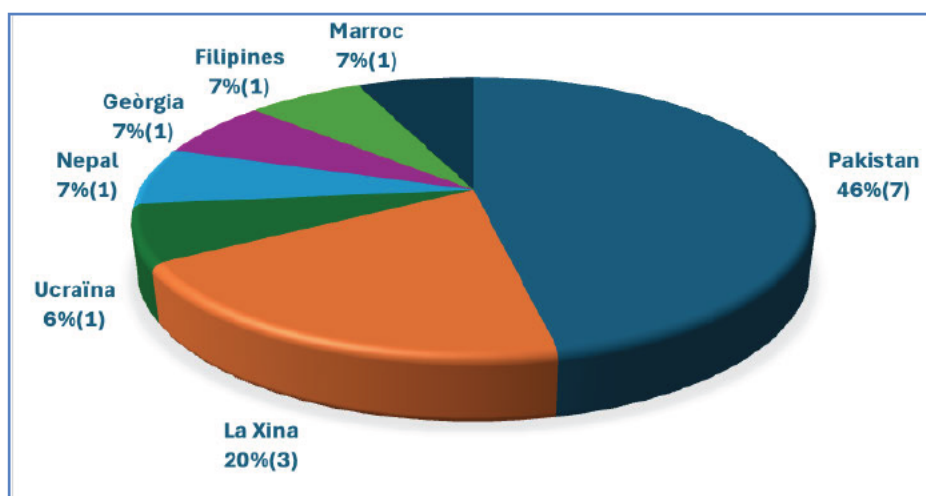
Elaboració pròpia

Gràfic 2. Distribució de l'alumnat per edat —Q1—



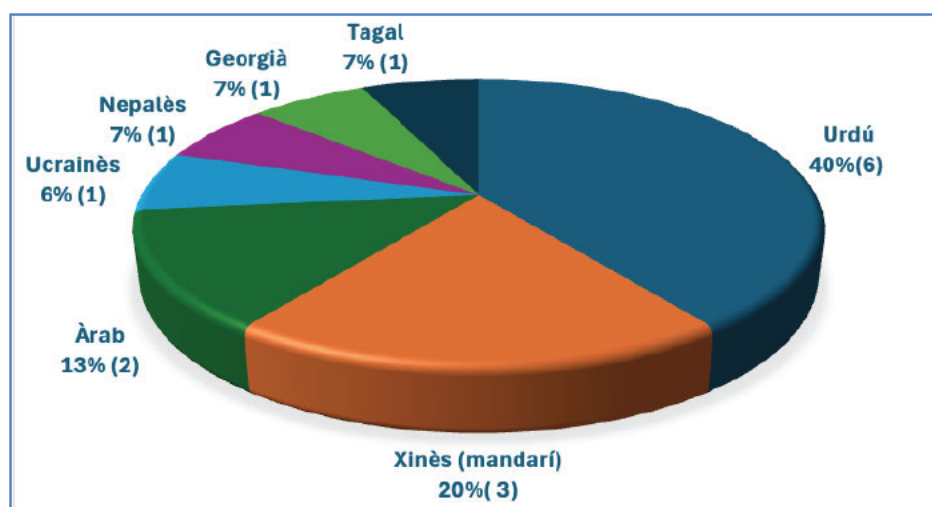
Elaboració pròpia

Gràfic 3. Distribució de l'alumnat per país d'origen —Q1—



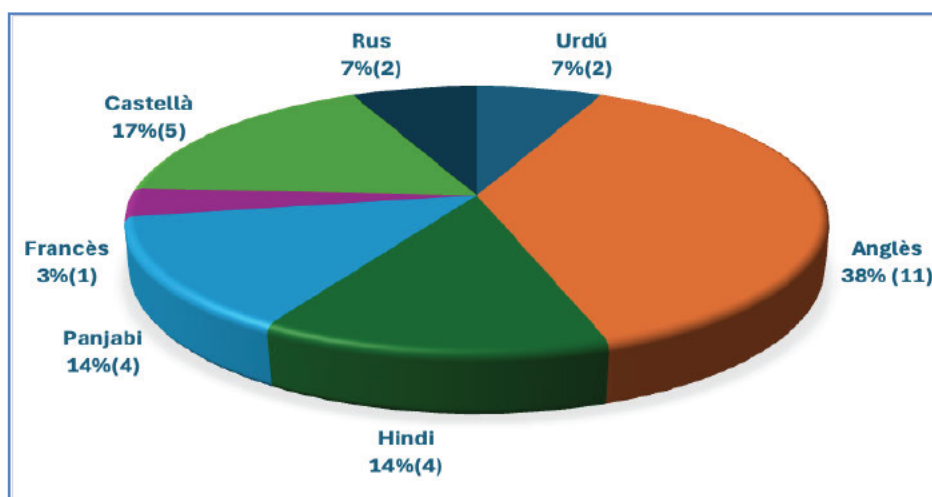
Elaboració pròpia

Gràfic 4. Distribució de l'alumnat segons la llengua L1 —Q1—



Elaboració pròpia

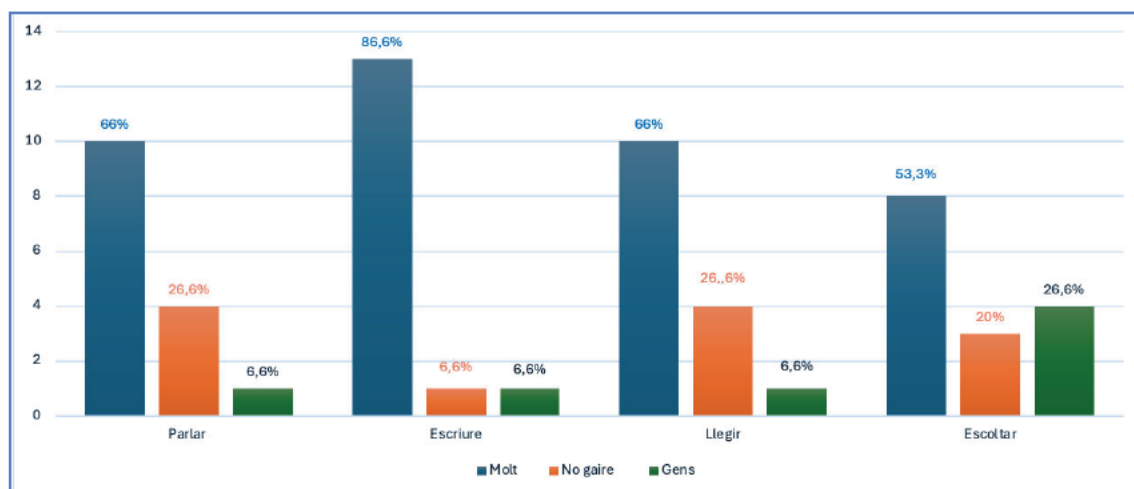
Gràfic 5. Distribució de l'alumnat pel coneixement de llengües addicionals —Q1—



Elaboració pròpia

El gràfic 6 indica el grau de satisfacció dels participants al respondre a la pregunta: “T’agrada...?”, sobre quatre habilitats lingüístiques: parlar, escriure, llegir i escoltar.

Gràfic 6. Distribució de l'alumnat segons la satisfacció sobre les habilitats lingüístiques —Q1—

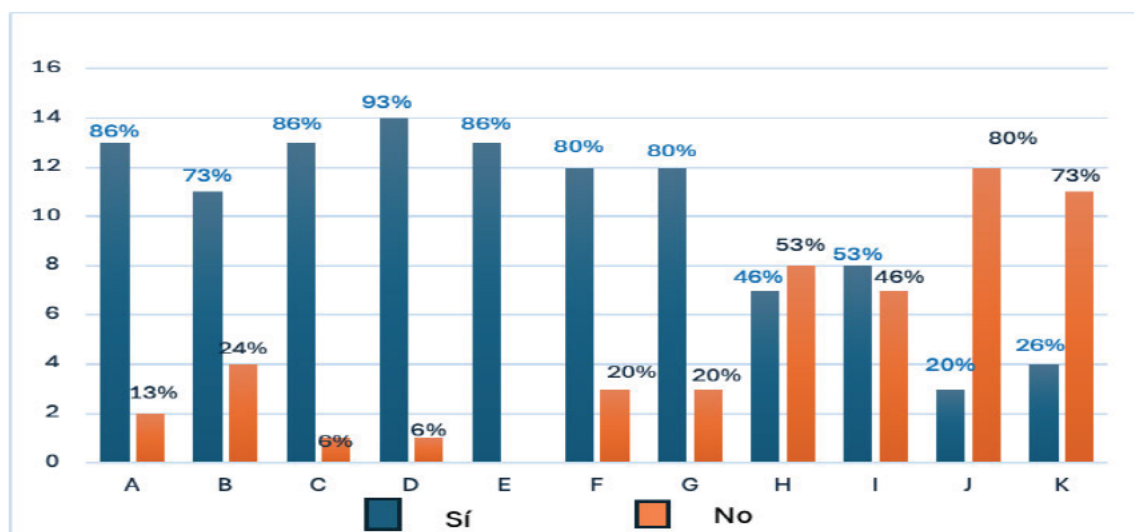


Elaboració pròpia

Tal com es pot observar, l'habilitat que més agrada és la d'escriure, amb 13 respostes positives (86,6 %), seguida de parlar i llegir, amb 10 respostes (66 %) que han escollit *molt*. En canvi, l'habilitat d'escoltar és la que menys agrada, amb 4 respostes (26 %) que han contestat *gens*, mentre que en les altres habilitats només han respost *gens* 1 cop (6,6 %); a més, només 8 participants (53 %) han elegit l'opció *molt*, resultat menor respecte a les altres habilitats.

A continuació, es presenta el gràfic 7, en el qual es planteja la pregunta: *Per què estudies català?*, amb l'objectiu d'esbrinar el tipus de motivació que té l'alumnat que ha participat al qüestionari.

Gràfic 7. Tipus de motivació envers l'aprenentatge del català llengua addicional —Q1—



Elaboració pròpia

Llegenda
A. Perquè m'agrada viure en un lloc on parlen català.
B. Perquè és més fàcil entendre el que diu la gent fora de l'escola (quan vaig a comprar o al metge, quan jugo al parc...).
C. Perquè necessito saber català per anar a l'escola.
D. Perquè si sé parlar català podré tenir una feina més bona.
E. Perquè necessito el català per tenir un diploma de l'escola.
F. Perquè puc fer amics que parlen català.
G. Perquè m'agrada estudiar català.
H. Perquè m'agrada escoltar música en català.
I. Perquè m'agrada mirar sèries, pel·lícules en català.
J. Perquè m'agrada seguir Tik Tok, Instagram, etc. en català.
K. Perquè vull poder escriure whatsapps/correus electrònics en català.

