

INTER *E.O.I.*

Associació de Professors d'Escoles Oficials
d'Idiomes de Catalunya (EOICAT)

N. XI - 2010



Enjoy the experience and experience the results with

English Result

SPECIAL NEW EDITION specifically developed
for Official Language Schools.



Discover the *Result* experience!

- ▶ **Methodology** - From 'how to' to 'can do' in every lesson.
- ▶ **Motivation** - Strong visuals, vibrant designs, and engaging content.
- ▶ **Support** - Extra support and practice for self-study. Innovative teacher's resources.



Exclusive for Oxford
EOI users!



English Result EOI Exam Power Pack.

Material created to prepare students for EOI-style exams including new DVD content.

**New Intermediate Cycle
NOW available!**



Índice



- Editorial..... 1-2
- Web 2.0, Generation Y and Social Networking 3-5
- ¿Por qué los españoles comunicamos tan mal?
Una reflexión sobre la conferencia y el ensayo
de Manuel Campo Vidal..... 7-9
- La Formació Permanent per al professorat d'Escola
Oficial d'Idiomes..... 11-12
- El rol de les TAC en el desenvolupament
de l'autonomia dels aprenents. Aplicacions
didàctiques dels blocs 14-15
- La comprensió escrita com a estratègia
d'aprenentatge..... 17-19
- L'idioma català a Catalunya 21-22
- Escritura col·laborativa mitjançant wikis en
l'entorn Moodle 24-33
- El uso de los recursos TIC en la enseñanza del
italiano en las EEOOI 35-40
- L'e-portafolis per a les llengües estrangeres 42-44
- Writing in Web 2.0: Internet 2 – Paper 0 46-48

Oxford University Press España

No se responsabiliza de los contenidos ni de las opiniones vertidas de los artículos de esta publicación.

Impreso por: G. Jomagar S.L.

Depósito Legal: M-28.236-2002

ISSN: 1575-3034

Coordinación: Montserrat Cañada

Equipo de redacción: M. Cruz Oliveros, Luis Tigero
y M. Helena Vergés

Apreciados socios y socios:

En este nuevo número de la revista INTEREOI encontraréis artículos directamente relacionados con las comunicaciones que tuvieron lugar durante la celebración del III Fórum de la EOICAT, en la EOI de Mataró, los días 12 y 13 de marzo. También encontraréis artículos que reflexionan sobre la lengua catalana y los conflictos que se han vivido con sus correspondencias vinculadas al nivel C del Marco de Referencia Europeo y otros relacionados con el mundo de las TIC. El tercer Fórum se celebró bajo el título de: Las EEOOI ante los cambios sociales. Es un título que quería dejar muy claro el compromiso de las EEOOI catalanas con la sociedad actual. La situación social, económica y laboral ha cambiado mucho en los últimos años, lo que ha comportado exigencias en el mundo educativo. Las EEOOI hemos ido dando respuesta, en la medida de nuestras posibilidades, a estos cambios, pero en los últimos tiempos la fuerte crisis económica y su repercusión en el mundo laboral han marcado notablemente la perspectiva que tienen tanto los gobiernos como la ciudadanía sobre las necesidades de las lenguas extranjeras, en especial todo lo que se refiere a la lengua inglesa. Es ante esta situación que las EEOOI tenemos que estar en primera línea para dar respuesta a estas necesidades de una lengua, pero también, como centros públicos, debemos velar por el valor del multilingüismo que forma parte de nuestra identidad. Las EEOOI no podemos pasar a ser, en gran parte – sólo - centros de enseñanza del inglés. La lengua inglesa ha cambiado su rol en la sociedad en los últimos diez años de una forma muy clara. La lengua inglesa, que antes era un mérito en la formación o el mundo laboral, ahora mismo ya ha pasado a ser un requisito indispensable y la demanda constante de esta lengua por parte de la sociedad y la misma administración así lo corrobora. Es precisamente el aprendizaje de otras lenguas – más allá del inglés – el que dará a partir de ahora un valor añadido a nuestro alumnado, para poder ser más competitivo en su mundo estudiantil y laboral. Debemos tener clara esta perspectiva del futuro más próximo y por lo tanto debemos ponernos a trabajar en ello desde ahora mismo. Las EEOOI catalanas siempre hemos estado en la vanguardia de las necesidades educativas en el ámbito de las lenguas extranjeras. Ahora, cuando más se nos necesita, debemos saber dar una respuesta rápida y de calidad. Es un reto apasionante para todos aquellos que vivimos con gran dedicación la tarea diaria de las EEOOI en la sociedad. Aceptamos el reto y lo superaremos.

Joan Ramon Zaballo i Rubio
Presidente de la EOICAT

Benvolguts sòcies i socis,

En aquest nou número de la revista INTEREOI trobareu articles directament relacionats amb les xerrades que van tenir lloc durant la celebració del III Fòrum de l'EOICAT a l'EOI de Mataró els dies 12 i 13 de març. També hi trobareu articles que reflexionen sobre la llengua catalana i els conflictes que s'han viscut amb les seves correspondències vinculades al nivell C del Marc de Referència Europeu i d'altres relacionats amb el món de les TIC. El tercer Fòrum es va celebrar sota el títol de: Les EOI davant els canvis socials. És un títol que volia deixar molt clar el compromís de les EOI catalanes amb la societat actual. La situació social, econòmica i laboral ha canviat molt en els últims anys i això ha comportat exigències en el món educatiu. Les EOI hem anat donant resposta, en la mesura de les nostres possibilitats, a aquests canvis, però en els darrers temps la forta crisi econòmica i la seva repercussió en el món laboral han marcat molt la perspectiva que tenen tant els governs com la ciutadania sobre les necessitats de les llengües estrangeres, en especial tot el que fa referència a llengua anglesa. És davant d'aquesta situació que les EOI hem de ser a primera línia per donar resposta a aquestes necessitats d'una llengua, però també, com a centres públics, hem de vetllar pel valor del multilingüisme que forma part de la nostra identitat. Les EOI no poden passar a ser, en gran part – només - centres d'ensenyament d'anglès. La llengua anglesa ha canviat el seu rol en la societat en els darrers deu anys d'una manera molt clara. La llengua anglesa, que abans era un mèrit dins de la formació o el món laboral, ara mateix ja ha passat a ser un requisit indispensable i la demanda constant d'aquesta llengua per part de la societat i la mateixa administració així ho corrobora. Són precisament l'aprenentatge d'altres llengües – més enllà de l'anglès – les que donaran a partir d'ara valor afegit als nostres estudiants, per poder ser més competitius en el seu món estudiantil i laboral. Hem de tenir clara aquesta perspectiva del futur més pròxim i per tant hem de posar-nos-hi a treballar des d'ara mateix. Les EOI catalanes sempre hem estat a l'avantguarda de les necessitats educatives en l'àmbit de les llengües estrangeres. Ara, quan més se'ns necessita, hem de saber-hi donar una resposta ràpida i de qualitat. És un repte apassionant per a tots aquells que vivim amb gran dedicació la tasca diària de les EOI dins la societat. Acceptem el repte i el superarem.

Joan Ramon Zaballo i Rubio
President de l'EOICAT



Si usted está interesado/a en colaborar en las próximas publicaciones de INTER E.O.I por favor envíe su artículo a: Oxford University Press España a/a **Montserrat Cañada** ; MCanyada@gmail.com
Parque Empresarial San Fernando
Edificio Atenas 1ª planta
28830 San Fernando de Henares (Madrid)

Web 2.0, Generation Y and Social networking

Nicky Hockly, Director of Pedagogy, The Consultants-E



Introduction

Blogs, wikis, podcasts, vodcasts, social networks ...these are all examples of so-called Web 2.0 technology. But what is Web 2.0? How does it work, and why is it relevant to language teachers? What do we need to know about Web 2.0, and related concepts such as Generation Y, or social networking?

I write a regular column for the English language magazine for teachers, *English Teaching Professional*; the column is called 'Five Things you always wanted to know about... (but were too afraid to ask)'. Below are three of my articles from *English Teaching Professional*, reproduced with permission, which aim to take you through the basics of Web 2.0, Generation Y, and social networking.

Five things you always wanted to know about Web 2.0 (but were afraid to ask)

1. Web 2.0? I think I missed Web 1.0!

The Internet has been around for several decades now, and in that time it has changed quite a bit. Think of a typical web page 10 years ago, such as a company website, or an online article. You accessed the page, and read what was there - the page consisted of static content. This was Web 1.0 (pronounced 'web one point oh'). In the last few years though, there has been a shift towards user-generated content, that is, web content produced by the average Internet user like you or me. This is Web 2.0 ('web two point oh'). Think of blogs, or videos on YouTube, or photos on Flickr - the average Internet user can easily create and upload contents to these sites. So when we talk about the change from Web 1.0 to Web 2.0 we are simply referring to the growth of user-generated content. Internet users today are not just consumers of content put on the web by someone else; they are now 'prosumers' - we both *produce* and *consume* web-based content. Of course this doesn't mean that Web 1.0 content has disappeared - it's still there, and very useful it is too!

2. Please describe Web 2.0 to me in two sentences or less.

You produce all the content. They keep all the revenue. (This is a quote from <http://bash.org/?779320>, which sums it up nicely!)

3. Can you give some more examples of Web 1.0 versus Web 2.0?

Think of an online encyclopaedia, such as Encarta or the Encyclopaedia Britannica online. The contents of these encyclopaedias have been compiled by experts, and are published online as a series of web pages. Now think of Wikipedia. The contents in Wikipedia are compiled by people like you and me - all you need to do to contribute to Wikipedia is to sign up for an account, and you can add or edit information there. The Encyclopaedia Britannica online is an example of the Web 1.0 approach; Wikipedia is an example of the Web 2.0 approach. We can draw the same distinction between a personal web page, in which you can include your biodata, publications, CV etc, and compare that to your blog, which is regularly updated, is much more dynamic, and can allow readers to comment and interact with you. Web 2.0 is not necessarily 'better' than Web 1.0 - there is a place for both in our lives.

4. What has Web 2.0 got to do with language teachers?

With Web 2.0 tools teachers and students can now produce content for the Internet. You and your students can set up blogs. You can also use other Web 2.0 tools such as podcasting, online slideshows, or wikis to create Internet-based content with your students. Getting your students to use Web 2.0 tools is hugely motivating for them for a number of reasons. Your students get to use up-to-date Internet-based technologies, some of which they may already use in their personal lives. By publishing content on the Internet, students potentially have a worldwide audience, and they will be that much keener to produce good quality work. You can also make contact with other teachers from around the world (for example via online teachers' networks*), and set up online projects with teachers in other countries to encourage your students to visit and comment on other class' blogs, podcasts, cartoons, slideshows and so on.

*One of the most active and effective online teachers' networks I know of is the Webheads community (www.webheads.info). Highly recommended.

5. What about Web 2.0 and me? How do I get started?

Web 2.0 is all about user generated content, so you need to start by generating some content! You could set up a personal blog, which could serve as a model for your students to then set up their own blogs. You could get your students to create a guide to your city or town in a class wiki. You could even get your students to research a topic and contribute to the Simple English

Wikipedia (<http://simple.wikipedia.org>)! Your younger students may already be using Web 2.0 tools, and uploading videos made with their mobile phones to YouTube, or they may have their own blogs or Facebook accounts. A very good starting point is to ask your students about their own digital lives!

Five things you always wanted to know about Generation Y (but were too afraid to ask)

1. So now we alphabetise generations? When did this start?

Actually it started with *Generation X* (not with Generation A as would seem logical). Generation X, or Gen X, are people born between about 1960 and 1980. The term became widely known through the eponymous novel by Canadian writer Douglas Copeland, published in 1991. Before Generation X we had generations with names, not letters, and you may have heard of the *Lost Generation* (those who fought in the First World War), or the *Baby Boomers* (those born between the Second World War and the early 1950s, when birth rates increased worldwide).

Generation Y is the term coined to refer to the generation following Generation X, so those born between the early 1980s, and the early 1990s. You may also see Generation Y, or Gen Y, referred to as the *Millennial Generation*, or the *Net Generation*. Gen Y were born in the digital age, and are the so-called 'digital natives' (a term now falling out of favour), used to refer to those who have grown up with technology and are therefore 'tech-comfy', or comfortable with technology. These terms were popularised by Mark Prensky, a good name to bandy around if you want to appear tech-comfy yourself. **Tip:** Gen Y (and Gen Z – those born between the early 1990s and now) can often be recognised by the number of technological gadgets they are plugged into – iPods, digital cameras, mobile phones....

2. What's so special about this Generation Y?

For a start, let's listen to what they have to say about their experiences of mainstream education:

- I will read eight books this year, 2300 webpages and 1281 Facebook profiles
- We will write 42 pages for class this semester, and over 500 pages of e-mail
- I facebook through most of my classes
- I bring my laptop to class, but I'm not working on class stuff

These quotes are from a class survey conducted by a group of university age students in the USA. They produced a wonderful five minute video about this in 2007, which you can watch on YouTube: <http://www.youtube.com/watch?v=48Xnxgjt0k>

3. OK, so they like technology, but what has Generation Y got to do with me?

Even if you yourself are not a product of Gen Y, or even Gen X, it has a lot to do with you. As we saw above, Generation Y are the learners that are now entering or already in further education, and you probably have several of this age group in your language classes, or on your teacher training courses.

What does this mean for teachers? Evidently that we should be making sure that we bring technology into our classrooms, and

that we help these learners to improve their English by using not just traditional means, but by ensuring we offer options that use the technologies these learners already use on a daily basis. Look again at the quotes in the previous point – to what extent do your own (Gen Y) learners feel this? Have you ever asked them?

4. What sort of things do these Generation Y kids do with technology then?

Many of today's learners of English who are currently in their late teens to mid-twenties regularly blog, facebook, tweet, or text (these are all verbs, by the way), at least in contexts where there is easy access to computers and/or broadband. If you have learners or teacher trainees belonging to this demographic, ask them yourself about what they use technology for. How many of the class have a blog or a Facebook page? Have they ever uploaded videos to YouTube, or photos to Flickr? Do they use any other social networking tools such as Twitter? You could prepare a questionnaire to find out what technologies your learners use in their daily lives, how often, and what for. Or better still, get the learners to prepare the questions and to survey themselves, like those in the video in point 2.

5. But exactly how can I cater to these Generation Y learners and their technology in my classroom?

The first step is to start bringing some simple Web 2.0 technologies into your classroom. You could set up a class blog, for example. This is one of the simplest technologies to use with students, and an excellent place for a teacher to start. Of course you first need to set up a blog yourself, to ensure that you know how to do it, and you also need to think about what you might use your class blog for.

Find out more about Web 2.0 tools, and how other teachers are using them already with foreign language students. Join a free online teacher development group such as the Webheads (see above) and take a look at the fantastic ICT projects that they are doing. Get some training (you can also do this via the Webheads, free, by joining their annual Electronic Village Online training courses), and attend seminars and conference talks about new technologies tools – there are plenty of free *online* conferences and webinars in our field for you to attend.

Five things you always wanted to know about social networking (but were too afraid to ask)

1. Social networking? Never heard of it!

You'll almost certainly have heard of MySpace, Facebook, Flickr, YouTube, Twitter, Del.icio.us ... or of at least one of these! All of these sites use various forms of social networking – also known as 'hanging out with your friends online'. Having a teenager in the house is a handy way to keep up-to-date with these various applications and websites (actually one of the few perks!).

Here's a quick beginner's guide to the various sites mentioned above:

- **MySpace:** You can set up your own 'webpage' here with text and multi-media content, and also receive comments and add friends to your network. It is favoured by younger people, especially teenagers.

- **Facebook:** Initially set up within Harvard University for students to network online, this is similar to *MySpace*, but favoured by a slightly older crowd and has more add-ins. Some use it for professional networking, although another site, *LinkedIn*, is the most serious (some would say *staid*) social networking platform used for business contacts.
- **Flickr:** You can easily upload and share photos and images on this site, and leave comments about other people's images. It provides an excellent source of copyright-free images for teachers.
- **YouTube:** It is easy to upload and share videos on this site, and you can leave comments about other people's videos.
- **Twitter:** With this site, you can send instant online text messages simultaneously to a network of friends. Each message can be a maximum of 140 characters (not words!) long. Brevity is, therefore, essential. This kind of messaging is known as 'micro-blogging'.
- **Del.icio.us:** Using this site, you can keep your browser bookmarks (or 'favourites') online, storing them in categories with key words. Anyone can then access and search them. It is a good way of sharing resources and websites.

2. They all do different things: how are they 'social networking'?

The websites described above are examples of different kinds of social networking. If we think of 'social networking' as an umbrella term, there are lots of ways this can be done. So we have the social networking sites (*MySpace*, *Facebook*, *LinkedIn*), we have photo/image and video sharing sites (*Flickr* and *YouTube*), we have instant social networking (*Twitter*), and we have social bookmarking (*Del.icio.us*).

These sites and applications are all examples of so-called 'Web 2.0' tools, in which the user (you or I) generates the web-based content.

3. What has all this got to do with language teaching?

Obviously, many of your younger students will already be using some of these social networking tools in their personal lives. Some of your students may have a *Facebook* account or may have uploaded videos to *YouTube*. At the very least, they will have watched videos on *YouTube*. Teachers need not only to know what these sites are for, and how to use them, but could even bring them into the classroom by getting students to set up accounts in one of these applications, and to use them to write, record or comment in English. A tool such as *Twitter* could be used for instant messaging among class members, for instance. *Flickr* could be used to share the results of a photo project. *Facebook* could be used to draw up profiles of each student, and class members could be invited as 'friends' who can then leave comments.

4. What about privacy issues?

Most of these sites have settings in which you can decide who can access content or contribute to what is already there. You and your students can decide what level of access is appropriate

and how stringent control needs to be. Evidently this is a major concern for teachers of younger learners, and you may decide not to use a tool at all if the levels of security are not high enough for you.

5. I'm convinced. How do I get started?

As with any new tool, the first thing you need to do as a teacher is to try these tools out for yourself by setting up your own account in one or more of these applications and seeing how it works. The good news is that all of these sites are extremely easy to use and no technical knowledge whatsoever is required. Some sites have a helpful video tutorial for first-time users, and there is frequently a FAQ section to check out. It's often a matter of overcoming teacher fears of new technology first – and what better way than by trying them out in your own time, in your own home?



Oxford > making **digital** sense

Unlimited access to exclusive and innovative resources for your digital classroom.



Multimedia options
for your course.



Integrated digital
resources to use
on Interactive
Whiteboards.



Easy-to-use digital
resources for Interactive
Whiteboards.



Ideal for Official
Language
Schools.



A wealth of free resources and extra
material for students and teachers.



¿Por qué los españoles comunicamos tan mal?

Una reflexión sobre la conferencia y el ensayo de Manuel Campo Vidal

Mercedes Vilaplana Durán-Sindreu
EOI Viladecans
mvilapl7@xtec.cat



En el contexto del III Fórum EOICAT, cuyo tema fue "Las EOI ante los cambios sociales", los participantes tuvimos la oportunidad de asistir a la conferencia de Manuel Campo Vidal, conocido periodista y doctor en sociología, que llevaba por título "¿Por qué los españoles comunicamos tan mal?". Un título provocador y que ya predispuso favorablemente al auditorio, arrancando sonrisas cómplices entre los asistentes, señal de que el conferenciante había puesto el dedo en la llaga sacando a colación tal asunto.

En un Fórum en el que la aplicación didáctica de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación tenía un papel central, la conferencia inaugural de Campo Vidal resultó particularmente interesante y pertinente porque nos invitaba a una reflexión inicial fundamental: ¿Qué es comunicar? Del latín *communicare* (*poner en común, compartir*), la primera acepción de la palabra, según el diccionario de la RAE, es "hacer a otro partícipe de lo que uno tiene" o, dicho de otro modo, *compartir un mensaje*. Para los asistentes a la intervención de Campo Vidal, profesores de idiomas, la cuestión no deja de ser de vital importancia puesto que la eficacia comunicativa en la transmisión del mensaje ha sido, es y será siempre uno de los objetivos, por no decir "el" objetivo fundamental de nuestro trabajo.

La toma de conciencia de la importancia de una buena comunicación está en el origen de la implantación y el éxito, en la didáctica de las lenguas extranjeras, del enfoque comunicativo que, a su vez, condujo de manera natural y lógica al enfoque accional actual. Orientados a la acción a través del lenguaje, el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas, así como nuestro "Currículum de llengües estrangeres", se hacen eco también de esta apertura de la didáctica a toda una serie de competencias que hasta hace relativamente poco tiempo no tenían cabida ni consideración en ella: las llamadas "competencias generales del individuo" (el "saber", el "saber hacer", el "saber ser" y el "saber aprender") y la llamada "competencia comunicativa". Este término, acuñado por Hymes en los años 70, fue aplicado a la didáctica de la LE por diversos autores que fueron enriqueciéndola en contenidos: así, Canale la considera como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas (lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica), Van Ek añade a esas cuatro competencias la competencia sociocultural y la competencia social, y en los últimos años se ha insistido en la importancia de la educación en la "conciencia intercultural". No en vano se nos dice en el MECR que "todas las competencias humanas contribuyen, de una forma u otra, a la capacidad comunicativa del individuo". De hecho, el Marco considera que la competencia comunicativa se compone de tres "subcompetencias": lingüística, sociolingüística y pragmática.

Dentro de las habilidades sociolingüísticas, destacamos la atención a la comunicación no verbal, y dentro de las destrezas pragmáticas, la rehabilitación de la llamada "eficacia retórica". Dicha eficacia retórica reposa sobre el "principio de cooperación" de Grice, que el MECR recupera y adapta al campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Este principio no es desconocido para aquellos que tengan una pequeña base de pragmática y, en general (y aunque sea inconscientemente), para ningún oyente asiduo de conferencias, puesto que Grice explicita una serie de preceptos que toda buena comunicación lleva implícitos: son las llamadas máximas de cantidad ("haga que su contribución sea todo lo informativa que el intercambio requiera"), calidad ("no diga nada de lo que no tenga pruebas adecuadas o que sea falso"), relación ("haga que su contribución sea relevante, vaya al grano") y modo ("sea claro, breve y ordenado").

De todos estos aspectos (atención al lenguaje corporal, calidad de la información, claridad, precisión, brevedad en nuestras comunicaciones, etc.) habló Campo Vidal durante su intervención, y no habla de otra cosa el ensayo homónimo que aquí se pretende reseñar. Detengámonos un momento en el título de la conferencia y del libro. ¿Por qué ese título sólo nos sorprendió a medias? Quizás no tanto por la provocación que vehiculaba, que no es tal, puesto que, en nuestro fuero interno (y a veces también "externo"), todos admitimos que, lamentablemente y hablando en términos muy generales, la buena comunicación no es precisamente lo que distingue a los españoles. Quizás el título de la conferencia sólo nos sorprendió a medias porque, por fin, alguien ha verbalizado el problema y se ha planteado analizar sus causas y apuntar posibles soluciones.

En una conferencia amena, a la par que sustanciosa y perfectamente estructurada, a pesar de (¿o quizás gracias a?) la ausencia del omnipresente Power Point e incluso de cualquier papel, Campo Vidal intentó dar respuesta a la pregunta por él mismo formulada y demostró por qué se le considera como uno de los mejores comunicadores españoles. Su conferencia no fue sino la mejor prueba de que el periodista y sociólogo predica con el ejemplo.

Quienes piquen en el anzuelo de Campo Vidal y sientan la curiosidad de ahondar en la cuestión y leer su libro, se encontrarán ante un texto de agradable y ágil lectura, y ello por la sabia combinación (digna de todo buen comunicador) de análisis pertinentes y sabrosas anécdotas. No se trata, como el mismo autor lo recalca, de un manual de comunicación al uso, sino de un ensayo divulgativo que aporta una reflexión sobre el estado de la cuestión en España, un análisis de sus posibles causas y un propósito de enmienda.

Es éste un texto, como lo fue su conferencia, estratégicamente estructurado en tres partes que llevan por título, respectivamente, "Diagnóstico", "Nombres propios (y alguna indiscreción)" y "Comunica, que algo queda". Y no empleo en vano el término "estratégicamente", puesto que el libro de Campo Vidal declara la guerra a la mala comunicación en nuestro país y sugiere estrategias para ganarle la batalla.

