

eoicat

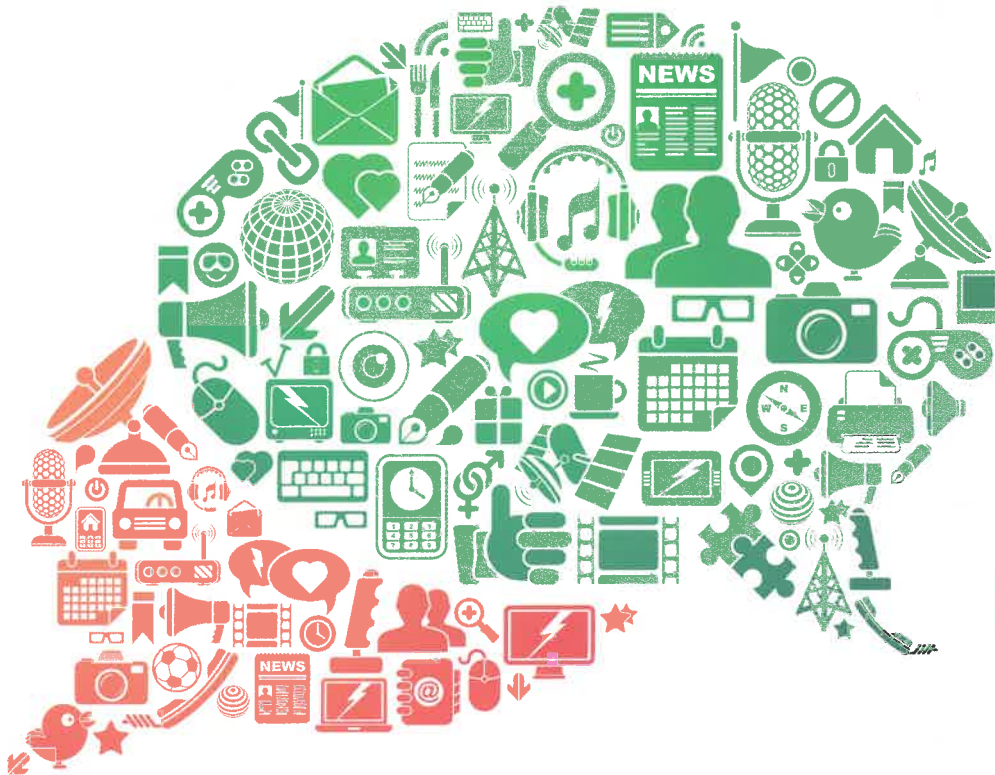
associació
de professors
d'escoles
oficials
d'idiomes
de catalunya

Benvinguts
eoicat.com

Willkommen

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

N. XII 2013



Índex

• Siete estrategias de creatividad.....	3
• De la pantalla al significat	15
• Aprender llengües amb aplicacions 2.0... Què puc fer?	20
• Mirar el aula con otros ojos	24
• Una visió compartida de l'avaluació	29
• Com aprofitar els fitxers adjunts als correus electrònics en l'ensenyament de llengües.....	36
• TIC y mucho más: dos experiencias innovadoras de enseñanza del italiano.....	44
• Using Literature in the EFL Classroom: “Grups de treball de literatura a l'aula”	51
• New ways of using songs in the classroom	54
• L'òpera et canta: “Sóc una eina per gaudir i aprendre!”	61
• Escriure amb ganes	65
• L'avaluació amb dossier en el marc de l'avaluació continuada: l'experiència de l'EOI Viladecans	69
• L'avaluació contínua a través del Moodle	77
• Presentaciones multimedia para el aula de idiomas.....	84
• Video lecciones 24/7- una nueva manera de aprender	90
• El joc com a eina per aprendre llengües estrangeres amb estudiants adults.....	95
• Les approches plurielles des langues et des cultures: un nouveau défi pour les EOI.	104
• Developing intercultural competence: constructing your own intercultural glasses.....	107
• Kennedy-Scanlon, Michael, Cebrian, Juli & Bradbury, John. Guided Error Correction.	113
• La motivación de los alumnos en el aula de idiomas	114

Editorial

Benvolgudes i benvolguts,

En primer lloc voldria demanar-vos mil disculpes per la tardança a publicar la revista a causa de problemes amb l'editorial que fins ara se n'encarregava. Quan ja crèiem que estava tot en ordre, se'ns comunica que no es durà a terme aquesta publicació. No hem tingut gaire marge de maniobra per poder negociar, però finalment la revista, gràcies als anunciants i a l'esforç de l' EOICAT, veurà definitivament la llum.

En aquest nou número de la revista INTEREOI, hi trobareu articles directament relacionats amb les xerrades que van tenir lloc durant la celebració del IV Fòrum de l'EOICAT, a l'EOI de Sabadell, els dies 23 i 24 de març de 2012, sota el lema: **El valor afegit de les EOI en el món actual**. Aquests articles ens ofereixen, d'una banda, un espectre molt ampli de temes directament lligats amb el lema del Fòrum i, de l'altra, interessants experiències i reflexions sobre el dia a dia a l'aula. La nostra intenció era que durant aquests dos dies s'obrissin les portes als debats més diversos, però sempre amb el denominador comú d'extreure idees i plantejaments que ens ajudin a millorar la nostra tasca educativa i de comunicació amb l'alumnat. D'una banda, davant la crisi econòmica, laboral i social que estem vivint, cada vegada hi ha una pressió més forta per aprendre idiomes, fet que ha portat com a conseqüència una oferta molt més variada de cursos per poder donar resposta a aquesta creixent demanda. Davant d'aquesta situació actual hem de ser capaços de cercar els elements de valor afegit que pot aportar una EOI. De l'altra, l'impacte de les noves tecnologies i encara més de les noves xarxes socials, fetes servir tant a nivell personal com professional, ens obren noves possibilitats que no podem ni volem deixar de banda. És més, hem de saber incorporar-les de la manera més productiva possible a la nostra feina.

Les EOI són una institució que sempre ha mirat de ser al costat de la innovació i també ha fet un gran esforç per aprofitar els canvis socials i tecnològics que hem anat vivint per aconseguir un millor ensenyament-aprenentatge. Les EOI hem viscut fins fa poc una època de creixement i expansió per tot el nostre territori. Va ser un creixement no exempt de problemes i tensions, però que es va poder anar solucionant amb l'esforç de tots i força recursos per part de l'administració pública. Més d'una persona i dins dels fòrums celebrats fa uns quants anys, ja advertia en aquells moments que havíem de vigilar de no morir d'èxit. Aleshores no podíem anar incorporant indiscriminadament més continguts i reptes educatius, sense veure fins a quin punt eren assumibles i responien al projecte de futur que havíem esbossat per a les EOI del segle XXI. No va ser una feina fàcil però el resultat -en tot cas- va ser excel·lent i va permetre a les EOI de tot Catalunya posicionar-se, dins de la societat, com a centres de referència, solvents i de qualitat. Ara ens trobem, però, en una tessitura força diferent i que el títol de la conferència inaugural del fòrum plantejava molt bé: **Si una cosa funciona, s'ha de canviar?** És a dir, si hem aconseguit que les EOI funcionin i força bé, hem de canviar-les? I a partir d'aquí és on comença la nostra reflexió, la reflexió que hem volgut posar sobre la taula al Fòrum. Les EOI internament no hem canviat gaire, però el món que ens envolta sí que ho ha fet i molt. La crisi econòmica, l'escassetat de recursos públics, la demanda social de fer canvis realment estructurals en molts aspectes, el replantejament del món laboral i dels sistemes de formació, i un llarg etcètera, són aspectes que directa o indirectament tenen i tindran una influència a les nostres EOI. També l'alumnat ha canviat la seva relació amb l' EOI, producte de la pressió laboral, econòmica i social que li toca viure. Fins a quin punt, doncs, hem de modificar les EOI, en quines coses, en quins àmbits, amb quins objectius, en benefici de què o de qui? Moltes preguntes que ens hem de fer i que, segurament, no tenen una resposta fàcil. Però si alguna cosa hem tingut en comú les EOI de Catalunya, és que mai no ens ha fet por enfrontar-nos a situacions difícils en moments difícils i, per tant, no hem refusat mai cap plantejament per complicat que pogués semblar. Des de l'EOICAT volem obrir aquest espai de diàleg i d'intercanvi d'opinions per poder fer front, amb més garanties d'èxit i de voluntat de servei públic de qualitat, a un futur que ara mateix ens aclapara, però que en les nostres mans està poder-lo canviar, en benefici de tots.

Ens veiem a la Seu d'Urgell, a l'abril de 2014, al V Fòrum de l' EOICAT.

Terencio Simón Blanco
President de l' EOICAT

Siete estrategias de creatividad

Capítulo extraído del libro “Pasión por la innovación”

Franc Ponti / EADA
Xavier Ferràs / CIDEM - ESADE

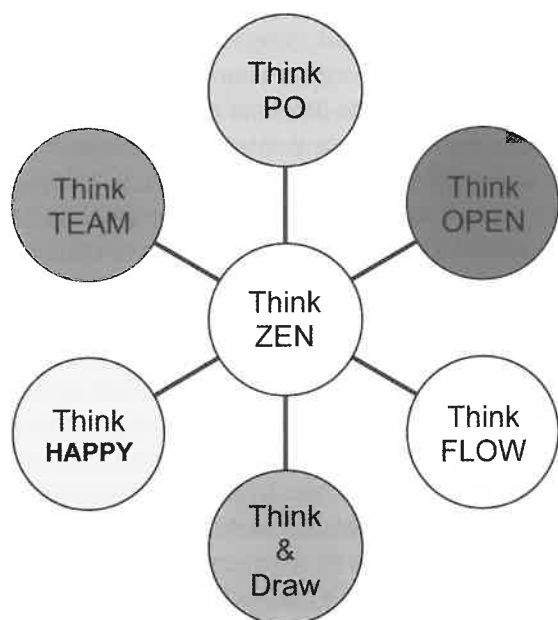


Figura 1: las siete estrategias creativas

¿Todos podemos ser creativos? El lector encontrará, en el capítulo dedicado al análisis del perfil creativo, las características más habituales en las personas altamente creativas. Es posible que se identifique con algunas o muchas de ellas. La respuesta a la pregunta anterior, para nosotros, está muy clara: todos podemos ser más creativos de lo que somos, especialmente si lo queremos ser. ¿De qué manera? En este capítulo se proponen siete estrategias para cambiar nuestras creencias mentales sobre la creatividad y, además, para ponerlas en práctica. Son siete estrategias sencillas, al alcance de todo el mundo que quiera honestamente aumentar sus competencias creativas. En la figura 1 el lector encontrará un esquema general de las siete estrategias. ¿Por qué “Think ZEN”, pensar ZEN, está en el centro? Posiblemente porque es difícil ser creativo sin encontrar la propia voz, el estado psicológico adecuado, la velocidad de pensamiento correcta, en definitiva, sin estar en un estado de gracia e inspiración que puede compararse con el estado de meditación sereno y tranquilo que la práctica del Zen puede generar. De-

seamos que el lector disfrute con el planteamiento conceptual de cada una de las estrategias y que, de forma especial, ponga manos a la obra.

Primera estrategia: Think Zen (Pensar Zen): pensar rápido, pensar lento, pensar abundante.

Para ser creativo, ¿es importante pensar de forma rápida? Es decir, ¿hay que someter a las personas creativas a una fuerte presión de tiempo? ¿O es preferible que dispongan de todo el tiempo que quieran? Como siempre, la solución está en el punto medio: la creatividad necesita de una cierta presión (no es bueno, en general, no tener límites) pero también necesita calma y tranquilidad. Una presión excesiva bloquea la mente y hace que las ideas no puedan ser trabajadas en detalle. Probablemente, es una circunstancia que experimentan los ejecutivos y las empresas de nuestros días: deben tomar decisiones importantes en muy poco tiempo, pero se dan cuenta de que eso es difícil y complicado. Si, por otro lado, la demora es excesiva, puede ser que los competidores se nos adelanten presentando innovaciones disruptivas (pensemos, por ejemplo, en sectores de alta tecnología, donde en cuestión de meses o semanas una empresa puede presentar una novedad tecnológica –el I-pod de Apple, por ejemplo– antes de que lo hagan los competidores, o al revés.

En los países occidentales donde existe una gran competitividad intrasectorial (en especial en los USA), innovar de forma rápida se ha convertido en esencial. Ahora bien, innovar rápidamente no quiere decir precipitarse, ni agobiarse innecesariamente. Significa hacer las mismas cosas en menos tiempo, aprendiendo a ser muy eficaces y eficientes en los procesos. Lo que parece claro es que ser lento, en general, no lleva a ninguna parte, a no ser que estemos en un sector de competitividad cero, algo difícil en nuestros tiempos. Sin embargo, en sectores muy apalancados, con escaso movimiento creativo e innovador, la lentitud puede dar como resultado inno-

vaciones radicales en la línea de los océanos azules¹: lograr hacer algo tan diferente que conseguimos dejar de tener competidores.