A la resposta A. *Perquè m'agrada viure en un lloc on parlen català* responen afirmativament el 86 % de participants envers el 13 % que responen negativament. Dintre d'aquest àmbit s'hi podria afegir la resposta F. *Perquè puc fer amics que parlen català*, lligada amb l'actitud envers la comunitat lingüística i la motivació integradora, amb un resultat del 80 % de respostes positives i el 20 % de negatives.

Pel que fa a la resposta B. *Perquè és més fàcil entendre el que diu la gent fora de l'escola (quan vaig a comprar o al metge, quan jugo al parc, etc.)* també s'hi troba un gruix de respostes que es decanten pel sí —73 %—, i un 26 % que, en canvi, contesten amb un no. Les dades apunten a una elecció de la motivació instrumental i/o integradora.

Les respostes C. *Perquè necessito saber català per anar a l'escola*, D. *Perquè si sé parlar català podré tenir una feina més bona* i E. *Perquè necessito el català per tenir un diploma de l'escola* segueixen la mateixa tendència que les anteriors. Respectivament, el 86 %, el 93 % i el 86 % de les respostes són afirmatives, enfront del 13 %, el 13 % i el 0 % de negatives. Les respostes estan associades amb la motivació instrumental, a més del concepte del “Jo hauria de...”, segons el Sistema motivacional del Jo (Dörneyi, 2005).

En referència a les respostes G, H i I, relacionades amb la motivació intrínseca afectiva o d'interès cultural, no es veu reflectida una hegemonia de resultats. Concretament, la resposta G. *Perquè m'agrada estudiar català* obté una valoració positiva força més elevada —80 % en total— que les respostes negatives —el 20 %. En canvi, la resposta H. *Perquè m'agrada escoltar música en català* i la resposta I. *Perquè m'agrada mirar sèries, pel·lícules en català* assoleixen un resultat més equilibrat: respectivament, el 46 % sí i el 53 % no —resposta H— i el 46 % sí i el 53 % no —resposta I—.

A propòsit de la resposta J. *Perquè m'agrada seguir Tik Tok, Instagram, etc. en català*, relacionada amb l'ús de les xarxes socials, les dades que hi apareixen trenquen les tendències, juntament amb la resposta H —tot i que en aquest cas el resultat és molt equilibrat, perquè les respostes negatives superen les afirmatives. És a dir, el 80 % dels participants contesten que no els agrada seguir les xarxes socials en català i el 20 %, que sí. Alhora, a la resposta K. *Perquè vull poder escriure whatsapps/correu electrònic en català*, més lligada amb les xarxes socials pel que fa als whatsapps, també es pot observar una tendència envers les respostes negatives, amb un total del 73 %, mentre que el 26 % són afirmatives. Tot i això, la tendència no és tan marcada com en la pregunta J.

En resum, segons una classificació depenent del tipus de motivació, en la resposta A. *Perquè m'agrada viure en un lloc on parlen català* i F. *Perquè puc fer amics que parlen català* hi destaca una motivació integradora. En canvi, la resposta B. *Perquè és més fàcil entendre el que diu la gent fora de l'escola (quan vaig a comprar o al metge, quan jugo al parc, etc.)* tindria aspectes dels tipus de motivació integradora i/o instrumental.

Pel que fa a les respostes C. *Perquè necessito saber català per anar a l'escola*, D. *Perquè si sé parlar català podré tenir una feina més bona*, E. *Perquè necessito el català per tenir un diploma de l'escola* i K. *Perquè vull poder escriure whatsapps/correu electrònic en català*, reflecteixen una motivació instrumental.

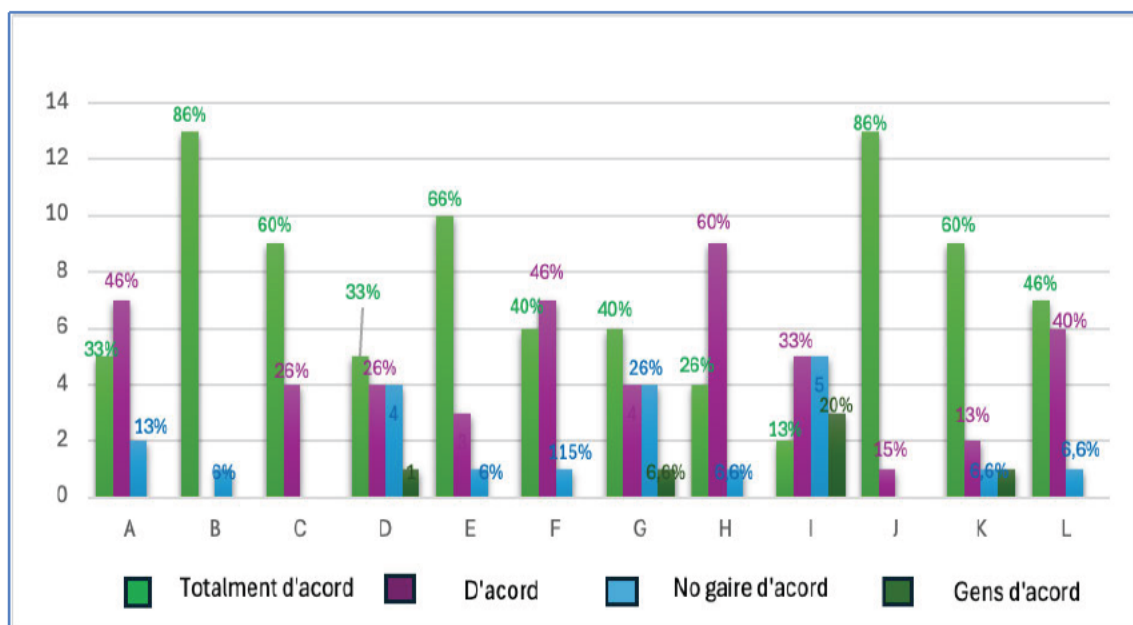
Finalment, les respostes G. *Perquè m'agrada estudiar català*, H. *Perquè m'agrada escoltar música en català* i I. *Perquè m'agrada mirar sèries, pel·lícules en català*, juntament amb la J. *Perquè m'agrada seguir Tik Tok, Instagram, etc. en català*, relacionada amb l'ús de les xarxes socials amb un matís digital/social, es caracteritzen per una motivació intrínseca d'interès personal, afectiu o cultural.

En conclusió, les dades mostren un predomini de la motivació instrumental (com la utilitat per a l'escola, la feina o la comunicació quotidiana), amb alts percentatges de respostes afirmatives. A més, s'hi observa una motivació integradora notable, especialment en relació amb l'entorn i la possibilitat de fer amics, fet que indica una valoració positiva de la convivència lingüística.

Tanmateix, la motivació intrínseca presenta resultats més diversos: mentre que estudiar català agrada a molts, l'ús cultural (música, sèries) genera respostes més dividides. On hi ha una davallada clara és en la motivació per usar el català en l'àmbit digital i de xarxes socials —especialment amb TikTok i Instagram—, un espai on el català no sembla tenir una presència rellevant o atractiva per a l'alumnat.

El gràfic 8 presenta les opinions de l'alumnat sobre la tasca escrita i el tipus de RCE que se'n fa.

Gràfic 8. Distribució d'opinions de l'alumnat sobre la tasca escrita i la seva retroacció —Q1—



Elaboració pròpia

Llegenda
A. La tasca d'escriure és molt fàcil.
B. Les professores expliquen molt bé com és la tasca escrita.
C. Estudio català perquè vull tenir bones notes.
D. Entenc jo sol/a quines coses no faig bé.
E. La correcció de les professores m'ajuda a entendre els errors.
F. Quan entenc els errors després tinc més ganes de fer la tasca escrita següent.
G. No vull entendre els errors. Vull treure bones notes.
H. Estudio molt per fer bé la tasca.
I. No m'importa treure bones notes.
J. M'agrada quan les professores em diuen que faig bé la tasca i em diuen: molt bé!.
K. M'agrada quan les professores m'expliquen per què no faig bé alguna cosa.
L. Per mi és important pensar jo sol/a en els errors que faig i trobar la forma correcta.

A propòsit de la qüestió sobre la relació entre els conceptes de tasca escrita i retroacció correctiva escrita (RCE), les dades ofereixen informació sobre les opinions dels participants al qüestionari inherents als dos temes esmentats.

Concretament, a l'enunciat A. *La tasca d'escriure és molt fàcil*, el 79 % de les opcions pertanyen a la franja positiva, entre “hi estic totalment d'acord” i “hi estic d'acord”. Es reflecteix un autocontrol de l'aprenentatge, juntament amb l'aspecte de

l'autoconcepte del “Jo ideal”, segons el Sistema motivacional del jo (Dörney i Ushioda 2009).

A l’afirmació B. *Les professores expliquen molt bé com és la tasca escrita*, lligada amb el tipus de RCE —focalitzada dirigida i, a més, indirecta—, amb l’aportació per part de les professores del full amb pistes i suport per a la correcció, s’obté el 86 % de l’opció “hi estic totalment d’acord” i només el 6 % de l’opció “no hi estic gens d’acord”.

Relacionada amb l’enunciat B, a l’afirmació E. *La correcció de les professores m’ajuda a entendre els errors*, destaca l’opció del 66 % de “hi estic totalment d’acord”, el 20 % “hi estic d’acord” i el 6 % “no gaire d’acord”, i enllaça també amb la RCE indirecta, com l’afirmació B anteriorment esmentada.

Aquí també s’hi trobaria l’enunciat F. *Quan entenc els errors després tinc més ganes de fer la tasca escrita següent*, amb un total del 86 % dels participants que escullen la franja conjunta entre “hi estic totalment d’acord” (40 %) i “hi estic d’acord” (46 %). Es caracteritza per la connotació de la motivació intrínseca amb el rol central de l’alumnat en el procés d’aprenentatge, lligada amb una RCE indirecta i focalitzada.

A l’enunciat D. *Entenc jo sol/a quines coses no faig bé*, amb el 33 % “hi estic totalment d’acord”, el 26 % “hi estic d’acord” i “no hi estic gaire d’acord” i el 6,6 % “no hi estic gens d’acord”, aflora una tendència envers la RCE indirecta acompanyada per la motivació intrínseca.

A la frase K. *M’agrada quan les professores m’expliquen per què no faig bé alguna cosa*, el 60 % opta per l’opció “hi estic totalment d’acord”, el 13 % per “hi estic d’acord”, el 6,6 % per “no hi estic gaire d’acord” i també un 6,6 % per “no hi estic gens d’acord”. Segueix la línia enfocada en una RCE indirecta i focalitzada, la qual ajuda a mantenir o a augmentar la motivació intrínseca o interioritzada.