Tal y como ocurre cuando un médico diagnostica una enfermedad, Campo Vidal no se complace en el diagnóstico, sino que indaga sus causas y receta soluciones para paliar algo que parece haberse convertido en una plaga que se extiende en muy diversos ámbitos socioprofesionales (político, empresarial, docente, etc.).

En primer lugar, pues, viene el diagnóstico o "chequeo comunicacional": las clases dirigentes españolas no comunican todo lo bien que debieran. Se habla mucho y muy alto, pero no se habla bien. ¿Por qué? Campo Vidal sitúa el origen del problema en un fallo de nuestro sistema educativo: la poca atención prestada a la cuestión y su ausencia, no sólo como materia, sino como objetivo y contenido dentro del programa de las asignaturas impartidas. Y ello desde la ESO hasta la Universidad, donde no se promueve la exposición en público, "como si se formaran sólo receptores y no emisores", citando al autor: Esa pasividad en la transmisión de conocimientos ha contribuido, sin duda, a la decadencia de la oratoria, incluso en estamentos que basan su fuerza en ella, como la iglesia (con excepciones notables desde el punto de vista comunicativo, como son las órdenes de los jesuitas y de los dominicos, según señala el autor).

Ahora bien, antes de abordar la cuestión de la comunicación verbal, el autor hace hincapié en el valor de la comunicación no verbal, siguiendo el orden en que el receptor capta los mensajes enviados por el emisor. Así, antes de hablar, nuestros gestos, nuestra forma de movernos, de vestirnos, de peinarnos, así como nuestra actitud en general, adelantan datos sobre nuestra personalidad y constituyen en sí mensajes que son enviados a nuestro(s) interlocutor(es) y que pueden jugar a favor o en contra nuestra, como suele ocurrir en los debates políticos televisados. En su ensayo *El regalo de la comunicación*, Sebastián Serrano, catedrático de lingüística y experto en comunicación, afirma que "todos los trabajos [realizados sobre la cuestión] coinciden en no otorgar más de la tercera parte de la cantidad de información generada a la que se transporta por medio del lenguaje verbal en el sentido de léxico más gramática". El lingüista va incluso más allá cuando pone de relieve "el más famoso y reconocido de los trabajos con base cuantitativa, el del prestigioso psicólogo A. Mehrabian [que] ofrece una distribución sorprendente: por lo que se refiere al lenguaje en sentido estricto, su aportación la sitúa hacia el 7% [...] y el 93% restante tendríamos que distribuirlo entre un 38% de la aportación informativa que realizaría la voz, y un 55% que atribuiríamos a la comunicación no verbal en sentido estricto: la expresión de la cara, la mirada, la sonrisa, los gestos, el tacto...".

Ya en el ámbito de la comunicación verbal, el periodista que hoy en Campo Vidal subraya la importancia de cuidar tanto el fondo como la forma del mensaje. En cuanto al fondo, es imprescindible informarse bien y ello requiere una cuidada selección de la información (sobre todo en una época caracterizada por un "avasallamiento de información", muchas veces no filtrada), así como un contraste riguroso de los fuentes y un análisis de tal información. A este respecto, es sorprendente el dato aportado por Sebastián

Serrano, según el cual "hoy, una persona puede acceder en un solo día a tanta información como la que tenía a su alcance a lo largo de toda su existencia una persona que hubiera vivido a comienzos del siglo XVIII". Se imponen, pues, una criba y un análisis riguroso de la información que recibimos. Lamenta Campo Vidal la desaparición de estos elementos en algunas tertulias radiofónicas y en la mayoría de las parrillas televisivas, que han ido desplazando los programas de análisis. También señala que "para hablar bien, es importante saber escuchar, y aquí se escucha poco", retomando así la hipótesis de su admirado profesor, el doctor Manuel Castells, según el cual, "en España no se habla bien porque no hay interacción en las conversaciones sino monólogos superpuestos". Y, sin embargo, apunta Serrano, "saber escuchar constituye el primer peldaño de lo que denominamos escucha activa, una verdadera herramienta estratégica en el camino de la excelencia comunicativa". Es más, según el especialista en comunicación, "la persona que tiene más habilidades comunicativas es aquella que sabe escuchar mejor".

Por lo que respecta a la forma del mensaje, es imprescindible elaborarlo en función de su finalidad, estructurarlo bien (asegurando la coherencia y cohesión del mismo), basarlo en una sólida argumentación y poner especial cuidado en la manera en que se comunica dicho mensaje: acompañándolo con gestos y movimientos corporales acordes con él; cuidando el aspecto físico (el emisor); articulando correctamente; haciendo buen uso de la voz: jugando con el volumen, el ritmo, el tono y la entonación (algo que ya aconsejaban los antiguos retóricos y en lo que insiste Serrano cuando dice que "crear una calidad de voz que transmita competencia, seguridad y afecto es el reto de la excelencia"); realizando pausas antes de anunciar algo importante; mirando al auditorio frecuentemente; controlando el tiempo (no excediéndose en el tiempo concedido) y el espacio (acortando la distancia entre el ponente y el público); eventualmente, haciendo referencia a lo que ha dicho anteriormente otro ponente; adaptando el mensaje al tipo de público que se tiene delante y, en el caso de la interacción, adaptando el mensaje en función de la retroalimentación que recibimos por parte del interlocutor; conectando emocionalmente con el público, gracias al humor, gracias a referencias a refranes o expresiones populares e incluso a seres anónimos (amigos o familiares del conferenciante), ya que esto humaniza la intervención. Esto último, humanizar los discursos, es de suma importancia, ya que, en palabras del autor, "todo trabajo se hace por y para las personas aunque, lamentablemente, haya poca consideración para con ellas desde los centros de emisión de la información". Y junto con la humanidad, la humildad que, en palabras de José Luis Sampedro (citado por Campo Vidal), "tiene una fuerza terrible".

En la segunda parte del libro, Campo Vidal repasa los últimos treinta años de la historia de España (con referencias también a momentos históricos de otros países del mundo occidental) desde el punto de vista de la comunicación. Y, sorprendentemente, encontramos muchos más ejemplos de buena que de mala comunicación. Y es que el autor quiere dejar clara constancia de que, si bien aún tenemos mucho que aprender, tenemos la suerte de contar con excelentes maestros en comunicación, no sólo fuera, sino también dentro de nuestro país. Así, son presentados como ejemplos de brillantes comunicadores personalidades del ámbito político (desde Suárez hasta Rubalcaba, pasando por González, Guerra, Pujol, Roca y tantos otros), empresarial (como Vasile, Carloti, Rosa M^a García, Josep Lluís Bonet, etc.) y universitario (Castells,



Sampedro, Oníveros). Mención aparte merecen los dos genios de la literatura mentados por Campo Vidal en su libro: Vargas Llosa y García Márquez. Campo Vidal reproduce una afirmación del Premio Nobel de Literatura, según el cual "el mundo se divide en dos grupos de personas: los que saben contar historias y los que no saben". Pero para los que nacieron sin saber contar historias, hay también esperanza porque existen los talleres de comunicación, que Campo Vidal recomienda, siguiendo al escritor colombiano. Por otra parte, están los contraejemplos, de entre los cuales destacan lo que Campo Vidal llama "la derrota comunicativa de Aznar", "el despropósito de la OPA de Gas Natural a Endesa" (ejemplo citado también en la conferencia) y el controvertido "¿Por qué no te callas?" del Rey a Hugo Chávez (analizado en su vertiente positiva y negativa).

En la tercera y última parte de su ensayo, Campo Vidal avanza la novedosa idea de la "auditoría de comunicación" para las empresas, que no es sino la aplicación del "chequeo comunicacional" (del que se hablaba más arriba) al mundo empresarial y a los altos directivos. Partiendo, pues, de un diagnóstico inicial e individual, se puede empezar a trabajar para mejorar la comunicación con cursos básicos (individuales o colectivos) y con clases de apoyo puntuales. Aquí pone el acento el autor en algo esencial: "En la medida de lo posible, hay que formar a las personas a partir de su propio discurso". Es decir, el buen formador en comunicación es aquél que hace explícitas, perfilándolas, mejorándolas, adecuándolas, las ideas que ya están implícitas en el individuo al que está formando. Podríamos aplicar esta consideración del autor a la enseñanza-aprendizaje de las LE diciendo que el buen profesor es aquel que guía y orienta al alumno ayudándole a encontrar, elaborar y mejorar su propio discurso en LE, conduciéndolo así a la adquisición de una mayor autonomía en su aprendizaje. En efecto, si el individuo no se identifica con el discurso que debe pronunciar, si no proviene de él mínimamente, es difícil que lo transmita con convicción. Todos hemos visto y escuchado alguna vez a "personas que leen discursos pero que no tienen discurso", citando al autor.

Y es que en la civilización de la información, de la comunicación y del conocimiento en la que vivimos y en la que hemos entrado, en términos de Serrano, "de la mano de la explosión de las nuevas tecnologías", es mucho más fácil recurrir a cualquiera de los múltiples discursos que se nos ofrecen, a través de Internet, por ejemplo, que crear un discurso propio. No deja de ser irónico que en un mundo y una época en que proliferan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el lenguaje se haya empobrecido tanto y, como consecuencia de ello, la comunicación se haya visto seriamente afectada. Y que aquellos medios que se supone deberían ayudarnos a comunicar mejor, muchas veces obstaculicen la comunicación. Pero, tal y como decía Campo Vidal al inicio de su libro, hablar/comunicar mucho no significa hablar/comunicar bien. Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación pueden ser herramientas extraordinarias que juegan a nuestro favor siempre y cuando se haga un uso adecuado de ellas, pero pueden volverse contra nosotros si hacemos un uso indebido o abusamos de ellas. Así ocurre con el móvil y sobre todo con el e-mail, que debe ser empleado con un filtro crítico. Una mención especial merece el famoso "Power Point", que sólo es "diabolizado" por el autor en los casos en que se hace un uso abusivo o incorrecto de él, ya que el autor lo considera como un apoyo del discurso cuando el emisor así lo utiliza. Muchas veces, esas nuevas tecnologías también traducen, paradójicamente, la necesidad de humanización, de creación/restauración de vínculos humanos en una sociedad en que éstos se fragilizan y debilitan, como lo demuestra el éxito mundial del fenómeno de los "blogs" en Internet, gracias a los cuales muchos internautas han encontrado un espacio de expresión de su intimidad.

Pero para discursos "humanos", los de la "gente de la calle" e incluso los de gente sin instrucción alguna en comunicación u otros estudios superiores, pero dotados de una gran inteligencia

y armados de una gran sabiduría popular, que han regalado a Campo Vidal algunas "joyas de comunicación" que él reproduce en su libro. De esta manera, el autor rinde homenaje a la creatividad y a la cultura popular y nos demuestra que el ingenio, la frescura, el sentido común pueden resultar algunas veces muchísimo más eficaces, comunicativamente hablando, que un discurso preparado en un oscuro despacho por y para un estamento institucional.

Todos estos consejos que el autor va diseminando en su ensayo son de vital importancia para cualquiera, sobre todo en la era del conocimiento, la información y la comunicación en la que estamos inmersos, que ha provocado toda una serie de "cambios sociales" fundamentales, de los que la docencia se tiene que hacer eco. Algunas de las recomendaciones de Campo Vidal son evidentes, otras quizás no tanto, pero en cualquier caso, el mérito de su conferencia (y de su libro) es, entre otros, el de plantearnos una cuestión primordial: ¿nosotros, como profesores de lenguas, nos preguntamos a veces en qué medida la obtención o no de los resultados esperados en la enseñanza-aprendizaje son debidos a logros o fallos en la comunicación? ¿Nos paramos a pensar alguna vez si nosotros mismos, que queremos enseñar a comunicar, somos buenos comunicadores?

Campo Vidal, M. (2008): *¿Por qué los españoles comunicamos tan mal?* Plaza & Janés.

Consejo de Europa (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid, Anaya, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación y Ciencia.

Serrano, S. (2004): *El regalo de la comunicación*, Anagrama.

Tagliante, C. (2006): *La classe de langue*, CLE Internacional.

Referencias sitográficas

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

<http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio/menuitem>

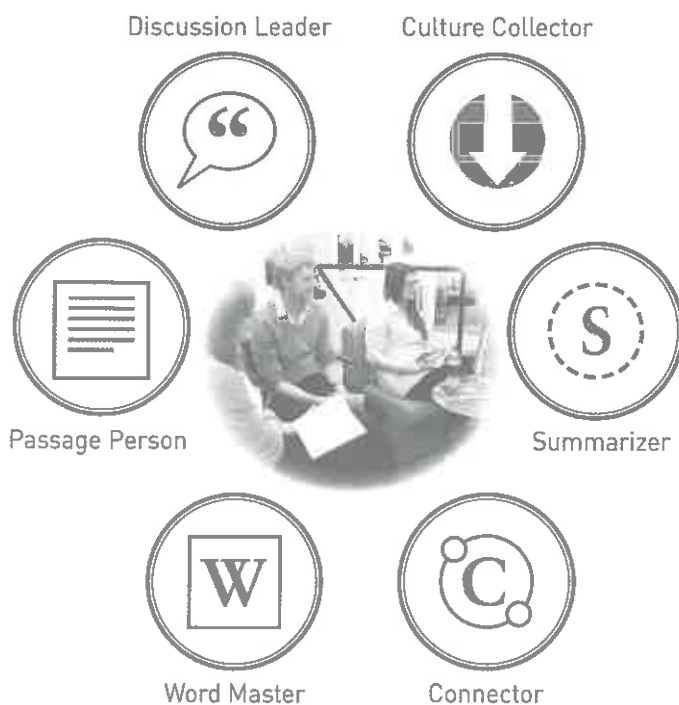


Bookworms Club: Stories for Reading Circles

A magic formula for natural, enjoyable discussions.



Collections of stories selected from the *Oxford Bookworms Library*, with resources to use with Reading Circles.



What are Reading Circles?

Reading Circles are **groups of students** who meet in the classroom to **discuss stories**, having prepared their Reading Circle role.

Bookworms Club provides all that is needed for running Reading Circles for both students and teachers.

The **Teacher's Handbook** includes

- Six photocopiable role sheets
- Examples of completed sheets
- Answers to activities in all five books
- Guidance on running Reading Circles



La Formació Permanent per al professorat d'Escola Oficial d'Idiomes

Jordi Margelí Ribera

Responsable de l'Àrea de Llengües Estrangeres i Ajuts a la Formació

Subdirecció General de Formació i Desenvolupament del Personal Docent

Departament d'Educació



L'objecte d'aquest article és fer un resum dels programes de formació permanent adreçats al professorat d'Escola Oficial d'Idiomes. Es farà una descripció d'aquests programes emmarcant-los en els objectius de la formació permanent del professorat i de la creixent importància del centre docent com a definidor de la formació del seu professorat.

A fi d'emmarcar els actuals programes de formació per a professorat d'EOI en un context més ampli, cal esmentar que l'actual curs 2009-2010 és el darrer del Pla Marc de Formació Permanent del Professorat 2005-2010. Alguns dels eixos d'aquest pla són "Canviar el model de gestió de la formació permanent apropant-lo a professorat i centres" o "impulsar un canvi de model educatiu en les activitats de formació del professorat com a mitjà per augmentar la qualitat de la formació". El primer d'aquests eixos reforça el paper del centre com a definidor de les seves pròpies necessitats formatives lligades a un projecte de centre i explicitades en un pla de formació de centre. El segon eix incorpora la reflexió sobre la tasca docent com una eina fonamental que permeti una construcció compartida del coneixement fruit del treball col·laboratiu.

A partir d'aquests eixos, les Escoles Oficials d'Idiomes han de planificar la seva demanda de formació en centre. A continuació s'expliciten les característiques que hauria de tenir aquesta demanda formativa:

- Ha de formar part d'una planificació a mig termini (tres cursos)
- L'activitat formativa es desenvolupa fora de l'horari de permanència del professorat i no pot incloure tasques habituals dels departaments.
- Els objectius han d'estar lligats al projecte curricular del centre i al seu pla de formació.
- Ha d'establir uns objectius redactats en termes de resultats. Aquests objectius han de ser avaluables i amb indicadors. S'ha d'avaluar tant l'aprofitament de les persones assistents a l'activitat com la transferència dels continguts de la mateixa a la pràctica diària.
- L'activitat s'ha de programar al llarg del curs i no només a partir del segon quadrimestre (divendres sense classe).
- Ha d'haver un compromís individual i col·lectiu d'aplicació de la formació amb una implicació de la majoria del claustre i departaments.
- Ha d'incloure treball col·laboratiu i reflexió sobre la pràctica docent.

Un cop explicitades aquestes característiques, cal deixar clar que les EOI mitjanes i petites tenen més limitacions en les demandes de

formació en centre a causa del menor nombre de professorat a les seves plantilles. Aquesta situació dona l'oportunitat a aquests centres de treballar conjuntament amb centres d'un àmbit geogràfic proper, per exemple del mateix Servei Territorial. Aquesta situació ja es dona en diversos territoris i obra un pas important a la col·laboració entre centres.

Hi ha diferents modalitats de formació en centre: assessoraments, grups de treball i tallers. Totes tres responen a necessitats diferents:

- Els assessoraments són la modalitat més adequada a la majoria de demandes formatives. S'han de programar establint un treball intern complementari per part del professorat del centre, a més de les hores presencials de la persona formadora. Poden tenir una durada variable, però no inferior a 30 hores i almenys d'un curs escolar.
- Els grups de treball tenen una orientació més enfocada directament a la producció de materials o al desenvolupament d'un projecte d'innovació o de recerca educatives. També poden comptar amb l'actuació d'una persona assessora. La durada mínima és de 40 hores.
- Els tallers tenen una durada més curta (màxim 10 hores) i poden ser un complement a les dues modalitats anteriors. Els tallers han de tenir una temàtica molt específica i ser essencialment pràctics.

Les EOI han de decidir quina d'aquestes modalitats s'adapta més a les seves necessitats i trametre la corresponent sol·licitud durant el darrer trimestre del curs a fi de que el Departament aprovi aquesta sol·licitud i poder començar la formació a principis de curs.

La segona part d'aquest article la dedicarem a fer un resum dels programes adreçats al professorat de manera individual. Dins d'aquesta formació es troben tant els programes adreçats específicament al col·lectiu de professorat d'EOI, com pot ser la formació per al professorat interí, com aquella englobada en programes més amplis amb activitats adients per al professorat d'EOI, com són les activitats de llengües estrangeres a l'estiu.

Dins la formació específica per al professorat d'EOI trobem la formació adreçada al professorat interí amb el nom de "Escoles Oficials d'Idiomes, currículum, avaluació i certificació". Aquesta formació es fa cada any amb una durada de 45 hores i amb modalitat semi-presencial. També s'ha programat formació específica per a professorat de determinats idiomes, com és el cas de l'àrab i es preveuen altres activitats per al professorat d'idiomes amb característiques similars.

El professorat d'EOI participa activament en la convocatòria anual d'activitats d'estiu de llengües estrangeres que cada any convoca el Departament. Dins de les activitats programades, hi ha una reserva de places per al professorat d'EOI a més de les places en els cursos conjunts EOI/secundària. Aquestes activitats estan adreçades al professorat d'alemany, anglès, francès i italià i es desenvolupen tant a Catalunya com a l'estranger (Alemanya, França, Gran Bretanya, Irlanda i Itàlia) durant els mesos de juliol i agost. El Departament es fa càrrec de totes les despeses d'estada i docència.

Una altra acció adreçada al professorat de manera individual és el Programa Grundtvig de mobilitat individual dins el PAP (Programa d'Aprenentatge Permanent) de la Unió Europea, que coordina el Servei de Llengües. Els ajuts concedits a través d'aquesta acció permeten realitzar una estada de formació que la persona sol·licitant ha seleccionat prèviament a un país europeu. Aquesta acció té tres convocatòries anuals en funció de quin període del curs se sol·licita dur a terme l'activitat de formació.

Per aquests dos darrers programes, les activitats d'estiu i Grundtvig, cal que la sol·licitud individual tingui el vistiplau de la direcció del centre a fi de vincular aquesta formació als projectes de cada centre.

Al llarg del curs, el professorat té l'oportunitat de participar en activitats programades pel Departament (cursos telemàtics, formació a través dels Plans de Formació de Zona, Jornades de Llengües Estrangeres i altres) i de que la seva participació en activitats organitzades per altres institucions sigui reconeguda pel Departament com a una activitat de formació permanent. Algunes de les institucions que organitzen formació adient per al professorat d'EOI són els Instituts Alemany, Britànic i Francès, International House, l'APAC, l'EOICAT, El Col·legi de Doctors i Llicenciats, Rosa Sensat, els sindicats i les escoles d'estiu.

La pàgina web www.xtec.cat/formacio inclou tota la informació sobre els programes esmentats en aquest article i inclou un espai específic per al professorat d'EOI dins l'apartat de llengües estrangeres. En aquesta pàgina també es pot trobar la publicació sencera del Pla Marc de Formació Permanent del Professorat 2005-2010.

Per acabar, només em queda constatar la importància de la formació permanent en la millora de la pràctica docent, la creixent demanda de formació en centre (una activitat en una sola EOI o una activitat per varies EOI d'un mateix territori) per part de les Escoles Oficials d'Idiomes i la significativa participació del professorat d'EOI en els programes adreçats a la formació individual.

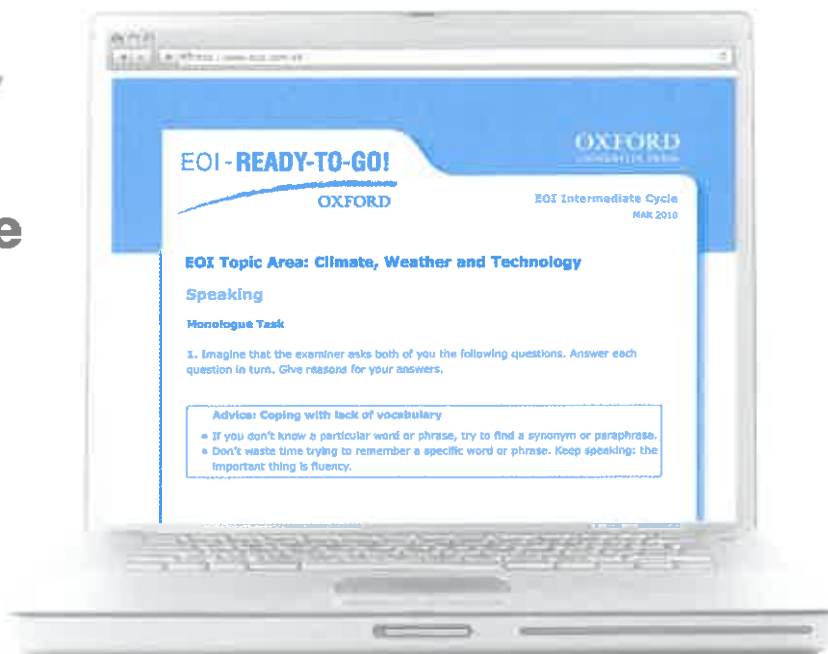
EOI - READY-TO-GO!

OXFORD

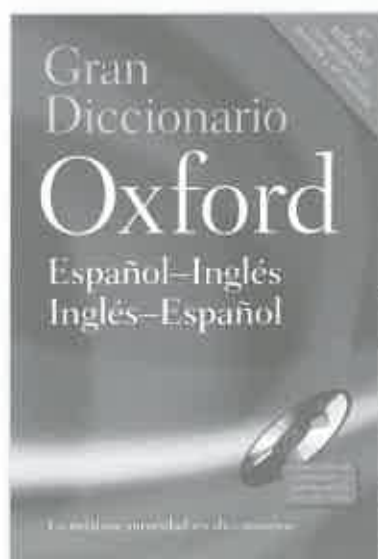
Monthly e-mail service

Ready-to-print worksheets and ideas to use in the classroom, exclusive for Oxford users.

Available for basic, intermediate and advanced cycles.