En cualquier caso, la velocidad adecuada para nuestras circunstancias e intereses es algo que tenemos que descubrir por nosotros mismos. El concepto japonés de Zen puede ser útil para empezar a moverse cómodamente en esta primera lección estratégica de creatividad. Pensar Zen.



La práctica del Zen

El Zen es difícil de explicar. De hecho, el Zen se vive, se practica. Quienes hablan del Zen quizá no saben demasiado. Quines realmente saben, no hablan. Pero también es posible, quizás, un término medio. Utilizar el significado profundo del Zen para aprender a encontrar nuestra voz creativa, nuestro ritmo creativo.

El Zen es una práctica budista que consiste en el ejercicio constante de la meditación. El Zen no persigue nada, puesto que toda idea de resultado le es ajena. Pero la práctica continuada de la meditación Zen puede acercarnos al elusivo concepto de “iluminación”, satori o nirvana, es decir, ser capaces de anular el pensamiento en nuestra mente y poder percibir la realidad en sí misma, sin determinantes de ningún tipo.

La creatividad en su estado más auténtico tiene que ver con un cierto estado Zen que cada persona debe encontrar. La mente demasiado embotada es un obstáculo para la generación de ideas. La mente vacía, relajada y tranquila, es un enorme receptáculo para todo tipo de ideas:

*Dices que mis poemas son poesía. No lo son.
Sin embargo, si comprendes que no lo son,
Entonces verás la poesía que contienen.*

Ryokan

Las empresas están repletas de gente agobiada y estresada ávida por encontrar nuevas ideas que se traduzcan en éxitos. Esto es muy lógico y normal. Sin embargo, muchas veces oímos expresiones referidas a que muy pocas personas pueden encontrar el camino de la creatividad. Parece como si ser creativo estuviera reservado a unos cuantos privilegiados. En este libro se pretende defender todo lo contrario. No hay personas creativas y otras que no lo son. Hay, eso sí, personas que han sabido, por distintas circunstancias, encontrar su camino personal hacia la creatividad. Definimos este proceso como el Pensar Zen: ser capaz de utilizar nuestra mente (razones e intuiciones sabiamente combinadas) en paz y tranquilidad para tener “insights” creativos.

Pensar Zen consiste en adquirir la paz y la tranquilidad de mente y de espíritu suficiente para poderse dedicar a las tareas creativas sin embotamientos tóxicos ni sin percepciones negativas de la propia capacidad creativa. También es el saber encontrar la velocidad creativa propia, quizás a medio camino entre la rapidez fulgurante y la lentitud desesperante, y la voz creativa que nos permita manifestar nuestra genuina y particular visión de las cosas, sin complejos y sin miedos. Eduardo Punset afirma que la felicidad es la ausencia de miedo². Podemos añadir sin duda que la libertad o la felicidad creativas deben estar también ausentes de miedo. El miedo paraliza, mediatiza, predispone negativamente y alimenta extrañas creencias limitantes.

Prácticas de inspiración oriental como el Yoga, el Tai-chi o la meditación pueden ser extraordinarias formas de serenar nuestra mente y conseguir Pensar Zen. Librarnos de prejuicios estúpidos sobre si podemos o no ser creativos nos ayudará también a encontrar nuestra voz personal. Tener la valentía creativa significa ir más allá de nosotros mismos y conseguir cosas que nunca hubiésemos sospechado: es la abundancia creativa, el ser capaz de generar ríos y ríos de ideas que, bien analizadas y trabajadas, puedan aportar soluciones novedosas a cualquier campo de la actividad humana. Paz y tranquilidad Zen, Pensar Zen, Vivir Zen.

¹ La estrategia del océano azul ha sido propuesta por dos profesores del INSEAD: Kim Chan y Renée Mauborgne. Ver referencia bibliográfica al final y cuadro especial.

² Eduardo Punset (2005) El viaje a la felicidad. Barcelona: Destino

Segunda estrategia: Think Po (Pensar Po): razonar provocativamente, pensar alternativamente, utópicamente.

¿Qué es una provocación? Seguramente se trata de uno de los conceptos más importantes en creatividad, del que se derivan actitudes y técnicas. El autor que ha trabajado más y mejor las provocaciones es sin duda el maltés Edward de Bono, especialmente en sus primeros libros³. Una provocación supone siempre una alteración del sentido de algo:

Po, las bebidas de cola son transparentes
Po, los hoteles no tienen habitaciones
Po, las lámparas provocan oscuridad
Po, el yogur es sólido
Po, una escuela no tiene profesores
Po, el gas es de color negro

De entrada, el planteo de una provocación crea desconcierto, porque reduce una realidad que conocemos al absurdo. ¿Cómo va a ser transparente una bebida de cola, si precisamente la reconocemos por su color marrón oscuro? ¿Qué sentido tiene un hotel sin habitaciones, si el hecho de tener habitaciones es una de las características básicas e irrenunciables de un hotel? Sin embargo, la magia de la provocación reside en saber aprovechar el sinsentido que genera para, así, crear algo nuevo. Como sugiere de Bono, el pensamiento creativo no actúa a través de juicios negativos ("es imposible que un hotel no tenga habitaciones, por tanto es una idea no aprovechable") sino a través de movimientos ("un hotel sin habitaciones me hace pensar en un establecimiento que alquile hamacas a un precio muy barato, y te ceda un espacio para instalarla").

La provocación implica una cierta deconstrucción de la realidad: a través de la reducción al absurdo nos damos cuenta de obviedades, y sólo a partir de ahí somos capaces de buscar ideas disruptivas. No hay que tener miedo a la inversión lógica que supone negar una asunción básica. Si nos dejamos paralizar por su aparente sinsentido, la provocación nos confunde y desorienta. Veamos un ejemplo. Se están buscando ideas para que las portadas de los libros de una famosa editorial sean más atractivas e inciten a la compra. Se quiere trabajar con distintas provocaciones para intentar encontrar ideas originales y disruptivas. De entrada, se formulan una serie de asunciones básicas sobre las portadas de los libros:

En las portadas aparece el título del libro.

En la portada hay letra.

La portada es del mismo tamaño que el resto del libro.

Las portadas son hojas de cartón, normalmente rectangulares.

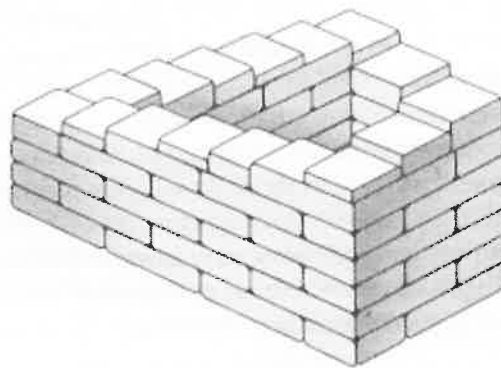
El siguiente paso consiste en la inversión de las asunciones, es decir, en la formulación de las provocaciones:

Po, en las portadas NO aparece el título del libro

Po, en la portada NO hay letra

Po, la portada es de un tamaño diferente al resto del libro

Po, las portadas NO son hojas de cartón, y no tienen porque ser rectangulares



La provocación, estímulo para la creatividad

A partir de aquí se trata de "abrir la mente", situarnos en nuestro estado Zen (ni mucha prisa, ni mucha lentitud, y dejar que la paz y la tranquilidad nos ayuden a generar ideas en abundancia):

Idea 1: el título del libro no empieza en la portada, sino en el lomo del libro. Ello obliga al lector a leer el título de una forma alternativa.

Idea 2: el título del libro está escrito en la solapa, en la portada sólo hay una foto muy atractiva o provocativa.

Idea 3: Hay, en realidad, dos portadas: la primera es más pequeña y hace juego con la segunda. Ello permite combinaciones creativas de colores y efectos.

Idea 4: La portada tiene algún tipo de troquelado que rompe su monotonía rectangular.

Idea 5: portadas de plástico

Quizá ninguna de las ideas obtenidas sea suficientemente atractiva como para convencer a una editorial de su viabilidad. O quizá sí. De hecho, alguna de las ideas expuestas ya están en funcionamiento. A veces, las provocaciones sugieren directamente ideas, pero lo más habitual es que susciten reflexiones creativas que, bien trabajadas, acaben en una idea interesante.

³ Ver "El pensamiento lateral" o "El pensamiento creativo", de Edward de Bono, ambos publicados por Paidós.

Pensar provocativamente, Pensar PO⁴, es esencial en creatividad. Sin duda, es una de las estrategias creativas más útiles y sugestivas. Hay muchas formas de invertir la realidad, de pervertirla, de sacudirla, en definitiva, de provocarla. Por ejemplo, se puede llegar a los mismos resultados a través del cuestionamiento. Se trata de formular preguntas (¿Por qué?) hasta llegar a una conclusión convincente, o a una sucesión de movimientos creativos que generen una idea original y diferente.

*El agua se guarda en botellas de cristal. ¿Por qué?
Porque normalmente los líquidos se guardan en botellas de cristal.*

¿Por qué tienen que ser de cristal?

Bueno, también pueden ser de plástico.

¿Por qué?

Porque el plástico es más barato que el cristal y además no se rompe tan fácilmente.

¿Por qué tienen que ser de cristal o de plástico? ¿No pueden ser de otros materiales?

¿Podríamos hacer botellas de cerámica? ¿Para qué servirían?

Quizá en restaurantes de lujo sería una forma diferente de servir el agua, en unas botellas de cerámica de diseño, que además conservaran mejor la temperatura.

En principio, cualquier producto, servicio o problema es susceptible de ser analizado a través de mecanismos de provocación, que pueden llegar a ser muy sofisticados. De hecho, sobre cualquier producto o servicio puede establecerse un número muy elevado de provocaciones, lo que permite una gran cantidad de combinaciones.

Hay diferentes técnicas de creatividad que juegan con el concepto de provocación. Desde las preguntas fantásticas (¿Qué pasaría si existiera una leña que no se consumiera jamás?), hasta las provocaciones al azar (escoger un sustantivo al azar y yuxtaponerlo a nuestro foco creativo –ver ejemplo–), pasando por el Diamante del Deseo, un procedimiento para convertir cualquier idea descabellada en algo a nuestro alcance⁵. En general, el mecanismo de las provocaciones es muy utilizado en publicidad. Algunos “spots” televisivos juegan con los lenguajes de la provocación para conseguir impactar en los consumi-

dores. Recordemos, por ejemplo, una conocida campaña del Ayuntamiento de Barcelona para evitar que la gente ensucie las playas. La idea era que si pensamos que la playa lo engulle todo (los cigarrillos, los papeles...) quizá nos engullirá a nosotros también. El “spot”, de forma provocativa, engullía a unos bañistas. Los creativos publicitarios utilizaron la idea provocativa de “¿Qué pasaría si la arena de las playas se lo tragara todo?”

Ser creativo significa, en buena medida, ser diferente. La diferencia se consigue desafiando los convencionalismos y aceptando retos complicados. La provocación, Pensar Po, es una estrategia creativa que nos permite jugar con los extremos y desafiar ideas convencionales y obvias. Es importante practicar con las provocaciones y, en especial, observar elementos de provocación de nuestro entorno: productos, publicidad, efectos exagerados, reacciones desmesuradas, etc.

Tercera estrategia: Think Open (Abrir la mente): observar otras realidades, mirar holísticamente, saber escuchar, dar y recibir.

Hay un mito creativo que es necesario desterrar de una vez por todas: la persona sumamente inteligente que es capaz, sin estar en contacto con nadie, de tener grandes ideas en la profundidad de su laboratorio. Hay todavía la creencia de que la creatividad pertenece de forma especial a los grandes genios, quienes están dotados de unos dones y virtudes casi divinos de los que los demás mortales adolecemos casi por completo. Esta idea, además de peligrosa y falsa, es muy perjudicial para el ánimo de las personas normales y corrientes, que podemos y debemos aspirar a nuestras dosis de capacidad creativa. Es interesante, como han hecho Gardner y Michalko, estudiar el comportamiento de los llamados “genios”⁶, pero ello no nos debe conducir jamás a pensar que para ser creativo hay que ser un genio. Simplemente hemos de mirar a nuestro alrededor y darnos cuenta de la gran cantidad de productos, servicios y objetos altamente creativos que encontramos; casi ninguno de ellos ha sido creado por un genio sino por personas normales y corrientes: sacacorchos, reproductores de mp3, exprimidoras de zumo, mandos a distancia, pastillas para encender el fuego, cepillos para nuestro gato, lámparas creativas, rollos de pa-

⁴ “PO” significa “provocación”. Esta palabra fue inventada por de Bono, y puede utilizarse en cualquier lengua.

⁵ Ver referencias sobre provocaciones al azar y preguntas fantásticas en el magnífico libro de técnicas creativas “Thinkertoys”, de Michael Michalko, publicado por Gestión 2000, y del Diamante del Deseo en “99% inspiration” de Bryan Mattimore, publicado por Amacom.