Quant a l’enunciat I. *No m’importa treure bones notes*, els participants es decanten, tot i que lleugerament, per les opcions “no hi estic gaire d’acord” (33 %) i “no hi estic gens d’acord” (20 %), les quals representen un total del 53 %. El que es podria deduir és una situació, en aquest moment del procés d’aprenentatge, en la qual l’alumnat es troba en un equilibri entre dos tipus de motivació: per una banda, la motivació extrínseca o d’èxit acadèmic, segons una metodologia més tradicionalista en la qual l’avaluació és solament final —treure bones notes com a objectiu principal—; per una altra banda, la motivació intrínseca o interioritzada.

En canvi, en la frase C. *Estudio català perquè vull tenir bones notes*, el 60 % han assenyalat l’opció “hi estic totalment d’acord” i el 26 %, “hi estic d’acord”. En aquest

cas, hi predomina la motivació a l'èxit acadèmic, en l'esfera de la motivació extrínseca, la qual podem trobar en la RCE directa o indirecta.

Seguint el fil del tema de la qualificació, l'afirmació G. *No vull entendre els errors. Vull treure bones notes*, obté uns resultats alineats amb l'enunciat C anteriorment esmentat. L'opció "hi estic totalment d'acord" amb el 40 %, més el 26 % que opten per "hi estic d'acord", reflecteix la predilecció per la RCE directa lligada amb la motivació extrínseca o d'èxit.

Pel que fa a l'enunciat J. *M'agrada quan les professores em diuen que faig bé la tasca i em diuen: molt bé!*, amb el 86 % "hi estic totalment d'acord", està lligat amb la motivació extrínseca. Es pot trobar en la RCE directa o indirecta.

Finalment, en l'opció L. *Per mi és important pensar jo sol/a en els errors que faig i trobar la forma correcta*, amb el 66 % del total entre les opcions "hi estic totalment d'acord" (46%) i "hi estic d'acord" (40%), l'alumnat apunta l'elecció de tenir un rol central en el seu procés d'aprenentatge; per tant, té una motivació intrínseca o interioritzada elevada. Això es pot aconseguir amb una RCE directa o indirecta focalitzada, segons les preferències de l'alumnat.

En resum, si es relacionen el tipus de RCE amb el tipus de motivació, l'anàlisi apunta envers dos blocs. Per una banda, la RCE indirecta enllaçada amb la motivació intrínseca o interioritzada i, per una altra banda, la RCE directa lligada a la motivació extrínseca i, a més, aspectes de l'acadèmica.

- 1) RCE indirecta i motivació intrínseca o interioritzada. Aquest bloc mostra una clara orientació cap a la construcció del coneixement per part de l'alumnat, amb un enfocament que reforça la motivació interna.

S'hi troben els enunciats:

- A. *La tasca d'escriure és molt fàcil;*
- B. *Les professores expliquen molt bé com és la tasca escrita;*
- D. *Entenc jo sol/a quines coses no faig bé;*
- E. *La correcció de les professores m'ajuda a entendre els errors;*
- F. *Quan entenc els errors després tinc més ganes de fer la tasca escrita següent;*
- K. *M'agrada quan les professores m'expliquen per què no faig bé alguna cosa;*
- L. *Per mi és important pensar jo sol/a en els errors que faig i trobar la forma correcta.*

- 2) RCE directa i motivació extrínseca amb aspectes de l'acadèmica. Aquest conjunt de respostes posa en relleu l'èmfasi en el resultat i la recompensa externa, amb els quals no es fomenta l'autonomia de l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge.

En aquest àmbit s'hi troben les afirmacions següents :

C. Estudio català perquè vull tenir bones notes;

G. No vull entendre els errors;

I. No m'importa treure bones notes;

J. M'agrada quan les professores em diuen que faig bé la tasca i em diuen: molt bé!

En conclusió, les dades evidencien que la majoria dels participants valoren positivament la RCE indirecta, especialment quan està focalitzada i orientada a la comprensió dels errors. Aquest estil de correcció afavoreix una motivació intrínseca i interioritzada fonamentada en la reflexió, l'autonomia i la millora personal contínua. Al mateix temps, es detecta una presència significativa de motivació extrínseca, sobretot vinculada al rendiment acadèmic i a l'elogi docent, associada en part a la RCE directa.

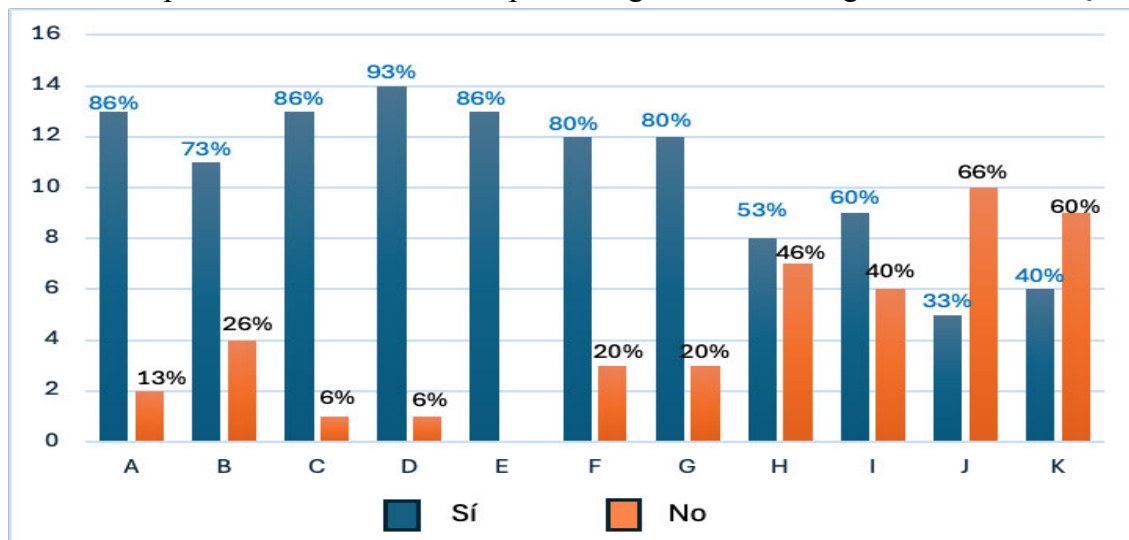
Aquesta dualitat indica que l'alumnat no es troba polaritzat, sinó que manifesta una coexistència d'estímuls motivacionals, els quals poden ser aprofitats per adaptar la retroacció segons el moment del procés d'aprenentatge i el perfil de cada alumne. La personalització de la RCE —combinada amb un enfocament comunicatiu— pot esdevenir un factor clau per fomentar una actitud positiva envers la tasca escrita i consolidar l'autonomia lingüística.

5.2.2 Qüestionari 2

Amb relació a l'anàlisi del qüestionari 2 —Q2—, emplenat a l'aula per 15 estudiants el 2 d'abril, únicament es presenten els gràfics 9 —Tipus de motivació envers l'aprenentatge del català llengua addicional— i 10 —Distribució d'opinions de l'alumnat sobre la tasca escrita i la seva retroacció—, atès que tracten els únics aspectes que presenten diferències rellevants i significatives respecte al Q1.

Concretament, en el gràfic 9 es recullen les respostes a la pregunta: *Per què estudies català?*, amb l'objectiu d'esbrinar el tipus de motivació que té l'alumnat que ha participat al qüestionari.

Gràfic 9. Tipus de motivació envers l'aprenentatge del català llengua addicional —Q2—



Elaboració pròpia

Llegenda
A. Perquè m'agrada viure en un lloc on parlen català.
B. Perquè és més fàcil entendre el que diu la gent fora de l'escola (quan vaig a comprar o al metge, quan jugo al parc...).
C. Perquè necessito saber català per anar a l'escola.
D. Perquè si sé parlar català podré tenir una feina més bona.
E. Perquè necessito el català per tenir un diploma de l'escola.
F. Perquè puc fer amics que parlen català..
G. Perquè m'agrada estudiar català.
H. Perquè m'agrada escoltar música en català.
I. Perquè m'agrada mirar sèries, pel·lícules en català.
J. Perquè m'agrada seguir Tik Tok, Instagram, etc. en català.
K. Perquè vull poder escriure whatsapps/correus electrònics en català.

Els resultats del Q2 són exactament iguals que els del Q1—diagnòstic— en les afirmacions de la A a la I. En canvi, a propòsit de la resposta J. *Perquè m'agrada seguir Tik Tok, Instagram, etc. en català*, relacionada amb l'ús de les xarxes socials, les dades que hi apareixen trenquen la uniformitat del Q2 amb el Q1: les respostes afirmatives augmenten en el Q2 respecte al Q1. És a dir, el 66 % dels participants contesten que no els agrada seguir les xarxes socials en català i el 33 %, que sí en el Q2, i en Q1 hi ha un 80 % de respostes negatives contra un 20 % de positives.

Alhora, a la resposta K. *Perquè vull poder escriure whatsapps/correus electrònics en català*, més lligada amb les xarxes socials pel que fa als whatsapps, també es pot observar una tendència envers les respostes del no, amb un total del 60 %, i el 40 % d'afirmatives. Tot i que la tendència no és tan marcada com en la pregunta J., aquí també

es verifica un augment en les opcions afirmatives de 14 punts en el Q2 respecte al Q1 — en què es trobava un 73 % de no i un 26 % de sí.

A tall de recopilació, la motivació predominant entre els estudiants és la motivació instrumental; és a dir, aprendre català per utilitat pràctica o acadèmica. Això es veu reflectit en les respostes: E. *Perquè necessito el català per tenir un diploma de l'escola* (86 % de respostes afirmatives), D. *Perquè si sé parlar català podré tenir una feina més bona* (93 % de respostes afirmatives) i E. *Perquè necessito saber català per anar a l'escola* (86 % de respostes afirmatives).

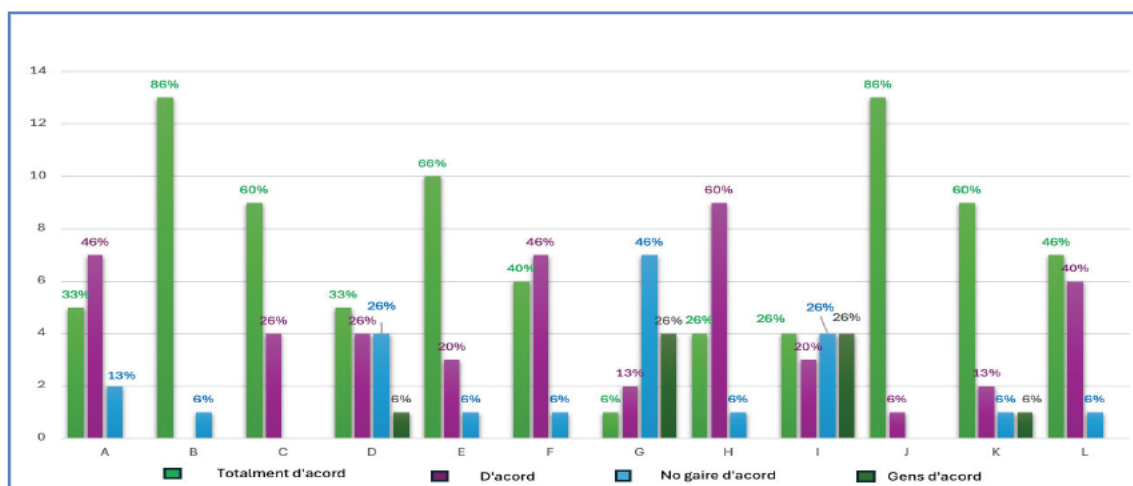
A més, la motivació integradora també és rellevant, com es pot veure en els resultats de l'enunciat A. *Perquè m'agrada viure en un lloc on parlen català* (86 % de respostes afirmatives) i l'enunciat F. *Perquè puc fer amics que parlen català* (80 % de respostes afirmatives).