Oxford bilingual dictionaries: the dictionaries that progress with your students' English



The richest coverage
of English and Spanish
for students in

advanced cycle



Take your students' English
further in

**intermediate and
advanced cycle**



The best way to get your
basic cycle students
using a dictionary.



El rol de les TAC en el desenvolupament de l'autonomia dels aprenents. Aplicacions didàctiques dels blocs.

Rodrigo Alonso Páramo
EOI Viladecans
ralons22@xtec.cat



Des de ja fa uns anys, quan parlem de tecnologies de l'aprenentatge i la comunicació (TAC) ens referim normalment a un conjunt d'aplicacions informàtiques que van sorgir al voltant de la idea de la web 2.0. Moltes d'aquestes tecnologies es defineixen com a noves, un adjectiu que en aquest cas particular perd el seu significat pràcticament a l'instant, ja que allò que ahir era nou, deixa de ser-ho mesos després.

La majoria dels adults nascuts a partir de la segona meitat del segle XX som usuaris de les tecnologies informàtiques, dins de la categoria d'immigrants digitals. Alguns dels nostres estudiants pertanyen ja a la categoria de nadius digitals, persones per a les quals Internet i la comunicació virtual són una part més de la seva vida diària. Hi ha un tercer grup, els anomenats refugiats digitals, que engloba els individus que ignoren l'existència de la tecnologia i escullen actuar i viure al marge d'aquesta. La realitat de les nostres aules és normalment una combinació dels tres tipus d'usuaris.

Amb aquest paradigma ens trobem com a docents en una situació en què, per una banda, sentim que hem d'incloure les TAC a la nostra pràctica diària i, per una altra, desenvolupem una resistència natural al canvi. La presència d'aquests dos sentiments pot arribar a generar confusió i frustració.

La clau d'aquest nou plantejament crec que ha de ser un canvi en la metodologia i pedagogia. Tal i com diu Marc Prensky (2008) *"The role of technology in our classrooms is to support the new teaching paradigm."* Les TAC no poden servir com a eina que doni suport al paradigma pedagògic anterior; sinó al contrari, intentar fer servir una metodologia tradicional amb les TAC convertirà aquestes en un problema.

D'acord amb Prensky (2008) si amb anterioritat els enfocaments pedagògics en què els alumnes havien d'aprendre de manera autònoma no van funcionar va ser perquè no existien les eines adequades per portar a terme la tasca encomanada. Avui dia les TAC ofereixen tot un ventall de recursos que permeten aquest treball autònom dels nostres estudiants. Internet ofereix un seguit de recursos de gran utilitat i de fàcil aplicació a l'aula, però impossible de controlar. La introducció d'aquests recursos i eines a l'aula no ha de consistir en una acumulació dels mateixos perquè sí, sinó un cop realitzada una anàlisi de necessitats i una valoració de la utilitat del recurs.

A vegades, els detractors de les TAC utilitzen arguments com el plantejament d'un futur amb aules plenes d'estudiants davant una

pantalla d'ordinador, sense la presència de la figura del docent que actuï com a facilitador. Les TAC i les diferents aplicacions informàtiques en línia neixen, es desenvolupen (amb més o menys èxit) i moren a ritmes de vertigen. Si alguna cosa caracteritza Internet és la futilitat dels seus continguts. No hi ha res de moment capaç de frenar aquest procés, i no sembla lògic que les aules puguin ni s'hagin de mantenir al marge del fenomen.

Alguns docents expressen la seva oposició a fer servir les TAC i a rebre formació que impliqui la utilització de les TAC. Fins un cert punt es tracta d'una reacció lògica, ja que no som els docents qui necessàriament hem de fer servir les tecnologies per ensenyar, sinó més aviat, els estudiants han d'utilitzar les tecnologies per ensenyar-se a ells mateixos. El rol del professorat no ha de ser el de tecnòleg, sinó que ha de tenir un rol intel·lectual, de manera que puguin oferir als estudiants els contextos d'aprenentatge i l'ajuda individualitzada necessària. Lògicament els docents interessats en la tecnologia poden i han de fer tot el possible per utilitzar i aprendre aquestes eines.

La formació és una activitat exclusivament humana que implica reflexió, interiorització i assumptió de coneixements. Igualment aprendre una llengua estrangera exigeix realitzar activitats de comunicació i si comunicació és interacció i constant negociació de continguts, això tampoc no es pot fer exclusivament amb l'ús de tecnologies. Però, les tecnologies són l'eina que ens pot permetre créixer més ràpid i millor.

En aquest article presentaré un seguit d'experiències educatives amb blocs. Hi ha experiències en què el/la professor/a guia l'experiència més directament i d'altres en què els estudiants tenen més llibertat, són més autònoms i porten més directament el control de les seves pràctiques.

La primera d'aquestes experiències és un projecte d'escriptura creativa amb blocs. Aquesta experiència es va portar a terme per primer cop ja fa quatre anys i la idea va sorgir de la Núria Vidal Llorens amb qui jo treballava a l'EOI de El Prat de Llobregat. Fent servir un bloc personal cada estudiant de quart curs d'anglès desenvolupa les seves habilitats d'escriptura creativa i exerceix un control sobre la seva comunicació. El bloc del professor recull un llistat amb tots els blocs dels estudiants i d'aquesta manera a través d'aquest bloc tots els estudiants tenen accés al treball i les produccions escrites de cadascú. Això afavoreix la interacció entre els estudiants, es coneixen millor i desenvolupen actituds positives.

Dins dels blocs personals els estudiants escriuen textos reflexionats i revisats, d'acord amb les tasques d'aula; però a la vegada la possibilitat que ofereixen els blocs de fer comentaris a altres blocs afavoreix la producció de comentaris escrits en un llenguatge més proper a la llengua oral i més espontanis.

Els estudiants treballen bàsicament cinc tipus de produccions escrites. Els diaris que reflecteixen les seves experiències a l'aula i on els alumnes escriuen amb una freqüència gairebé diària. Les memòries, que són textos escrits connectats amb els records de la seva infantesa, i es converteixen en una mena d'autobiografia. Els treballs d'aula, que són textos i redaccions lligats amb els continguts treballats a classe. Textos lliures sobre els seus interessos i aficions i finalment textos de caire literari en què alguns estudiants desenvolupen un estil literari propi.

Aquesta experiència s'ha portat a terme durant tres cursos acadèmics més i en les quatre ocasions s'han pogut observar notables millores en l'expressió escrita entre els alumnes que feien servir els seus blocs amb regularitat i els dels seus companys.

Amb nivells més baixos (primer o segon) es poden realitzar experiències similars, però amb un únic bloc per grup. En funció dels objectius de la tasca tots els estudiants poden ser editors del bloc, els estudiants són editors del bloc per torns, o bé només el professor pot editar el bloc i afegir-hi els nous continguts. En qualsevol cas tot aquest bloc d'experiències comparteixen un eix comú, el desenvolupament tant de l'autonomia com aprenents d'una llengua (ja que el procés de compartir les seves produccions ajuda a la coavaluació i l'autoavaluació), com ara també la millora de l'expressió escrita dels estudiants.

Una altra possibilitat d'aplicació dels blocs és la que estem realitzant durant aquest curs 2009-10 un grup de nou professors dins del grup de treball *L'observació a l'aula com a eina de la pràctica reflexiva*. Dins del grup creiem en la interacció a l'aula com a eina per construir coneixement, i per coherència hem de creure en la interacció i l'intercanvi entre docents per millorar la nostra pràctica.

Ens varem plantejar l'observació com a part de la nostra formació contínua perquè volem saber amb instruments concrets i apropiats, juntament amb altres docents, què passa exactament a les nostres aules, detectar en què fallem en l'assoliment dels objectius curriculars que ens plantejem en les sessions de classe i determinar si realment les tasques que proposem als nostres alumnes: fomenten l'autonomia, la presa de consciència de la importància dels companys i companyes com a font d'aprenentatge a classe i fora de classe, ajuden al desenvolupament d'una consciència intercultural, etc.

Per aquest motiu i com una de les primeres tasques ens varem proposar expressar per escrit les nostres reflexions sobre aquest procés, sobre allò que planifiquem fer a l'aula, el que fem cada dia i la nostra sensació personal en sortir de l'aula. És així que alguns de nosaltres varem decidir obrir-nos un bloc personal sobre l'observació d'aula, però fent aquestes reflexions a la vegada públiques i compartides amb la resta de companys/es del grup. Es va obrir d'aquesta manera una possibilitat de rebre retroalimentació de la resta de participants en el grup de treball i aquesta interacció ens ajuda a compartir, a intercanviar opinions, consells i maneres de fer entre els membres del grup.

La tercera experiència relacionada amb la utilització dels blocs dins del món de l'educació té a veure amb la idea de les *comunitats de pràctica* (Wenger, 1998). Aplicant els plantejaments teòrics de Etienne Wenger, durant aquest curs 2009-10 amb els meus estudiants de cinquè d'anglès estem intentant desenvolupar una comunitat de pràctica.

D'acord amb l'autor, una *comunitat de pràctica* és un grup de persones que comparteixen un interès comú per una cosa que tots fan i que volen aprendre a fer millor a la vegada que interactuen de manera regular. En una comunitat de pràctica cada membre valora la competència col·lectiva i aprenen els uns dels altres. Pel fet de tenir un interès comú (en aquest cas l'aprenentatge i millora de la llengua anglesa) els membres de la comunitat participen en activitats de manera conjunta, intercanvien informacions i s'ajuden mútuament.

El que fa que un grup d'estudiants d'anglès es converteixen en una comunitat de pràctica és precisament això, la pràctica. El grup es converteix en una comunitat de pràctica quan són capaços de desenvolupar un conjunt de recursos compartits: experiències, eines, maneres de tractar els problemes, és a dir, una pràctica compartida.

La idea final és que aquesta comunitat que comença dins de l'aula continuï més enllà de les parets de l'escola. Ni l'aula ni l'escola són l'escenari principal d'aprenentatge, sinó el món exterior i tota la vida de cada aprenent.

Per portar a terme l'inici d'aquesta experiència cada estudiant participa de manera directa en les activitats del Moodle del grup, fa servir les eines interactives que l'entorn ofereix, com ara els fòrums; construeix coneixement de manera compartida amb activitats com els wikis i el més important de tot, reflexiona sobre el que està fent i el que passa cada dia a l'aula utilitzant el bloc personal que Moodle incorpora per a cada estudiant. D'aquesta manera aprenen a compartir idees, dubtes, solucions, recursos i s'ajuden els uns als altres.

A manera de conclusió i un cop presentades les tres experiències m'agradaria centrar-me en la qüestió del constructivisme i algunes opinions al voltant d'aquesta idea. Associar de manera automàtica l'aprenentatge d'una llengua estrangera centrat en les TAC amb el constructivisme ens pot portar a crear situacions d'aula que no només no afavoriran l'aprenentatge de la llengua, sinó que ho dificultaran. El constructivisme ha de ser una meta i no un mètode en sí mateix. Amb l'excusa d'utilitzar una metodologia basada en el constructivisme passem a parlar de l'aprenentatge centrat en l'alumne/a i això no ha d'implicar descarregar tota la responsabilitat i el pes del procés d'aprenentatge en l'estudiant.

De la mateixa manera l'existència d'una comunitat no garanteix la construcció de coneixement. El constructivisme serà per tant més aviat una finalitat. Per aconseguir la consecució d'aquesta caldrà fer servir el connectivisme. Ens plantejem per tant no tant una construcció gràcies a la interacció (una cosa que com ja he dit abans no està garantida), sinó el fet de trobar els significats i el coneixement ja existents. El repte per als aprenents és trobar els significats amagats gràcies a la comunitat interconnectada. Cal llavors un tutor que pugui orientar els estudiants, dotar-los amb eines de seguiment i control de les seves produccions independents i que sigui capaç de canalitzar i reorientar les produccions que l'ús de les tecnologies pugui generar.

Referències

- LESSIG, L. (2004) *Free Culture*. Nueva York: The Penguin Press
- PRENSKY, M. (2008) *The Role of Technology in teaching and the classroom*. Educational Technology, Nov-Dec 2008
- SALMON, G. (2002) *E-tivities - The Key to Active Online Learning*, Londo: Taylor & Francis
- SALMON, G. (2004) *E-moderating: The Key to Teaching and Learning Online*, London: Taylor & Francis
- WENGER, E. (1998) *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press



oxford english testing.com

for all your testing need online

test students ● track progress ● record results

IDEAL FOR OFFICIAL LANGUAGE SCHOOLS

The Oxford Online Placement Test

Find your students' language level using a test that you assign online, students complete online and that gives you an instant result ... online.

- Results map to the CEFR, plus a score on a scale of 0-120, the time taken, and language ability descriptors.
- Computer-adaptive method of delivery makes it short, yet accurate.
- Use the Learning Management System to place students in appropriate classes based on their results.

Online exam practice tests

Help your students improve their exam results with realistic practice tests.

- Assign in Practice Mode with instant support features for your students: automatic marking, instant feedback, online dictionary look-up, exam tips, ... and more.
- Assign in Test Mode, without support features, to give students an experience of exam conditions.

Learning Management System

Assign tests, track progress and record results with user-friendly administration tools.

- Assign placement or practice tests.
- Track your students' assignments, and extend their deadlines if necessary.
- View results in the online Markbook, after answers have been automatically marked.

Sign up for free e-mail newsletter about testing resources, and special offers.

Available NOW! Students can buy their own self-study test and practise today!

Find out more on the *Institutional Site* at www.oxfordenglishtesting.com

OXFORD
UNIVERSITY PRESS



La comprensió escrita com a estratègia d'aprenentatge

Eulàlia Vilaginés Serra
EOI del Maresme
Cap del departament de francès
evilagines@gmail.com



1. Introducció

Com ens hem de comunicar a Europa? Autors com l'Umberto Eco escrivien a la dècada dels noranta que ser europeus no volia dir que tots haguéssim de ser poliglotes, sinó que cadascú de nosaltres hauria de poder entendre més d'una llengua, cosa que ens permetria comprendre una bona part dels nostres veïns. Això no només costaria molts menys diners (no caldria, per exemple, traduir tots els documents interns d'una empresa implantada a diferents països d'Europa) sinó que augmentaria sens cap mena de dubte la qualitat del que es diu i s'escriu: tots tindríem la comoditat de poder-nos expressar en la nostra llengua.

En el cas de les llengües romàniques, quan en parlem una, entendre'n tres ens hauria de ser molt fàcil; sobretot si ens centrem en la comprensió escrita. L'equip d'EuRom4, un projecte de diverses universitats europees dirigit per Claire Blanche-Benveniste, va desenvolupar a finals del S.XX un enfocament didàctic amb aquest objectiu, que va desembocar en la publicació d'un manual (Blanche-Benveniste, 1997). Tot l'aprenentatge es basa en el bagatge lingüístic que tots tenim, el de la llengua materna, i en l'alta proximitat d'aquestes llengües.

Amb una formació d'unes 40 hores (en el cas dels locutors bilingües ho aconsegueixen a partir de les 30 hores) els aprenents esdevenen autònoms en tres llengües aparentment noves per a ells per tal de poder accedir a les pàgines d'Internet escrites en aquestes llengües, poder consultar bibliografia, consultar documents de l'àmbit de treball, o llegir la premsa estrangera, etc.

La proposta d'aquest taller ha estat la d'una experiència pràctica d'aprenentatge simultani de llengües romàniques des d'aquesta enfocament didàctic, fent aflorar així una bateria d'estratègies que un professor de llengua (no necessàriament romànica) pot incorporar fàcilment en el seu dia a dia laboral.

2. Desenvolupament d'una sessió

Amb aquest enfocament es tracta de fer un treball entre el propi coneixement lingüístic i el coneixement que s'ha d'adquirir. És a dir que mai no es parteix de zero i la premissa

de treball és sempre tenir com a punt de partida què sap cadascun dels aprenents individualment per a continuar construint més saber.

Sempre es treballa des de la llengua materna i a cada sessió es treballen tres textos, per exemple un en francès, un en italià i un en portuguès.

Es reparteix el text en portuguès i se'n tradueix el títol: fins i tot en llengua materna, quan sabem de què es parla, ens és més fàcil entendre el que es diu. Llavors, un natiu (o un enregistrament) llegeix el text i es demana a tothom que segueixi la lectura oral del text escrit.

El formador fa una primera prospecció demanant si pensen que ho han entès, i què els sembla que han entès. Després, es tornarà a llegir la primera frase del text i es demanarà a un dels aprenents que ho transposi¹ al català o castellà. La consigna és no parar-se (sinó es perd el fil del què s'està llegint) i resoldre momentàniament les possibles opacitats amb una paraula buida, *doixones*, *això*. El que demanem és que aquesta primera versió es faci sense parar atenció en la seva perfecció.

Un cop detectades les dificultats, el formador intervé per a donar claus per a superar-les; cal procurar sempre que sigui l'aprenent que arribi a resoldre-les i "donar la solució" només quan és realment necessari.

Quan s'ha resolt el fragment i no hi queden dubtes, es demana a un altre aprenent que segueixi el mateix procés amb la frase següent.

Acabat el text, es treballa de la mateixa manera amb els altres dos textos.

És important aquest treball simultani constant, ja que és el que permet que poc a poc es vagi consolidant la idea que navegar d'una llengua a l'altra és un procés natural i senzill.

Els aprenents tenen sovint la sensació que no estan fent res de l'altre món (fins i tot arriben a pensar que no estan aprenent), accepten el repte i segueixen el joc al formador. No és fins al cap d'unes quantes sessions que se sorprenden de tot el què saben que saben.

¹ Usem el terme *transposar* i no *traduir* ja que aquest darrer porta a molts equívocs. La 'traducció' no és més que una manera de comprovar que els aprenents comprenen el sentit del que estan llegint, i en cap cas és una finalitat en sí mateixa. És per això que parlem de transposició de sentit més que de traducció. Hi ha d'altres tècniques i estratègies, però aquesta és eficaç i permet un ritme àgil i clar en el decurs de les sessions.

De manera implícita, es treballa:

2.1. La utilització de la transparència i de la inferència. La transparència diagonal

Una de les primeres coses a treballar és l'alt nivell de transparència entre les llengües romàniques. És un exercici molt més natural per als locutors bilingües que per als monolingües.

Cal incitar també l'ús de la inferència: si un text parla d'una catàstrofe aèria, i entenem que un avió fa alguna cosa, encara que el verb sigui opac, es tracta segurament d'un verb com estavellar-se, caure o incendiar-se.

Són igualment importants les transparències diagonals. Si un italià té un problema amb la paraula castellana *testarudo*, pot deduir-ne el sentit si reconeix que hi ha *testa*, és a dir cap. De la mateixa manera, un castellano-parlant, pot comprendre que la *testa* italiana és la *cabeza* castellana per què coneix bé el significat de *testarudo*.

2.2. La tècnica de la paraula buida

Aquesta estratègia és molt útil perquè permet desenvolupar la capacitat d'inferència i predictibilitat i de fer hipòtesis per resoldre possibles obstacles.

Si llegim un article en la nostra llengua però ens interrompen constantment, hem de tornar enrere, o fins i tot tornar a començar, perquè ja no sabem què estàvem llegint.

És per això que incitem els aprenents a utilitzar la tècnica de la paraula buida i els proposem que no es parin mentre elaboren les



seves versions del text en llengua materna. Es tracta de fer servir una paraula com *daixones* o *això* cada vegada que es troben davant d'una paraula que els sembla opaca.

Sovint passa que ells mateixos resolen alguns *daixones* quan han arribat al final de la primera versió, ja sigui perquè s'adonen que no és una paraula realment opaca, ja sigui per inferència a partir del context. És important incitar aquest exercici ja de seguida s'adonen que es poden aventurar a predir el sentit d'algunes paraules que *a priori* són opaques, però que per context, o per altres raons, no sembla que puguin significar una altra cosa. En general els resultats són satisfactoris.

D'altra banda, el formador ajuda donant claus per tal d'obrir el camí vers la comprensió (vegeu 2.3. *La utilització...*, infra). Només si la paraula és realment opaca, el formador en dona la traducció (*ontem, ohir* en portuguès).

2.3. La utilització de les passarel·les lexicals, morfològiques i sintàctiques

Les llengües romàniques tenen un alt nivell de similitud que només cal aprendre a desxifrar. Compartim un nombre important de paraules corrents que són per tant molt transparents d'una llengua a una altra. Aquestes passarel·les lexicals s'han d'aprofitar. A vegades, reconeixem el significat, però no acabem de veure què vol dir exactament. Les passarel·les morfològiques són llavors molt útils. Si sabem que el francès marca amb la terminació *-ait* el temps verbal que nosaltres marquem amb *-ava*, no tenim cap dificultat per saber què vol dir exactament *entraît*. D'altra banda, també ens és de molta utilitat el fet que les nostres llengües comparteixin el mateix tipus d'estructura sintàctica: els adjectius poden anar davant i darrera dels noms, la determinació se situa davant dels noms, el subjecte concorda amb el verb, els elements constitutius es poden desplaçar a l'interior de les construccions (S V O, V O S, etc.). Això és el que anomenem les passarel·les sintàctiques, i ens són d'una gran utilitat encara que quan llegim no fem cap anàlisi sintàctic conscient.

2.4. La memorització inconscient

Els estudis sobre la llegibilitat demostren que el que dificulta més la comprensió són les paraules gramaticals (articles, contraccions, connectors, etc.). El domini d'algunes terminacions molt freqüents facilita també la comprensió. No cal però aprendre-s'ho de memòria. De la mateixa manera que no demanem que els aprenents treballin fora de l'aula, tampoc cal un exercici de memorització.

Tant les paraules gramaticals com les terminacions són tant freqüents que els aprenents les interioritzen de manera inconscient a força d'anar-les trobant. El fet de sol·licitar constantment el que s'ha treballat amb una altra llengua o en una sessió anterior hi ajuda.

Això és el que els permetrà que ells abordin textos sols i fora de l'aula.

2.5. La sensibilització a l'oral

La lectura dels textos permet desbloquejar possibles dificultats causades per la ortografia. Per exemple, un francòfon que llegeix la paraula *sicólogo* en castellà, no la reconeix perquè "li falta" una *p*, una *y*, i una *h* (*psychologue*); en canvi, si la sent se sorprèn de la transcripció ortogràfica que ha escollit l'espanyol, però no té problemes per a entendre la paraula.

D'altra banda, permet localitzar les fronteres de grups de paraules, cosa que també facilita la tasca que estan fent.

El fet de sentir els textos que es treballen, permet una sensibilització a l'oral de les llengües. Els aprenents constaten que poden entendre coses quan escolten altres llengües, i això els motiva. L'oral, però, no és un objectiu en sí.