⁶ Ver “Mentes creativas” de Gardner, publicado por Paidós, y “Los secretos de los genios de la creatividad” de Michael Michalko, de Gestión 2000.

pel de cocina y muchísimas cosas más. En todo caso, los genios creativos no alcanzan sus logros sin estar en permanente contacto con otras personas, teorías y modelos. Es sabido que Pablo Picasso reflexionó sobre espacios, volúmenes y dimensiones manteniendo correspondencia con, entre otros, el físico Albert Einstein y su teoría de la relatividad. De esa forma pudo ir desarrollando sus ideas cubistas, tan influyentes en la pintura de principios del siglo XX.

La creatividad, para ser auténtica y poder generar innovaciones de valor, debe ser abierta, es decir, debe tener en cuenta lo que está pasando en otros ámbitos, y aprender de ellos. La curiosidad típica de las personas creativas impulsa a mirar en otras realidades, meterse en mundos distintos y, lo más importante, hacer transferencias, aplicaciones de una realidad a otra. Se puede ser muy curioso pero adolecer de capacidad analógica, esencial en los procesos creativos. Capacidad analógica es, sin duda, la que tuvo Georges de Mestrel cuando, al salir a cazar con su perro, se le ocurrió mirar al microscopio algunos ejemplares de la *Arctium lappes*, unas molestas bolitas que se enganchan fácilmente a los pantalones de caza o al pelo del perro cazador. Georges de Mestrel, tras un tiempo de incubación, tuvo una idea creativa: vio que las bolitas de *Arctium lappes* quedaban adheridas a las fibras textiles o al pelo de su perro porque estaban compuestas de ganchos pequeños que se introducían perfectamente en las anillas de jerseys o cualquier otra fibra o textura de las mismas características. De Mestrel pensó en fabricar algo parecido, y de esa forma nació el velcro, acrónimo formado a partir de las palabras francesas *velour* i *crochet*. Actualmente en Europa se fabrican al año 560 millones de metros lineales de velcro, a través de 10.000 productos diferentes⁷. De Mestrel no sólo supo ver lo que muchas personas quizá no hubieran visto. También tuvo la habilidad para, a partir de ahí, crear algo nuevo, original y sumamente innovador dentro del ámbito textil.

¿Cómo poner en práctica el Think Open? ¿Cómo abrir nuestra mente? En primer lugar, procurando estar en contacto con realidades diferentes a las nuestras, no permitiendo el encasillamiento en perspectivas limitadas. Algunas técnicas creativas pueden ser muy útiles para aprender a mirar en otras realidades, como por ejemplo el Collage Creativo o Cut-and-Pas-

te. A través de imágenes recortadas de diversas revistas, los participantes en una reunión creativa pueden empezar a relacionar su foco creativo con analogías elaboradas a partir de las imágenes seleccionadas. Ello favorece el pensamiento analógico, al aprender a relacionar realidades distintas. Una fotografía de un camaleón (con su pegajosa lengua) sugirió a un grupo de responsables de producto de una empresa multinacional a añadir unas tiras de cola de bajo poder adhesivo (en la línea de la famosa cola utilizada para los "Post-it" de 3M) a los manteles de papel que sustituyen, en restaurantes económicos, a los manteles de ropa. Fijar los manteles de papel a la mesa puede ser especialmente interesante cuando el viento sopla y los manteles de papel vuelan...

Un empresario nos contó que muy a menudo adquiere decenas de revistas de diferentes temáticas porque le proporcionan inspiración e ideas para sus múltiples negocios. Es una forma sencilla de mirar en otros mundos, aplicar ideas de un campo a otro, con las consiguientes adaptaciones. Los emprendedores y los empresarios creativos que quieren dirigir empresas innovadoras acostumbran a ser personas que entienden que la innovación es abierta, que hay que estar en contacto con múltiples realidades y saber adaptarlas a la propia. Sin esa mentalidad es difícil, hoy en día, dirigir organizaciones realmente competitivas. Viajar y ver cosas, hablar mucho con clientes y proveedores (ver el cuadro dedicado a la "Empresa Esponja"), analizar con frecuencia portales interesantes de Internet, hacer reuniones con

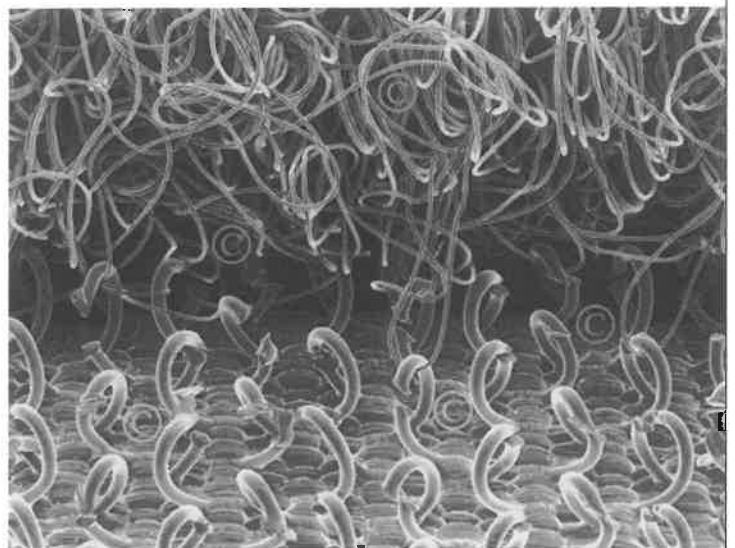


Imagen aumentada del tejido VELCRO

⁷ Esta historia del velcro está tomada de la publicación "Històries de la innovació", una serie de interesantes ejemplos de empresas innovadoras en Cataluña.

grupos de interés o *stakeholders* vinculados a la empresa, crear equipos interdisciplinares, compartir

intereses y formación entre los distintos ámbitos de la empresa, pueden ser algunas de las prácticas esenciales que permitan que una organización posea un cociente de inteligencia más elevado que el resto de competidores⁸. Think OPEN, la cuestión es mostrar una actitud abierta y receptiva a integrar elementos aparentemente extraños al negocio. ¿Sabía usted que en Internet se pueden encontrar foros de debate para compartir ideas sobre avances tecnológicos? ¿Sabía que puede preguntar si en determinados foros científicos alguien ha resuelto un problema determinado y de qué manera para poder luego adaptarlo a su realidad? El portal INNOCENTIVE es un buen ejemplo⁹.

Las empresas más innovadoras del momento han entendido que, para buscar ideas creativas para productos o servicios que supongan innovaciones radicales o, como mínimo, incrementales, es necesario, cuando ello es posible, ampliar el espacio de creatividad más allá de las fronteras físicas de la organización. Es el caso del Innovation Blitz, una técnica para promover innovaciones disruptivas propuesta por un grupo de expertos norteamericano¹⁰. Un Innovation Blitz es una reunión de 4 días en la que los innovadores de una empresa se reúnen, aportando toda la información real disponible sobre el posible lanzamiento de un producto o servicio, con clientes, proveedores y representantes de distintos grupos de interés de la empresa que puedan aportar información o cuyas reflexiones puedan corregir errores de miopía de la empresa que convoca. Se trata de una auténtica inmersión en el proceso creativo e innovador, una especie de brainstorming continuo y enfocado, para conseguir “ver más allá” de las narices de la propia empresa y ser capaz de encontrar grietas por dónde introducir conceptos novedosos. Una de las principales ventajas del Innovation Blitz es que evita los errores de diseño que se cometen a menudo en los lanzamientos de producto en las empresas por no probarlos adecuadamente con clientes y consumidores. Las sugerencias y correcciones se efectúan durante el proceso de innovación. Otra gran ventaja del IB es su rapidez. En sólo 4 días los participantes deben ser capaces de elaborar un prototipo y presentarlo a la dirección para su aprobación. Esta dinámica evita los problemas derivados de proyectos

de innovación que se eternizan y deben soportar las presiones interesadas de los distintos departamentos (reinos de taifas) de la empresa.

Para obtener información de primera mano sobre tendencias de mercado u opiniones de consumidores que pueda ser utilizada durante la reunión de IB para generar ideas disruptivas se utilizan, cada vez más, métodos adaptados de las ciencias sociales, en concreto métodos etnográficos de trabajo de campo que utilizan habitualmente sociólogos y antropólogos. La idea es que un grupo de expertos examine y observe durante un tiempo determinado un aspecto específico de un producto, un comportamiento del consumidor, el uso de un servicio, etc. para incorporar observaciones y conclusiones que fácilmente podrían pasar desapercibidas para la empresa. La utilización de “miradas externas”, por tanto, obedece a esa finalidad: acabar con la inevitable miopía que cualquier empresa tiene sobre ella misma. Una de las empresas de innovación más reputadas del mundo, IDEO, utiliza métodos etnográficos para “ver lo que los demás no ven” y conseguir, en la medida de lo posible, innovaciones originales. IDEO es una organización que innova para otras empresas. Está especializada en producto (juguetes, diseño de alta tecnología, electrodomésticos, etc.) pero también asesora sobre innovación corporativa, es decir, ayuda a otras empresas a aprender a innovar.¹¹



Cuarta estrategia: Think Flow (Pensar con fluidez): ampliar los registros mentales, cambiar de perspectiva.

¿Podría, en un minuto, listar 30 cosas que empiezan con la letra “R”? ¿Y pensar en 20 objetos o sustancias de color rojo? ¿Podría recordar rápidamente 20 apellidos de sus compañeros de enseñanza primaria? ¿Es capaz de encontrar las semejanzas entre un libro, una cerveza y una cama?¹²

Para ser creativo es importante tener fluidez mental. Hace algún tiempo, uno de los autores de este

⁸ La expresión “Cociente de Inteligencia” organizativo se debe a

⁹ Ver www.innocentive.com

¹⁰ El concepto de “Innovation Blitz” se puede encontrar en el libro “Fast Innovation” de George, Works y Watson-Hemphill.

¹¹ Ver referencias sobre IDEO en www.ideo.com

¹² Este ejercicio está tomado de un estupendo libro sobre creatividad: “Pensar a lo grande” de Zalinskie

texto impartió un seminario sobre creatividad en una escuela de una agradable ciudad del sur de España. Al preguntar a los participantes si se sentían creativos, uno de ellos espetó, de forma clara, que no se consideraba para nada creativo. Unos minutos más tarde, quizá para ayudar al participante a adquirir un poco más de confianza en sus capacidades creativas, el profesor le invitó a enumerar un objeto, cualquiera, que tuviera a su alrededor. El pasmo del profesor fue mayúsculo cuando el participante dijo que no podía, que no era nada creativo y que le era imposible hacerlo. Armándose de cierta paciencia, pero al mismo tiempo fascinado por la situación, el profesor insistió: “vamos, simplemente le estoy pidiendo que mire a su alrededor y me diga el nombre de alguna cosa, de algún objeto, de lo que sea.” El participante continuó en sus trece, alegando que su nulo nivel de creatividad le impedía llevar a cabo un simple ejercicio de observación y descripción de la realidad.

Como el lector habrá comprendido, si el participante era más o menos creativo en realidad no era un dato a tener en cuenta respecto a la resolución del ejercicio. Lo que le sucedía al participante era que tenía un bloqueo importante que le impedía manifestar sus habilidades o competencias, no sólo para la creatividad, sino probablemente para muchas cosas más.

Tener fluidez creativa (Think Flow) es básico para ser creativo. Sin fluidez hay bloqueo, y el bloqueo es la negación de la creatividad. Volvamos al ejercicio del libro, la cerveza y la cama. ¿Tienen realmente similitudes? De entrada parece difícil encontrar parecidos que los tres objetos compartan. De hecho, algunas personas no ven nada, o ven muy poca cosa. Sin embargo, cuando somos capaces de encontrar nuestro estado Zen, cuando hay un cierto equilibrio entre relajación y tensión, entonces empiezan a aparecer asociaciones:

- Son tres objetos manufacturados
- Los tres se venden y se compran
- Son objetos tangibles
- Se pueden usar simultáneamente
- Están en estado sólido
- Se pueden encontrar habitualmente en un hogar
- Pueden inducir al relax o al sueño
- Son tres palabras
- Las tres comienzan con una consonante
- Las tres acaban con una vocal
- Son combinaciones de vocales y consonantes
- En inglés, las tres empiezan por la letra “b”
- Ninguna lleva acento

Las mentes altamente creativas se caracterizan por tener la habilidad de encontrar caminos diversificados que conducen a otros tantos enfoques alternativos que son susceptibles de desembocar en una solución adecuada. ¿Había usted pensado que, además de objetos, un libro una cerveza y una cama son palabras? ¿Y que se pueden traducir a otros idiomas? ¿Ha pensado en dibujarlos? Al hacerlo nos damos cuenta de que una cerveza puede ser una botella, pero también una lata o un barril, y que una cama puede adoptar infinitas formas. ¿Piensa en una litera? Entonces puede añadirse una nueva similitud: que las tres cosas pueden presentarse en pareja. Una litera (dos camas), un *pack* de dos cervezas y una oferta de dos libros. Los vericuetos de la mente creativa son casi infinitos. Todo consiste en encontrar el estado Zen adecuado y dejar que la mente fluya, más allá de si las ideas son mejores o peores, correctas o incorrectas. Fluir es divertirse, apasionarse, vibrar con lo que estamos haciendo¹³.