En canvi, la motivació intrínseca presenta resultats menys clars. Per exemple, l'afirmació G. *Perquè m'agrada estudiar català*, té força suport, amb el 80 % de les respostes afirmatives. Tanmateix, els altres enunciats relacionats amb la cultura i l'oci — H. *Perquè m'agrada escoltar música en català* i I. *Perquè m'agrada mirar sèries, pel·lícules en català*— mostren distribucions més equilibrades.

En conclusió, la motivació principal dels estudiants per aprendre català és instrumental, seguida per una motivació integradora. La motivació intrínseca i l'ús en contextos digitals i d'oci és menor o més dividida.

A continuació, el gràfic 10 mostra la distribució d'opinions de l'alumnat sobre la tasca escrita i el tipus de RCE que se'n fa.

Gràfic 10. Distribució d'opinions de l'alumnat sobre la tasca escrita i la seva retroacció —Q2—



Elaboració pròpia

Llegenda
A. La tasca d'escriure és molt fàcil.
B. Les professores expliquen molt bé com és la tasca escrita.
C. Estudio català perquè vull tenir bones notes.
D. Entec jo sol/a quines coses no faig bé.
E. La correcció de les professores m'ajuda a entendre els errors.
F. Quan entenc els errors després tinc més ganes de fer la tasca escrita següent.
G. No vull entendre els errors. Vull treure bones notes.
H. Estudio molt per fer bé la tasca.
I. No m'importa treure bones notes.
J. M'agrada quan les professores em diuen que faig bé la tasca i em diuen: molt bé!.
K. M'agrada quan les professores m'expliquen per què no faig bé alguna cosa.
L. Per mi és important pensar jo sol/a en els errors que faig i trobar la forma correcta.

En comparació amb el qüestionari 1 —Q1—, totes les dades són força similars i sense variacions rellevants, excepte les de l'enunciat G. *No vull entendre els errors. Vull treure bones notes*, en el qual la majoria de respostes es decanta per l'opció “no hi estic gaire d'acord”, amb el 46 %, més el 26 % pel que fa a l'opció “no hi estic gens d'acord”, amb un total del 72 %. En canvi, en el Q1 hi havia un total del 32 % d'opinions negatives —26% “no hi estic gaire d'acord” i 6% “no hi estic gens d'acord”. En aquest cas, segons l'enunciat, l'aspecte de la RCE més inherent seria el de la RCE directa i, enllaçat amb la motivació, seria l'extrínseca.

Tanmateix, les dades obtingudes en el segon qüestionari —Q2— evidencien un canvi de rumb envers una motivació intrínseca o interioritzada, a més d'una RCE indirecta, en la qual l'alumnat té el control del seu procés d'aprenentatge, atès que el 46 % del Q1 escull la suma de les opcions intermèdies: “no hi estic d'acord” i “no hi estic gaire d'acord” —26 % cadascuna; en canvi, al Q2 les dades es decanten per les opcions “hi estic totalment d'acord”, més “hi estic d'acord” —66 % en total.

Pel que fa a l'enunciat I. *No m'importa treure bones notes*, respecte al Q1, en el Q2 augmenten les opcions més extremes pel cantó positiu “hi estic totalment d'acord”: passen del 13 % al 26 %; per tant, el doble. En canvi, l'opció “hi estic d'acord” minva del 33 % al Q1 al 20 % al Q2.

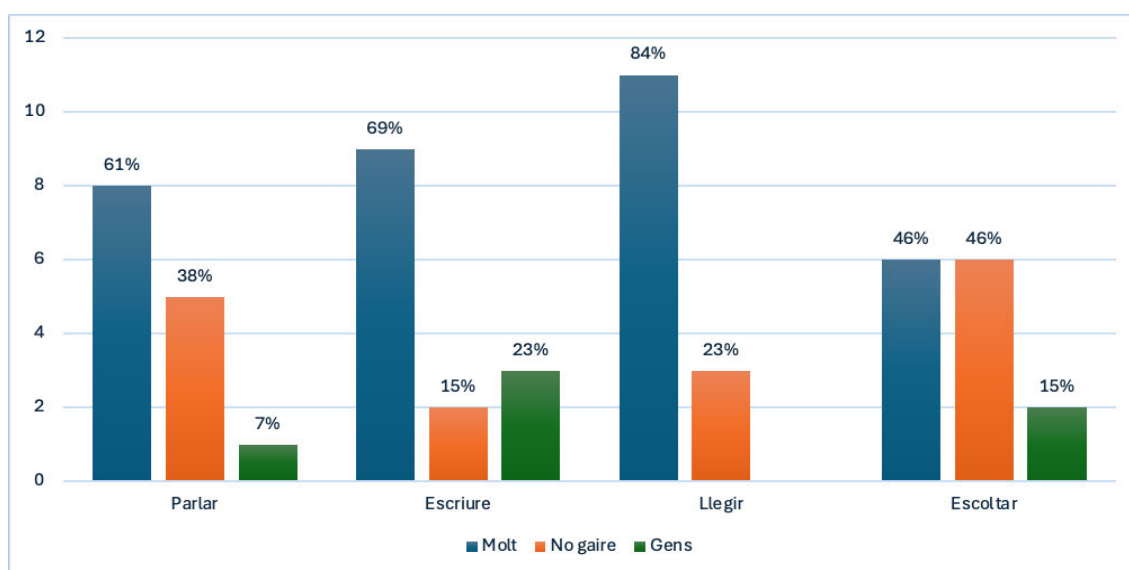
Atès que l'alumnat està a punt de fer la prova certificativa del nivell A1, en la qual la qualificació mínima per aprovar cada tasca és un 5, tot apunta que probablement el factor “nota” és una variable que els ha fet modificar la seva opinió respecte de les qualificacions.

5.2.3 Qüestionari 3

Pel que fa a l'anàlisi del qüestionari 3 —Q3—, realitzat a l'aula el 16 de maig de 2025 per 13 participants, es presenten els gràfics 11, 12 i 13, amb els aspectes en que es registren canvis respecte dels qüestionaris anteriors.

El gràfic 11 indica el grau de satisfacció dels participants al respondre a la pregunta: *T'agrada...?*, sobre quatre habilitats lingüístiques: parlar, escriure, llegir i escoltar.

Gràfic 11. Distribució de la satisfacció segons les habilitats lingüístiques —Q3—



Elaboració pròpia

En el gràfic 11 s'observa que en el Q3 s'han modificat els percentatges de satisfacció pel que fa a les diferents habilitats respecte dels qüestionaris Q1 i Q2, els quals presentaven els mateixos resultats. A continuació es comenten els canvis més destacables.

L'habilitat d'*escriure*, central per a aquesta recerca, disminueix en el seu grau de satisfacció: passa d'un 86,6 % de "m'agrada molt" en els Q1 i Q2 a un 69 % en el Q3. En canvi, la de *llegir* augmenta al Q3: passa d'un 66 % de "m'agrada molt" en els Q1 i Q2 al 84 % en el Q3.

Les dades podrien apuntar, entre d'altres possibles factors, a un increment del nivell lingüístic; és a dir, el Q1 i el Q2 es van dur a terme en un nivell A1 i el Q3 era ja en fase de nivell A2. Per tant, la dificultat en les habilitats més productives —escriure—, no pas en la de lectura, augmenta significativament en aquest pas de nivell. D'aquesta

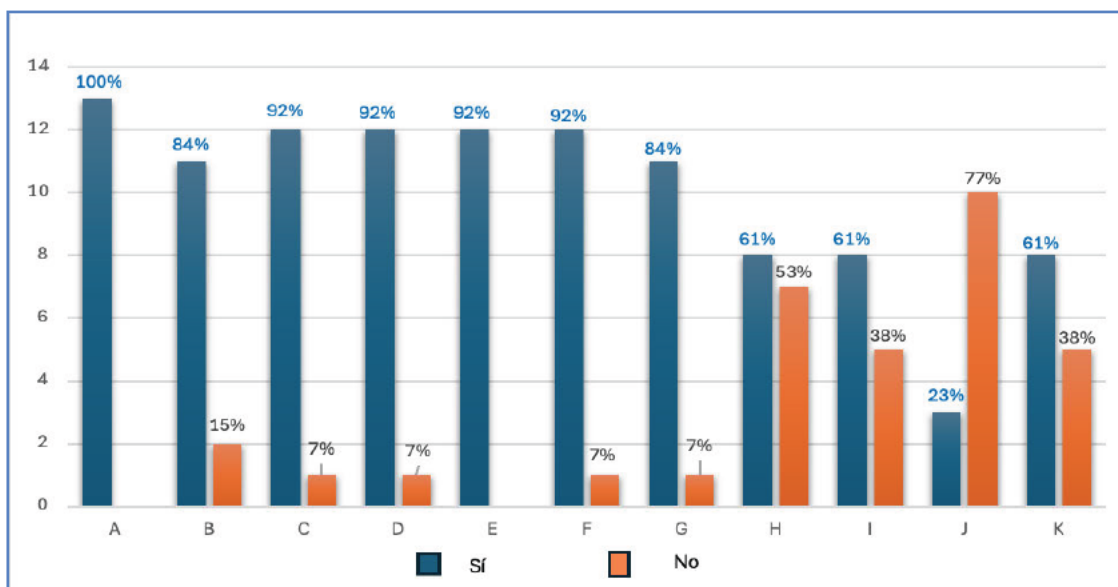
manera, aquest podria ser un dels factors que influeixen en la disminució del grau de satisfacció.

En aquesta mateixa tendència de l'habilitat d'*escriure* es troba l'habilitat de *parlar*. La diferència de percentatges entre qüestionaris és poc significativa en l'opció “m'agrada molt”: del 66 % del Q1 i Q2 passa a un 61 % en el Q3. En canvi, en l'opció “no gaire” és més remarcable la diferència, ja que s'observa un augment de gairebé 12 punts: del 26,6 % al 38 %.