4. I a nosaltres, en què ens pot ser útil?

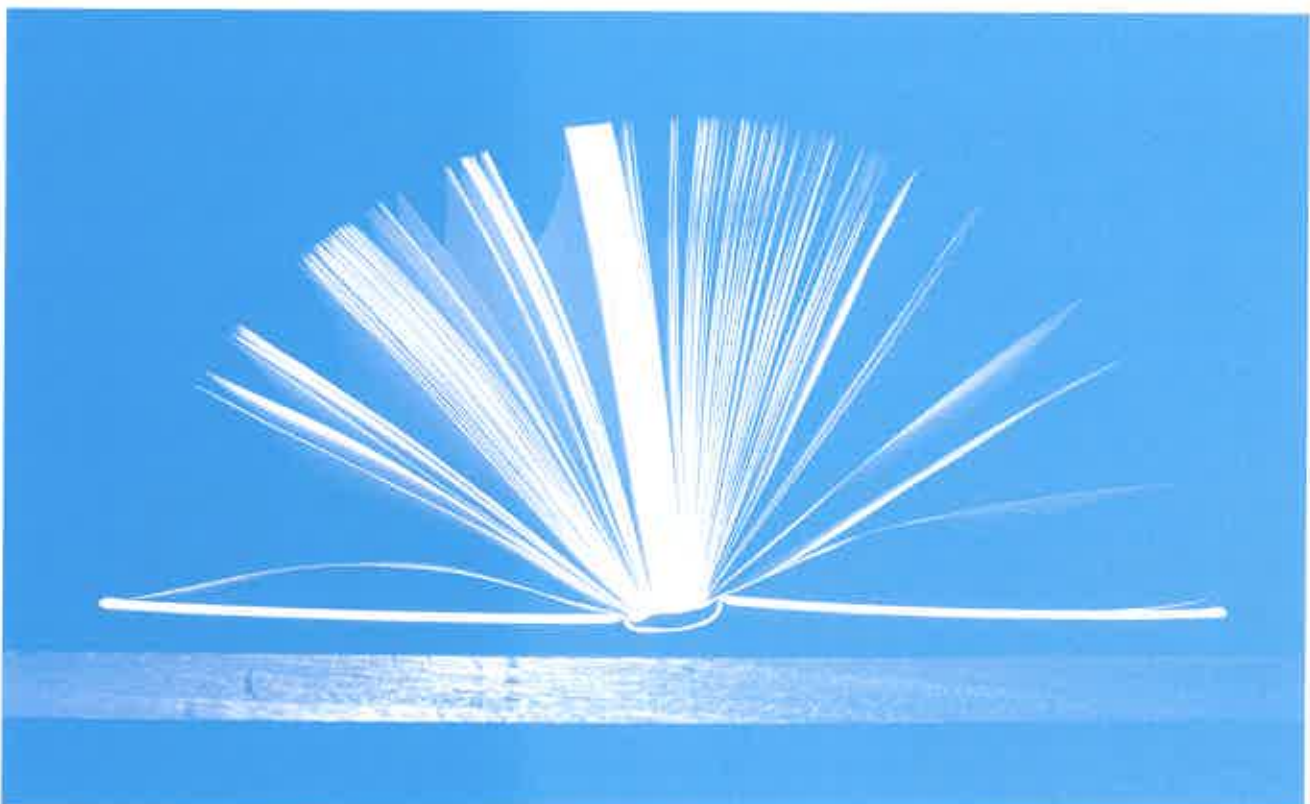
Un curs d'aprenentatge simultani de llengües romàniques, més que un curs de llengües, que també, és un curs d'estratègies. Independentment de la llengua que ensenyem, tots ens hem trobat a l'aula davant d'aprenents que s'encallen. En molts casos es tracta d'aprenents sense estratègies, perquè no les han après enlloc i no han estat capaços d'arribar-hi sols perquè les seves habilitats naturals són unes altres. El fet de desenvolupar estratègies fa que els aprenents siguin més hàbils i més autònoms. I l'avantatge de les estratègies és que un cop s'han adquirit, es poden aplicar de manera automàtica i prescindint de si encara aprenem francès o si ja les fem servir per una altra llengua.

A més, com que des del primer dia surten de l'aula constatant que saben (fer) molt més del què es pensaven (han llegit i entès tres textos en tres llengües que en teoria desconeixien), té un efecte psicològic d'èxit, i això fa que siguin més atrevits i en general van més ràpid quan després segueixen el seu aprenentatge "normal". D'altra banda, és interessant el treball constant que es fa entre la llengua materna i les llengües de treball ja que fomenta la consciència lingüística de l'aprenent.

En cap cas un aprenentatge d'aquest tipus no pot substituir un aprenentatge en el que es treballen les quatre competències, com el que duem a terme a les EOI. Però abordar la llengua des d'aquesta perspectiva pot ser una estratègia d'aprenentatge potent per al desenvolupament dels nostres alumnes i de la nostra feina.

5. Bibliografia

- Blanche-Benveniste, Claire (Ed.) (1997) *Eurom 4 - Méthode d'enseignement de quatre langues romanes*. Firenze: Nuova Italia Editrice
- Blanche-Benveniste, Claire, Valli, André (Eds.). (1997) *L'intercompréhension : le cas des langues romanes. Le français dans le monde*, janvier 1997, n° spécial. Paris: Hachette
- Bonvino, E., Caddéo, S, Vilaginés, E. (en prep.) *Reedició de Eurom 4 - Méthode d'enseignement de quatre langues romanes*, amb la incorporació del català
- Caddéo, S. Vilaginés Serra, E. (2007) *Langues romanes et ordre des mots. Actes du Colloque International La Méditerranée et ses langues* (2002). Montpellier: Université Paul Valéry
- Consell d'Europa (2002) *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. <http://www20.gencat.cat/>
- Junyent, C. (1999) *La diversidad lingüística*. Barcelona: Ediciones Octaedro
- Planas, C., Vilaginés Serra, E. (2007) *Tens 30 hores? Llengua i ús*. núm. 39. Barcelona: Política lingüística de la Generalitat de Catalunya
- Vilaginés Serra, E. (2007a) www.romanicaintercom.com
- Vilaginés Serra, E. (2007b) *El reto de la intercomprensión. Littérature, Langues et Arts: Rencontre et Création. [Actas del XV Coloquio de la APFUE]*. Huelva : Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva
- Vilaginés Serra, E (2008). *Entendre els veïns. Aprenentatge simultani de castellà, català, francès, italià i portuguès a partir dels coneixements previs d'alguna llengua romànica* www.linguamon.cat *Multilingüisme i gestió - Directori de bones pràctiques*.



Take your students' English further with **Oxford Graded Readers**

Dominoes

New Edition

Perfect for developing students' language skills.

What's **NEW**?

- ▶ A great choice of excellent, absorbing stories **NOW** accompanied by **dramatized audio**.
- ▶ Two pages of **integrated activities** at the end of each chapter to increase active vocabulary **NOW** with an **interactive MultiROM** containing extra activities and games.
- ▶ Personalised **projects** at the end of every book **NOW** with an extra **seven-page grammar section**.

New titles available



Oxford Bookworms Library

The graded readers series most highly regarded by Spanish speakers.

- ▶ A **more mature** approach to reading with glossary and pre- and post-reading activities at the end of the book.
- ▶ **Audio available** for over 150 titles to improve listening skills and pronunciation.
- ▶ A **wide range** of classic and modern fiction, non-fiction and plays including original and adapted texts.

New titles available



Ask your local Oxford representative
about this year's special offer.



L'idioma català a Catalunya

Carles Vilches
EOI de Santa Coloma
cvilches@xtec.cat



L'Ordre VCP/491/2009, de 12 de novembre, del Departament de la Vicepresidència de la Generalitat de Catalunya en què es refonen i s'actualitzen els títols, diplomes i certificats equivalents als certificats de coneixements de català de la Secretaria de Política Lingüística (PL) no ha estat ben acollida per les escoles oficials d'idiomes ni pels centenars d'estudiants de català afectats per les possibles conseqüències de les noves equivalències. L'adaptació dels certificats als nivells del MERC de les institucions i organismes vinculats a la Secretaria de Política Lingüística no ha estat justificada amb una validació rigorosa dels seus nivells amb els referents del marc europeu, cosa que no tan sols perjudica les escoles oficials d'idiomes de Catalunya sinó fins i tot la imatge de l'organisme que vetlla per la normalització lingüística del nostre país.

L'impacte del *Marc europeu comú de referència per a les llengües: ensenyar, aprendre, avaluar* (MECR¹), publicat en català l'any 2003, és inqüestionable al nostre país i és referència obligada en la concreció de propostes curriculars, plans d'acció i d'avaluació pel que fa a l'ensenyament i l'aprenentatge de segones llengües. Volem insistir en aquest fet, el MERC és un referent només per a segones llengües. Usar-lo com a referent en l'aprenentatge i l'avaluació del català a catalanoparlants, per exemple, suposa un desconeixement del document europeu.

Les propostes del MERC ja es podien trobar en el Decret del currículum de les EOI de Catalunya de l'any 1997 (312/1997, de 9 de desembre) atès que es van tenir en compte la filosofia i els principis del segon esborrany del MERC de l'any 1996, del qual es va publicar la versió definitiva en anglès i en francès el 2001. Amb l'aplicació de la LOE (Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig) i del Reial Decret 1629/2006, de 29 de desembre, el MERC ha estat el referent inexcusable en l'elaboració dels nous currículums d'idiomes de les comunitats autònomes amb competències educatives.

Per a la majoria de les comunitats autònomes de l'Estat aquest és el seu primer currículum en l'ensenyament d'idiomes, però a Catalunya fa molts anys que les escoles oficials d'idiomes treballem amb el MERC com a únic referent. Amb aquest article voldríem fer també una mica de pedagogia perquè s'entengui el document europeu i perquè ens puguem familiaritzar amb la que serà, sens dubte, la nova nomenclatura arreu d'Europa dels nous nivells comuns de referència pel que fa a la certificació de l'aprenentatge de segones llengües.

El document estableix un marc general de sis nivells amplis amb què es pretén cobrir adequadament un espai d'aprenentatge pertinent per als aprenents de llengües europees. El sistema proposat adopta un principi que es ramifica a partir d'una divisió

inicial en tres nivells generals A, B i C. Nivell A, usuari bàsic, que es divideix en dos, A1 i A2; nivell B, usuari independent, B1 i B2, i nivell C, usuari experimentat, en C1 i C2. Així doncs, els sis nivells del MERC són A1, A2, B1, B2, C1 i C2. Volem insistir, però, que aquells nivells són només un referent per a l'aprenentatge i l'avaluació de segones llengües. A tall d'exemple, el document europeu fa aquesta descripció per a un aprenent de nivell C2 pel que fa a la comprensió d'un parlant nadiu: "Pot comprendre qualsevol parlant nadiu, fins i tot quan es tracten temes especialitzats, abstractes o complexos que es troben fora del seu camp, a condició de tenir l'ocasió d'habituar-se a un registre o accent no estàndard". (pàg. 105).

Ja hem vist, doncs, molt breument, què és el MERC i a qui va adreçat. El problema, però, és la interpretació que se'n pugui fer. Perquè no hi ha cap organisme europeu superior que decideixi a quins nivells del MERC poden fer referència els certificats d'idiomes que expedeix cada institució pública o privada. Han de ser les institucions les que decideixin quins referents europeus s'adeqüen a cadascun dels seus certificats. Els organismes que expedeixin certificats amb equivalències amb els nivells europeus del MERC ho han de justificar de manera científica, rigorosament. Qualsevol institució que usi els referents europeus per certificar coneixements d'idiomes sense que hi hagi al darrere una argumentació extensament i rigorosament detallada que ho justifiqui és sospitosa de no haver fet bé la feina.

Les escoles oficials d'idiomes de Catalunya sí que han fet aquesta feina, publicada pel Departament d'Educació l'any 2006 (*Escoles de nivell: El Marc europeu comú de referència per a les llengües a les escoles oficials d'idiomes de Catalunya*). La importància d'aquestes noves escales és la necessitat importantíssima de validar i contrastar els nivells de les EOI de Catalunya amb els referents del MERC. El que volem fer palès en aquest article és que no es poden vincular nivells de llengua amb el MERC sense desenvolupar unes escales globals de competència enterament contrastades per la Comprensió lectora, la Comprensió oral, l'Expressió escrita i l'Expressió oral. També convé destacar que les EOI de Catalunya disposen d'un currículum emparat en una llei estatal en què els idiomes es defineixen com a segones llengües (català inclòs) i en què s'obliga a l'elaboració dels currículums amb l'esperit i l'ideari del MERC com a únic referent.

El motiu d'aquesta preocupació és l'adaptació dels certificats als nivells del MERC de les institucions i organismes que depenen directament o indirectament de la Secretaria de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya. Des del nostre punt de vista, i, com dèiem més amunt, amb l'experiència que les escoles oficials d'idiomes tenim pel que fa al MERC i en l'adaptació de les escales de les EOI amb la publicació de *Escales de nivell*, en què

¹ CONSELL D'EUROPA (2001), *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Generalitat de Catalunya, 2003.

es justifica empíricament i amb una extensa bateria de descriptors la validació dels nivells de les EOI amb els referents del marc europeu, trobem que l'adaptació al MERC dels certificats de català avalats per la Secretaria de Política Lingüística no tan sols perjudica greument les escoles oficials d'idiomes de Catalunya sinó fins i tot la imatge de l'organisme que vetlla per la normalització lingüística del nostre país.

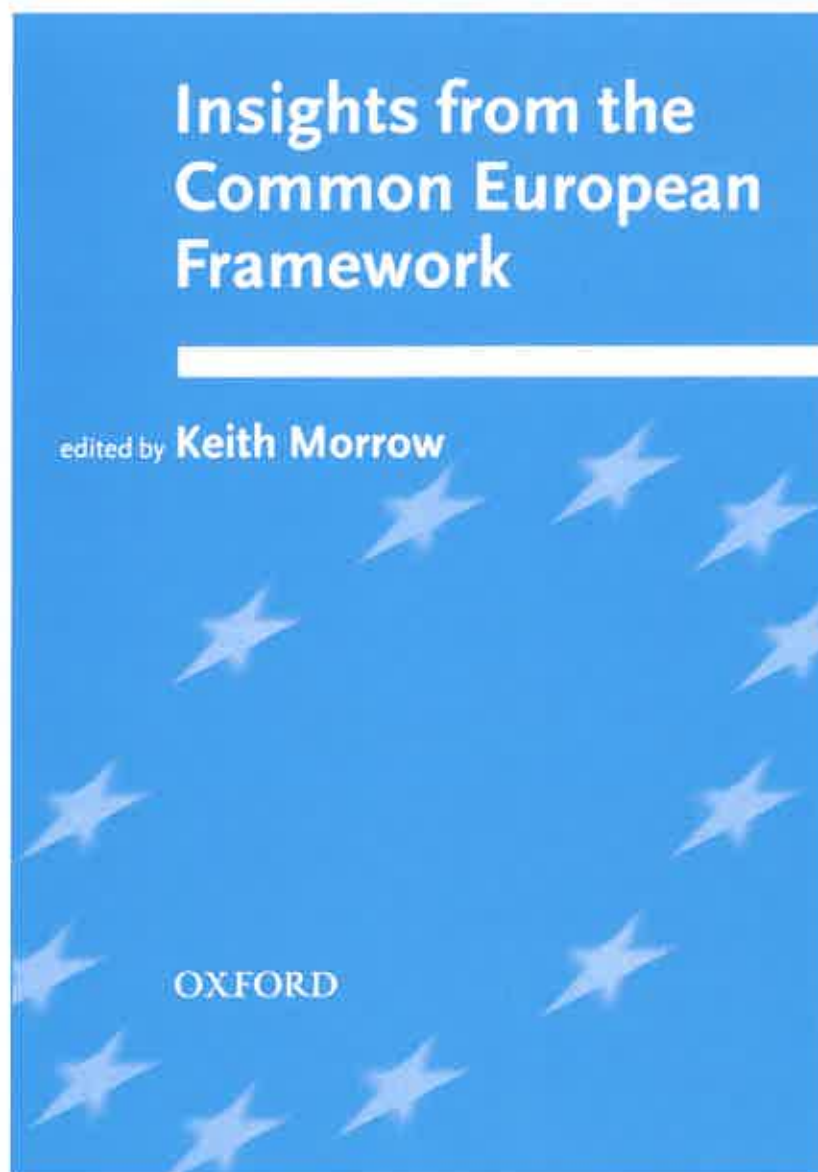
No hi ha cap document que justifiqui l'adaptació del MECR als certificats i nivells de català dels organismes i institucions vinculats a Política Lingüística. Tampoc hi ha cap currículum en què s'expliciti un ideari pedagògic vinculat al MECR (el públic interessat només té a l'abast una programació amb objectius i continguts per nivell) i per tant tampoc hi ha cap referència a quin tipus de català s'ensenya, que tant pot ser primera llengua com segona llengua, una ambigüitat que deixa via lliure a l'elaboració de proves de certificació contràries a l'esperit del MECR. A tall d'exemple, les proves del nivell D (segons PL, un C2 del MECR), en què l'examinand ha de demostrar, entre altres, que és capaç de fer transcripcions fonètiques, analitzar sintàcticament oracions compostes, passar al català estàndard actual mots o expressions

d'un text antic i respondre preguntes sobre sociolingüística, dialectologia i història de la llengua. Tot plegat, coneixements lingüístics i metalingüístics de gran altura filològica més propis de catalanoparlants universitaris que d'aprenents del català com a segona llengua, tal com explicita el MECR que ha de ser per a un nivell C2 de qualsevol idioma.

No és l'única contradicció entre els nivells de català de Política Lingüística i els referents que s'han adjudicat lliurement amb els nivells europeus. Podem observar amb perplexitat, per exemple, com els alumnes que acaben satisfactòriament l'ESO o el batxillerat LOGSE a Catalunya tenen l'equivalent a uns coneixements de català de C1 pel que fa als referents europeus. És a dir, que a un alumne catalanoparlant, suposem, de sisena o setena generació, en acabar els estudis no se li reconeix un nivell i uns coneixements de català com a llengua pròpia, sinó com a llengua segona. És catalanoparlant, i per tant no pot ser avaluat segons els referents del MERC. No obstant això, el govern del seu propi país li reconeix oficialment un nivell C1 com a segona llengua. Entenem doncs que políticament el català té la condició de llengua estrangera a Catalunya.



The first book to make sense of the Common European Framework for English language teaching professionals





Escriptura col·laborativa mitjançant Wikis en l'entorn Moodle

Isabel Higuera (isahiguera@gmail.com)

Anna López (alosans@gmail.com)

Silvia Milian (smilian@xtec.cat)



Introducció

Compartim plenament la filosofia del Departament d'Educació, el qual considera la innovació com un dels motors de canvi del sistema educatiu i un element important per millorar-ne la qualitat i la progressiva adequació als reptes que l'evolució social planteja. Certament, el desenvolupament d'actuacions d'innovació és clau per aconseguir un aprenentatge que permeti fer front als canvis ràpids d'una societat dinàmica com la nostra.

La proposta d'innovació que us presentem prioritza l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació, el gust per aprendre i l'estímul a pensar i a treballar en equip. De la mateixa manera, creiem que ajuda a despertar el sentit crític de l'alumnat i a fomentar l'autoaprenentatge. La nostra proposta se centra en l'escriptura col·laborativa mitjançant Wikis en Moodle.

Sens dubte, aquestes dues activitats que s'han dut a terme a l'EOI del Prat, adreçades a una part de l'alumnat de segon curs de francès i d'anglès, es poden aplicar amb petites modificacions (llengua, tipus de textos, etc.) a d'altres centres educatius, com ara INS amb estudiants de Secundària i de Batxillerat. En definitiva, la nostra intenció és compartir amb la resta de la comunitat educativa l'experiència en la nostra escola per tal de donar un impuls a l'expressió escrita en entorns virtuals.

1. Objectius

Un Wiki és un tipus de pàgina web que permet que qualsevol persona pugui modificar-ne els continguts. Només cal accedir-hi des del navegador, fer clic sobre "editar" i canviar allò que desitgi, previsualitzar el resultat i, si li agrada, desmarcar els canvis. Amb aquests pocs passos, els canvis queden fixats i a disposició de tothom que visiti el web. Ràpid, oi? Aquest és el significat del mot *Wiki* en hawaïà: *ràpid*.

Un Wiki serveix, per exemple, per a que cada estudiant pugui tenir la seva pàgina de presentació i canviar-hi la informació quan vulgui; o pot servir per fer treballs en grup: un estudiant comença el treball i els altres hi afegeixen o canvien coses; o pot usar-se d'esborrany personal on cada estudiant va rebent comentaris i orientacions del professorat mentre desenvolupa un treball, fet que li permet anar fent canvis. Ja veieu que, les possibilitats didàctiques, en són moltes.

Nosaltres, a l'EOI del Prat, ens hem decantat per l'ús del Wiki com una eina per dur a terme activitats d'escriptura col·laborativa, amb els següents **objectius**:

- Entendre el text com a unitat lingüística.
- Fomentar el treball en equip.
- Desenvolupar la capacitat de reflexió mitjançant la correcció tant d'errors propis com d'aliens.
- Fomentar l'ús de les TIC i, per tant, de l'autoaprenentatge.

2. Plantejament de la pràctica

2.1. Definició de la tasca:

Es tracta de dur a terme un Wiki de classe d'escriptura col·laborativa durant quatre sessions. La tasca consisteix a escriure una història curta d'unes 1.500 paraules (50-60 cada estudiant), coherent i ben estructurada, amb un final consensuat per a tota la classe.

Aquesta tasca té tres fases ben diferenciades:

1. Fase inicial: edició/creació de la història
2. Fase de revisió: correcció i reedició del text
3. Fase final: (a) aportació de diferents finals i (b) votació sobre quin és el millor

2.2. Procediment:

Abans de començar la tasca a Moodle, cal informar l'alumnat sobre la metodologia que se seguirà, és a dir, el nombre de sessions, el calendari previst, i les responsabilitats individuals, etc. És important definir exactament la rúbrica del document per tal de guiar les aportacions individuals de l'alumnat. D'aquesta manera, tothom sap què i com s'avaluarà l'activitat.

Internet és present a la majoria de llars, però l'entorn Moodle és gairebé desconegut per a molts alumnes. Per tant, és indispensable dedicar una sessió presencial a l'aula d'ordinadors per tal d'ensenyar-los què és un Wiki, com s'edita, i com es guarden els canvis. A més, un cop acabada aquesta sessió introductòria, fora de donar als alumnes un petit manual amb els passos que han de seguir per accedir i editar el Wiki de classe.

A partir d'aquí, ja podríem passar a les sessions d'aplicació de l'activitat a l'aula virtual, amb les fases inicial, de revisió i final esmentades anteriorment.

2.3. Rúbrica de l'activitat:

"L'avaluació és una de les activitats més delicades de l'ofici de professor i un dels puntals de l'èxit en la feina d'ensenyar. Una bona avaluació orienta correctament els alumnes, els tranquil·litza i els ajuda a entendre allò que el professor demana. També serveix per al professor: l'obliga a replantejar-se què ha d'ensenyar i com ho ha de fer. Segurament el disciplina en el treball quotidià i li enriqueix el discurs i el mètode." (2006: Àngel Solans).

Creiem que és especialment necessari dissenyar una rúbrica per tal d'avaluar una activitat virtual, en el nostre cas concret, un Wiki d'escriptura col·laborativa. Les rúbriques són instruments que poden ajudar el professor a orientar l'avaluació d'activitats complexes. Formen part de la tradició educativa anglosaxona i poc a poc, es van consolidant al nostre país.

A continuació, us presentem la rúbrica que hem utilitzat per avaluar aquesta activitat concreta de Wiki en la nostra escola. D'una banda, hem avaluat la participació amb un pes a l'avaluació contínua de 5% i, de l'altra, hem avaluat la qualitat de l'escriptura de les aportacions individuals amb un pes a l'avaluació contínua de 20%.

El document de rúbrica està organitzat en forma de taula. A les files es llisten totes les competències en què es pot desglossar una activitat. Les columnes indiquen la gradació en la qualitat amb que es poden resoldre aquestes competències, de molt malament a molt bé, o a l'inrevés. Val a dir que tot professor/a és lliure de canviar els descriptors i les puntuacions en funció del text i de les característiques de l'alumnat.

DOCUMENT DE RÚBRICA					
TASQUES		NOTA	BÉ	SUFICIENT	MALAMENT
Participació a Moodle	Escriure un paràgraf de la història	10 punts	L'estudiant/a escriu 1 paràgraf de 40 paraules (10 punts)	L'estudiant/a escriu 1 paràgraf de menys de 40 paraules (7 punts)	L'estudiant/a no escriu cap paràgraf (0 punts)
	Correcció del text	5 punts	L'estudiant/a corregeix el seu propi paràgraf (5 punts)		L'estudiant/a no efectua cap correcció (0 punts)
	Vot	2 punts	L'estudiant/a trameta el seu vot (2 punts)		L'estudiant/a no vota (0 punts)
	Puntualitat	3 punts	Es respecten totes les dates del calendari (3 punts)	1 dia de retard (1 punt)	2 dies de retard (0 punts)
TOTAL Avaluació Contínua: Part 2 -> Participació = 5%		20 punts			

DOCUMENT DE RÚBRICA					
TASQUES		NOTA	BÉ	SUFICIENT	MALAMENT
Qualitat de les contribucions individuals	Narració coherent: el text com a unitat lingüística	10 punts	El paràgraf segueix la història/ l'argument i és original (10 punts)	El paràgraf segueix la història/ l'argument, però li manca originalitat (8 punts)	El paràgraf no segueix la història/ l'argument (4 punts)
	Gramàtica	5 punts	Ús d'estructures apropiades. El paràgraf és fàcil d'entendre (5 punts)	Hi ha alguns errors, però aquests no incideixen en el significat del missatge (3 punts)	Hi ha molts errors i no és entenedor (2 punts)
	Vocabulari	5 punts	Ús d'un rang de vocabulari ampli per comunicar el missatge (5 punts)	Ús limitat de vocabulari (3 punts)	Ús inapropiat de les paraules (2 punts)
TOTAL Avaluació Contínua: Part 1 -> Destreses -> Expressió escrita = 20%		20 punts			

2.4. Graelles d'avaluació:

De la mateixa manera que és important el document de rúbrica per avaluar una activitat complexa, és també indispensable dissenyar, abans de començar l'activitat, unes graelles d'avaluació d'acord amb la rúbrica, atès que el professor haurà de controlar totes les intervencions quantitativament i qualitativament.