Hay muchísimas metodologías de creatividad que ayudan a nuestra mente a encontrar su estado adecuado de Flow. Una de las más habituales es el SCAMPER. Pensar en términos SCAMPER es una de las habilidades creativas que asegura una buena fluidez mental. Imagine el lector que tiene que mejorar cualquier objeto que esté a su alrededor. Pongamos por caso un reloj de pulsera. Se trata de proponer mejoras en su uso para convertirlo en un objeto diferente, más atractivo, en definitiva, innovador.

SUSTITUIR: ¿Qué puede ser sustituido en un reloj de pulsera? Quizás el cierre. ¿Un imán? ¿Un simple cierre en “clíc”, mucho más cómodo que las correas? Podríamos sustituir también el cristal transparente por cristales de colores.

COMBINAR: ¿Con qué elemento puede combinar un reloj de pulsera? Con el arte. Podríamos hacer “relojes artísticos”, inspirados en los distintos movimientos del arte clásico o contemporáneo. Relojes estilo François Léger, Jackson Pollock, Salvador Dalí o Andy Warhol, incluso adaptando la forma a la idiosincrasia de cada artista.

ADAPTAR: ¿De qué otro negocio podemos adaptar o copiar ideas para nuestro reloj de pulsera? Quizá algunos descubrimientos químicos podrían adaptar-

¹³ El concepto de “Fluir” (Flow) se debe a Mihaly Csikszentmihalyi. Se describe como un estado mental de concentración en una tarea que anula la percepción del paso del tiempo y permite dar lo mejor de nosotros.

se a nuestro reloj de pulsera. ¿Un reloj que cambie de color según las circunstancias? ¿Fluorescente en la oscuridad? ¿Con luz propia permanente, como una luciérnaga? ¿Un reloj de materiales ultraligeros, casi liviano, como las bicicletas de montaña de gama alta?

MODIFICAR/MAGNIFICAR: ¿Qué aspectos pueden ser alterados en un reloj de pulsera? ¿Se puede magnificar el tamaño, haciendo esferas más grandes, casi tanto como la muñeca del propietario? ¿Se pueden cambiar los materiales? ¿Correas de madera? ¿De silicona? ¿De tela?

PROPONER PARA OTROS USOS: ¿Para qué otras cosas puede servir un reloj? ¿Brújula? ¿Teléfono móvil? ¿Termómetro?

ELIMINAR: ¿Qué aspectos superfluos pueden ser eliminados de un reloj? ¿La correa? ¿Sustituirla por un adhesivo natural? ¿Eliminar las manecillas, pero también las cifras? ¿Qué apareciese la hora en ideogramas chinos?

REORDENAR/REVERTIR: ¿Qué se puede hacer de forma totalmente distinta? Un reloj que no muestre la hora. Tendría una tapa metálica que se descorrería con un botón para ver la hora sólo cuando el propietario quisiese. ¿Relojes para colocar en otra parte del cuerpo? ¿Qué tal un reloj en la pierna? ¿Relojes colgantes?

Probablemente no todas las ideas aparecidas durante el uso del SCAMPER son factibles. Da igual. Lo importante es ser capaz de lanzar al vuelo decenas y decenas de ideas, sin importar su grado de realismo. A partir de ahí, una mente creativa va trabajando y detallando cada propuesta. Como ya hemos analizado, las ideas PO pueden ser muy útiles, si somos capaces de reorientarlas y concretarlas.

Para cultivar la fluidez creativa, además de utilizar metodologías como la que acabamos de exponer, es importante hacer "gimnasia creativa". He aquí algunas sugerencias:

- Acostúmbrese a hacer listados de ideas sobre temas de su interés
- Intente analizar un hecho desde distintas perspectivas
- Tenga "desencadenantes de ideas" a mano: archivos con fotografías o frases creativas, busque en el Google, etc.

- Acepte opiniones distintas a la suya
- Aprenda a empatizar con una determinada realidad: si está buscando ideas para mejorar un cajero automático, póngase en su lugar. Pregúntese cómo vería la vida si fuera un cajero.
- Haga preguntas sobre las cosas. Cuestione cualquier realidad por evidente que parezca

Quinta estrategia: Get emotional!

Explicar historias atractivas. Hacer vivir experiencias memorables.

Los humanos somos seres emocionales. Para lo bueno y para lo malo. Tomamos las decisiones, muchas veces, apoyándonos en nuestro sistema emocional. Como afirma Kevin Roberts en su divertido libro *Lovemarks*¹⁴, compramos productos o servicios porque nos sentimos atraídos por las cualidades emocionales que irradian. Perfumes, bebidas, coches, libros... Tomamos decisiones aparentemente conscientes pero, como la neuroeconomía ha demostrado recientemente, en realidad es en gran medida nuestro sistema emocional el que acaba decidiendo.

La innovación, de un modo u otro, está relacionada con las emociones. Innovar significa sorprender, enamorar, conseguir que alguien se fije en nuestro producto, servicio, marca o estrategia. Por tanto, no es exagerado afirmar que no hay innovación sin emoción.

Las empresas más innovadoras son las que explican historias (a través de la publicidad o de los beneficios directos de sus productos) que atraen. Que enganchan. Que seducen. ¿No es fascinante comprobar que muchas empresas ya no centran su publicidad o su venta en el producto en sí sino en las emociones que suscita en el consumidor potencial?

Gomas de mascar que transportan a una dimensión superior de placer, coches que nos permiten descubrir rincones inexplorados del planeta o bebidas que son mucho más que una bebida son algunos ejemplos de productos que intentan hacernos vivir experiencias, que proponen valores añadidos que van muchísimo más allá del mero producto. Vivir una experiencia memorable, en palabras de Tom Peters, consiste en pasar unos momentos, minutos o incluso días sorprendentes, agradables, chocantes, maravillosos, inauditos o insólitos a través del inge-

¹⁴ "Lovemarks", de Kevin Roberts. Ediciones Empresa Activa, 2005.

nio de alguna empresa que ha urdido y combinado una serie de acciones que permiten que tengamos ese conjunto de sensaciones. En esta línea, los espectáculos del Cirque du Soleil, pasar un rato en un Starbucks o en Juan Valdés, comprar en The Body Shop o entrar en un tienda de Imaginarium pueden convertirse en experiencias memorables.

Por este motivo, cualquier empresa debería preguntarse si está trabajando convenientemente la parte emocional de su negocio. Sea en la publicidad, el *packaging* o el producto o servicio en sí, ¿de qué manera es capaz de trabajar con las emociones de los clientes o consumidores? No importa a qué se dedique la empresa. Tornillos, bolígrafos o secadores de pelo. Caramelos, electrónica de consumo o libros. Banca, energía o formación. Cualquier producto o servicio puede estar bien o mal enfocado emocionalmente.

Para algunas organizaciones, trabajar con las emociones puede ser difícil. Estamos, en general, demasiado acostumbrados a vivir de espaldas a lo emocional. Pensamos equivocadamente que se trata de un mundo de segunda categoría, poco científico y para gente sensiblon. Nada más lejos de la realidad. Las experiencias emocionales forman parte de nuestra manera de ser. Oler un perfume nos retrotrae a épocas pretéritas o a un amor semiolvidado. Escuchar una determinada música puede conseguir hacernos llorar en el momento más inoportuno. Nuestras relaciones, amores y quizás odios, están basados en elementos emocionales: empatía, química personal, seducción...

Trabajar con las emociones requiere de una serie de habilidades especiales, muchas veces ajenas a los métodos racionales de muchas empresas. Trabajar con la música, con colores, sabores, olores y texturas puede ser clave para saber conectar emocionalmente con los clientes. Es ahí donde el diseño cobra una especial importancia. Muchos directivos, equivocadamente, creen que el diseño es un embellecimiento casi superfluo de un producto, del que quizás en una situación de crisis podemos prescindir. Craso error. El diseño bien entendido es el alma de cualquier negocio innovador: folletos, cubiertas, letras, texto, apariencia, colores, formas... Lo feo no vende, vende lo atractivo, lo bonito, lo seductor, lo que nos transporta a universos de placer, bienestar, ilusión y fantasía. Steve Jobs y Apple así lo han entendido, tradicionalmente. En el mundo hay millones de personas "applemaníacas" debido al especial cuidado que esta

empresa siempre ha dedicado al diseño, a las formas elegantes, a la usabilidad...

Un apunte importante: usar las emociones como elemento de innovación no quiere decir manipular emocionalmente. Al contrario, significa ser capaces de establecer una corriente emocional (casi en el sentido eléctrico) que, de forma sincera y auténtica, cree admiración, fidelidad y compromiso. Hacer lo contrario, es decir, procurar engañar, confundir y manipular puede ser útil a corto plazo pero a largo generará consecuencias indeseables.

Construir experiencias emocionales y memorables es una de las aventuras empresariales más interesantes de nuestros tiempos. La cadena de tiendas Anthropologie, en los EUA, lo consigue adaptando cada tienda a las características locales, seleccionando la música de fondo en función del clima, de si luce el sol o llueve, etc. Entrar en cada tienda es una experiencia distinta, alimentada creativamente por los empleados. Otra empresa interesante es Jones Soda. Sus propietarios y directivos afirman que "más allá de hacer bebidas de soda (*commodity*) lo que hacemos es conectar nuestra marca con los consumidores. En efecto, Jones Soda permite a sus admiradores y clientes enviar propuestas de fotografías para las etiquetas de sus bebidas. Cada día la empresa selecciona decenas de fotografías originales y creativas. Es una oportunidad impactante para jóvenes creadores, que tienen así la posibilidad de expresar sus ideas sobre diseño, fotografía y publicidad. En una línea muy distinta, la compañía teatral catalana "La Fura dels Baus" ha conseguido reputación internacional a través de sus espectáculos provocativos (ejercicios acrobáticos, juego con pinturas y vísceras de animales, gritos, etc.) con la participación activa o atónita de los espectadores. El restaurante colombiano "Andrés Carne de Res" es, en la línea de las experiencias memorables, un auténtico "must": en este local, con capacidad para más de 2000 personas, suceden cosas sin parar. El comensal, abrumado por una decoración abigarrada pero fascinante, tiene ocasión de enviar correos a otras mesas, disfrutar de comparasas, sorprenderse con acróbatas colgados del techo del restaurante y un largísimo etcétera. Como puede comprobarse, las citadas empresas van mucho más allá de vender ropa, bebidas de soda, hacer teatro o dar de comer. Hacen algo más, y lo hacen creativamente. Y con éxito.

Trabajar con emociones no es fácil. Implica dejarse llevar por los sentimientos propios y tratar de

compartirlos con los clientes y consumidores. Hay muchas metodologías creativas que pueden ser de gran ayuda: los mapas mentales, dibujar con el corazón, los collage creativos, el Ideart, el role-play... Se trata de técnicas que permiten ir más allá del simple razonamiento de hemisferio izquierdo y nos facilitan la conexión con nuestro mundo emocional.



El fascinante mundo de "Andrés Carne de Res" en Bogotá (Colombia)

Sexta estrategia: Think Happy (Alegrar la mente): incorporar elementos de motivación y pasión, despertar todos los sentidos, disfrutar aprendiendo.

¿Conoce usted a una persona creativa que no esté altamente motivada? ¿Se imagina un personaje que se autocalifique de creativo pero que sea incapaz de apasionarse por algo? Una de las características más distintivas de la gente creativa es que sienten una gran motivación sobre lo que hacen, sea lo que sea. Ser artista, cocinero, ingeniero o director de empresa requieren, ante todo, grandes dosis de pasión. Este concepto ha sido estudiado por el psicólogo norteamericano Mihaly Csikszentmihalyi en distintos li-

bros¹⁵: las personas creativas "fluyen" de forma especial porque concentran toda su atención en lo que les gusta y ello les abstrae de las coordenadas espacio-temporales habituales. ¿Ha notado alguna vez que pasaban cuatro o cinco horas sin apenas darse cuenta? Seguro que era porque andaba metido en algún tema que le apasiona y le absorbe toda su capacidad de atención. ¿Una apasionante partida de ajedrez? ¿Dar clase a un grupo fantástico de gente? ¿Estudiar mineralogía? ¿Escribir un ensayo sobre filosofía de la postmodernidad? ¿Idear un nuevo producto?

Es importante descubrir, en caso de que todavía no lo sepamos, nuestras fuentes de motivación, porque de otra manera va a ser complicado dar rienda suelta a nuestra creatividad. ¿Cuáles son los valores y creencias que me inspiran? ¿Qué es lo que realmente me gusta, me apasiona?