En l'habilitat d'*escoltar*, el fet més destacable és la paritat de percentatges en l'elecció entre “m'agrada molt” i “no gaire” (46 %) al Q3, comparada amb una forquilla més ampla que es decanta per l'opció “m'agrada molt”, amb un 53 %, i “no gaire”, amb un 20 %, en el Q1 i Q2. Per tant, l'elecció “no gaire” en el Q3 incrementa 26 punts; tanmateix, minva l'opció “gens” en 11,6 punts en el Q3 (15 %), si es compara la xifra del Q1 i Q2 (26,6%).

A continuació, es presenta el gràfic 12, en el qual es planteja la pregunta: *Per què estudies català?*, amb l'objectiu d'esbrinar el tipus de motivació que té l'alumnat que ha participat al qüestionari.

Gràfic 12. Tipus de motivació envers l'aprenentatge del català llengua addicional —Q3—



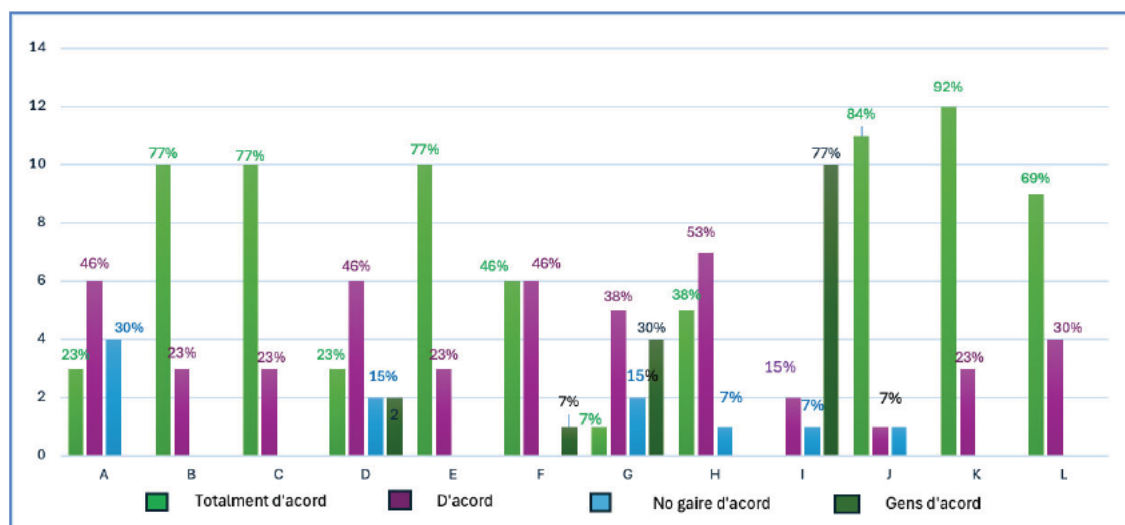
Elaboració pròpia

Llegenda
A. Perquè m'agrada viure en un lloc on parlen català.
B. Perquè és més fàcil entendre el que diu la gent fora de l'escola (quan vaig a comprar o al metge, quan jugo al parc...).
C. Perquè necessito saber català per anar a l'escola.
D. Perquè si sé parlar català podré tenir una feina més bona.
E. Perquè necessito el català per tenir un diploma de l'escola.
F. Perquè puc fer amics que parlen català..
G. Perquè m'agrada estudiar català.
H. Perquè m'agrada escoltar música en català.
I. Perquè m'agrada mirar sèries, pel·lícules en català.
J. Perquè m'agrada seguir Tik Tok, Instagram, etc. en català.
K. Perquè vull poder escriure whatsapps/correus electrònics en català.

La diferència més rellevant en relació amb el Q2 es troba en les respostes a l'enunciat K. *Perquè vull poder escriure whatsapps/correus electrònics en català*. Incrementen les afirmatives (61 %) en comparació amb el Q2 —40 %— i disminueixen les negatives —38 —respecte a les del Q2 —60 %—. Atès que aquestes respostes estan relacionades amb l'expressió escrita, per una banda, i amb la motivació integrativa o instrumental, per una altra, es podria deduir que les estratègies i habilitats lingüístiques que ha anat interioritzant l'alumnat durant tres setmanes els permeten incrementar la seva confiança lingüística, la qual es veu reflectida en aquests resultats.

El gràfic 13 presenta la distribució d'opinions de l'alumnat sobre la tasca escrita i el tipus de RCE que se'n fa.

Gràfic 13. Distribució d'opinions de l'alumnat sobre la tasca escrita i la seva retroacció —Q3—



Elaboració pròpia

Llegenda
A. La tasca d'escriure és molt fàcil.
B. Les professores expliquen molt bé com és la tasca escrita.
C. Estudio català perquè vull tenir bones notes.
D. Entec jo sol/a quines coses no faig bé.
E. La correcció de les professores m'ajuda a entendre els errors.
F. Quan entenc els errors després tinc més ganes de fer la tasca escrita següent.
G. No vull entendre els errors. Vull treure bones notes.
H. Estudio molt per fer bé la tasca.
I. No m'importa treure bones notes.
J. M'agrada quan les professores em diuen que faig bé la tasca i em diuen: molt bé!
K. M'agrada quan les professores m'expliquen per què no faig bé alguna cosa.
L. Per mi és important pensar jo sol/a en els errors que faig i trobar la forma correcta.

En relació amb el Q2, totes les dades són força similars i sense variacions rellevants, excepte les dels enunciats B. *Les professores expliquen molt bé com és la tasca escrita*, I. *No m'importa treure bones notes*, K. *M'agrada quan les professores m'expliquen per què no faig bé alguna cosa* i L. *Per mi és important pensar jo sol/a en els error que faig i trobar la forma correcta*.

A propòsit de l'afirmació B. *Les professores expliquen molt bé com és la tasca escrita*, el Q3 obté el 77 % de l'opció “hi estic totalment d'acord” i el 23 % de “hi estic d'acord”. Per tant, totes les opcions marcades estan a favor de l'enunciat. En el Q2, el percentatge d'opcions “hi estic totalment d'acord” és més elevat (86 %); tanmateix, la suma de les dues opcions en el Q3 resulten el 100 % favorables a l'enunciat. A més, en el Q2 hi ha un percentatge del 6 % per l'opció “no hi estic gens d'acord”, que no es troba en el Q3. L'explicació d'aquest fenomen es podria atribuir a la comprovació real de l'alumnat de la qualitat i claredat a l'hora d'impartir les instruccions per a realitzar la tasca d'expressió escrita per part de les professores.

Pel que fa als resultats de l'enunciat I. *No m'importa treure bones notes*, es pot observar com al Q3 s'evidencia una clara tendència envers l'opció “no hi estic gens d'acord”, amb el 77 %. En canvi, al Q2 les respostes es troben força equilibrades: “hi estic totalment d'acord”, “no hi estic d'acord” i “no hi estic gens d'acord” tenen cadascuna el 26 % i “hi estic d'acord”, el 13 %.

Per tant, les dades indiquen una evolució de la motivació extrínseca observada en el Q2—marcada per una falta d'autonomia i control de l'alumnat sobre els esdeveniments, com demostra la importància de la qualificació més enllà d'un aprenentatge significatiu—, cap a una motivació intrínseca o interioritzada en el Q3, més concretament en aquest context, en el qual l'alumnat s'adona de la rellevància de tenir el

control sobre el procés d'aprenentatge en l'àmbit de l'expressió escrita. És a dir, segons el sistema motivacional del jo de Dörnyei (2010), el “jo hauria de...” evoluciona envers la “confiança lingüística”.

En la mateixa línia, es col·loquen l'ítem K. *M'agrada quan les professores m'expliquen per què no faig bé alguna cosa*, amb el 92 % dels participants que afirmen que “hi estan totalment d'acord” i el 23 %, “hi estic d'acord”, i també l'enunciat L. *Per mi és important pensar jo sol/a en els error que faig i trobar la forma correcta*, amb el 69 % de l'opció “hi estic totalment d'acord” i el 30 % de “hi estic d'acord”. Aquests resultats es diferencien del Q2, on a l'afirmació K “hi estic totalment d'acord” obté el 60 % —30 punts menys que en el Q3— i la L obté el 46 % —23 punts menys que en el Q3.

Ambdues afirmacions segueixen la mateixa tendència que l'enunciat I: els participants han escollit un tipus de declaració més marcada pel que fa a la interiorització de l'autonomia en el procés d'aprenentatge amb un component de reflexió que remarca una maduresa en les habilitats i els coneixements metalingüístics.

6. Conclusions

Aquest treball de recerca s'ha proposat analitzar la influència recíproca entre la retroacció correctiva escrita (RCE) i la motivació de l'alumnat de català com a llengua addicional en el marc de les Aules d'Acollida Accelerada (AAA). Des del marc teòric, s'ha plantejat la RCE com una eina didàctica de gran potencial en el desenvolupament de la competència escrita i en la construcció de la motivació intrínseca o interioritzada, especialment en contextos de diversitat lingüística i cultural com el que caracteritza les AAA.

L'enfocament metodològic, de caràcter mixt, ha permès recopilar tant dades quantitatives —qüestionaris— com qualitatives —diaris de camp—, recollides en un context real i amb alumnat d'orígens lingüístics diversos —cap de l'àrea castellanoparlant—, alguns dels quals presenten dificultats d'alfabetització.

Els resultats han evidenciat que la RCE focalitzada i indirecta, implementada amb una metodologia participativa i reflexiva, activa processos d'autoregulació i augmenta la motivació intrínseca de l'alumnat. La informació recollida mostra que, quan l'alumnat entén els objectius de la retroacció, pot implicar-se amb més seguretat i autonomia en la millora dels seus textos. Això és especialment significatiu en perfils amb baix domini de

la llengua escrita, on la RCE també actua com a reforç de la seva autoestima i percepció de competència.

Pel que fa al primer objectiu específic, el qual plantejava identificar les estratègies i les eines didàctiques que les professores utilitzen per proporcionar RCE, la recerca ha constatat que elles fan servir majoritàriament estratègies de RCE indirecta i focalitzada, com ara fulls d'autocorrecció, codis visuals o preguntes guia. Aquestes eines, tal com s'ha observat al diari de camp, no només permeten identificar i revisar els errors, sinó que també generen espais de reflexió compartida i treball col·laboratiu entre iguals, elements clau per a l'aprenentatge significatiu.

Quant al segon objectiu específic, el qual pretenia examinar l'impacte d'aquestes estratègies en la motivació de l'alumnat, s'ha observat que el seu impacte motivacional ha estat clarament positiu. Les dades dels qüestionaris mostren un augment progressiu en la percepció positiva dels alumnes envers l'activitat escrita i la retroacció, així com una major predisposició a assumir rols actius en el procés d'aprenentatge. Això indica que l'alumnat no només valora la retroacció com un recurs útil, sinó que la interpreta com una oportunitat de creixement personal i lingüístic.