Aquestes graelles tenen com a única funció facilitar la feina al professor/a, qui, idealment, les anirà omplint a mesura que es desenvolupi l'activitat. D'aquesta manera, es controlen millor les intervencions en el Wiki, ja que es poden passar/actualitzar les notes de cada estudiant per a cada descriptor en tot moment.

Seria realment molt més feixuc i laboriós fer-ho sense graelles un cop acabada l'activitat. Si aquest fos el cas, el professor/a

hauria de comptar les intervencions dels estudiants, una per una, així com fer-ne una valoració de l'escriptura de les aportacions. De fet, seria un munt de feina descontrolada que podria provocar la desmotivació del professor per dur a terme properes Wikis.

A més, el fet d'utilitzar graelles té una doble funció: d'una banda, el que acabem de comentar (passar notes mentre l'activitat s'està duent a terme) i, de l'altra, permet que aquestes serveixin per a la posterior publicació de resultats/notes al mateix Moodle. Això sí, caldria canviar el nom de l'estudiant/a, per exemple, pel número del seu DNI o del seu expedient acadèmic, per tal de respectar la privacitat de dades.

AVALUACIÓ -> Participació en Wiki											
Cognoms i nom	Escriure i paràgraf d'història			Correcció del paràgraf		Vot		Puntuat			
	10 PUNTS: 40 paraules	7 PUNTS: Menys de 40 - paraules	0 PUNTS: Cap paràgraf	5 PUNTS: Correcció efectuada	0 PUNTS: Cap correcció	2 PUNTS: Tramesa de vot	0 PUNTS: Sense vot	3 PUNTS: Calendari respectat	1 PUNT: 1 dia retard	0 PUNTS: 2 dies retard	
Estudiant/a núm. 1											0
Estudiant/a núm. 2											0
Estudiant/a núm. 3											0
Estudiant/a núm. 4											0
Estudiant/a núm. 5											0
Estudiant/a núm. 6											0
Estudiant/a núm. 7											0
Estudiant/a núm. 8											0
Estudiant/a núm. 9											0
Estudiant/a núm. 10											0
Estudiant/a núm. 11											0
Estudiant/a núm. 12											0
TOTAL CLASSE											0

AVALUACIÓ -> Qualitat de les contribucions individuals											
Cognoms i nom	Narració coherent: el text com a una unitat de significat			Gramàtica			Vocabulary				
	10 PUNTS: Segueix l'argument i és original	8 PUNTS: Segueix l'argument, però li manca originalitat	4 PUNTS: No segueix l'argument	5 PUNTS: Ús d'estructures apropiades, fàcil d'entendre	3 PUNTS: Hi ha alguns errors, però s'entén bé	2 PUNTS: Hi ha molts errors, no s'entén	5 PUNTS: Ampli vocabulari ampli per comunicar	3 PUNTS: Ús limitat de vocabulari	2 PUNT: Ús i apropiat de les paraules		
Estudiant/a núm. 1										0	
Estudiant/a núm. 2										0	
Estudiant/a núm. 3										0	
Estudiant/a núm. 4										0	
Estudiant/a núm. 5										0	
Estudiant/a núm. 6										0	
Estudiant/a núm. 7										0	
Estudiant/a núm. 8										0	
Estudiant/a núm. 9										0	
Estudiant/a núm. 10										0	
TOTAL CLASSE											0

2.5. Manual d'instruccions per a l'alumnat:

Com ja hem esmentat (apartat 2.2. *Procediment*), abans de començar la tasca a l'entorn virtual Moodle, cal fer una sessió presencial, preferiblement a l'aula d'ordinadors, per tal de familiaritzar l'alumnat amb l'entorn i practicar l'ús del Wiki.

Aquest és el moment on presentarem l'activitat als estudiants i els informarem sobre la metodologia que se seguirà, és a dir, el número de sessions, el calendari previst, les responsabilitats individuals, el sistema d'avaluació de l'activitat, etc.

Per reforçar les explicacions del professor/a, aquest/a facilitarà a l'alumnat un breu manual d'instruccions on quedin

reflectits per escrit tots els punts dels quals s'ha parlat durant la presentació de l'activitat. A més, aquest manual també resulta d'utilitat per donar-lo posteriorment a aquells estudiants que no han assistit a classe per un motiu o un altre. En definitiva, d'una banda serveix als estudiants com a material de consulta en cas de dubtes i, de l'altra, és una manera d'assegurar la participació de tothom en l'activitat.

A continuació, hi ha el manual d'instruccions que hem fet servir nosaltres a l'escola, anomenat "Wiki Instructions". A tall d'exemple, us presentem només la versió en anglès.

WIKI INSTRUCTIONS

Collaborative writing: A famous person's routine

1. What's a Wiki?
2. Class Wiki: calendar and instructions
3. Evaluation
4. How to enter the class Wiki
5. How to edit the Wiki and save your changes
6. How to send your vote

1. What's a Wiki?

A Wiki is a page to enable anyone who accesses it to contribute or modify content. Wikis are often used to create collaborative work, as for example, the online encyclopaedia *Wikipedia*, which is one of the best-known Wikis.

Read more at <http://en.wikipedia.org/wiki/Wiki>.

2. Class Wiki: Calendar and instructions

The task consists of writing an invented short story, around 1.500 words, coherent and well-structured, with an ending consented/approved by all the class. The first paragraph of the narrative has already been written by the teacher. This calendar is based on the year 2009.

- **5-9 March:** Firstly, ALL STUDENTS are responsible for writing a short paragraph: Instructions in Moodle-> "WRITE A PARAGRAPH AROUND 40 WORDS. You must continue the story/follow the plot. Use clear language

and structures. You can use present, past or future verb tenses. Your originality, grammatical correctness and richness of vocabulary will be evaluated. At the end of your paragraph, write your initials (name + surname) and the numbers of words".

- **10 March:** Secondly, THE TEACHER highlights the parts of the text that need to be corrected (grammar, word order, spelling mistakes, etc.).
- **11-13 March:** Thirdly, ALL STUDENTS are responsible for correcting, at least, their own paragraph. Also, they can correct other students' paragraphs.
- **14-15 March:** Then, once we have the complete story written and its errors corrected, ONLY FOUR STUDENTS are responsible for writing the ending. These 4 students will be selected in advance. The teacher asks for four volunteers. Normally they don't need to be appointed by the teacher because we do get more volunteers than we would like. The selected students don't need to write a story-paragraph, only the ending.
- **16-17 March:** ALL STUDENTS send their vote for the best ending to the story. Instructions in Moodle "HAVE YOUR SAY! Possible endings have been numbered from 1 to 4. Consider their originality and coherence with the text and choose one. VOTE NOW". You can only vote once! The ending with more votes wins.
- **18 March (group E215) and 19 March (group E217):** We'll read the full story in class time and evaluate our participation in this task.

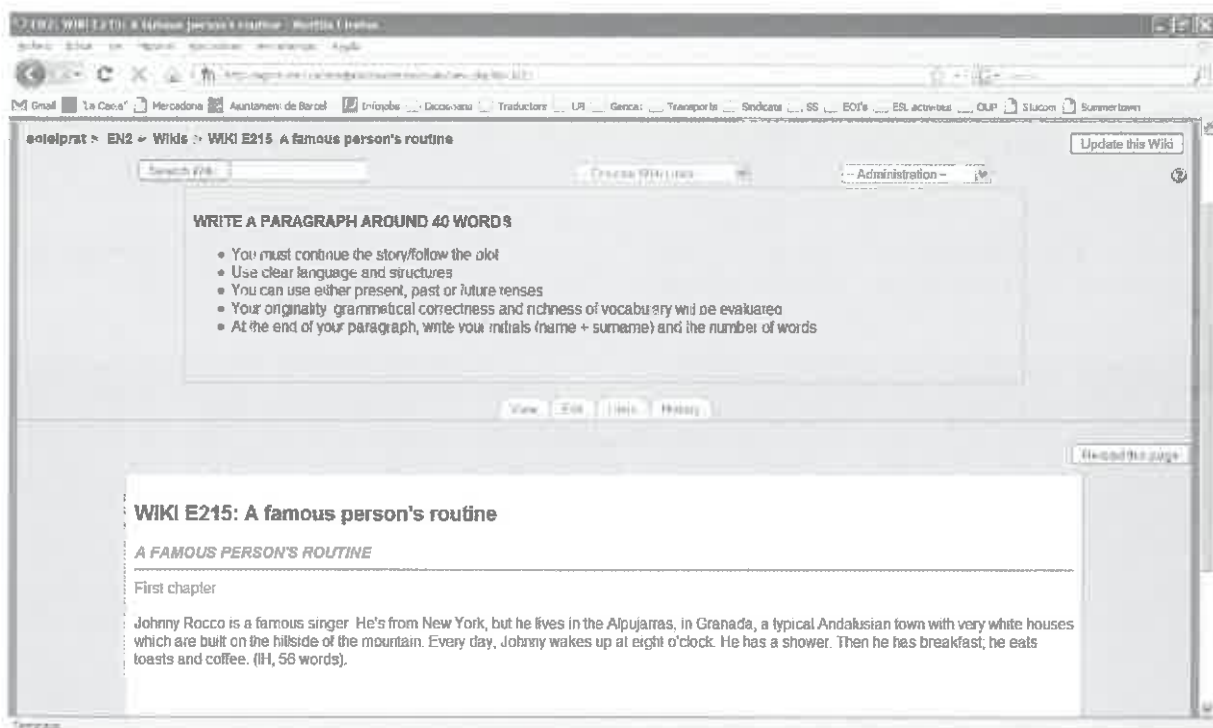


3. EVALUATION					
TASKS	Grade	GOOD	PASS	FAIL	
Participation in Moodle	Writing 1 story-paragraph	10 points	The student writes 1 story-paragraph of 40 words (10 points)	The student writes 1 story-paragraph of less than 40 words (7 points)	No paragraph is written (0 points)
	Correction of the text	5 points	The student corrects his/her own paragraph (5 points)		No correction is made (0 points)
	Vote	2 points	The student sends his/her vote (2 points)		No vote is sent (0 points)
	Punctuality	3 points	All the calendar dates are respected (3 points)	1 day delay (1 point)	2 days delay (0 points)
TOTAL Continuous Evaluation: Part 2 -> Participation = 5%		20 points			

TASKS	Grade	GOOD	PASS	FAIL	
Quality of individual contributions	Coherent narration: the text as a unity	10 points	The paragraph follows the story/plot and it's original (10 points)	The paragraph follows the story/plot, but lacks originality (8 points)	The paragraph does not follow the story/plot (4 points)
	Grammar	5 points	Use of appropriate structures. The paragraph is easy to understand (5 points)	Minor errors do not obscure the meaning (3 points)	There are many errors and it's not understandable (2 points)
	Vocabulary	5 points	Sufficient range of words or phrases to communicate the message clearly (5 points)	Limited use of words or phrases (3 points)	Inappropriate use of words (2 points)
TOTAL Continuous Evaluation: Part 1 -> Skills -> Writing = 20%		20 points			

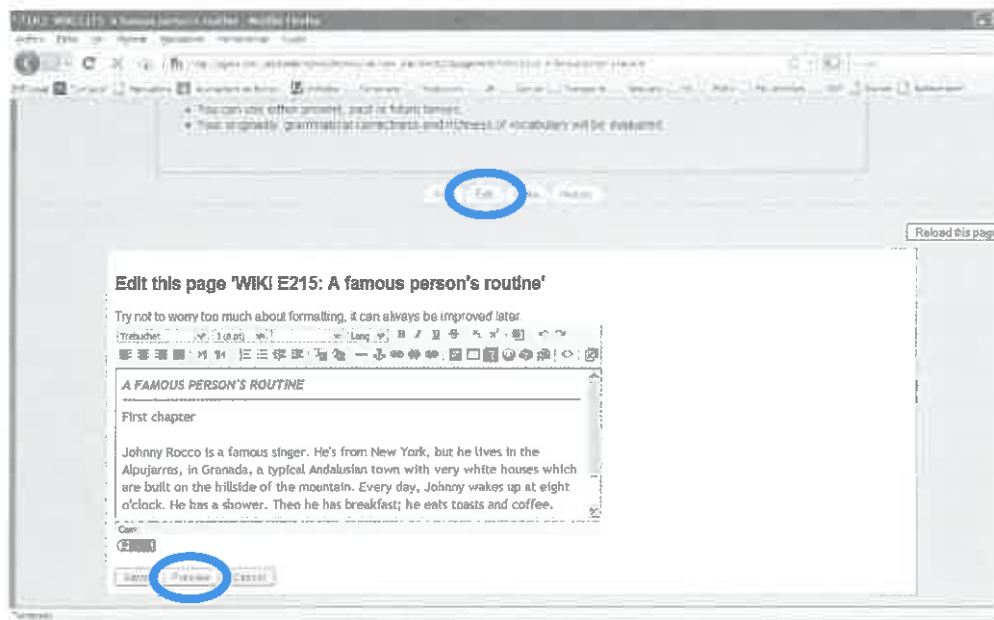
4. How to enter the class Wiki

- Enter the site: <http://agora.xtec.cat/eoieprat/moodle>
- Click on course "English 2"
- Write your user name + password
- Scroll down the page and go to Unit-5
- Go to "Assignments Unit-5"
- Click on "WIKI group E215" or "WIKI group E217" to open your class Wiki.
- Now you are viewing the Wiki page.



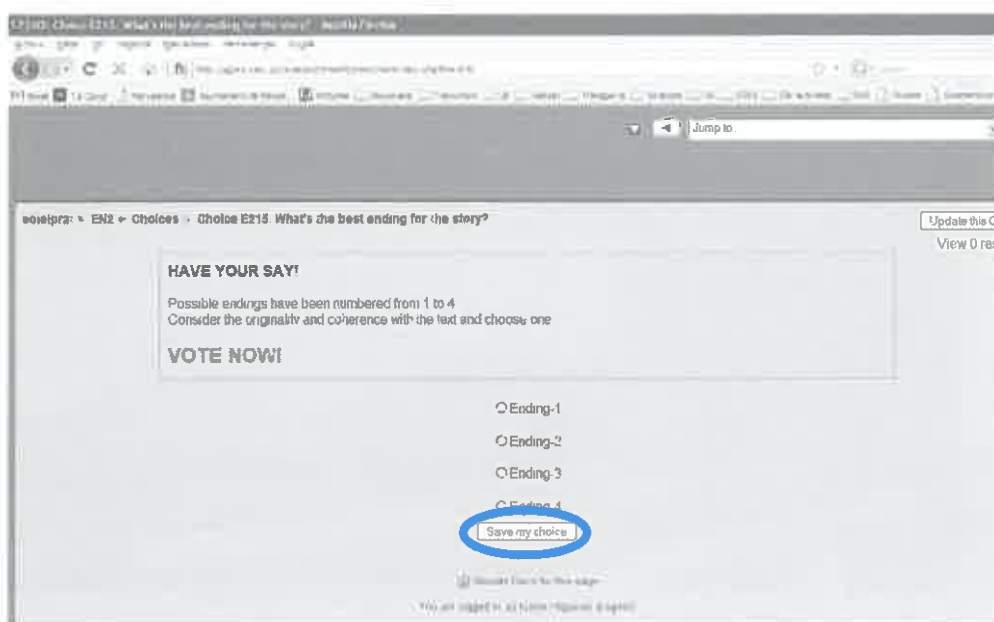
5. How to edit the Wiki and save your changes

- Click on "EDIT". An editing window opens for you to write.
- When you finish, click on "PREVIEW" to see the result.
- If you like it, then click on "SAVE" to include your work in the Wiki, or click on "CANCEL" to modify your text. When you finish, click on "SAVE" to save your changes.
- Now your paragraph has been added to the Wiki. You'll get this feedback from Moodle: "Thank you for your contribution".
- Well done! Now everybody can read what you've written.



6. How to send your vote

- Enter the site: <http://agora.xtec.cat/eoielprat/moodle>
- Click on course "English 2"
- Write your user name + password
- Scroll down the page and go to Unit-5
- Go to "Assignments Unit-5"
- Click on "Choice group E215" or "Choice group E217" to send your vote (the name and number of groups vary from teacher to teacher).
- A new screen shows these options: "Ending-1", "Ending-2", "Ending-3" and "Ending-4". Select/tick your choice.
- Click on "SAVE MY CHOICE" to send your vote.



3. APLICACIÓ A L'AULA VIRTUAL

Projecte núm.	SAI-01/2009
Tipus d'activitat	WIKI
Títol	<i>A famous person's routine</i>
Nivell	EOI Nivell Bàsic, 2n curs
Idiomes	Francès i Anglès
Estudiants per grup	25-30
Trimestre	segon
Sessions	4

SESSIÓ Núm. 1 → Fase inicial: edició/creació de la història

- Primerament, el/la professor/a dóna títol a la història i escriu al Wiki el primer paràgraf de la narració. Exemple:

FAMOUS PERSON'S ROUTINE*First chapter*

Johnny Rocco is a famous singer. He's from New York, but he lives in the Alpujarras, in Granada, a typical Andalusian town with very white houses which are built on the hillside of the mountain. Every day, Johnny wakes up at eight o'clock. He has a shower. Then he has breakfast; he eats toast and coffee. (Teacher, 55 words)

- Després, cada estudiant és responsable d'escriure un petit paràgraf d'unes 50 paraules continuant la història. Exemple:

When Johnny finish his breakfast, he dress with sport clothes and goes out to the forest, which is near to his home for running. Johnny does this for relaxing in order to record his next album. This album is very important for him because he want to donate the benefits to Greenpeace. (R), 52 words)

- Finalment, ja tenim un text de 1.500 paraules d'una escriptura comprensible i espontània.

SESSIÓ Núm. 2 → Fase de revisió: correcció i reedició del text

- El/la professor/a dóna feedback (positiu) als estudiants i els encoratja per a la revisió i correcció del text global.
- El/la professor/a marca parts del text en negreta/ color, les quals han de ser revisades, bé perquè contenen errors (gramaticals, de sintaxi, d'ortografia, de puntuació, etc.), o bé perquè no són prou clares o costen d'entendre.
- Cada estudiant és responsable de corregir els errors del seu propi paràgraf marcat, tot i que també pot corregir els paràgrafs dels companys. S'hi efectuen diverses correccions.

SESSIÓ Núm. 3 → Fase final: (a) aportació de diferents finals

- Un cop ja tenim la història construïda i els errors corregits, només quatre estudiants són responsables de donar un final diferent, original i coherent.
- El Wiki té ara dues parts: per una banda, la història; i per una altra, quatre possibles finals.

SESSIÓ Núm. 4 → Fase final: (b) votació sobre el millor final

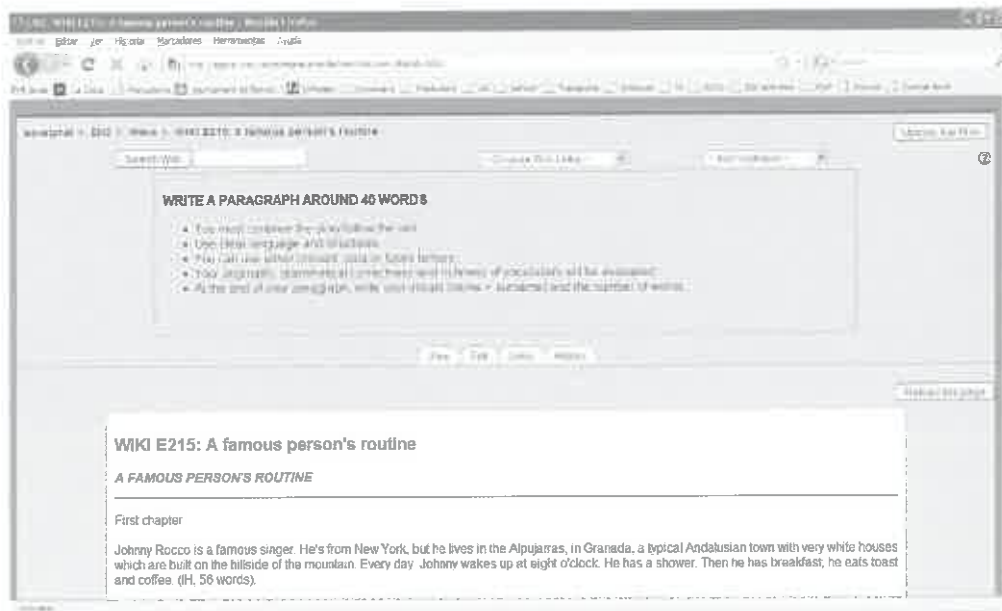
- El/la professor/a numera els paràgrafs finals d'història rebuts al Wiki, per exemple, del núm. 1-4, i es fa una votació general sobre quin és el millor, tenint en compte factors com l'originalitat i la coherència amb el text previ.
- Cada alumne vota un número de paràgraf i guanya el més votat.
- A la propera sessió presencial, els estudiants llegeixen la història a classe (un paràgraf cadascú) i valoren la seva participació en l'activitat. D'aquesta manera, els estudiants que no han participat al Wiki queden plenament integrats perquè poden saber el que han fet els seus companys. Potser, en la propera activitat Wiki de classe, s'engresquen a participar-hi.