En las empresas, muy a menudo, nos encontramos con personas que odian lo que hacen o que, en todo caso, no sienten una especial motivación por su trabajo. Creativamente hablando, esto es un drama. Ni la persona rendirá al máximo, disfrutando en el proceso, ni la empresa conseguirá resultados excelentes. Lamentablemente, esta situación no es ajena a muchas empresas, demasiado acostumbradas a los procesos rígidos, a las jerarquías, y a tratar a las personas como simples recursos¹⁶. El resultado que obtienen, como ha denunciado con inteligencia Corinne Maier¹⁷, es un desprecio total y absoluto y un comportamiento de "acting-out" que no beneficia en nada ni a personas ni a empresas.

Conocer nuestras auténticas motivaciones nos puede permitir enfocar mucho más nuestra creatividad. ¿Cómo lograrlo?

- Conociendo bien nuestros puntos fuertes, nuestras fortalezas. Las reflexiones y el cuestionario de Martin Seligman pueden ser una gran ayuda¹⁸
- Teniendo en cuenta el principio budista de "Hago lo que me gusta, me gusta lo que hago", defendido por Oriol Pujol como base de una vida tranquila

¹⁵ Ver "Fluir" o "Fluir en los negocios", ambos publicados por Kairós.

¹⁶ Ver "No somos recursos, somos humanos" de Cuca Ricomá y Franc Ponti, publicado por Granica.

¹⁷ Ver "Buenos días pereza" de Corinne Maier, publicado por Península.

¹⁸ El libro "La auténtica felicidad" de Martin Seligman contiene un estupendo cuestionario sobre cómo descubrir los valores que mueven nuestra acción.

y feliz¹⁹ Si no me gusta lo que hago debo procurar, o bien hacer otra cosa diferente, o cambiar mis creencias limitantes.

- Creyendo en nuestros sueños, en nuestras ideas utópicas, en nuestras locuras y en aquello que siempre hemos deseado. Las personas creativas son las que, de alguna manera, han conseguido acercarse a su sueño.
- Hablando siempre un lenguaje positivo y constructivo. La crítica por la crítica destruye la creatividad y la innovación. Cuando trabajamos en equipo es importante dar energías a todo el mundo e irradiar ilusión por los cuatro costados. De otra forma es difícil ejercer un liderazgo resonante que consiga triunfos y resultados positivos.
- Despertando nuestros sentidos: siendo creativos a través de las palabras y los pensamientos, pero también a través de las imágenes y, en especial, de las emociones. ¿Qué es un proyecto sin emociones? Las emociones deben arrastrarnos a la acción. Las emociones dan vida, nos hacen sentirnos humanos y apasionarnos por las cosas.
- Hay que procurar, eso sí, arrinconar las emociones destructivas: odio, celos, ira... La creatividad está vinculada en muchas ocasiones con la cooperación, la colaboración, como veremos en la última estrategia.
- Teniendo creencias constructivas sobre la propia creatividad: somos lo que pensamos, por tanto es imprescindible ser optimista respecto a los procedimientos creativos y visualizar resultados en clave positiva. Think Happy, alegrar la mente, es una de las claves más esenciales del trabajo creativo. Sin alegría, sin optimismo, no hay fuerza creativa. Y eso hay que recordarlo cada día de nuestra apasionante existencia...

Séptima estrategia: Think Team (Pensar entre todos): utilizar herramientas de fertilización cruzada, sumar energías, multiplicar esfuerzos, compartir conocimiento.

Stephen Covey, el célebre autor de uno de los libros de management más vendidos de todos los tiempos, "Los siete hábitos de la gente altamente efectiva", sugiere que la cooperación entre personas es una de las características distintivas de la gente eficaz. Eduardo Punset apunta en su reciente ensayo sobre felicidad que hay que pasar de una sociedad competitiva a otra colaborativa. El grupo de expertos

negociadores de Harvard, creadores del modelo de negociación más conocido, entienden la negociación como un procedimiento para resolver problemas, en el que muchas veces ambas partes pueden salir ganando. Es la famosa negociación yo gano-tu ganas, donde un pastel aparentemente fijo puede convertirse en un pastel mucho más grande a través de procesos de generación de confianza y de cooperación.²⁰

En el interior de las empresas se compite demasiado. Ciertas emociones destructivas o negativas (especialmente cuando nos atenazan y bloquean) como los celos o la envidia, son absolutamente perjudiciales para los objetivos empresariales pero también para el bienestar y la felicidad de las personas. En muchas organizaciones hay gente que no se habla, departamentos a la greña, jefes prepotentes y sabelotodo, cuchicheos innecesarios y dañinos... Todo menos colaboración.

Sin embargo creatividad y cooperación son grandes amigas. De hecho, no hay una gran idea sin colaboración. El mito del genio omnisciente que, encerrado en su despacho tiene la gran idea es eso, un simple mito. Normalmente los inventos, descubrimientos y aportaciones creativas son el resultado del trabajo en equipo, de horas y horas de fertilización cruzada de ideas. Las empresas que aprenden a pensar de esa forma tienen la llave de la cámara del tesoro, porque consiguen establecer sinergias creativas entre personas y departamentos que, al final, constituyen la clave de los procesos de innovación.

La generación de ideas, por ejemplo, necesita grandes dosis de trabajo en equipo. El fracaso de algunas técnicas de creatividad nace, a menudo, de la falta de hábito de trabajar en equipo de muchas organizaciones. Trabajar en equipo es aceptarse, entenderse, compartir ideas y hacerlas crecer, saber discutir creativamente sin enfadarse, olvidarse de los celos y las envidias... Pero además trabajar en equipo conlleva la habilidad de que un conjunto de personas sea capaz de actuar de tal forma que una sus fuerzas en un mensaje común, resultado de la combinación de las mejores ideas individuales. Este proceso es pura magia, y cuando se consigue estamos hablando de un equipo de alto rendimiento (EAR), capaz de aceptar los retos más desafiantes. Las empresas innovadoras están repletas de EAR, incluso sus órganos de gobierno son EAR, porque de

¹⁹ "Nada por obligación, todo con ilusión", de Oriol Pujol, publicado por Gestión 2000

²⁰ Ver, por ejemplo, el libro "Obtenga el Si", de Fisher, Ury y Patton, publicado por Gestión 2000.



La balsa de la Medusa, del artista romántico francés Géricault

ellos debe nacer la inspiración que se transmite al resto de departamentos o divisiones.

¿Qué significa “fertilización cruzada”? Simplemente que un equipo de profesionales se reúnen el tiempo necesario para compartir creencias, ideas y puntos de vista sobre algo. Hay algunas metodo-

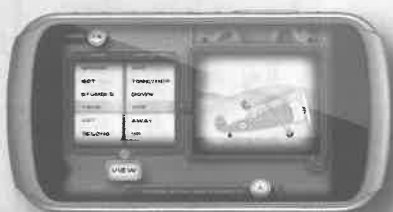
logías creativas, como el *brainwriting* o el IDEART que permiten, quizá de forma especial, trabajar en equipo y conseguir resultados de forma colectiva. Supongamos que una empresa del sector de la alimentación abre un período de reflexión sobre su estrategia de diferenciación en el sector. Puede hacerlo de mil maneras, evidentemente. Pero si creemos en las emociones, en las imágenes, en nuestra intuición, en el pensamiento cooperativo, quizá la metodología IDEART podrá ser de gran ayuda.²¹ La contemplación comentada de una lámina como “La balsa de la medusa”, de Géricault, puede tener efectos muy beneficiosos en la compleja operación de construir futuro a la que muchos equipos de gobierno se ven abocados.

En otro capítulo de este libro el lector encontrará las claves y procedimientos para trabajar creativamente en equipo. THINK TEAM, ser capaz de sumar energías, de compartir conocimiento, de divertirse, en definitiva.

²¹ Ver “La empresa creativa” de Franc Ponti, editado por Granica



100 WAYS TO GET TO THE TOP IN PHRASAL VERBS LEARNING



SEEING LANGUAGE IN ACTION HELPS US TO UNDERSTAND IT BETTER.

With this app you will visually learn the meaning of **100 phrasal verbs**. Thanks to The Amazing Phraso, you'll get over the fear of using them and your English will take off.

FREE. Available for tablets and smartphones iOS and Android.

De la pantalla al significat¹

Daniel Cassany / Universitat Pompeu Fabra

daniel.cassany@upf.edu

http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/

Resum. La disseminació d'Internet i de les TIC ha causat canvis importants en les pràctiques lectores contemporànies. Llegir i escriure és avui una activitat ben diferent, gràcies als diversos dispositius electrònics amb què podem accedir a la xarxa en qualsevol moment i des de qualsevol lloc (ordinadors, portàtils, mòbils, pantalles i terminals en indrets diversos). Llegim documents multimodals, al núvol, en diverses llengües, amb l'ajuda de recursos tecnològics sofisticats (diccionaris en línia, traductors, verificadors, etc.). Més enllà de les diferències superficials, la lectura ha guanyat dificultat, diversitat i tecnificació: és més fàcil accedir a la informació, però és més difícil poder construir significats i poder interpretar-los per al dia a dia.

L'eclosió de les pantalles

Un col·lega tecnofílic m'explicava no fa gaire que el comportament dels seus fills era diferent segons els dispositius de lectura amb què es familiaritzà en la seva infantesa. El més petit, nascut a l'època de les pantalles tàctils, movia el dit d'esquerra a dreta damunt la pantalla (o del paper) per girar full. En canvi, el gran buscava les tecles d'"obrir" i "tancar" o un camp per teclejar mots i buscar informació (a l'estil del motor de cerca Google), perquè es va acostumar als ordinadors i les consoles de jocs amb teclats i ratolins; quan tenia al davant un llibre o un diari amb paper, semblava sorprendre's pel fet que no tingués cap botó o comandament d'Obrir i Apagar.

Tot plegat no té res a veure amb aquells llibres de text que subratllàvem de petits, amb els punts que posàvem a la novel·la per marcar allà on havíem

arribat, amb les notes escrites al marge amb lletra inintel·ligible —perquè no era fàcil fer-la clara i ben formada en un espai tan allargat i petit—, o amb les fitxes del catàleg de la biblioteca on buscàvem el llibre de lectura obligatòria.

Amb Internet canvia tot. La substitució del suport (del paper als bits digitals) provoca la renovació total de les pràctiques lletrades. Canvien els dispositius per llegir (del llibre a la pantalla) i escriure (del llapis i la goma al teclat), la textualitat (de la linealitat a l'hipertext i de la grafia a la multimodalitat), els gèneres (de la carta i l'ofici al xat, el bloc o el wiki) i els processos de producció, recepció i distribució dels escrits: de cop i volta participem en fòrums, *postegem* en blocs, *publiquem* a Facebook de manera senzilla, ràpida i barata, per a milers de persones.

Els aprenents joves avui dediquen moltes hores al dia a connectar-se a la xarxa, si no és que tenen ja un mòbil intel·ligent i hi estan connectats 24 hores. Allà desenvolupen *activitats vernacles* (ocioses, privades, personals, autogenerades, oposades a les tasques acadèmiques, oficials, legitimades, rellevants socialment), com llegir i escriure *fanfic*, obrir un fotolog, crear una xarxa social amb els amics i intercanviar notícies, vídeos o fotos, piular i seguir els esportistes que els interessin, etc. (Sanz 2009; Lankshear i Knobel 2006). Fent aquestes tasques, els aprenents entren en contacte amb parlants autèntics de l'idioma que volen aprendre, connecten amb *bloggers*, webs i fòrums on s'usa aquesta llengua, xategen amb interlocutors amb qui comparteixen les mateixes passions (música, manga, jocs, etc.). I també aprenen moltes coses, de manera informal (Cobo i Moravec 2011).

De retruc, pleguen força editorials, tanquen les llibreries de totxo i neixen servidors en línia de continguts (iTunes, Amazon, eBay, Scribd, Slideshare, Google Books), repositoris digitals i xarxes socials d'amics, col·legues i VIPs per compartir les novetats. Ens haurem d'anar acostumant a passejar per carrers i places sense botigues de discos, llibres o de

¹ Una primera versió d'aquest article es va publicar amb aquest mateix títol a la revista Guix, 383: 12-16, monogràfic Llegir en pantalles, març de 2012. ISSN imprès: 0213-8581; ISSN digital: 2014-4598. Aquesta versió amplia alguns punts del text, n'adapta els exemples al context de l'ensenyament de llengües d'una Escola Oficial d'Idiomes i hi afegeix un subapartat. Agraïxo a InterEOI la possibilitat de difondre aquest article en aquest context, a més de les facilitats per publicar-lo.

qualsevulla servei o artilugi que avui ja adquirim en línia.