Finalment, pel que fa a l'objectiu general, es pot afirmar que s'ha assolit plenament. S'ha pogut demostrar que existeix una influència recíproca entre la forma com es duu a terme la RCE i la motivació de l'alumnat. Quan la retroacció es presenta com una eina de suport, orientada a la millora i adaptada al nivell de cada alumne, reforça la implicació, el sentit de pertinença i la voluntat d'aprendre. Al seu torn, aquest augment de la motivació afavoreix una millor interpretació i aprofitament de la retroacció, la qual cosa genera un cercle virtuós d'aprenentatge.

Aquestes conclusions coincideixen amb els postulats de Dörnyei (2005) i Ushioda (2009), segons els quals la motivació en l'aprenentatge de llengües està estretament vinculada a la identitat i a la percepció de control sobre el propi aprenentatge. La recerca també s'alinea amb Nassaji (2021) i Sanmartí (2020), que defensen la RCE com un procés interactiu el qual pot afavorir l'autoregulació, sempre que es contextualitzi en un entorn significatiu i respectuós amb les trajectòries dels alumnes.

En conclusió, els resultats mostren de forma clara que la RCE indirecta, quan és focalitzada i contextualitzada dins d'una pràctica reflexiva i participativa, contribueix

positivament al desenvolupament de la motivació intrínseca. A diferència de la correcció directa, la qual tendeix a centrar-se en l'error i pot generar sentiments de frustració o ineficàcia, la retroacció indirecta permet als alumnes implicar-se activament en la revisió i millora dels seus textos, la qual cosa promou l'autonomia i l'autoregulació.

En aquest sentit, la RCE pot ser una eina potent no només per a la millora lingüística, sinó també per al desenvolupament de la motivació i l'autonomia en l'alumnat nouvingut. Una altra qüestió rellevant que es deriva de l'anàlisi dels qüestionaris seria la valoració positiva de l'ús formal i social del català i la feblesa en l'ús lúdic i digital. Aquest àmbit pot ser un punt clau a treballar des de les polítiques lingüístiques i educatives. Per tant, promoure continguts atractius en català a les xarxes socials i plataformes digitals pot ajudar a reforçar la motivació intrínseca i connectar amb els interessos juvenils actuals.

Així doncs, en contextos d'alta diversitat lingüística, és necessària una formació específica del professorat en estratègies de RCE, un disseny acurat de les tasques escrites i una concepció més àmplia de l'avaluació com a procés formatiu, interactiu i humanitzador. Cal el compromís del professorat envers una retroacció empàtica, significativa i orientada a l'aprenentatge, la qual pot marcar la diferència entre un procés d'inclusió real i una experiència educativa desvinculada de les necessitats i potencialitats de l'alumnat.

En relació amb les limitacions, aquesta recerca en presenta diverses. En primer lloc, el nombre reduït de participants i el fet que es concentri en un únic centre dificulten la generalització dels resultats. En segon lloc, el nivell inicial de competència lingüística de l'alumnat pot haver condicionat la comprensió dels qüestionaris i la qualitat de les respostes obtingudes. A més, la curta durada del període d'observació pot no reflectir completament l'evolució real de la motivació ni la consolidació de la retroacció rebuda. Finalment, el paper doble de la investigadora com a mentora i observadora podria haver influït, tot i que de manera mínima, en les respostes i comportaments de l'alumnat.

En darrer terme, com a línies futures de recerca, aquest treball obre camins per a noves indagacions. Seria interessant ampliar la mostra i aplicar la mateixa metodologia a altres centres per validar o matisar els resultats obtinguts. A més, seria pertinent analitzar amb més profunditat l'impacte de la RCE en diferents perfils d'alumnat — segons el

nivell d'alfabetització, amb grups on la llengua d'origen de tota la classe sigui el castellà, el temps de permanència al país, etc. També, convindria dur a terme una recerca longitudinal des de l'inici de l'any escolar amb els dos torns de les AAA —primer i segon semestre—, per aconseguir una panoràmica completa del context.

Referències bibliogràfiques

- Ajuntament de Barcelona. (2020). *Enquesta a la joventut de Barcelona*.
<https://ajuntament.barcelona.cat/joves/ca/canal/enquesta-la-joventut-de-barcelona-2020>
- Alberich, N. i García, B. (2020). *El diari de camp*. FUOC.
- Alcaraz, C. (2015). *Cómo motivar a nuestros alumnos a través de la evaluación*. En J. M. Martín Valdivia (Ed.), *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital*, 31-35. Universidad de Jaén.
- Alonso-Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Edebé.
- Berlyne, D.E. (1971). *Conflitto, attivazione e credibilità*. Angeli.
- Bitchener, J. (2022). Written Corrective Feedback. A Nassaji, H. i Katchava, E. (Eds.) *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching* (207-226). Cambridge University Press. DOI:
<https://doi.org/10.1017/9781108589789>
- Birello, M. i Comajoan-Colomé, Ll. (2024). Mètodes i enfocaments per ensenyar el català com a llengua addicional. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Bonilla López, M., (2020). An Analysis of Variation Sources in Written Corrective Feedback Studies: What is the Next Step?. *Revista Educación*, 44(2), 483-505.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38727>
- Caballero, B., Escobar, C. i Masats, M^a D. (2000). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Editorial Síntesis.
- Cassany, D. (1993). *Reparar l'escriptura. Didàctica de la correcció de l'escrit*. Barcelona. Graó.
- Chini, M. (1996). Apprendere una seconda lingua: principi, fattori, strategie e problemi. A Nigris, E. *Educazione interculturale* (pp. 287-312). Bruno Mondadori.
- Comajoan-Colomé, Ll., Birello, M., Salguero, T. (2024) Corregim a mida. Sense por però amb senderi. *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 101, 32-39
<https://ddd.uab.cat/record/308498>
- Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005) 'The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effort'. *The Modern Language Journal* 89 (1): 19–36.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). *The moving self. A psychology for the third millennium*. Harper Collins.

- Dávila Ramírez, J. R., i Huertas Martínez, J. A. (2024). Evaluación formativa y calidad de la retroalimentación: diseño y validación de escalas para docentes escolares. *Educación XXI*, 27(2), 167-194.
- De Beni I Moè, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Il Mulino.
- Dörnyei, Z., i Ushioda, E. (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. (Vol. 36). Multilingual Matters Limited.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Espinoza Freire, E. E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Conrado*, 16(75), 103-110.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n75/1990-8644-rc-16-75-103.pdf>
- Ferris, D. (2023). Feedback on L2 student writing: Current trends and future directions. A E.Hinkel (Ed.), *Handbook of practical second language teaching and learning* (pp. 344-356). Routledge.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Gardner, R.C. i MacIntyre, P.D. (1992) A Student's Contributions to Second-Language Learning. *Part I: Cognitive Variables. Language Teaching*, 25, 211-220.
<https://doi.org/10.1017/S026144480000700X>
- González Torres, C. (1997). *La motivación académica: sus determinantes y pautas de intervención*. EUNSA.
- Harter, S. (1981). Effectance motivation reconsidered: Towards a development model, *Human development*, 21, 34-64
- Lee, I. (2017). *Classroom writing assessment and feedback in L2 school contexts*. Springer.
- Lorenzo, F. (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Arco/Libros.
- Madrid, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula d'idiomes*. Grupo Universitario; Universidad de Granada.
- Martins Gironelli, L., Cano García, E., i Ayuste González, A. (2024). Aplicación de una secuencia didáctica basada en feedback entre iguales para el desarrollo de competencias. *Educar*, 60 (1), 157-177 <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1857>
- Minera Reyna, L.E. (2010) El cuestionario MAALE, técnica para recolección de datos de las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera. *Red-ELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 19.
<http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2010/segunda.html>
- Nassaji, H.; Kartchava, E. (2017). *Corrective feedback in second language teaching and learning*. Routledge.
- Nassaji, H. (2021). Corrective feedback from a sociocultural perspective. A Nassaji, H. i Katchava, E. (Eds.) *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in*

Second Language Learning and Teaching (pp. 85-108). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108589789>

- Mateu, L. i Salvador, E. (2018). *Lectura Fàcil: un recurs per facilitar l'accés a la cultura*. Associació lectura fàcil. Barcelona.
https://cultura.gencat.cat/web/.content/dgpc/museus/02-dimensio_social/accessibilitat/recursos_jornades/llista_recursos/181214-dossier-Xarxa-Museus-Girona.pdf
- Mayans, P., i Sánchez M.J. (2016). *L'acollida de l'alumnat de nacionalitat estrangera d'incorporació tardana als centres educatius d'ensenyament obligatori*. Mesvilaweb.cat https://blocs.mesvilaweb.cat/wp-content/uploads/sites/1984/2016/09/Acollida_Vic.pdf
- Montgomery, J. L., & Baker, W. (2007). Teacher-written feedback: Student perceptions, teacher self-assessment, and actual teacher performance. *Journal of Second Language Writing*, 16(2), 82-99.
- Montserrat Fons-Esteve i Carmen Buisán-Serradell. (2012). Entrevistas y observaciones de aula: otra mirada a los perfiles de prácticas docentes, *Cultura y Educación*, 24:4, 401-413, DOI: 10.1174/113564012803998776
<https://doi.org/10.1174/113564012803998776>
- Ortí, F. M^a .(2020). *L'evolució de les aules d'acollida a Catalunya: anàlisi dels canvis produïts durant els quinze anys d'existència pel que fa als recursos, al professorat i a l'avaluació* [Treball de Final de Màster, Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya] URI <http://hdl.handle.net/10854/6502>
- Rodríguez, A. (2014). *Motivación, emoción y cognición en adquisición de segundas lenguas desde la perspectiva de la teoría de los sistemas complejos*. La Enseñanza de ELE centrada en el alumno. (pp. 813-822) XXV Congreso internacional de ASELE. A Morimoto, Y., Pavón, M^a V i Santamaría, R. (Eds.) Universidad de la Rioja.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0813.pdf
- Sanmartí, N. (2020). *Avaluar és aprendre*. Barcelona. Generalitat de Catalunya.
- Silva Cruz, M. I. (2013). La retroalimentación en la corrección de la escritura: Corrección y autocorrección en el aprendizaje de alumnos norteamericanos. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 7(15), 104–120. <https://doi.org/10.26378/rnlael715218>
- Vila, I. (2011). Balanç de la política lingüística a l'educació escolar dels governs de Catalunya (2004-2011). *Societat Catalana 2011*, 295-323.
<https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000179%5C00000015.pdf>
- Williams, M. i Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Edinumen.

Woolfolk A.E. i Mc Cune, L. (1983). *Psicología de la educación para profesores*.
Narcea s.A. Ediciones

Annexos

Annex 1. Qüestionari

Dades personals

Nom _____

Gènere:

- Noia
- Noi
- No vull contestar

Quants anys tens? _____

De quin país vens? _____

Quina és la teva llengua?