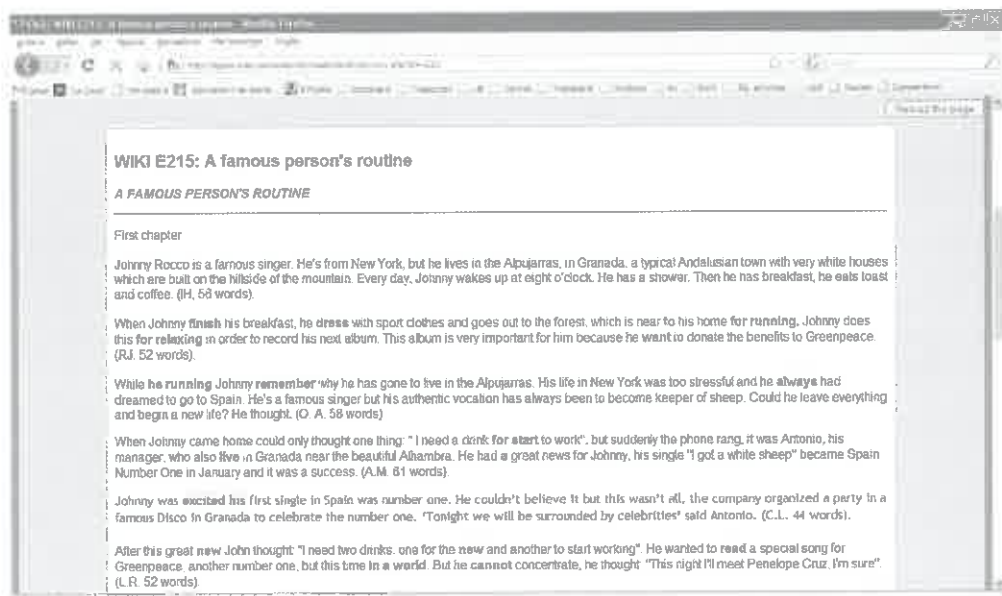
4. MOSTRES

Per tal de mostrar-vos-en un exemple, hem fet una captura de pantalles del Moodle de l'EOI El Prat <http://agora.xtec.cat/eoielprat/moodle>

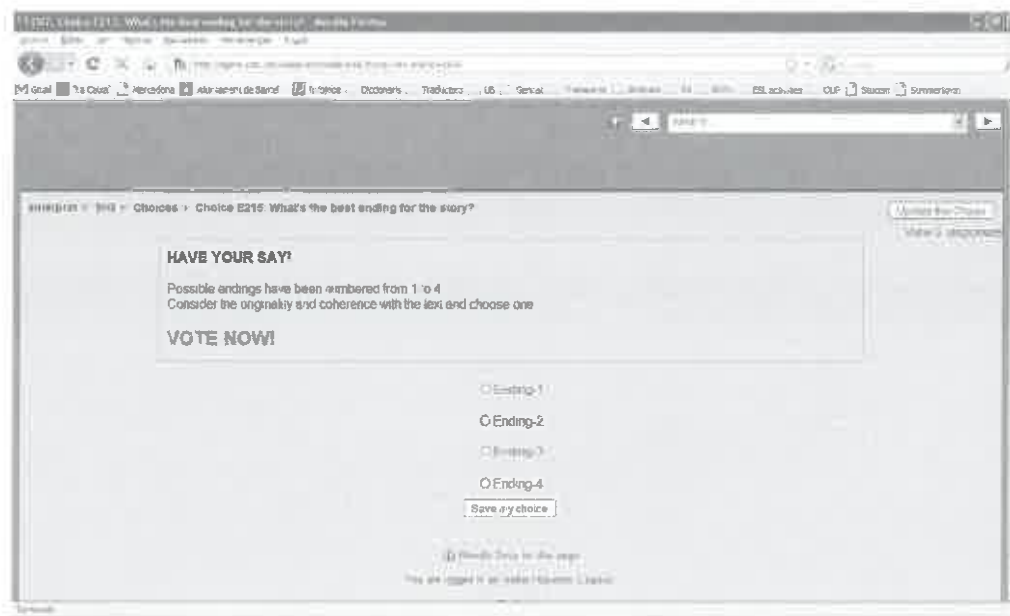
4.1. FASE INICIAL → Edició/creació de la història



4.2. FASE REVISIÓ → Correcció i reedició del text



4.3. FASE FINAL → Votació sobre el millor final



5. REFLEXIONS I CONCLUSIONS DE L'EXPERIÈNCIA

Una vegada acabada l'activitat virtual, us exposem algunes reflexions sobre els aspectes positius i negatius de l'escriptura col·laborativa mitjançant Wikis.

Els principals avantatges són:

- Crea una atmosfera de treball en equip i potencia el sentit de grup/classe com a unitat global.
- Dóna autonomia als estudiants perquè, tot i que han de seguir un calendari, es connecten per fer la seva aportació personal quan volen/poden.
- És de fàcil retroalimentació, és a dir, es pot ajudar i orientar els estudiants en el moment que fan les tasques, ja que es pot tenir accés als esborranys dels treballs (les diferents versions del Wiki). Per tant, ens permet fer una avaluació i acompanyament al llarg del procés, i no només al final, de manera senzilla.
- Hi ha una atenció més personalitzada de l'alumnat ja que es poden dissenyar activitats més adaptades als ritmes o necessitats dels estudiants.
- Per a un bon nombre d'estudiants, el fet de treballar en entorns virtuals representa un element motivador.

Els principals desavantatges són:

- Cal dedicar un temps extra per a la preparació de l'activitat. Les tasques del professor es multipliquen: l'avaluació formativa (al llarg de l'activitat), el disseny de l'activitat i la seva preparació requereixen temps i esforç.

- La importància de les instruccions quan es fa una activitat virtual és cabdal. Aquesta activitat, per exemple, ha requerit més preparació i definició que les presencials. En definitiva, hem de planejar molt millor allò que proposem i el que volem aconseguir.
- Com incloure a tots els estudiants? Com avaluem una activitat en la qual hi ha gent que potser no és capaç de fer per falta d'habilitats informàtiques o de disponibilitat de maquinari?

A banda dels aspectes negatius que hem esmentat, estem plenament satisfetes amb els resultats obtinguts. Hi ha hagut una elevada participació. A més, els estudiants s'han sentit responsables i implicats en l'activitat. Eren ben conscients que això era un treball col·laboratiu i que el resultat final era cosa de tots.

Com a docents, ens ha gratificat poder presentar als alumnes un escenari de treball diferent al de la classe presencial i, tot i que hem dedicat molt de temps extra al disseny de l'activitat, en el fons sabem que la podem reutilitzar. És a dir, aquests entorns ens permeten reutilitzar i compartir les activitats i els recursos d'una manera molt senzilla: fem un "backup" del curs Moodle i ha ho tenim disponible per tornar-lo a utilitzar canviant els usuaris/estudiants. Aquest és un punt fort que ens ha de permetre superar l'augment de feina que suposa el salt als entorns virtuals o semivirtuals.

Com a professors/res de llengua, creiem que s'ha fet un canvi important de la classe magistral d'anys enrere a les classes actives d'ara. Avui dia, el nostre paper és més aviat de moderador/regulador/tutor, però potser caldria veure si s'han de fer més canvis o innovacions per arribar a l'excel·lència educativa. Nosaltres pensem que sí!

6. BIBLIOGRAFIA

Alier, M. (2006). 'El Wiki, un camino hacia el trabajo colaborativo en el aula'. http://ciberespiral.net/index.php?option=com_content&task=view&id=24&Itemid=41

Generalitat de Catalunya. (2006). Formació del Professorat, D204-Ús i Dinamització de Moodle, Mòdul 6-Pràctica 3: 'El Wiki'. http://www.xtec.cat/formaciocic/dvdformacio/materials/td204/practica_3-6.html

Moore Howard, R. (2000). "Assigning Collaborative Writing: Tips for teachers". From "Collaborative pedagogy". In *Composition Pedagogies: A bibliographic Guide*. Ed. Gary Tate, Amy Rupiper, and Kurt Schick. New York: Oxford University Press. pp. 54-71.

Salmon, G. (2002). *E-tivities. The key to active online learning*. London: Routledge Falmer.

Solans, A. (2006). 'Enriquant l'avaluació amb Rúbriques'. Quadern Àngel Solans, Opiniions i Reflexions sobre Ensenyar, Aprendre i Noves Tecnologies. <http://asolans.wordpress.com/2006/12/16/rbriques>

Sze, P. (2008). "Online Collaborative Writing Using Wikis". *The Internet TESL Journal*. Vol. XIV, nº 1.

'Collaborative Writing Strategies'. New Century College, Online Writing Guide for Students. <http://classweb.gmu.edu/nccwg/collab-strat.htm>

Oxford Bookworms Collection

Authentic, yet manageable short stories.

ADVANCED

- ✓ Five themed collections of unabridged fiction from the English-speaking world.
- ✓ Texts by well-known authors, both classic and modern - D.H. Lawrence, James Joyce, Virginia Woolf, and many more.
- ✓ Each volume contains notes and questions designed to make reading more meaningful and stimulating.

Ask your local Oxford representative about this year's special offer.



Find the perfect grammar book for your students



The perfect balance of explanation and practice for each cycle of the EOI.

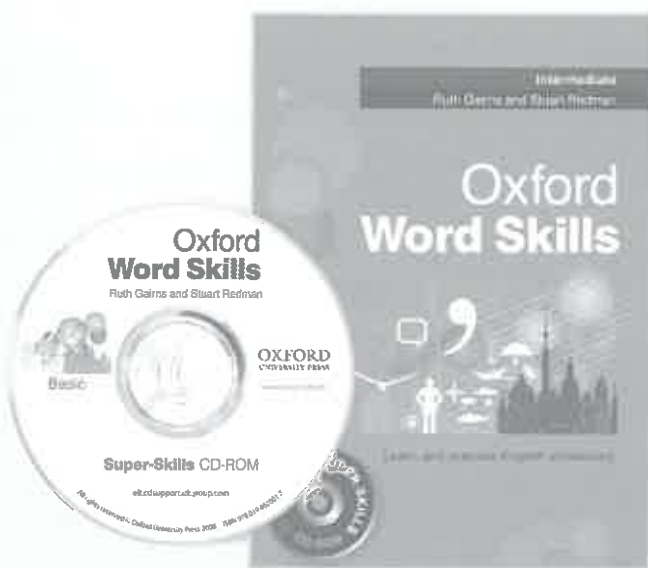
NEW

Lesson Plans and Worksheets
(Basic and Intermediate)
Advanced Supplementary Exercises



Learn and practise grammar in context.

Students learn all the words they need to know for the three EOI cycles.





El uso de los recursos TIC en la enseñanza del italiano en las EEOOII

Monserrat Cañada Pujols
EOI Viladecans
mcanada2@xtec.cat



1. Introducción

El presente trabajo pretende abordar el tema de la utilización de los recursos informáticos en el ámbito de la enseñanza del italiano en las Escuelas Oficiales de Idiomas (EEOOII). Creemos que es relevante conocer estos datos para poder ofrecer propuestas de mejora. Saber cuál es el perfil del profesorado, qué actividades con soporte informático se desarrollan, qué plataformas se utilizan, qué tipología de ejercicios se emplean y se conocen, con qué frecuencia se usan las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y cuáles son sus necesidades formativas, son algunos de los objetivos de este trabajo.¹

En Cataluña hay actualmente 42 EEOOII, de las cuales sólo 6 imparten la lengua italiana: Barcelona-Drassanes, Girona, Lleida, Terrassa, L'Hospitalet y Esplugues. Los departamentos de italiano de estas escuelas cuentan con entre 2 y 5 profesores, por lo que el colectivo no supera los 20 docentes. Los estudios de italiano de las EEOOII de Cataluña están organizados en cinco cursos en modalidad presencial. Las EEOOII, como centros públicos pertenecientes a la Generalitat de Cataluña, tienen una dotación informática similar a la de otros centros.

2. Revisión Teórica

En el contexto de la enseñanza, el impacto de las TIC sobre la educación ha contribuido a transformar los planteamientos, los escenarios y las prácticas educativas. La revolución tecnológica afecta directamente al núcleo de los procesos educativos: el acceso y la transmisión de la información y las relaciones entre la comunicación, la educación y la formación son las vías para adquirirla. La educación se convierte en una prioridad estratégica para el desarrollo económico y social. La centralidad de la educación y la formación en la Sociedad de la Información ha estado acompañada de un protagonismo igualmente creciente de las TIC en los procesos educativos y formativos.

En este nuevo contexto a menudo el aprendizaje se identifica con el *e-aprendizaje*, entendido como la utilización de las nuevas tecnologías multimedia e Internet con el fin de promover y mejorar la calidad del aprendizaje (Coll, 2004). Internet facilita el acceso a recursos y servicios educativos, con independencia del lugar en que éstos se encuentren físicamente ubicados, estimula la colaboración entre agentes educativos y aprendices y permite el establecimiento de intercambios remotos.

En la actualidad estamos asistiendo a la transformación de los espacios educativos tradicionales como consecuencia del impacto de las TIC. Las aulas incorporan recursos tecnológicos y en todos los centros se crean aulas de informática que facilitan el trabajo virtual de alumnos y profesores. La incorporación de las TIC a la educación formal y escolar se promueve como mejora del aprendizaje y de la calidad de la enseñanza pero el uso efectivo de estos recursos por la comunidad educativa no es siempre homogéneo.

Algunos autores (Twining, 2002) han estudiado cómo la incorporación de las TIC a los procesos formales de enseñanza y aprendizaje pueden modificar las prácticas educativas. Esta propuesta orienta la investigación al estudio del uso que profesores y alumnos hacen de las TIC. Pero no es en las TIC, sino en las actividades que llevan a cabo profesores y estudiantes gracias a las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que les ofrecen, donde hay que buscar las claves para comprender y valorar el alcance de su impacto sobre la educación escolar. En efecto, la incorporación de las TIC puede llegar a modificar algunos parámetros esenciales de las prácticas de educación formal y de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se promueven mediante este tipo de prácticas.

Dentro de la gran diversidad de criterios empleados para clasificar y describir los usos de las TIC en los procesos formales y escolares de enseñanza y aprendizaje, Coll (2004) señala los siguientes: el equipamiento tecnológico utilizado; las aplicaciones utilizadas; la finalidad educativa que se persigue; la mayor o menor amplitud y riqueza de la interacción y de la comunicación; el carácter presencial, a distancia o mixto de los procesos educativos; las concepciones explícitas o implícitas del aprendizaje y de la enseñanza que las sustentan.

En los Estándares de Competencias en TIC para Docentes o ECD-TIC (UNESCO, 2008) se señala que para vivir, aprender y trabajar con éxito en nuestra sociedad los estudiantes y los docentes deben utilizar la tecnología digital con eficacia. El docente es la persona que desempeña el papel más importante en la tarea de ayudar a los estudiantes a adquirir las capacidades necesarias para llegar a ser competentes en el uso de las TIC. Además, es el responsable de diseñar tanto oportunidades de aprendizaje como el entorno propicio en el aula que faciliten el uso de las TIC por parte de los estudiantes para aprender y comunicar. Por esto, es fundamental que todos los docentes estén

¹ Siempre que encontremos en el texto las palabras profesores, alumnos, o otras similares, se sobreentiende que hacemos referencia a los dos géneros.

preparados para ofrecer esas oportunidades a sus estudiantes y que se impulse desde los ministerios el enfoque adecuado para establecer un nexo entre las TIC y las demás tareas relativas a la reforma educativa.

Los estándares de la UNESCO ofrecen orientaciones destinadas a todos los docentes y, más concretamente, directrices para planear programas de formación del profesorado que permitirán prepararlos para desempeñar un papel esencial en la capacitación tecnológica de los estudiantes, capacidades que actualmente forman parte integral del catálogo de competencias profesionales básicas de un docente.

El proyecto ECD-TIC ofrece una descripción detallada de las competencias específicas que los docentes deben adquirir. Además, aclara cómo la formación profesional de estos se integra en un marco más amplio de reforma educativa, que persigue los siguientes objetivos:

- elaborar un conjunto de directrices que los proveedores de formación puedan utilizar para identificar las necesidades formativas de los docentes con miras a la utilización de las TIC
- suministrar un conjunto básico de cualificaciones que permitan a los docentes integrar las TIC en sus actividades de enseñanza y aprendizaje, a fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes y optimizar la realización de sus tareas profesionales
- ampliar la formación de docentes para complementar sus competencias en materia de pedagogía, cooperación, ... con la utilización de las TIC.

El proyecto ECD-TIC apunta, en general, a mejorar la práctica de los docentes en todas las áreas de su desempeño, combinando las competencias en TIC con innovaciones en la pedagogía, el plan de estudios (currículo) y la organización escolar, con el propósito de lograr que los docentes utilicen competencias en TIC y recursos para mejorar sus estrategias de enseñanza, cooperar con sus colegas y, en última instancia, poder convertirse en líderes de la innovación dentro de sus respectivas instituciones. Las TIC exigen que los docentes desempeñen nuevas funciones y también, requieren nuevas pedagogías y nuevos planteamientos en la formación docente. Lograr su integración en el aula dependerá de la capacidad de los docentes para estructurar el ambiente de aprendizaje de forma no tradicional, fusionarlas con nuevas pedagogías y fomentar clases dinámicas en el plano social, estimulando la interacción

cooperativa, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo. El desarrollo profesional del docente sólo tendrá impacto si se centra en cambios específicos del comportamiento de éste en la clase y si este desarrollo es permanente y se armoniza con otros cambios en el sistema educativo.

El objetivo del proyecto UNESCO consiste en preparar estudiantes y docentes para que sean capaces de comprender las TIC, apoyar el desarrollo social y mejorar la productividad económica. Entre los objetivos conexos figuran: incrementar la escolarización, poner recursos educativos de calidad al alcance de todos y mejorar la adquisición de competencias básicas, incluyendo en estas la utilización de un conjunto de recursos y herramientas de hardware y software. Los cambios correspondientes en el plan de estudios podrían comprender la mejora de las competencias básicas en materia de alfabetización, gracias a la inclusión del desarrollo de competencias en TIC. Los cambios en la práctica pedagógica suponen la utilización de tecnologías, herramientas y contenidos digitales variados, como parte de las actividades que se realizan, individualmente, en grupos pequeños o con la totalidad de los estudiantes de una clase. Los cambios en la práctica docente suponen saber dónde y cuándo se deben, o no, utilizar las TIC para realizar: actividades y presentaciones en el aula, tareas de gestión y adquisición de conocimientos; todo esto, gracias a la formación propia de los docentes.

Según la UNESCO, los docentes deben ser capaces de usar las TIC para gestionar datos de la clase y apoyar su propio desarrollo profesional. Desde esta perspectiva, la enseñanza/aprendizaje se centra en el estudiante y el papel del docente consiste en estructurar tareas, guiar la comprensión y apoyar los proyectos colaborativos. Para desempeñar este papel, los docentes deben tener competencias que les permitan ayudar a los estudiantes a generar, implementar y monitorizar planteamientos de proyectos y sus soluciones. Los docentes deben además ser capaces de utilizar las TIC para crear y supervisar proyectos de clase realizados individualmente o por grupos.

Innovar y aprender a lo largo de toda la vida son objetivos de la sociedad del siglo XXI. Los docentes no sólo tendrían que ser capaces de diseñar actividades de clase que permitan avanzar hacia el alcance de estas metas sino también participar en la elaboración de programas alineados con ellas y dotar a los estudiantes de la capacidad de establecer sus propios planes de aprendizaje; esto es, determinar lo que ya saben, evaluar sus



puntos fuertes y débiles, diseñar un plan de aprendizaje, tener la disciplina para mantenerlo, efectuar el seguimiento de sus propios progresos, aprender de los éxitos para seguir adelante y aprender de los fracasos para efectuar las correcciones necesarias.

La intención final del proyecto de Estándares UNESCO de Competencias en TIC para Docentes es ofrecer a los proveedores de formación un marco de referencia que puedan utilizar para elaborar o revisar sus ofertas educativas. La formación se debe diseñar de forma que se adapte a las nuevas competencias de los distintos niveles de formación docente y de otros implicados que participen en el cumplimiento de las metas de la institución educativa.

Badia (2004) señala que para el desarrollo de una docencia de calidad mediante el uso de las TIC es necesario un conjunto de competencias docentes que no forzosamente tienen que coincidir con las que se requieren para impartir docencia presencial sin TIC. Si tal innovación sólo es posible con la contribución insustituible del profesor, para que la incorporación de las TIC y su uso educativo correspondiente se puedan llevar a cabo de manera tan efectiva como sea posible, se tendrán que identificar qué aspectos relacionados con el docente serán clave para este proceso. Para ello será necesario conocer qué aspectos competenciales del profesor tienen, o pueden tener, más impacto en el aprendizaje de los alumnos.

3. Diseño de la investigación: Técnicas e instrumentos

3.1. Metodología mixta

Se ha utilizado metodología cualitativa con un pequeño grupo de docentes y cuantitativa aplicando los cuestionarios. El hecho de utilizar dos instrumentos de recogida de datos (cuestionario y entrevista) permite abarcar la información desde un punto de vista más amplio, aunque supone una dificultad superior para analizarlos. El lugar de estudio han sido las EEOOI de Cataluña que imparten italiano y la población objetivo del estudio han sido los docentes de italiano, durante el primer trimestre del curso 2008-09.

Partiendo de la revisión documental, para esta investigación tanto cuantitativa (estadística descriptiva) como cualitativa, las principales herramientas que se han utilizado para recoger la información han sido los cuestionarios aplicados al profesorado de italiano de las EEOOI de Cataluña que imparten esta lengua y las entrevistas semi-estructuradas propuestas a algunos docentes para conocer mejor las EEOOI y sus infraestructuras.

El hecho de haber utilizado métodos tanto cualitativos como cuantitativos nos ha permitido detenernos en algunos aspectos que se nos hubieran pasado por alto fácilmente utilizando sólo los cuestionarios. Las respuestas abiertas del cuestionario, asimismo, tratándose de un corpus relativamente pequeño, han podido analizarse también cualitativamente, del mismo modo que las entrevistas. La ventaja de haber usado conjuntamente las dos metodologías es que la visión global de la investigación nos proporciona datos descriptivos: las palabras de las personas, la conducta observable, los valores y las creencias de los objetos de nuestro estudio. De esta manera podemos afirmar que los objetivos planteados en este estudio se han cumplido perfectamente, ya que los datos obtenidos nos han proporcionado un perfil general sobre el profesorado en cuestión, sus principales características demográficas y profesionales, su grado de aplicación de las TIC, su satisfacción y necesidades.

3.2. Los cuestionarios

Los cuestionarios dirigidos a los docentes constan de cuatro partes:²

- En la primera parte (datos generales) se han tenido en cuenta variables asociadas a los docentes que pueden ser relevantes para la investigación (edad, sexo, años en la enseñanza, años en la misma EOI, niveles impartidos, etc.).
- En la segunda parte (motivación y percepción), se han intentado descubrir los aspectos motivacionales de los docentes respecto a las TIC (integración voluntaria o reticencias), frecuencia de uso, objetivos propuestos y opinión del alumnado.
- En la tercera parte (experiencia y formación) se ha preguntado sobre la formación en TIC recibida, grado de alfabetización digital y conocimientos informáticos, así como sobre los programas utilizados y las páginas web.
- En la cuarta y última (metodología) se analizan los cambios advertidos en el método de enseñanza utilizado después de la inclusión de las TIC y las necesidades formativas del profesorado y las infraestructuras que desearían para sus centros.

3.3. Las entrevistas

Las entrevistas semi-estructuradas llevadas a cabo, de manera distendida, han pretendido ser charlas informales con cuatro docentes en las que éstos han podido expresarse libremente y explicar actividades de aula, narrar anécdotas y transmitir sus deseos y preocupaciones. Los temas sobre los que se ha querido profundizar son las actitudes ante las TIC, las tareas llevadas a cabo en clase y en el Aula de Informática, invitando a los entrevistados a poner ejemplos concretos de actividades realizadas, las herramientas utilizadas, los problemas encontrados en su día a día referente al uso de las tecnologías, sus impresiones y dificultades, la aceptación por parte del alumnado y sus reacciones a favor o en contra.

Los cuestionarios se han administrado por correo electrónico a los docentes de italiano, lo que ha asegurado una participación única de cada profesor, que ha enviado directamente al investigador su cuestionario. Las entrevistas se han grabado con un aparato grabador de voz; algunas se han realizado hablando con la persona en directo y otras por teléfono. La longitud del cuestionario no era excesiva, con lo que los participantes han podido responder en aproximadamente 20'. Las entrevistas han sido más o menos largas, según la relación del investigador con los docentes entrevistados.

4. Análisis de datos

4.1. Cuestionarios

De las informaciones obtenidas mediante los cuestionarios, hemos desarrollado cuatro distintos apartados referentes a los aspectos sobre los que se quería focalizar la investigación: el perfil del profesorado, motivación y percepción, experiencia y formación y metodología.

4.1.1. El perfil del profesorado

Un total de 17 docentes respondieron a los cuestionarios. Según los datos obtenidos éstos correspondían a las siguientes EEOOI: 5 a la mayor de las EOI, Barcelona-Drassanes, 3 a la EOI de Terrassa y Girona, y 2 a las de Lleida. Esplugues y l'Hospitalet. Por lo que se refiere al sexo de los docentes sólo

² La mayoría de las preguntas del cuestionario son cerradas, de elección múltiple, con la opción de añadir la respuesta que el participante crea oportuna. Se han formulado algunas preguntas de respuesta abierta y se ha ofrecido el espacio necesario para hacer las observaciones pertinentes.



dos de los participantes en la investigación son varones, mientras que el resto del profesorado son mujeres (15). La distribución por edades nos indica que la mayoría del profesorado está en la franja que va de 41 a 50 años, con 10 docentes sobre 17. Solo hay un profesor de menos de 30 años y sólo uno mayor de 60. Las demás franjas están también repartidas bastante uniformemente, con 2 profesores de 31 a 40 años y 3 de 51 a 60. No hay profesorado inexperto. Los docentes de incorporación más tardía llevan de 1 a 3 años trabajando en EEOOI, lo que supone 4 docentes. Los que llevan de 4 a 10 años en EEOOI son 6. La mayoría, 10 profesores, llevan más de 10 años en el cuerpo. El 35 % del total trabajan en su EOI también desde hace más de 10 años.