Molts recursos de paper —feixucs, cars i lents— es transformen en webs àgils, dinàmics i útils, com l'Enciclopèdia Catalana, el DIEC o la base de dades del Termcat, que podem consultar en qualsevol moment i lloc. Disposem de recursos inesgotables i actualitzats com la Viquipèdia, els traductors automàtics, el verificador ortogràfic o els immensos corpus de textos amb programes d'anàlisi de dades (concordances, freqüència), mentre comencem a pensar què n'hem de fer dels gruixuts, feixucs i empolsinats volums en paper d'enciclopèdies, diccionaris i vocabularis obsolets que ocupen metres i metres a les prestatgeries de casa.

És ben clar que amb les pantalles i la xarxa, la lectura ha canviat de paradigma —en el sentit de revolució social, econòmica i cultural. Llegir —i escriure— a la pantalla és una altra manera de llegir; té ben poc a veure amb el que fèiem abans (Coiro, Knobel, Lankshear i Leu ed. 2009).

Més accés però... ¿més significat?

Llegir a la pantalla —en línia, és clar, connectat a Internet (perquè llegir fora línia en un ordinador no té gaire sentit i s'acosta força a llegir un llibre)— és més difícil que fer-ho en un paper. Sobretot si donem al mot llegir el sentit de tasques cognitives com “comprendre”, “construir sentit” o “integrar en el coneixement previ”, i de tasques socioculturals com “usar el contingut llegit per fer alguna cosa en el dia a dia”, “exercitar els rols que ens ha tocat en la feina lletrada que tenim” o “posar en marxa el poder (escàs o relatiu) que puguem tenir com a ciutadans, electors, contribuents, clients, etc. en una comunitat democràtica”.

El que facilita la xarxa és accedir a moltes dades de manera immediata, només clicant una icona o un mot. Però no ens confonguéssim: tenir dades no és igual a “comprendre-les” ni tampoc a “poder aprofitar-les per fer coses i resoldre tasques”. La usabilitat i la simplicitat de moltes interfícies permet obtenir documents i recursos amb pocs segons, però no estalvia la feina complexa de comprendre'ls, de relacionar-los entre si i amb les dades que ja coneixem, i d'interpretar-los en un conjunt únic de manera coherent i significativa per a allò que ens interessin. De fet, en línia s'incrementa la complexitat de la tasca de “comprendre”, perquè:

- a) a Internet hi ha quantitats ingents d'informació (de tots els temps, de tots els llocs i per a tot el món —i la majoria no s'adreça a nosaltres—);
- b) els textos digitals els han fet persones de tot el món, de cultures, llengües i punts de vista que coneixem poc o gens —de manera que és més complex recuperar els implícits, les intencions o el sentit amb què usen el llenguatge;
- c) a Internet hi ha menys controls de qualitat i, per tant, més porqueria (mentides, errors, exageracions, enganys, publicitat, especulació, etc.);
- d) a Internet tot “flota” en un núvol i es perd el context particular de cada discurs (lloc, temps, interlocutors, propòsit);

En definitiva, el que guanyem per una banda (accés a quantitats descomunals de dades, immediatesa, rapidesa, gratuïtat) ho perdem per una altra (descontextualització, globalització, pertinença per a la nostra vida). Si la pràctica de llegir implica diverses tasques (buscar informació, processar l'escrit, relacionar les dades amb el coneixement previ, construir comprensió, aplicar aquestes dades en la vida personal), la xarxa en facilita només algunes i, de resultes dels canvis per aconseguir això, en complica la resta. Comprendre és més difícil a la xarxa, encara que no ho sembli.

Això és encara més greu quan usem una segona llengua o estrangera per navegar per la xarxa i consultar informació (sigui castellà, anglès, francès o qualsevol altre). Encara que puguem ser lingüísticament competents en aquesta llengua franca, perquè l'hem après a l'escola o en una EOI, això no ens familiaritza de cop amb els discursos particulars de cada comunitat (els diaris, les webs, els blocs, els fòrums, etc.), amb la funció que despleguen en cada lloc, la ideologia que vehiculen, la manera com els utilitzen els lectors o els valors amb què s'associen.

Pensem, a mode d'exemple, en diaris com *The New York Times* d'EUA, *El Mercurio* de Xile o *El País* de l'estat espanyol, que potser són els més venuts en cada país i els més populars internacionalment. A partir del meu coneixement d'*El País*, que és el diari dels tres que tinc més a prop i conec més, puc presuposar ingènuament que els altres dos tenen posicions semblants en el seus països respectius, que practiquen el periodisme de la mateixa manera, que els valors que transmeten són equivalents, que la lectura de diaris és igual en els tres països, que el va-

lor social que té cadascun és equivalent, etc. Però la realitat és que en cada país els artefactes escrits (els diaris, però també la resta de discursos) tenen una història, una posició social, uns usos i uns valors particulars, que els diferencien d'altres contextos. Per això, quan llegim en llengua estrangera qualsevol diari, una web, un bloc o un fòrum o procedents d'altres cultures, no acabem mai d'estar segurs de si són fiables o no, de si són equivalents o no als de la nostra comunitat.

Si ens imaginem uns estudiants francesos o nord-americans d'espanyol que consulten la xarxa, ¿sabrien distingir les diferències entre webs tan distintes com *Just Landed* (dades pràctiques per viure a l'estranger), *El ricón del vago* (per a alumnes que busquen treballs i apunts per sortir del pas), els diversos blocs de periodistes i comentaristes de *La Vanguardia*, *El Periódico*, *El Mundo* o de qualsevol altre diari, dels fòrums oberts de *Mundo Foro* o qualsevol altre espai obert d'opinió? Les recerques fetes en aquest sentit (Murillo 2009) mostren que els estudiants tenen moltes dificultats de contextualització per entendre els discursos d'una comunitat estrangera, encara que tinguin bons coneixements en l'idioma corresponent —i suggereixen que cal incloure formació i informació cultural en les pràctiques de lectura en llengua estrangera.

Tecnologies

Per facilitar la tasca de trobar dades i usar els recursos, la xarxa ajuda els internautes de maneres noves. Qualsevol web té barres de navegació, preguntes més freqüents, vídeos de presentació, itineraris, perfils o nivells variats de dificultat per adaptar-se a lectors diferents (principiants, iniciats i experts), comunitats d'usuaris que ajuden els neòfits, etc. Els dispositius digitals i l'arquitectura de la xarxa són bastant més sofisticats que un llibre o una biblioteca de totxo, cosa que afavoreix que els internautes aprenguin amb més facilitat de manera autònoma o vinculats a comunitats de pràctica naturals, formades per amics, col·legues o desconeguts amb qui es comparteixen afinitats i interessos —i voluntat de cooperar i ajudar.

Això explica que molts nens i joves aprenguin moltes coses a la xarxa, al marge de l'escola i de les famílies, en situacions d'educació no formal, invisible, de manera expandida... sense docent, ni programa ni llibre de text —hi tornaré més avall. Els nadius digitals no s'han apuntar a cap curset de blocs, *Pho-*

toshop o aprenentatge per mòbil, per aprendre a usar aquests recursos de mica en mica i amb l'estratègia de l'assaig i l'error.

A més, la xarxa ofereix recursos potents i gratuïts per facilitar la comprensió, com diccionaris en línia, traductors automàtics, programes d'anàlisi lingüística (sil·labejadors, analitzadors morfològics i sintàctics, verificadors ortogràfics, oralitzadors de textos, teclats en diversos alfabetos per fer la transliteració de textos en idiomes que s'escriuen en sistemes d'escriptura diferents), bases de dades terminològiques i textuales, enciclopèdies multimèdia actualitzades. Amb pocs clics podem trobar una dada cultural, la traducció d'un mot, la forma ortogràfica d'una paraula, des de qualsevol lloc i en qualsevol moment, amb un terminal informàtic —i els coneixements i les destreses per saber-ho fer, és clar.

L'arribada de tots aquests recursos té —tindrà, ha de tenir— un impacte molt important en l'educació. Cada cop té menys sentit memoritzar dades que estan disponibles en línia i que s'actualitzen en tot moment, mentre que guanya importància la destresa de conèixer i saber usar tots aquests recursos d'enginyeria lingüística, amb habilitat, rapidesa i idoneïtat. Per exemple, perd sentit conèixer la majoria de regles d'ortografia convencionals i en guanya saber com funciona un verificador ortogràfic, quins aspectes lingüístics pot revisar i quins no, o com podem afegir mots al diccionari que utilitzem.

En aquest sentit, en els propers anys haurem de revisar a fons el contingut i les formes d'ensenyar gramàtica, discurs o reflexió lingüística, aprenent a conviure i a utilitzar tots aquests recursos que s'abocuen gratis a totes les pantalles —i que s'han pagat amb recursos públics en molts casos. També caldran tasques i materials per formar els aprenents en l'aprofitament d'aquests recursos.

Cultures digitals

Els efectes que provoca Internet van més enllà de l'educació. Molts internautes s'exposen a la xarxa des de ben petits i durant moltes hores a la setmana, de manera que aprenen coses que no figuren als currículums oficials i que tampoc pertanyen a la nostra cultura: s'interessen pel *manga* japonès, per la música jamaicana, pels equips de bàsquet l'NBA, pels jocs de simulació de guerres o per les carreres de cotxes d'època. A través de les xarxes socials i dels recursos digitals (webs, fòrums, blocs) els jo-

ves acumulen una cultura digital molt diferent de la que vam tenir nosaltres a la seva edat, quan no-més interactuàvem amb els amics, els familiars, els companys d'escola i els veïns —i tots només podíem accedir a uns mateixos i escassos recursos culturals, que eren comuns.

Així, els aprenents més joves que tenim avui a classe, els que són més nadius o residents digitals, que han estat més exposats a la xarxa, saben moltes coses que formen part d'una cultura que podríem denominar *digital* i que és global, deslocalitzada, volàtil (vinculada amb les modes), composta d'elements de molt diversa procedència. És clar que al mateix temps poden ignorar què és la Patum, confondre l'art romà amb el romànic o desconèixer la major part de les autoritats polítiques, dels creadors culturals o dels pensadors del país. És una cultura heterogènia i molt variada, terriblement diferent de la que tenim els docents —i encara més de la que teníem a la seva edat. Si nosaltres vam tenir una cultura força local, del nostre poble o barri, i del nostre entorn lingüístic, els aprenents joves avui tenen una cultura més àmplia, configurada i expandida a la xarxa, abeurada amb elements d'arreu del planeta. Mai en la història de la humanitat havíem viscut una situació en què els alumnes fossin culturalment tan diferents del professorat i també tan diferents entre si.

Aquest fet planteja preguntes noves, inquietants i urgents, per a les quals no tenim encara respostes clares: ¿hem de centrar-nos a ensenyar la nostra cultura local, com un Astèrix que lluita contra la invasió digital?, ¿hem d'obrir-nos al món i incorporar elements d'altres cultures i llengües?, ¿hem de fer les dues coses alhora, però llavors en quina proporció? És fàcil afirmar que cal ensenyar a llegir el món gran i divers que tenim avui i al mateix temps a estimar i valorar el que és més nostre i personal, però és força més complex posar-ho en pràctica.

Alfín, criticitat i més

Per enfrontar-nos a aquests reptes han sorgit algunes propostes i reflexions. Els bibliotecaris ens proposen el concepte d'*alfabetització en informació* (Alfín) o de *competències en informació*, que supera el vell *alfabetisme funcional*, i que planteja la necessitat que, a més de comprendre i saber usar la informació per al dia a dia, el lector avui ha de saber buscar-la, trobar-la i valorar-la i entendre críticament, entenent la ideologia i els interessos que hi ha al darrera.

L'alfín inclou dos aspectes més, que també són una novetat en relació amb les concepcions prèvies de la lectura:

- 1) adopta una perspectiva multimodal, és a dir, entén que la lectura fa referència als textos escrits, però també a les imatges (dibuixos, fotografies, esquemes, etc.), als vídeos o a les reproduccions virtuals, i sobretot als textos plurimodals, que incorporen els modes anteriors i ens mesclen; i
- 2) té una dimensió dinàmica i autonomitzadora, entenent que el lector haurà d'anar aprenent a llegir de maneres diferents al llarg de la vida, a mesura que evolucionin les pràctiques lletrades.

Un altre concepte que apunta en la mateixa línia però que arriba des de l'anàlisi crítica del discurs, és el concepte de *lectura o comprensió crítica*, que subratlla la necessitat d'ensenyar els alumnes a llegir i comprendre la ideologia dels textos. Aquesta visió pressuposa que qualsevol text té ideologia, del moment que hi ha un autor de carn i ossos que viu en un lloc particular del món, de manera que és home o dona, d'ètnia europea o asiàtica, gran o jove, etc.