- Nepalès
- Urdú
- Xinès (mandarí)
- Ucraïnès
- Anglès
- Francès
- Castellà
- Àrab
- Tagal
- Georgià

Quines llengües parles, a més de la teva llengua?

- Rus
- Urdú
- Xinès (mandarí)
- Ucraïnès
- Anglès
- Francès
- Castellà

D'altres _____

Coneixes persones que parlin català fora de l'escola?

Sí No

Qui? _____

Parles amb elles? Sí No

Poc De vegades Molt

Tu en quina llengua parles amb elles? _____

Per què estudies català?

	Sí	No
perquè m'agrada viure en un lloc on parlen català		
perquè és més fàcil entendre el que diu la gent fora de l'escola(quan vaig a comprar o al metge, quan jugo al parc...)		
perquè necessito saber català per anar a l'escola		
perquè si sé parlar català podré tenir una feina més bona		
perquè necessito el català per tenir un diploma de l'escola		
perquè puc fer amics que parlen català		
perquè m'agrada estudiar català		
perquè m'agrada escoltar música en català		
perquè m'agrada mirar sèries, pel·lícules en català		
perquè m'agrada seguir Tik Tok, Instagram, etc. en català		
perquè vull poder escriure whatsapps/correus electrònics en català		

T'agrada...?

			
Parlar			
Escriure			
Llegir			
Escoltar			

Posa-hi una X al número que correspon a la teva opinió.

4. Hi estic totalment d'acord 🙌🙌🙌🙌

3. Hi estic d'acord 🙌🙌

2. No hi estic gaire d'acord 🙌

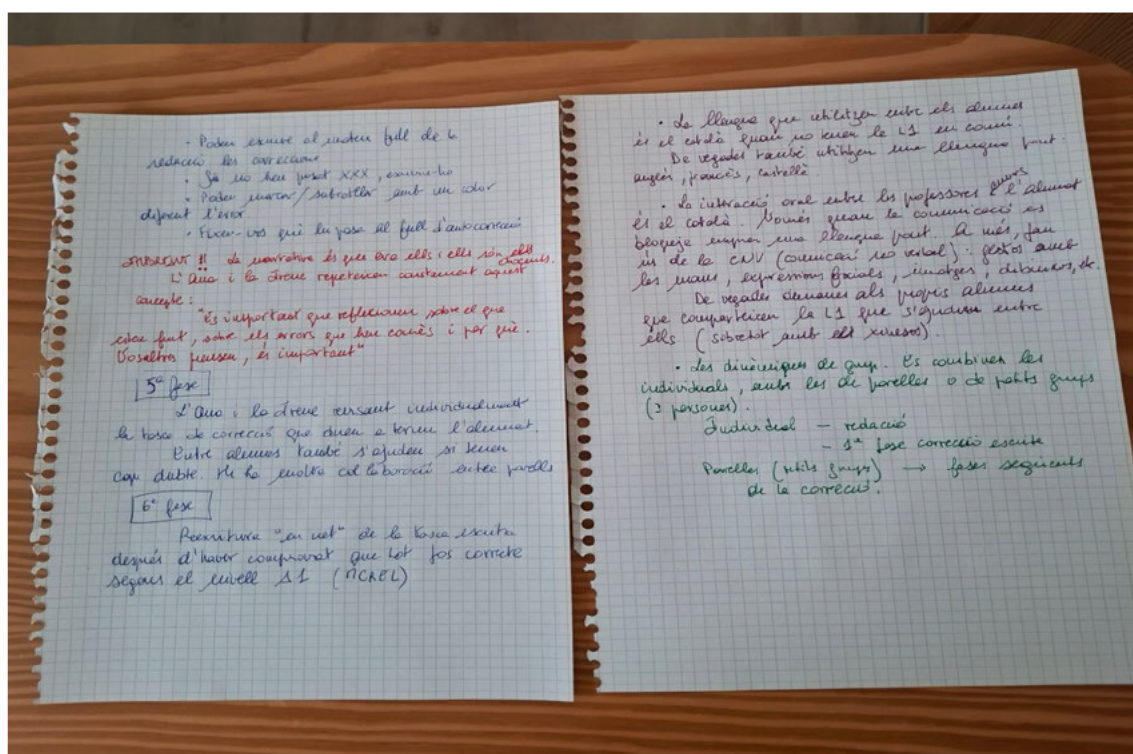
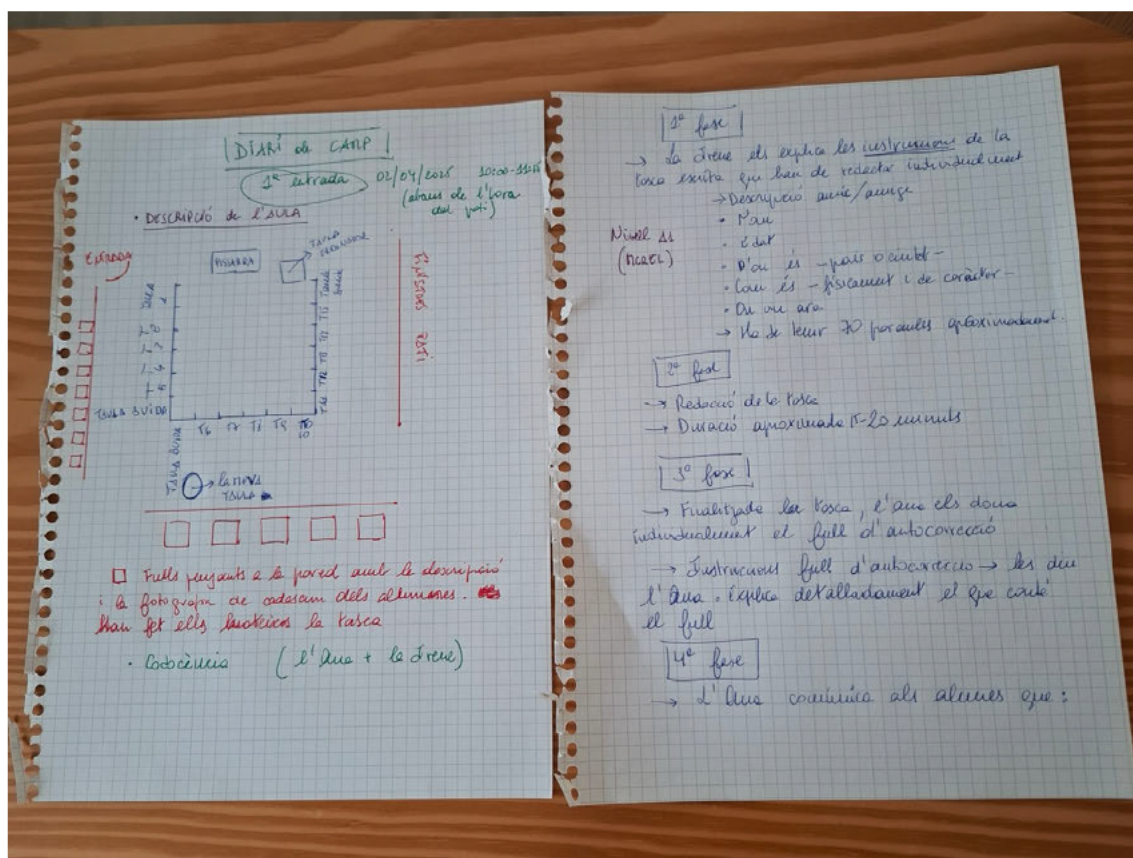
1. No hi estic gens d'acord

Exemple:

Vull escriure molt bé en català	4X	3	2	1
---------------------------------	----	---	---	---

La tasca d'escriure és molt fàcil.	4	3	2	1
Les professores expliquen molt bé com és la tasca escrita.	4	3	2	1
Estudio català perquè vull tenir bones notes.	4	3	2	1
Entec jo sol/a quines coses no faig bé.	4	3	2	1
La correcció de les professores m'ajuda a entendre els errors.	4	3	2	1
Quan entenc els errors després tinc més ganes de fer la tasca escrita següent.	4	3	2	1
No vull entendre els errors. Vull treure bones notes.	4	3	2	1
Estudio molt per fer bé la tasca.	4	3	2	1
No m'importa treure bones notes.	4	3	2	1
M'agrada quan les professores em diuen que faig bé la tasca i em diuen: molt bé!	4	3	2	1
M'agrada quan les professores m'expliquen per què no faig bé alguna cosa.	4	3	2	1
Per mi és important pensar jo sol/a en els errors que faig i trobar la forma correcta.	4	3	2	1

Annex 2. Diari de camp



Annex 3. Evidències de la tasca 1

La meua millor Amiga

Ella es diu Susmita.

El seu cognom és Acharya

Ella té 15 anys.

La seva mare és diu Parbati.

El seu pare es diu Gopal.

Ella viu al Nepal.

A Ella li agrada el color groc i ~~viatjar~~.

Ella li no agraden les matemàtiques.

A Ella li encanta el Nepal i la família amic.

Ella té ~~el~~ el cabell. → moreno.

Ella és tranquil·la.

Ella té un germà ^{que} es diu Sushal i té 9 anys.

Ella té una germana ^{que} es diu Sabina i té 13 anys.

Ella té els ulls negres.

Ella vol viatjar al Japó.

EXAMEN 2º D'ARABIC

El meu millor amic

Jo tinc dos millor amics, ~~els~~ ^{els seus} noms són Zhenzhua i Xavi.
 El Zhenzhua té catorze anys, El xavi té ~~setze~~ ^{treze} anys.
 El Zhenzhua ~~és~~ ^{és} de la Xina, El xavi és de la Filipines.
 El Zhenzhua és simpàtic, ~~é~~ ^é feliç, tranquil, molt guapo; ~~can~~ ^{can} és molt alt.
 El xavi és optimista, extrovertit, sociable i també molt guapo.
 Ells viuen Barcelona, són el meu ~~classe~~ ^{de classe} també. Ells viuen amb ~~la seva~~ ^{la seva} mares, pares, però el xavi viu amb ~~la seva~~ ^{la seva} germanes.
 El Zhenzhua li ~~agrada~~ ^{agrada} jugar basquet, esport i no li ~~agrada~~ ^{agrada} les seves
 jugar futbol; ~~é~~ ^{agrada} xavi li ~~agrada~~ ^{agrada} jugar basquet també i jugar robisc i no li
~~agrada~~ ^{agrada} menjar picant.