4.1.2. Motivación y percepción

Respecto a la frecuencia de uso de las TIC en sus clases, seis de los encuestados afirman que las utilizan diariamente o casi diariamente; otros tres semanalmente (una de cada dos sesiones); un profesor argumenta que su utilización depende del nivel: en primero, dos veces al mes y con tercero cada día. Observamos que la utilización de las TIC no depende del nivel impartido sino de la actitud del docente. En general, la percepción del profesorado ante el uso de herramientas y recursos digitales con su alumnado es positiva. La mayoría reconocen que las TIC son una herramienta muy potente que les permite flexibilizar la docencia y el aprendizaje; afirman que el esfuerzo que deben hacer para usar las TIC se ve recompensado en la mayoría de los casos y que están satisfechos; y admiten que estarían dispuestos a recibir formación para poder utilizar los recursos del aula y de la escuela. Los docentes han realizado diversos comentarios: hay quien afirma que las TIC son una herramienta más; mientras que otros dicen que no se está suficientemente familiarizado con las nuevas tecnologías, que la informática no siempre facilita el trabajo del docente y que tampoco es necesario abusar de ésta y que hace falta encontrar un equilibrio entre todos los tipos de materiales. Únicamente dos docentes afirman que utilizar las herramientas digitales no les supone ningún problema.

Otro tema sobre el cual los encuestados han opinado es la finalidad que se persigue al utilizar las TIC en el aula. Casi todos los profesores pretenden captar la atención y mejorar la motivación del alumnado, así como aprovechar los materiales digitales disponibles (artículos, páginas web, etc.). Muchos docentes desean potenciar la autonomía del estudiante y algunos facilitar la comunicación y el trabajo grupal del alumnado y

adaptar los materiales y las actividades a la diversidad de la clase. En general, los profesores afirman que los alumnos se sienten más motivados y que muestran un mayor entusiasmo e interés en el aprendizaje, ya que la realidad cultural italiana se percibe de una manera más cercana y más viva. Sin embargo, siempre hay un sector del alumnado algo reticente, que prefiere los métodos de enseñanza tradicionales. La edad es un factor influyente, ya que los jóvenes están más familiarizados con las nuevas tecnologías que la gente más adulta.

4.1.3. Experiencia y formación

La mayor parte de los profesores han realizado algunos cursos de formación en nuevas tecnologías: la mayoría los realizaron hace mucho tiempo, aunque hay una parte que han recibido formación en los últimos años, al haberse incorporado recientemente al cuerpo. Sobre la orientación de los cursos realizados, muchos de ellos contaban con pocas aplicaciones didácticas o prácticas, aunque el número de recursos era correcto. En algunos, en cambio, el equilibrio entre teoría y práctica era adecuado, así como la cantidad de aplicaciones didácticas.

Respecto a los programas utilizados habitualmente en el aula –instalados en el ordenador–, predomina el uso del procesador de textos (Word, OpenOffice), seguido por los gestores de correo electrónico (Outlook y otros). Destaca también el uso de programas de edición de vídeo, tales como Windows Media Player o Windows Movie Player; y los programas de navegación por Internet.

Las páginas web utilizadas más frecuentemente en el aula son las de los medios de comunicación: prensa escrita, televisión y radio (<http://www.repubblica.it/>, www.radiogiornale.org, <http://www.ilsole24ore.com/>, www.raiclick.it, www.raidue.it, <http://www.corriere.it/>, www.rainettuno.it, <http://web.tiscalinet.it/scudit/mdindice.htm>, <http://www.lastampa.it>, etc.).

En segundo lugar, destacan las páginas dedicadas a la didáctica del italiano como lengua extranjera, ya sean personales (blogs de profesores, fotologs, etc.) o institucionales (páginas de EEOOI, de universidades, etc.): <http://italiaeoisagunt.blogspot.com/>, <http://italianopertutti2.blogspot.com/>, <http://www.scudit.net/>, <http://www.ladante.it>, <http://icp.ge.ch/po/sismonditalien/>, etc.

En tercer lugar, aparece <http://www.youtube.com>, en especial es utilizada por aquellos profesores cuya aula cuenta con ordenador y cañón de proyección. Por último, se citan también las páginas de música y de letras de canciones, gramáticas, enciclopedias, diccionarios: <http://www.aenigmatica.it>, <http://www.demauro.it>, <http://www.verbos.org>,...

4.1.4. Metodología

La opinión de los profesores sobre si la utilización de las TIC para la enseñanza ha implicado un cambio de metodología docente está muy repartida: 9 de los participantes respondieron afirmativamente y 8 con una negación. Los motivos expuestos son muy variados: el profesorado que apuesta por un cambio metodológico a favor de las TIC asegura que se tienen al alcance información y recursos, materiales auténticos de difícil acceso, sobre todo de comprensión oral, que se gana tiempo, se logra responder mejor a las necesidades de los alumnos, creando ejercicios a medida, y se da más impulso a aspectos culturales. Las clases son más dinámicas, lo que aumenta la motivación del alumnado. Otros profesores declaran que las TIC son instrumentos añadidos, que pueden facilitar el trabajo, pero que la mentalidad del docente es la misma de siempre. La metodología no ha cambiado, dicen, ya que lo que importa es la

participación activa en clase con los compañeros, la colaboración entre pares y la motivación de los estudiantes. Reconocen que las TIC enriquecen las clases, aunque trabajar con TIC implica más tiempo de preparación. Respecto a la integración de las TIC en la práctica docente las opiniones se dividen entre dos creencias: quienes piensan que es fundamental y quienes dicen que es un recurso adicional a otros. Algunos docentes creen que es importante pero coesencial. La integración que se hace de los diversos recursos TIC en la enseñanza de la lengua es bastante limitada: las tecnologías están desaprovechadas y se utilizan para hacer las mismas tareas que se podrían hacer sin las TIC.

Las competencias que más se benefician del uso de las TIC en las clases de los profesores participantes son principalmente y casi por unanimidad la comprensión auditiva y la competencia cultural, seguidas por la comprensión lectora, expresión oral e interacción oral. La mayoría de los profesores, a pesar de que reconocen que no lo han podido evaluar de manera científica, declaran que el uso de las TIC ha permitido mejorar los resultados y los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Opinan que cualquier herramienta que guste a los estudiantes puede provocar mejoras. Respondiendo a la pregunta sobre cómo lo han evaluado señalan sobre todo aspectos como la motivación, la colaboración, una actitud más abierta, implicación, dinamismo, etc. Así mismo, defienden que los alumnos gracias a las TIC se vuelven más autónomos y que se sienten más cercanos a la cultura italiana.

A la pregunta sobre necesidades en el aula con respecto a recursos y herramientas a disposición del profesorado, según las infraestructuras de las que dispone el centro, hay quien se siente plenamente satisfecho y quien desearía tener Internet en clase, PC y cañón de proyección. Algunos docentes han señalado que quisieran poder contar con una cámara de video para grabar a los alumnos y hacer cortos, y con programas para corregir *on line*.

Respecto a las necesidades formativas del profesorado, la prioridad de los docentes es recibir una formación práctica que les permita aprender a trabajar en el aula con las TIC, seguida de la formación sobre el entorno Moodle y las TIC relacionadas con la didáctica de las lenguas extranjeras.

4.2. Entrevistas

Es sobre todo en las entrevistas donde surgen las principales dificultades que encuentra el profesorado de italiano de EEOOI ante la utilización de las TIC. Uno de los problemas más importantes es la falta de infraestructuras de algunas escuelas, que no tienen ordenador, cañón de proyección y acceso a Internet en las aulas. Parece que se están haciendo intentos para resolver la situación pero de momento el problema existe, aunque no compartido uniformemente por todas las EEOOI. En cambio, todas las escuelas poseen una Aula de Informática.

Otro tema que preocupa al profesorado es el analfabetismo digital de ciertos sectores del público que frecuenta las EEOOI: las personas de una cierta edad, la mayoría mujeres de entre 50 y 60 años, que no saben usar el ordenador ni el ratón y es difícil familiarizarlas en clase con las nuevas tecnologías; algunas personas, incluso, muestran reticencia al uso del Aula de informática.

Otro tema que necesita mejorar es el de la formación, ya que hay un explícito interés por aprender (Moodle, por ejemplo). La solicitud de cursos de TIC y LE (concretamente de italiano)

debería ser acogida por las Administraciones para dar respuesta a los docentes de esta lengua de EEOOI.

Respecto a las actividades que se llevan a cabo con las TIC podemos apreciar que el principal uso que se hace de ellas es trabajar la Comprensión oral (Youtube, reportajes, noticias, etc.). Creemos que se deberían potenciar actividades más interactivas y cooperativas, ya que colaborar con los compañeros promueve notablemente el aprendizaje.

Algunas EEOOI cuentan con un espacio físico en la escuela para que el alumnado pueda trabajar por su cuenta: "Los alumnos también pueden asistir al Aula de Informática a realizar actividades guiadas que están en la página web de la EOI, en el apartado de Autoaprendizaje -actividades *on line* que pueden también realizar desde sus casas". Pero muchas escuelas no tienen estos espacios ni los materiales idóneos para fomentar el trabajo autónomo. Otro problema detectado en las entrevistas es la falta de herramientas de comunicación entre el profesorado, pero el problema es aplicable también al alumnado. "En mi centro no hay Intranet que facilite la comunicación, sobre todo entre el profesorado, como la había en la EOI donde trabajaba anteriormente".

Vemos también que según el nivel se llevan a cabo diferentes tipologías de ejercicios y actividades. "Es difícil utilizar las TIC con alumnado de italiano principiante absoluto (1º EOI), si no es para hacer ejercicios gramaticales de tipo mecánico", ya que no hay "ejercicios de fonética *on line* como los hay en otros idiomas, en inglés por ejemplo". Pero hay quien es más optimista y lo intenta: "la actividad realizada fue una búsqueda de información. Los alumnos, que vivían ficticiamente en Milán, en parejas, tenían que organizar un fin de semana en su ciudad". "Mis alumnos principiantes absolutos se han animado a crear su propio Facebook en italiano, que les sirve para presentarse y para comunicarse entre ellos".

Para niveles altos, a partir de 3º, parece más fácil encontrar tareas. Las actividades de búsqueda de información, que implican una elección por parte del alumno, la utilización del ordenador como medio de lectura de textos, por ejemplo, artículos de periódico, ... son las citadas principalmente. También hay quien busca alternativas: "Los estudiantes de nivel intermedio han creado sus Blogs para fomentar y mejorar la Expresión escrita".

5. Conclusiones

El perfil del docente de italiano de EEOOI es de género femenino, de 41 a 50 años de edad y que lleva más de 10 años trabajando en este nivel educativo y en la misma EOI. Podemos claramente observar que cuanto mayor es la edad del profesor, menos tecnológicamente preparado está y más reticente es a cambiar su metodología e innovar con las TIC. De hecho, muchos docentes consideran las TIC como un recurso más y que su introducción en el aula no ha producido ningún cambio metodológico substancial ni les ha empujado a cambiar su rol como profesores. Los docentes con más experiencia son los más reacios al cambio.

Hemos podido constatar, por lo tanto, que el hecho de utilizar las TIC, no depende tanto del nivel de lengua impartido sino de la mentalidad del docente. No obstante, todos los profesores que



tienen grupos de principiantes absolutos coinciden en que con éstos es más difícil encontrar actividades para proponer utilizando las TIC que no sean ejercicios mecánicos de gramática de sitios web dedicados a la enseñanza del italiano. Para niveles superiores hay muchos más materiales y se aprovechan las páginas italianas (no creadas para la enseñanza del italiano LE).

Otro punto que nos parece importante es haber observado que no se potencian las actividades de cooperación entre alumnos, sino que el uso de las TIC se limita en la mayoría de los casos a la explotación didáctica de ciertos recursos, sobre todo para la Comprensión oral y para la gramática. La comunicación entre alumnos o entre docente-alumnos no se ve en ningún caso fomentada.

Sería necesario desde las direcciones de las EEOOI proceder a renovar las aulas de sus escuelas e instalar en ellas los equipamientos necesarios para fomentar el uso de las TIC. Algunos centros ya tienen todas sus aulas tecnológicamente equipadas, con ordenador, cañón de proyección y acceso a Internet; otros están trabajando en este sentido. Creemos que la infraestructura del aula es un elemento *sine qua non* para facilitar el trabajo del docente y promover la utilización de las nuevas tecnologías.

Desde la administración se debería intentar satisfacer las necesidades formativas del profesorado: ofrecer cursos, primordialmente con una parte presencial, para no dar al docente la sensación y el sentimiento de soledad delante del ordenador. Algunos docentes han demostrado su interés por Moodle, herramienta muy actual que podría ser muy útil para el alumnado adulto de EEOOI de italiano, así como parece serlo para el público de inglés. Haría falta una buena coordinación desde lo alto, de las autoridades que se ocupan de formación, de todo el profesorado de italiano para aunar esfuerzos y optimizar recursos. Asimismo, cursos sobre las posibilidades tecnológicas de las aulas de las EEOOI aplicando los contenidos concretamente a la lengua italiana o a las lenguas extranjeras en general, serían también bien recibidos.

En futuros trabajos de investigación sería interesante llevar a cabo un estudio similar para poder comparar resultados con los descritos anteriormente. Una posibilidad sería estudiar si la situación del uso de las TIC por profesores de italiano en otras

comunidades autónomas es la misma que en Cataluña. También se podría estudiar si el profesorado de otras instituciones que imparten lengua italiana (Istituto Italiano di Cultura, Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad, etc...) obtendría los mismos resultados que las EEOOI. Otra propuesta de estudio interesante podría ser ampliar el campo de investigación a otras lenguas.

7. Referencias Bibliográficas

Badia, A. (2004). *Las competencias docentes en el uso formativo de las TIC. Del docente presencial al docente virtual*. Barcelona: Editorial UOC.

Barberà, Badia, y Mominó (2001) *La incógnita de la Educación a Distancia*. Barcelona: ICE-Horsori.

Coll, C. (2004 a). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista. *Sinéctica*, 25.

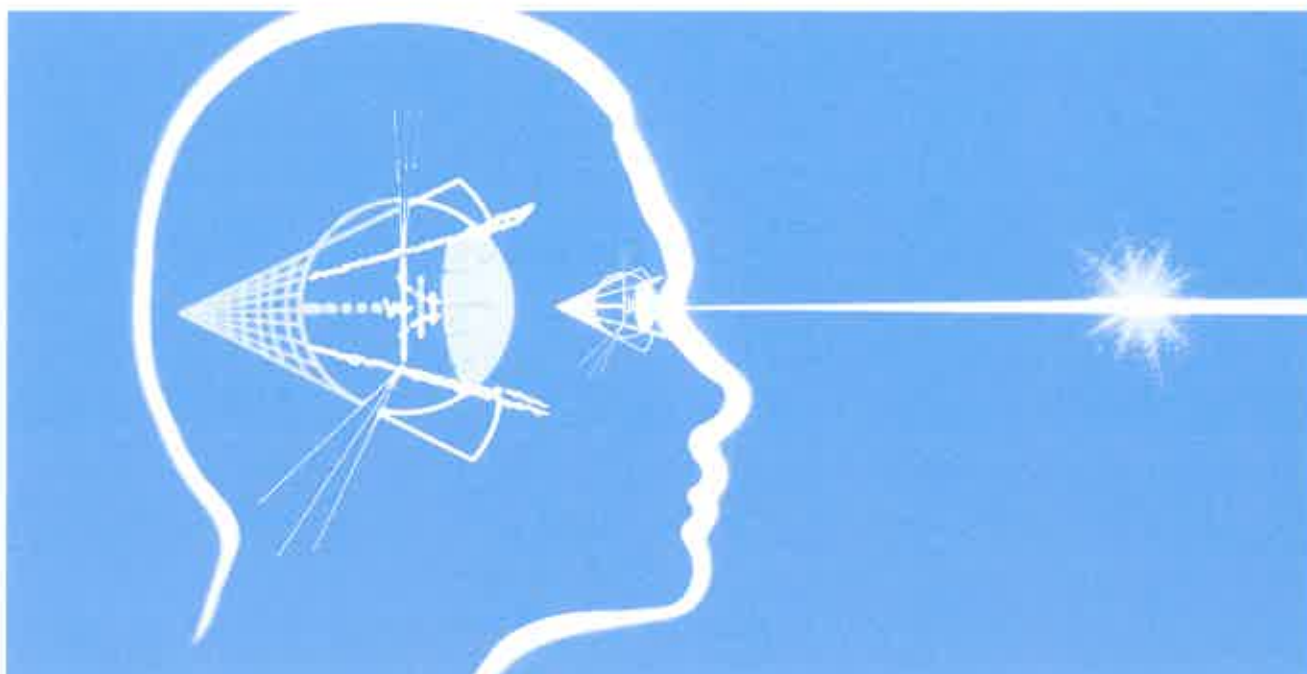
Coll, C. (2004 b). *Las Comunidades de aprendizaje: Nuevos horizontes para la investigación y la intervención en psicología de la educación*. IV Congreso Internacional de Psicología y Educación. Almería.

Goodyear, P., Salmon, G., Spector, J. M., Steeples, C., Tickner, S. (2001). Competencies for Online Teaching. *Educational Technology Research & Development*, 65-72.

Meneses, J., Mominó, J.M. y Sigalés, C. (2007): *l'escola a la societat xarxa: Internet a l'educació primària i secundària*. Projecte Internet Catalunya (PIC). Barcelona. Internet Interdisciplinary Institute. Universitat Oberta de Catalunya. http://www.uoc.edu/in3/pic/cat/escola_xarxa.html

Twining, P. (2002). Conceptualising computer use in education: introducing the Computer Practice Framework (CPF). *British Educational Research Journal*, 28, pág. 95-110.

UNESCO (2008). Estándares de competencias en TIC para docentes. <http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>



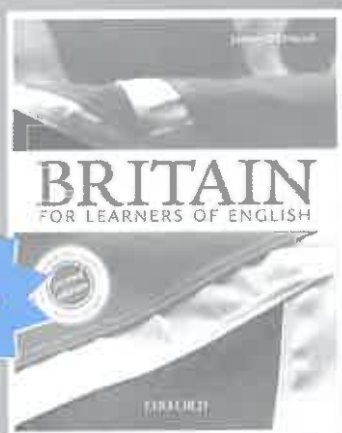
The widest range of materials for this year's **Monographic English Courses**



**Pronunciation
and Oral Skills**



**English for
Specific
Purposes**



Culture

**...and many
more titles!**

For further information
and advice please
contact your local
Oxford representative
or visit www.oupe.es



L'e-portafolis per a les llengües estrangeres¹

Eulàlia Vilagines Serra
EOI del Maresme
Cap del departament de francès
evilagines@gmail.com

1. Introducció

Aprendre llengües no és una necessitat nova. Al llarg dels segles i dels mil·lennis l'home ha après en funció de les seves necessitats i amb metodologies que han anat canviant i evolucionant.

El que ha sigut potser la novetat del tombant del segle XXI ha estat la necessitat d'homogeneïtzar la mesura del que sabem. La funció de les titulacions ha estat tradicionalment la de certificar coneixements. Però què vol dir "Sé francès"? El DALF del francès correspon al mateix nivell que el *First Certificate* de l'anglès?

És per això que el món acadèmic en general ha avançat en aquest sentit i en el camp de les llengües estrangeres el Marc Europeu Comú de Referència dona una resposta concreta amb una proposta homogeneïtzadora de nivells. El sistema de descriptors desenvolupat en el Marc Europeu Comú de Referència pretén que qualsevol es pugui situar respecte el propi nivell adquirit. En una societat cada vegada més mòbil, aquest sistema ens hauria de permetre compartir la informació més enllà de les fronteres administratives: un tercer d'alemany de l'Institut Goethe no coincideix necessàriament, ni a nivell d'hores, ni a nivell de continguts, amb un tercer de l'EOI; però un B1 d'alemany sí. Així mateix, permet de retre compte del saber asimètric que es pot tenir de les llengües: sé llegir en francès però no el sé parlar, puc parlar l'àrab però no el puc escriure, tinc un nivell B2 en lectura de l'italià però només un A2 en escriptura, etc.

Un altre dels grans canvis d'aquests darrers anys ha estat la introducció de les TIC a les aules. En el cas de les llengües estrangeres, això ha suposat un canvi profund, tant pel que fa al que els docents podem proposar a l'aula, com pel que fa al que els alumnes poden fer de manera autònoma.

Finalment, les darreres propostes pedagògiques suggereixen treballar amb portafolis com a eina formativa i avaluativa. Però els portafolis poden tenir també la funció informativa, és a dir mostrar (també fora de l'aula) el que un sap fer. Si fóssim fotògrafs i anéssim a buscar feina, fariem un book amb els nostres millors treballs per mostrar què som capaços de fer. De la mateixa manera, quan diem que sabem alemany, a part de presentar les titulacions i/o certificacions corresponents, podem mostrar de

què som capaços realment si durant el procés d'aprenentatge hem anat recollint i contrastant diferents mostres del que hem anat aprenent.

És en aquest cas, quan es planteja el portafolis com una eina que no s'ha de quedar exclusivament a l'aula, que pot ser útil i interessant l'ús de l'e-portafolis.

Al Departament de Francès de l'EOI del Maresme es va decidir començar a experimentar amb l'avaluació per portafolis el curs 2007-08.

Aquest és, doncs, el tercer curs que els alumnes² fan el seu propi portafolis. Cada any introduïm canvis i l'anem perfilant en funció de les diferents experiències.

Actualment el portafolis és en format paper, però una de les futures millores podria ser l'e-portafolis.

2. L'e-portafolis

Poc a poc l'era digital s'està introduint a les nostres aules. Els centres es van equipant amb ordinadors i canons a les aules, la xarxa és un pou de material que els docents exploten en funció de les seves necessitats, les aules virtuals són eines de treball cada vegada més corrents en la pràctica docent, etc.

Al nostre departament, la introducció de l'aula virtual a la nostra docència ens va permetre transformar els diaris reflexius que elaboraven a classe: enlloc de la llibreta que s'anaven passant els uns als altres vam començar a treballar amb wikis, una eina pensada justament per a documents col·laboratius.

L'aula virtual també ens ha permès redimensionar les classes de llengües estrangeres. No es tracta en el nostre cas de material pensat per a un ensenyament-aprenentatge virtual o semi-presencial. Es tracta, per exemple, de permetre un seguiment de què passa a l'aula quan un alumne no pot venir puntualment o de proporcionar material complementari que cada aprenent 'consumeix' en funció dels seus interessos i necessitats. Els entorns virtuals faciliten, en definitiva, l'atenció a la diversitat.

La possibilitat de funcionar amb un portafolis digital ens hauria de permetre de dur el portafolis a la vida real, que és el motiu

¹ Aquest article és fruit del treball i les reflexions dutes a terme en el sí del Departament de Francès de l'EOI del Maresme des del curs 2007-08, el grup de treball "El portafolis de l'estudiant d'idiomes com a eina de millora de l'aprenentatge en els àmbits de la planificació, reflexió i avaluació" (Departament d'Educació) i el curs "Portafolis digitals per a l'aula (Mahara)", (Centre de Recursos (Adults), Departament d'Educació).

² Els portafolis es van introduir a primer i segon el curs 2007-08; a tercer (només com a eina de treball ja que hi ha l'examen de certificat), el curs 2008-09; i a quart, el curs 2009-10.

principal pel qual aprenem coses noves, especialment en el món dels adults.

El portafolis és una eina que possibilita que l'aprenent guardi, classifiqui i triï d'entre el seu material què vol mostrar i a qui ho vol mostrar, amb l'ajuda del professor inicialment, i posteriorment de manera autònoma. L'e-portafolis fa que això ho puguem tenir a la nostra disposició en qualsevol moment, ja sigui a la xarxa, ja sigui enregistrat en un suport digital (CD, *pen drive*). La dimensió d'evidenciar digitalment les competències professionals pot resultar més atractiva al nostre alumnat que la mera certificació. Ara bé, no es tracta únicament de digitalitzar el material (escanejar i penjar) i que l'única diferència sigui el *mitjà de transport*, sinó fer-ne un ús interactiu i anar actualitzant el material.