A l'aula

A mode d'exemple, algunes propostes pràctiques que es deriven d'aquests conceptes són:

- a) Treballar amb textos plurals o amb diverses fonts, comparant el que diu el llibre de text amb Viquipèdia, una altra web o un llibre de la biblioteca del centre; també es poden contrastar diverses perspectives (científica, humanista, política, religiosa) d'un mateix tema.
- b) Buscar errors (mentides, exageracions, punts de vista diferents) a Internet, per mostrar a l'alumne que no tot el que és escrit és veritat.
- c) Contribuir a millorar Internet, corregint els errors detectats o proposant millores en textos (a blocs, fòrums i d'altres espais de col·laboració), adoptant un rol actiu de col·laboració i producció.
- d) Preferir preguntes del tipus "quina intenció té l'autor?" o "A qui s'adreça el text i què pretén", en lloc de les clàssiques "quina és la idea principal?" o "subratlla els mots que no entens".
- e) Incloure preguntes que relacionen els textos de lectura i escriptura amb el "jo" de l'alumne, a fi que pugui vincular els textos amb el seu entorn.

Un recurs proper i motivador que es pot usar per exercitar aquestes tasques és Wikipedia, en els diversos idiomes que conegui l'estudiant i el docent. Resulta revelador comparar les entrades d'un mateix mot o concepte (atès que sovint canvia el mot segons els idiomes) en diverses llengües, per veure com es presenten per a cada comunitat (francòfona, anglòfona, hispana, portuguesa) i per comprovar que no diuen en mateix ni de la mateixa manera; vegeu 'corrida de toros', 'valencià' o 'drogues', per posar alguns exemples òbviamment controvertits.

També és revelador llegir comparativament les diverses versions d'una entrada que hi ha a la pestanya de l'historial de cada entrada, que permeten veure com algunes entrades (vegeu 'fumar', 'lesbianna', 'avortament') han anat canviant a mesura que els valors socioculturals de cada comunitat també evolucionen. És clar que Wikipedia també permet reclutar els alumnes com a wikipedistes autors d'entrades noves (sobre plats gastronòmics catalans o espanyols en anglès o francès, grups musicals en alemany o pobles i indrets turístics en italià, segons els interessos dels alumnes), en cadascuna de les Wikipèdies corresponents al seu idioma meta.

Un altre recurs gratuït i obert a la col·laboració de qualsevol internauta, que els alumnes solen usar freqüentment és Wordreference, el diccionari de llengües modernes que permet fer preguntes i rebre respostes en línia d'internautes caritatius amb voluntat col·laborativa. Considerant que els nostres estudiants són plurilingües (català, castellà i anglès o més idiomes), també és molt il·lustratiu fer comparacions entre els diccionaris d'aquestes llengües (o de les que coneguin) per contrastar el divers nivell de desenvolupament del contingut i de fiabilitat de la font.

Pot ser ben útil dedicar unes classes a ensenyar als aprenents a usar aquest recurs, a desconfiar de qualsevol resposta d'un internauta anònim, fins que no s'hagi contrastat el que diu amb fonts més fiables. Aquestes propostes —i d'altres que no podem ressenyar aquí (webquestes, lectura social o en parella, treball cooperatiu en línia)— són respostes pedagògiques que atenen aquest canvi tan profund que ha experimentat la lectura amb l'arribada d'Internet.

Al capdavall, com deia una col·lega experimentada, quan hem superat la por "escènica" de la xarxa i les màquines, hi ha moltes coses semblants entre ensenyar a llegir amb ordinadors i amb llibres i paper. Tot és ensenyar a comprendre i a comunicar. El

que els alumnes poden saber en alguns casos (pràctica en alguns programes informàtics, destreses per navegar, coneixement d'algunes webs) no els fa entendre millor la informació de la xarxa, tenir més precisió a l'hora de comunicar-se o saber usar les dades amb més rigor.

Esperem que de mica en mica anem avançant en aquest procés irreversible i fascinant.

Bibliografia

- CASSANY, Daniel. *En línia: llegir i escriure a la xarxa*. Barcelona: Graó, octubre de 2011. Versió castellana: *En línea: leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama, setembre 2012.
- COBO, Cristobal i John W. MORAVEC. (2011) *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: UB. <http://www.aprendizajeinvisible.com/es/>
- COIRO, Julia; KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin i Donald J. LEU ed. (2009) *Handbook of Research on New Literacies*. Nova York: Routledge.
- LANKSHEAR, Colin i Michele KNOBEL. (2006) *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. Nueva York: McGraw Hill. 2a ed. Versió en castellà: *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid. Morata / Ministerio de Educación. 2008. 3a ed.: *New Literacies*, 2011.
- MURILLO, Núria. (2009) "La lectura crítica en ELE. Análisis de la comprensión crítica de los discursos virtuales", tesi de màster, Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge, UPF. Barcelona. <http://www.upf.edu/df/recerca/grups/grael/LC/>
- SANZ, Glòria. (2009) *Esriptura jove a la xarxa. Exploració de les pràctiques vernacles dels adolescents a Internet*, llicència d'estudis d'educació secundària, Generalitat de Catalunya. <http://phobos.xtec.cat/sgfprp/resum.php?codi=1867>



Aprendre llengües amb aplicacions 2.0... Què puc fer?

Ricard Garcia Meléndez / Àrea TAC del Departament d'Ensenyament
ricardgarcia5@gmail.com

Últimament, tothom ha sentit parlar de les aplicacions 2.0... Tothom comença a entendre que no són simplement aplicacions interactives. No són únicament aplicacions en línia que ens permeten fer exercicis d'omplir forats, relacionar o triar la resposta correcta... Les aplicacions 2.0 tenen i ofereixen molt més.

Ens permeten CREAR... podem fer pòsters digitals, animacions, còmics o línies del temps. La creació d'aquests elements no és en va: treballant aquests suports reforcem l'escriptura, el vocabulari i les estructures gramaticals d'una manera amena i engrescadora. Aquesta creació ajuda a augmentar la sensació en l'aprenent d'una llengua que pot enriquir la seva competència comunicativa, i això no fa més que reforçar la seva confiança i li dona una empenta per assumir reptes més ambiciosos en el seu aprenentatge.

Permeten treballar en grup, COL·LABORAR i COMPARTIR. Cal tenir clar que el procés d'aprenentatge d'una llengua conté també una vessant que implica compartir i aprendre dels altres per tal de corregir els propis errors i ajudar els companys a corregir els seus i millorar. Moltes d'aquestes aplicacions impliquen compartir allò que hem creat amb el grup classe o amb la comunitat, aquest fet estimula el sentit de fer les coses bé en tant que públiques i a l'abast de tothom.

Les aplicacions 2.0 són FÀCILS D'APRENDRE. Tant el professorat com l'alumnat pot fàcilment fami-

liaritzar-se amb elles... el seu aprenentatge no implica dificultat, i en deu minuts podem entendre el seu funcionament, i això permet engagar les activitats d'una manera més dinàmica sense perdre gaire temps aprenent com funciona l'eina que farem servir.

Què podem fer amb aquestes aplicacions?

Podem escriure: històries, poemes...

Domo Animate (<http://domo.goanimate.com/studio>) ens permet crear animacions que podem construir i modificar simplement arrossegant elements a un escenari i donant-los accions amb el botó dret del ratolí. Una vegada hem mostrat el seu funcionament a l'alumnat, els fem pensar i desenvolupar una història fora de l'aplicació... paper i bolígraf! Una vegada tenen clar què han fet, els deixem anar a l'aplicació i crear la història animada.

Aquesta dinàmica de treball previ és bàsica per evitar pèrdues de temps o frustracions amb l'aplicació, i la utilitzarem sempre que treballem amb aplicacions per tal d'evitar el típic error de "jugar-hi i potinejar-hi" sense saber massa què fer-hi.

Podem crear històries en format còmic amb moltes aplicacions, entre elles Pixton (<http://www.pixton.com/>). Creem històries en format de tires d'imat-



ges on podem desenvolupar la nostra creativitat i la destresa comunicativa escrita. Podem triar personatges i variar els seus moviments de manera gairebé infinita!

Si volem utilitzar imatges per crear històries *Bubblr* (<http://www.pimpampum.net/bubblr/>) ens permet cercar imatges a *Flickr* i combinar-les en forma de petita història o de diàleg amb les típiques bafarades. Una activitat curta però molt efectiva.

Escriure històries amb aplicacions 2.0 pot fer-se molt engrescador. El fet de compartir allò que hem escrit amb la xarxa i d'aquesta manera rebre valoracions del que hem creat fa l'escriptura d'històries, la narrativa, un element veritablement motivador per a l'aprenentatge de llengües. Si volem que l'alumnat engegui un projecte d'escriptura col·laborativa ho podem fer amb *Foldingstory* (<http://foldingstory.com/>) i participar en l'escriptura d'una història mitjançant la metodologia dels "cadàvers exquisits" –les persones participants enceten una narració publicant una part de 6-8 línies. En acabar es publica la seva part i es posa a disposició d'altres usuaris. Qui vol continuar la narració únicament pot veure les últimes 3 línies de l'última participació. Misteri i sorpresa assegurats!



Si volem publicar textos més complexes, podem utilitzar *Protagonize* (<http://www.protagonize.com/>). Publiquem un capítol i deixem que altres persones hi continuïn afegint el seu. També podem crear històries derivades i variables amb el mètode utilitzat als clàssics llibres "Tria la teva aventura". Aquesta aplicació és molt adient per a l'alumnat amb bona capacitat o gust per l'escriptura.

Pic Lits (http://www.piclits.com/compose_dragdrop.aspx) ens permet crear poesia visual. Triem una de les imatges de l'aplicació i, associades a la imatge, ens hi apareixen una sèrie de paraules relacionades,



les quals podem arrossegar sobre la imatge per formar poemes visuals. Podem modificar les paraules per tal que hi hi hagi concordança gramatical. Podem pautar una activitat senzilla però molt creativa.

Crear històries amb vídeo és també força senzill. *The Artistifier* (<http://theartistifier.com/>) permet, a l'alumnat, crear títols per a pel·lícules mudes. Tot el que heu de fer és triar un vídeo de Youtube i enganxar l'URL a Artistifier. Es converteix en un clip mut i només cal triar on col·locar els textos, la qual cosa es fa de manera fàcil i intuïtiva.



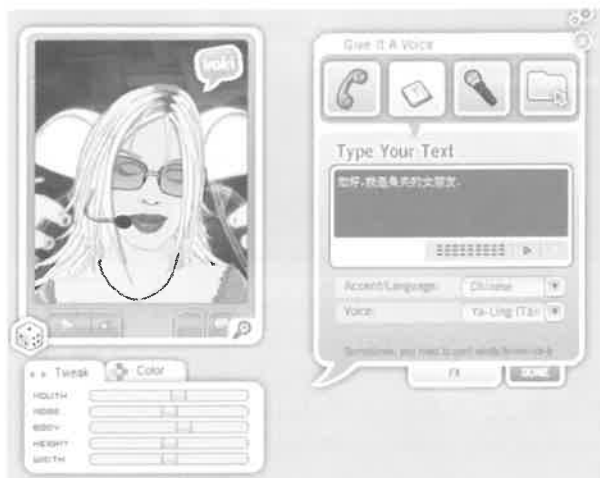
Si el que volem és posar les nostres paraules a un clip de vídeo, ho podem fer amb *Bombay TV* (<http://www.graphene.com/bombaytv/index.php?lang=es>). Triem un petit clip de Bollywood i hi posem subtítols..., o, si ho preferim, hi posem veu! Aquesta aplicació és molt creativa i pot aportar moments molt divertits a la classe.



També podem fer que el nostre alumnat participi en la creació d'articles per a Wikipedia. Hi ha una versió en anglès simplificada. (http://simple.wikipedia.org/wiki/Main_Page) Molt adient per a alumnat. Se'ls pot demanar que creïn un article en anglès, en anglès senzill, però clar i correcte. El fet que esdevinguin escriptors a Wikipedia és un element molt motivador.

També podem exercitar la parla amb diverses aplicacions 2.0 que ajuden l'alumnat que encara pot no tenir plena confiança per parlar en la llengua estrangera a parlar mitjançant l'aplicació.

Voki (<http://www.voki.com/>) és una aplicació en la qual l'alumnat pot triar un avatar virtual i fer-lo parlar. Poden gravar la seva pròpia veu, o, si no tenen prou seguretat, teclejar un text que l'aplicació transformarà en parla. És molt fàcil d'utilitzar. Demanem, a l'alumnat, que ens expliqui la seva opinió sobre un llibre, una pel·lícula, o que ens expliqui què ha fet durant el darrer cap de setmana. El resultat es pot publicar per correu, o incrustar a blocs i pàgines web.



També podem fomentar la creació de textos amb Woices (<http://woices.com/>), una aplicació basada en la geolocalització de punts d'interès. La dinàmica és ben senzilla: l'alumnat tria uns punts d'interès en un àmbit geogràfic (la seva ciutat o poble o un destí turístic que vulguin visitar). Descriuen aquests punts donant informació rellevant i ho graven a Woices. Ho localitzen en el mapa i apareix una icona. Quan fem clic a sobre se sent l'arxiu de so de l'alumne/a descrivint aquell punt d'interès. Això es pot veure des de la pàgina de l'aplicació a Internet o des del dispositiu mòbil quan visitem el lloc concret.