95

El meu millor amic

Jo ~~ti~~ ^{els seus} tinc dos millor amics, ~~els~~ ^{els seus} noms són Zhenzhua i Xavi.
 El Zhenzhua té catorze anys, El Xavi té tretze anys.
 El Zhenzhua és de la Xina, El Xavi és de ~~la~~ ^{les} Filipines.
 El Zhenzhua és simpàtic, feliç, tranquil i molt guapo, molt alt.
 El Xavi és optimista, extrovertit, sociable i també molt guapo.
 Ells viuen Barcelona, són els meus companys ~~també~~ ^{de classe} també. Ells viuen amb ~~la se~~ ^{la se}
 les seves mares, pares, però el Xavi viu amb les seves germanes.
 Al Zhenzhua li agrada jugar ^{al} basquet ~~esport~~ i no li agrada jugar
 al futbol. ^{Al} Xavi li agrada jugar basquet també ~~é~~ ^{al} jugar ~~al~~ ^{al} cub de rubicks;
 no li agrada menjar picant. ^{al} ~~el~~

EXAMEN 7 D'ABRIL

El meu millor amic // La meua millor amiga.

- Nom

- Edat

- D'on és

- Com és ^{físic} _{caràcter}

- On viu

- Amb qui viu

- Li agrada / No li agrada

#

Hola, Jo tinc una molt bona amiga. Ella es diu Kehan Zhang. Ella té 15 anys. Ella es de la Xina. Ella ara viu a la Xina. Ella parla 4 llengües: xinès, una mica més d'anglès, una mica més de castellà i una mica de català. Li agrada dormir i jugar a badminton. No li agrada el bàsquet ni el futbol. No li agrada el meló ni la síndria. Li agrada la poma i el mango. Ella té una alçada mitjana. Té la pell blanca. El cabell negre. Té els ulls una mica ^{marrons} marró. Té el nas mitjà. Té la boca mitjana. Ella és una mica tímida. Ella és simpàtica, intel·ligent i optimista. Ella té pare, àvia, una germana i una germà. Ella la seva mare, la seva germana i el seu germà viuen Barcelona. Ella, el seu pare, la seva àvia i ~~Ella~~ viuen Xina. Ella va néixer el 18 de maig de 2009.

EXAMEN 7 d'ABRIL

Molt X
Després 3 d'abril 2021

~~hi ha~~ ^{hi}

hi hi (=there is / are)

Annex 4. Full d'autocorrecció de la tasca 1

2/04/2025

Descripció d'un amic o amiga. Auto-correcció

1. Comprova que has escrit això sobre el teu amic o amiga:

- Nom
- Edat
- D'on és (país i ciutat)
- Com és: físicament i caràcter
- On viu ara
- Amb qui viu (família)
- Què li agrada i què no li agrada

2. Compta les paraules: 70 paraules

3. Comprova que has fet bé això:

3.1 El meu amic (noi)--> Ell

- Ell té 15 anys
- Ell viu a Casablanca, al Marroc.
- Ell és alt o baixet
- Ell és simpàtic o tímid
- Ell té els ulls negres o blaus
- La seva família
- A ell li agrada
- A ell no li agrada

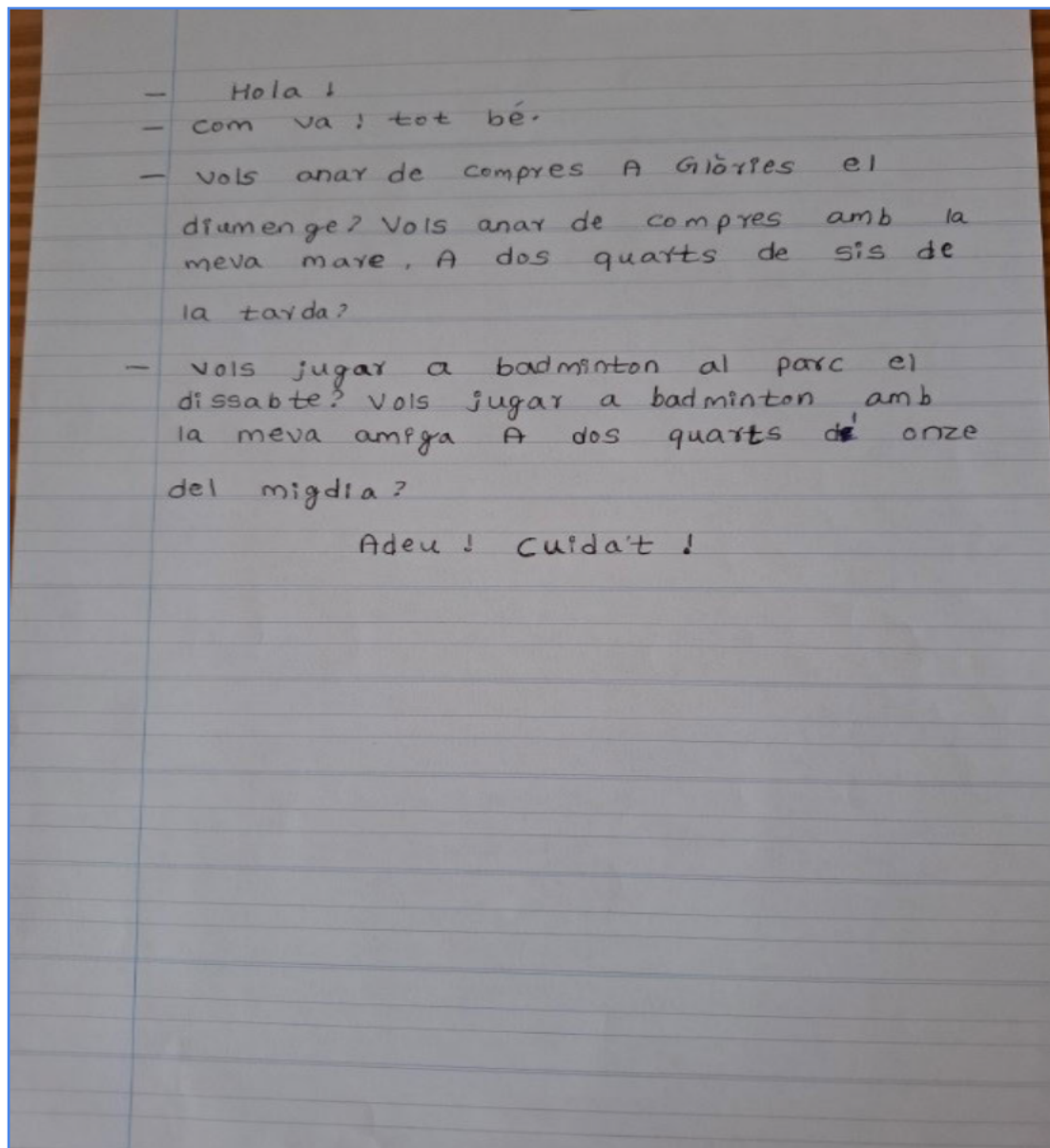
3.2 La meva amiga (noia)--> Ella

- Ella té 15 anys
- Ella viu a Casablanca, al Marroc.
- Ella és alta o baixeta
- Ella és simpàtica o tímida
- Ella té els ulls negres o blaus
- La seva família
- A ella no li agrada

4. Comprova que has escrit les majúscules:

- El nom i cognom del teu amic o amiga: Aisha Muhammad, Asraf Nadeem, Kehan Zhang
- El nom de la ciutat i el país: Ell o ella és de Lahor, Pakistan
- A l'inici d'una frase o després d'un punt: El meu amic és molt simpàtic i intel·ligent. És molt bona persona.

Annex 5. Evidències de la tasca 2



Hda! estic bé, i tu? tot bé?

Tu vols jugar bàquet a la pista amb zhenzhuo? A ~~te~~ glòries.

Dissabte ~~a~~ dos quarts d'una, quedem a la sortida del metro ^{on} ~~menjar~~ menjar

llavors! Nosaltres podem anar a menjar al McDonalds o Xines

~~menjar~~ o podem anar a restaurant. A ~~tes~~ dos quarts de quatre

quatre ^{on} més o menys i podem ~~parlar~~ ^{parlar} d'alguna cosa amb Zhenzhuo.

Et sembla bé?

fins demà! Adéu, Quida't!

Quida't!

Hola!

Com estàs? Tot bé.

Jo ~~sóc~~ vós ~~sigues~~ ~~a~~ anar jugar a badminton al parc el

dissabte? Vós jugar a badminton amb la meua germana i amiga
a dos quarts d'onze de la migdia?

Jo vós ~~fer~~ la ~~manicura~~ manicura ~~a~~ a ~~la~~ ~~manicura~~ ~~el~~ ~~di~~
dijumenge? Vós fer manicura amb ~~la~~ la meua germana a
dos quarts de quatre de la tarda?

~~Adéu!~~ Adéu! ~~Tot~~ Cuidat!

Annex 6. Full d'autocorrecció de la tasca 2

Proposta d'activitat

1. Has escrit?

- **Salutació: hola, com estàs...**
- **Fer una proposta de 2 activitats**
- **Lloc i hora de les 2 activitats**
- **Preguntar si li sembla bé**
- **Comiat: dir adéu**

2. Compta les paraules: 60-80 paraules

3. Comprova si has escrit bé això:

- **Nosaltres podríem anar**
- **Li sembla bé al teu amic o a la teva amiga la proposta d'activitat?**
- **Quedar amb els companys de la classe?**
- **Ús correcte de les hores: a dos quarts de dotze del matí, a tres quarts de set de la tarda...**
- **Bàsquet, volei, voleibol, futbol, bàdminton...**
- **Com estàs? Estic bé**
- **Hola, estàs bé?**
- **Adéu!**
- **Cuida't!**
- **Signe d'interrogació al final de les preguntes: Quedem al metro? Quedem a l'institut**
- **Majúscula en els noms propis dels llocs de les activitats: Glòries**

Annex 7. Vistiplau sol·licitud de la investigadora com observadora al centre IES El Moli (Barcelona)



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Departament d'Educació
Lingüística, Científica
i Matemàtica
Facultat d'Educació

Campus Mundet
Pg. de la Vall d'Hebron, 171
08007 Barcelona

Tel. +34 934 035 003 / 005
Fax +34 934 035 015
dp.educacio@ub.edu
www.ub.edu/portal/web/dp-elcm

Dolors Font Rotchés, coordinadora del Màster de Recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona.

SOL·LICITA a la direcció de l'Institut Escola *El Moli*, de Barcelona, el vistiplau per tal que l'estudiant Cristina Alcaraz Andreu, matriculada a l'assignatura *Treball Final de Màster* pugui assistir com a observadora al centre durant el període d'elaboració de la seva investigació.

MARIA
DOLORS FONT
ROTCHES - DNI [REDACTED]
[REDACTED]
Digitally signed by
MARIA DOLORS
FONT ROTCHES -
DNI [REDACTED]
Date: 2025.04.03
11:53:54 +02'00'

Anna Bueno
Perez - DNI [REDACTED]
[REDACTED]
(TCAT)
Digitally signed by
Anna Bueno
Perez - DNI [REDACTED]
(TCAT)
Date: 2025.04.15
20:58:58 +02'00'

Barcelona, 3 d'abril de 2025