3. Una proposta d'e-portafolis: l'entorn Mahara

Existeixen moltes possibilitats per muntar un e-portafoli, només cal fer una cerca a la xarxa. L'entorn Mahara és una d'aquestes possibilitats. Es tracta d'un programa de codi lliure que permet que l'usuari (alumne d'EOL o no) pugui construir el seu e-portafolis explicitant els seus productes (fotos, imatges escanejades, arxius de text, d'àudio, de vídeo (o combinació de tots) i decidint amb qui els comparteix. Per poder usar aquest entorn no cal ser especialista en informàtica ja que és accessible i força intuïtiu. Una petita presentació del material³ dona, a qualsevol usuari que ja s'hagi amb les aules virtuals o els blogs, la possibilitat de llançar-s'hi.

Quan s'entra a l'entorn Mahara, hi ha els espais habituals que trobem en aquest tipus d'eines (correu electrònic, moodle, facebook, etc.): un espai d'inici, un espai per a la configuració personal, un espai per al perfil personal, etc. El que ens interessa a nosaltres és l'espai "El meu portafolis"



Actualment l'alumnat del nostre departament elabora un portafolis avaluatiu en format paper. A mesura que van elaborant el material, l'anem classificant en les diferents seccions: parlar, escriure, llegir, escoltar, ús de la llengua i altres aspectes.

Del que es tractaria seria d'incorporar aquests apartats a *El meu portafolis* de l'espai *Mahara* per tal que l'aprenent vagi emmagatzemant les seves evidències de què sap (fer).

El meu portafolis consta de tres apartats: *Les meves vistes*, *Els meus fixers*, *Els meus blogs*.



Els meus fixers:

En primer lloc, caldria que l'alumne pugés el material que prèviament ha triat a *Els meus fixers*: és el que ha de servir per demostrar les habilitats que diuen que tenen. Es poden penjar tota la tipologia de documents que la xarxa ofereix, documents de text, imatges, vídeos, cançons, presentacions del tipus *power point*, documents tancats (del tipus *pdf*), etc.

Com en el portafolis en paper, és important ordenar el material. Si organitzem el portafolis per competències, cal crear diferents carpetes (parlar - escriure - llegir - escoltar) en què s'aniran classificant els documents.



En el cas de l'e-portafolis, a més, és important que els fixers que es van emmagatzemant tinguin el nom corresponent als descriptors que han de representar (descripcions físiques, donar instruccions, etc.) perquè és el que es visualitzarà mitjançant *Les meves vistes*.

En tot moment podem afegir o treure material (o senzillament ocultar-lo), i per tant, a mesura que s'avança en l'aprenentatge, es poden incorporar noves evidències i, si cal, es poden renovar les que es considera que han quedat obsoletes.

Les meves vistes:

En realitat, quan s'enseny el portafolis es mostra aquest apartat, *Les meves vistes*. Aquí és on l'usuari decideix què vol ensenyar (per tant, pot tenir material a *Els meus fixers* que, pel que sigui, decideix no mostrar) i a qui ho vol ensenyar. És una pàgina dinàmica en què hi ha peces fixes (els nostres fixers) i parts que s'actualitzen (com ara RSS, vídeos del youtube, links a pàgines web, etc.).



³ El Centre de Recursos de Formació de Persones Adultes del Departament d'Educació oferta formació per a l'ús de l'entorn Mahara. La formació és semi-presencial, amb dues sessions amb el formador i un petit treball de camp que consisteix bàsicament en la familiarització amb l'entorn virtual. En trobareu informació a <http://www.xtec.cat/adults/formacio/programa/actfor/0910/e-portafolis.htm>.

Els meus blogs:

L'apartat *Altres aspectes* del nostre portafolis conté material que permet la reflexió i la presa de consciència d'allò que saben. En la versió digital del portafolis els demanàrem tenir almenys un blog *La meua vida en francès*⁴ en què constés la biografia lingüística, els llibres que llegeixen en francès, la música que escolten en francès, d'altres activitats que fan en francès (visitar exposicions, viatges, cinema en versió original, etc.). La creació del blog no té més secret que la de qualsevol altre blog.



La idea és que el portafolis sigui inicialment una eina educativa que es converteixi en una eina professional quan l'alumne acabi el recorregut acadèmic: que s'endugui la feina que ha fet amb nosaltres a la seva vida professional. Per bé que la part de reflexió, important en el marc educatiu, perdi protagonisme en la vida real on el portafolis té la funció d'evidenciar les capacitats professionals, ens sembla important mantenir aquest apartat. Vivim en una societat en la qual no tenim l'hàbit de pararnos a pensar què sabem, i si ho féssim més sovint probablement ens adonaríem que sabem més coses de les que ens pensem.

4. Conclusions

Cal que tots fem e-portafolis? Probablement no. És una eina més de la qual podem disposar i amb què ens podem arriscar a provar noves

maneres de treballar. Els temps canvien, el nostre alumnat canvia, nosaltres canviem i la nostra tasca educativa també va canviant. Això no vol dir que s'hagi de provar tot i innovar constantment. Els portafolis es comencen a instal·lar en la nostra pràctica docent i potser una manera de gestionar tot aquest material pot ser en la seva versió digital. Personalment, sóc partidària d'anar introduint les coses poc a poc. La meua aula virtual d'aquest curs és molt diferent de la de fa quatre anys, així com el portafolis que proposem al nostre alumnat és també molt diferent del que vam proposar fa tres anys. Els e-portafolis encara no formen part de la meua realitat docent, però sí que és una possible perspectiva de futur.

5. Bibliografia

<http://www.20.gencat.cat/> Consell d'Europa (2002) *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*.

<http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/10.pdf> García Doval, Fátima (2005) "Glosas didácticas", in *Revista electronica internacional*, nº14, primavera 2005.

http://www.ibit.org/dades/doc/1590_ca.pdf Mora, José (2007) *La pràctica del e-portafolio en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC): evaluación de aprendizajes basados en competencias*.

<http://portafolios.udlap.mx/conoce.aspx> Universidad de las Américas Puebla (2006) *Conoce los portafolios*.

<http://perso.gratisweb.com/cois600/assessment/eportafolio.htm> *El portafolio electrónico*

Material de treball del Departament de Francès de l'EOI del Maresme.

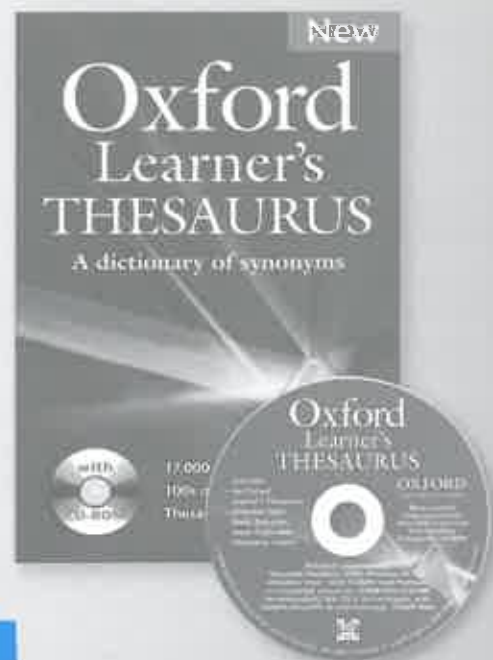
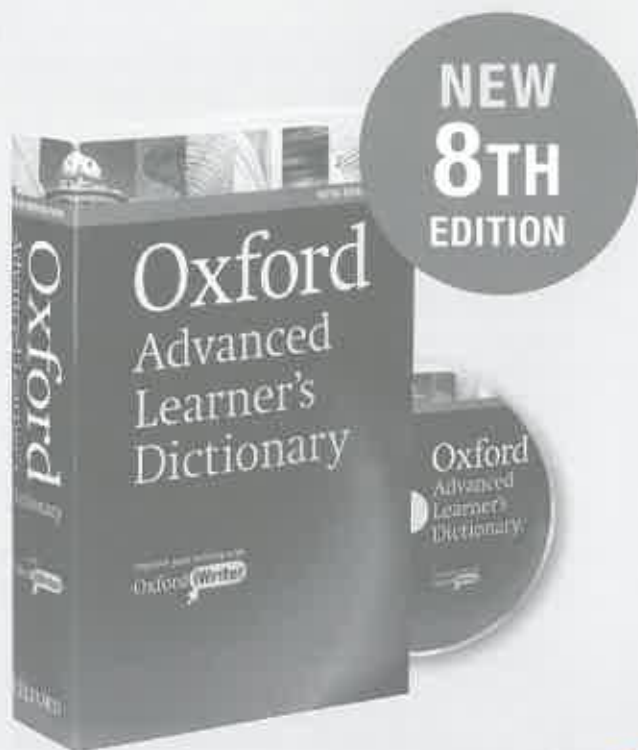
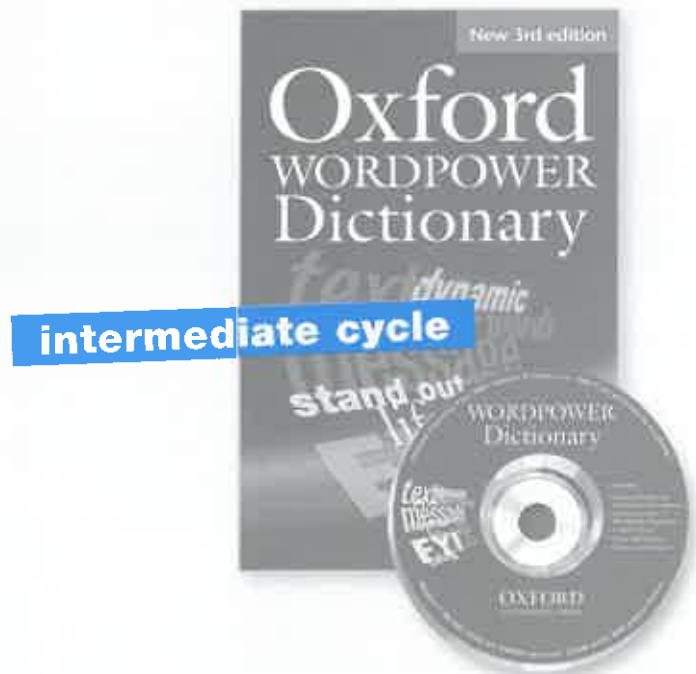
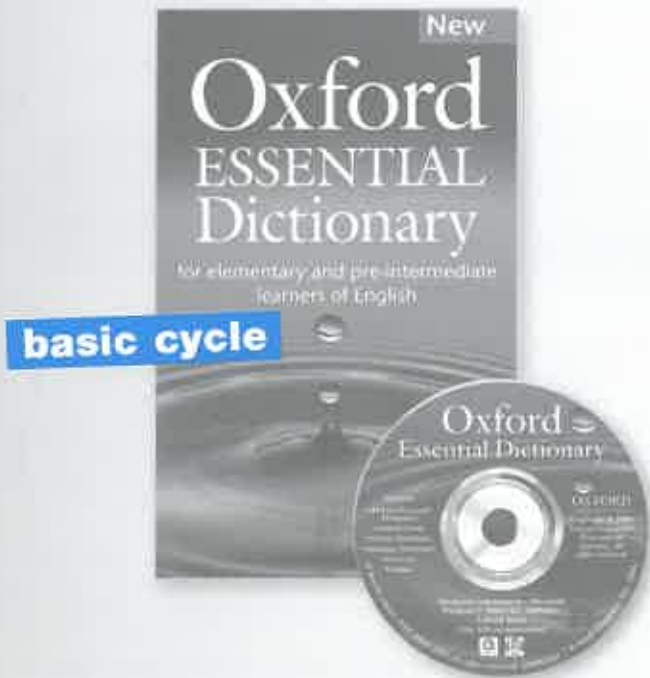
Material de treball del grup de treball "El portafolis de l'estudiant d'idiomes com a eina de millora de l'aprenentatge en els àmbits de la planificació", del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Material de treball del curs "Portafolis digitals per a l'aula (Mahara)", impartit pel Centre de Recursos de Formació de Persones Adultes del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

⁴O la llengua que s'escaigui.



Think Monolingual Dictionaries ... think Oxford





WRITING IN WEB 2.0: INTERNET 2 – PAPER 0

Marianela Santamaría Ramírez
C.F.A. Rafael Farré, Molins de Rei
msanta34@xtec.cat



1. Introduction

The writing process can be overwhelming and difficult even for the most able EFL students. We spend a lot of time teaching how to write, and students have lots to say and write about. The breakdown in the writing is when they have to get their ideas on paper. Paper seems to take away all creative thought for them. How can we change this? Web 2.0 is a possible answer.

2. The concept of Web 2.0

The term "Web 2.0", which was officially coined in 2004 by Dale Dougherty, O'Reilly Media vice-president, is commonly associated with web applications that facilitate interactive information sharing, interoperability, user-centered design, and collaboration on the World Wide Web. In other words, it's all about **connecting, collaborating, creating, and sharing in a dynamic platform which is generated by users**. A Web 2.0 site allows its users to interact with other users or to change website content, in contrast to non-interactive websites where users are limited to the passive viewing of information that is provided to them.

Examples of Web 2.0 services are blogs, wikis, social networks, chats, multimedia sharing services, content syndication (such as RSS), podcasting, videos and content tagging applications among others. In this article just those free tools related to writing will be analysed.

3. Web 2.0 Keeps Motivation High Through The Writing Process

The motivation for writing must be stronger than just because the teacher assigned the work. There are a lot of web 2.0 sites that offer ways to break the paragraph patterns a little to create a wonderful published piece of writing.

On the one hand, because interactive online writing shares some **common features with oral communication** (e.g. audience presence, and reciprocity), **and others with traditional written communication** (e.g. a material graphic record), it can, in the context of effective instruction, potentially support "writing as inquiry" (Hillocks, 1995), providing a bridge between speaking and writing that promotes audience awareness and facilitates substantive, interactive idea development.

On the other hand, the most important way to get students motivated to write might be by using a **real purpose**. Context and situation are essential to all learning. So students need to

be engaged in real everyday activities that have purpose and meaning. What could be more real writing than a blog on current affairs or a collaborative story written by real students by means of a wiki? What could be more real than our students being the authors of a piece of writing published all over the world? Quoting Brown, Collins, and DuGuid (1989): "A meaningful learning context is crucial. Learning is purposeful and situated".

Furthermore, the student's writing truly is a discussion, something you're sharing with your learning community. You write with and to an audience you're connected to. And this audience is connected to you. The socio-cultural context in which learning occurs, and the way in which something is learned, are necessarily a part of the learning process. Learning can be about transforming the nature of the student's participation in a collaborative environment (Ragoff, Matusov, and White, 1996).

As the learner's participation is transformed, for example students' roles in a wiki, s/he becomes a more active member of the community. **Everyone is learning and working together to achieve a common purpose that will be useful beyond the context of school.**

4. Web 2.0 Writing and Cooperative Learning

The educational implication of any of these web 2.0 tools is based on the Social Constructivism. Learning is more effective when students create their writings with the aim to be read by others. It's more motivating to produce a writing which is going to be **published** on the internet – and therefore to get to an audience of millions of people – than a composition, for instance, on the traditional notebook addressed to a more reduced audience. As a result, learning is more significant.

When technology is used collaboratively, there is a modest **increase in learning** (Pitler, Hubbell, Kuhn, Malenoski, 2007). Cooperative Learning theory, an offshoot of Constructivism, incorporates the idea that the best learning occurs when students are actively engaged in the learning process and working in collaboration with other students to accomplish a shared goal.

Web 2.0 by nature subscribes to social constructivist theory, and makes the marriage of technology and cooperative learning an easy fit. **Wikis and blogs are technological writing tools that also can further advance the cooperative and social aspects of the learning environment.**



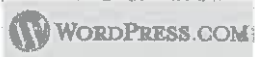


Blogs offer an authentic audience for their writing, and offer a forum for others to add their thoughts or experiences. This allows the blogger to be exposed to other perspectives and offer an

opportunity to develop a deeper understanding of the content or issue. Wikis provide some of the same advantages as blogs, except they provide a more genuine collaborative experience.

5. Web 2.0 Writing Applications

5.1. BLOG (WEB-LOG)

It refers to a simple webpage consisting of brief paragraphs of opinion, information, personal diary entries or links, called posts, arranged chronologically with the most recent first, in the style of an online journal. Blogging is a simple way to promote discussion and publish student work, in an online environment that students are comfortable in.

Tool / Application	Description
http://www.blogger.com/home 	Google's blog engine.
http://edublogs.org/ 	Blogging for teachers and students, made easy.
http://wordpress.com/ 	Express yourself – start a blog.
http://21classes.com/ 	Create a virtual classroom and BlogPortal. Instant use.
http://www.edmodo.com/ 	A private microblogging platform that teachers and students can use to send notes, links, files, alerts, assignments, and events to each other. No email address required.

5.2. WIKI

It is a webpage or set of webpages that can be easily edited by anyone who is allowed access (Ebersbach *et al.*, 2006). Wikipedia's popular success has meant that the concept of the wiki, as a collaborative tool that facilitates the production of a group work, is widely understood.

http://www.wikispaces.com/ 	Create simple web pages that groups, friends, and families can edit together.
http://pbworks.com/content/edu+overview 	Simple, secure collaboration. Easily share files with users.
http://www.mixedink.com/main.php 	Collaborative writing of non-linear stories in any language. You will be able to read stories written by other users, create your own ones, and choose the plot you like most from several alternatives.
http://storymash.com/ 	A creative writing community for authors, amateur writers, readers and anyone interested in collaborative fiction and collaborative creative writing.

For a great project on collaborative writing that draws in schools around the globe, check out <http://ms1001tales.wikispaces.com/>

5.3. VIRTUAL BOOK

It is a variant of blogs, but with a book appearance, that is, with cover, index, chapters, turning pages, etc.

http://www.pimpampum.net/bookr/ 	Create books with turning pages. Direct link to flickr for images.
http://www.mixbook.com/ 	Create book with turning pages. Upload images from your computer or from web. Embed into any webpage.
http://classools.net/education-games-php/turningPage/ 	Create books with turning pages. Embed into any webpage.
http://www.bookrix.com/?lang=en 	Connecting writers to readers. Upload and share your writing, read, review and critique

For low levels, **comic strips** could be made in order to tell a story:

<p>http://pixton.com/es/</p> 	<p>Create your own comics without having to draw. Share and remix with your friends. Embed into any webpage.</p>
<p>http://www.pillstrip.com/</p> 	<p>Create your own comic strip. Choose your layout, upload your photos, add your speech bubbles and effects. Share with friends.</p>
<p>http://funnytimes.com/playground/</p> 	<p>Build your own cartoon.</p>
<p>http://www.artisancam.org.uk/flashapps/superactioncomicmaker/</p> 	<p>Create a story using super action comic heroes. Make a futuristic sculpture and watch it react.</p>

6. Wrap-up

When it comes to writing, web 2.0 applications seem to be a good choice as students get more involved in the learning process when their works are published on the internet, on the one hand, and they are written collaboratively with a real purpose, on the other. Some of the tools students can use to write are blogs, wikis and virtual books among others.

7. References

BROWN, J., COLLINS, A., and DUGUID, P. (1989). *Situated Cognition and the Culture of Learning. Educational Researcher*, 32-42.

EBERSBACH, A., GLASER, M., HEIGL, R. (2006). *Wiki: Web Collaboration*. Springer-Verlag: Germany.

HILLOCKS, G. (1985). *Teaching Writing as Reflective Practice*. NY: Teachers College Press.

LAUREATE EDUCATION, Inc. (Producer). (2008). *Program eight. Social Learning Theories [Motion picture]. Bridging learning theory, instruction and technology*. Baltimore: Author.

PITLER, H., HUBBELL, E., KUHN, M., & MALENOSKI, K. (2007). *Using Technology with Classroom Instruction that Works*. Alexandria, VA: ASCD.

ROGOFF, B., MATUSOV, B., and WHITE, S. (1996). *Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners*. In D.Olson & N. Torrance (eds.) *The Handbook of Cognition and Human Development*. Oxford, UK: Blackwell, 388-414.

<http://www.peremarques.net/web20.htm>
(article on web 2.0, 2007; 2009)

<http://www.go2web20.net/>
(directory of web 2.0 apps)

<http://c4lpt.co.uk/Directory/Tools/web.html>
(learning tools directory)

<http://our-bote-ales.blogspot.com/>
(my class blog, a writing project)



NEW LEVEL

New ENGLISH FILE

ADVANCED

Perfect for Advanced Cycle in Official Language Schools

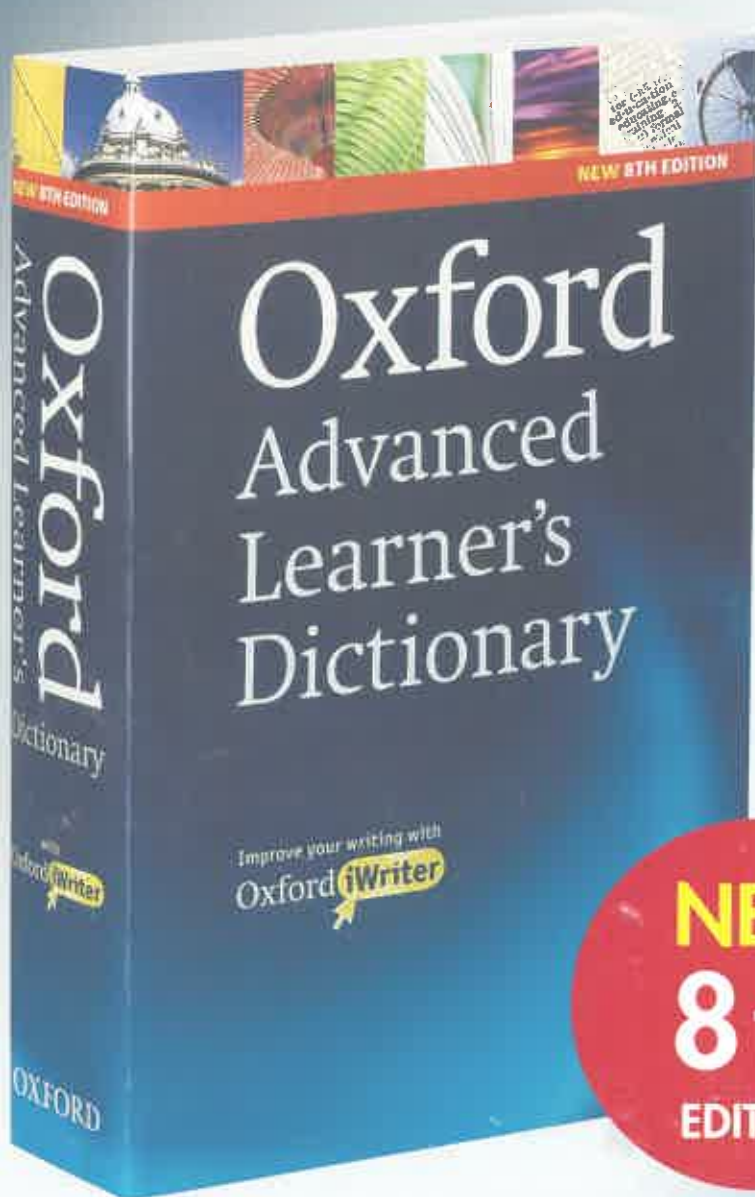
This new level completes the seven-part series. You and your students can **enjoy an even longer relationship with *New English File!***



→ **new**

New English File Advanced focuses on **the specific needs of advanced learners:**

- ▶ Lively, **challenging topics** that stimulate response and discussion.
- ▶ **DVD** with **authentic** and **unscripted** interviews.
- ▶ **Purposeful speaking** activities.
- ▶ **New 'lexis in context'** feature focusing on high-frequency natural language.
- ▶ **More writing:** two-page writing lessons for each unit.
- ▶ **Student's Practice MultiROM** with a link to an online exam practice test at oxfordenglishtesting.com



The dictionary that
develops your
language skills

Oxford **iWriter**

NEW
8TH
EDITION

Choose it Use it Love it

OXFORD
UNIVERSITY PRESS

Tel.: 902 876 878

www.oupe.es