Voicethread (<http://voicethread.com/>) és una aplicació web on pengem una fotografia o una imatge i demanem que altres usuaris (en aquests cas alumnat) doni la seva opinió en format vídeo, àudio o text. Les intervencions apareixen en forma d'icona d'usuari al voltant de la imatge. És un bon substitutiu de les clàssiques experiències de projectar una imatge i demanar l'opinió a l'alumnat o demanar que comentin una imatge del llibre de text.

Demanem a l'alumnat que entrin a una pàgina on veuran un vídeo. A continuació els demanem que donin la seva opinió o que responguin preguntes formulades pel professor. Tot apareix en un espai de xat, acotat al costat del vídeo, on podem moderar i enriquir el debat o la conversa. Estem parlant de Watch2gether (<http://watch2gether.com/>), una aplicació web motivadora i que fàcilment engresca l'alumnat a participar en els debats i converses que genera. Una bona opció és moderar un debat sobre un clip de pel·lícula a una hora determinada des de casa.



Si el que volem és que l'alumnat faci cerca d'informació i la interpreti tot mostrant allò que ha trobat a altres persones (la resta de la classe, per exemple), una manera molt fàcil i enriquidora és mitjançant

els pòsters digitals. Aplicacions com Popplet (<http://popplet.com/>), Glogster (<http://www.glogster.com/>) o Webdocs (<http://www.webdoc.com/>). Aquestes aplicacions ens permeten integrar text, imatge, vídeo, mapes i so. Fem que creïn pòsters del seu grup musical favorit, del seu destí turístic preferit, o de qual-sevol temàtica. La integració de tants formats fa dels pòsters digitals un element òptim per a la pràctica de les destres comunicatives: escriure el contingut i explicar-lo a la resta de companys.

Timetoast (<http://www.timetoast.com/>) permet crear línies de temps on podem mostrar informació sobre la cronologia d'un esdeveniment històric o de la vida d'una persona. Creem biografies on podem inserir imatges i vídeo... una manera molt rica de treballar les seqüències temporals.



Un punt important és com podem avaluar tot el que envolta les aplicacions 2.0. Moltes vegades trobem problemes per avaluar aspectes creatius en els projectes que desenvolupa el nostre alumnat. Cal esmicolar el projecte tot separant aspectes diversos de manera que cada un d'ells pugui ser avaluat de manera precisa. Per exemple, per avaluar un pòster digital podem avaluar la riquesa del contingut, la idea essencial, l'ús d'imatges i d'altres mitjans, la combinació d'elements, la conclusió...

Una vegada queda clar cada aspecte, desgranem els diferents graus d'excel·lència exemplificant el que demanem en cada un d'ells. L'alumnat ja sap què i com l'avaluarem, i ja sap què exigirem.

La millor manera de fer això és mitjançant les rúbriques. Podem confegir les nostres pròpies rúbriques depenent del tipus de projecte o d'aplicació

amb què ens trobem. Podem trobar cents de rúbriques per a projectes o tipologies de projectes a Internet, o podem crear les nostres mitjançant iRubric (<http://www.rcampus.com/indexrubric.cfm>)

Hem donat una ullada a diverses tipologies d'aplicacions 2.0: col·laboratives, creatives, engrescadores i enriquidores del procés d'aprenentatge d'una llengua. Eines creades per facilitar la nostra tasca docent, apropar-la al nostre alumnat i fer-nos un xic més feliços!



Mirar el aula con otros ojos

Investigación en el aula: un camino para crecer como profesional

Angela Carretero Rödel / EOI Barcelona-Drassanes
acarretero@eoibd.cat

24

EOICAT N. XII - 2013

Resumen: La necesidad de afianzar una metodología propia de enseñanza basada, no en intuiciones, sino fundamentada y avalada por aquellas disciplinas que confluyen en el quehacer del aula, es el objetivo esencial de toda investigación llevada a cabo por docentes en su propia aula. Presentamos, a partir de dos ejemplos reales, un ciclo de investigación-acción siguiendo las fases del modelo ALACT sobre la práctica reflexiva.

Ambos ejemplos ponen de manifiesto la necesidad de profundizar, partiendo de la propia práctica del aula, en aspectos esenciales derivados de aquellas disciplinas que ayuden al docente a realizar una reflexión profunda y a poner en práctica nuevas actuaciones que desemboquen en una mejora de su labor docente.

La presente comunicación nace de la experiencia como docente y como formadora en grupos de trabajo multilingües en el ámbito de EEOII, cuyo objetivo principal es el de llevar a cabo proyectos de investigación, *action research* (Ferrance, 2000; Legutke, 1997) para dar respuesta a problemas, inseguridades o, simplemente para ganar una visión más profunda de todo aquello que acontece en el aula y, de este modo, poder ganar en seguridad y crecer como profesional.

A menudo adoptamos secuencias didácticas de libros sin conseguir el éxito esperado o sin saber con qué objetivo. La heterogeneidad del alumnado de las EEOII implica, a su vez, replantearnos, no pocas veces, la forma de acotar la programación.

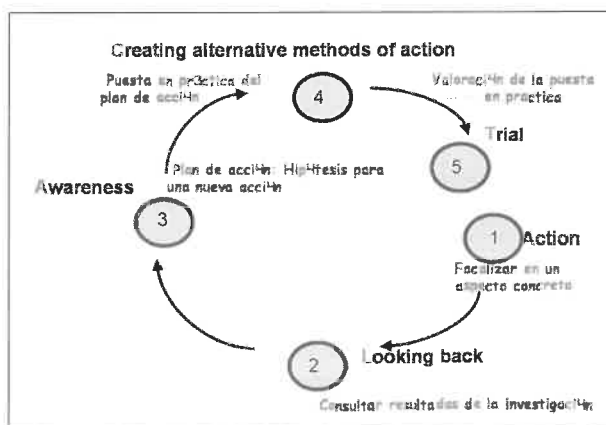
Desde esta perspectiva, la investigación-acción conforma un proceso en el que el docente examina su propia práctica educativa (se auto-observa) de modo sistemático y minucioso, utilizando técnicas de investigación con la finalidad de mejorar la práctica. La investigación-acción se refiere, por lo tanto, a un análisis disciplinado realizado por el docente sobre su propia práctica para recoger información y,

de este modo, poder realizar cambios en el futuro. La mejora de la práctica y no el hecho de generar conocimientos es precisamente el objetivo fundamental de la investigación-acción (Elliott, 1991). Es una investigación que se lleva a cabo en el contexto mismo en el que se desenvuelve el docente, es decir, el aula con los aprendices y los posibles conflictos impredecibles que puedan surgir.

La reflexión fundamentada como parte integral de la práctica diaria del profesional de la enseñanza comporta necesariamente que éste conozca el espacio de las distintas disciplinas que abarcan los estudios de adquisición y de las ciencias del lenguaje y que es, además, el espacio donde encontrará los principios que concuerdan con sus experiencias y razonamientos y que pueden, por lo tanto, fundamentar sus decisiones. (van Lier, 1996, 2000; Esteve, 1999; Carretero, 2004)

Implícito en el concepto de investigación-acción está la idea de que el docente iniciará un ciclo en espiral siguiendo una serie de pasos y adoptando una serie de herramientas del ámbito de la investigación.

Presentamos el modelo de formación ALACT, desarrollado por Korthagen (2001), que presenta, como hemos apuntado más arriba, un recorrido cíclico a través de distintas fases en su desarrollo hacia la concienciación:



1. Action – Acción

El punto de partida lo conforma, como su palabra bien indica, la propia actuación y experiencia del docente. Experiencia construida muy a menudo a partir de procesos intuitivos e inconscientes.

2. Looking back – Mirada hacia atrás

En esta fase el docente inicia un primer proceso de concienciación “mirando hacia atrás”, es decir, prestando atención a la actuación llevada a cabo.

3. Awareness – Concienciación

El docente fija su atención en aquellos aspectos mejorables o susceptibles de experimentar algún cambio. En este momento y, a partir de la fase 2, es fundamental para la reflexión del docente la ayuda de las bases teóricas y conceptuales que vengan al encuentro de sus necesidades concretas. De la praxis a la teoría y no al revés, ya que estos contenidos conformarán una base de reflexión realista para desarrollar actuaciones futuras.

4. Creating alternative methods of action – Crear una actuación alternativa

Es en esta fase donde el docente pondrá en práctica una nueva acción. Acción nacida de una profunda reflexión fundamentada con el fin de mejorar.

5. Trial – Valoración de la nueva acción

Es la última fase antes de volver a reiniciar el ciclo. En ella el docente valora esta última acción.

Presentamos dos ejemplos concretos de ciclos de investigación-acción siguiendo el modelo ALACT:

Ejemplo 1:

Se trata de una profesora de inglés de EOI. Su principal preocupación era la fosilización de errores de pronunciación (de tipo fonético, ritmo y entonación) que presentaban sus alumnos de nivel avanzado, 5º de EOI.

1. Action – Acción

La profesora formula su inquietud a modo de pregunta: ¿Por qué algunos alumnos de 5º de inglés parecen haber llegado al límite de su aprendizaje a nivel fonético y no progresan?

2. Looking back – Mirada hacia atrás

En esta fase la docente concreta su punto de interés o, mejor dicho, su objeto de investigación. A partir de este momento inicia una revisión de

aquellos estudios que puedan ayudarle a comprender mejor el aspecto concreto.

3. Awareness – concienciación

La docente lleva a cabo la revisión iniciada en la fase anterior consultando aquellas disciplinas relacionadas con el punto de interés, esto es, los trabajos en adquisición de segundas lenguas, la teoría de aprendizaje sociocultural y de la psicología cognitiva. A partir de este momento, estos trabajos serán fundamentales para la reflexión de la docente y la servirán para fundamentar actuaciones futuras. En el caso que presentamos la docente se centró en lo siguiente:

3.1. De los trabajos de Swain (1995) se desprende la necesidad, por parte del docente, de brindar al aprendiz oportunidades para producir o construir significados con las estructuras lingüísticas que vaya adquiriendo a partir de la negociación del caudal lingüístico. Lo que Swain llama *pushed output* obliga a los aprendices a involucrarse en el pensamiento sintáctico, en oposición al procesamiento semántico implicado en la comprensión, cosa que beneficia la adquisición. El *output* ofrece oportunidades para sacar a luz elementos problemáticos para los aprendientes que, de este modo, adquieren conciencia de sus lagunas (*consciousness-raising by noticing the gap*).

3.2. Con el fin de provocar esta concienciación en el aprendiz, el docente se sirve de un instrumento, la pauta metacognitiva, que fomentará la reflexión sobre aspectos concretos –en nuestro ejemplo: aspectos fonéticos. La pauta que presentamos en este ejemplo comprende una serie de preguntas concretas que dirigen la reflexión del aprendiz hacia aquellos aspectos susceptibles de mejora.

4. Creating alternative methods of action – Crear una actuación alternativa

Es en esta fase donde el docente pone en práctica una nueva acción fruto de una profunda reflexión: Diseñar una tarea en la que el alumno sea capaz de “darse cuenta” (*noticing the gap*) de posibles problemas de pronunciación y, de este modo, pueda tomar conciencia (*consciousness*) de sus errores concretos y mejorarlos.

Estas fueron las distintas fases y las pautas que utilizó la docente:

4.1. Fase 1 - El alumno lee un texto y se graba. A continuación responde las preguntas de la pauta metacognitiva 1:

¿Hago el esfuerzo de imitar a un nativo?

Cuando leo un texto en voz alta, ¿entiendo lo que estoy leyendo?

Cuando leo, ¿pienso en el mensaje de lo que leo o sólo me concentro en lo forma?

4.2. Fase 2 - Compara su grabación con la de un nativo para detectar puntos de mejora - pauta metacognitiva 2 :

¿Qué aspectos diferencian mi lectura de la lectura de un nativo?

¿Qué errores de pronunciación cometo más frecuentemente? ¿Se trata de palabras o de sonidos?

Las pausas que realizo, ¿están en el lugar adecuado?

¿La entonación y el ritmo son correctos?

4.3. Fase 3 - Se vuelve a grabar y valora el resultado - pauta metacognitiva

Respecto a la 1ª grabación ¿has mejorado en algún aspecto? ¿En qué?

¿Qué es lo que todavía podrías mejorar?

El trabajo con las pautas ¿te ha servido para cambiar o mejorar?

Otros comentarios.

3. Trial – Valoración de la nueva acción

Es la última fase antes de volver a reiniciar el ciclo. En ella el docente valora esta última acción. La docente llegó a las siguientes conclusiones:

- La mayoría de los aprendices no reparaba en el contenido de lo que leía, solo en la forma, lo cual *repercutía en el ritmo y entonación*.
- Todos afirmaban haber hecho el esfuerzo de imitar al nativo *pero las primeras grabaciones mostraron lo contrario*.
- Por primera vez se plantearon que no solo la pronunciación, sino también la entonación, el ritmo y las pausas son importantes, y *los suyos diferían mucho de las de los nativos*.
- La mayoría de los alumnos mejoraron algún aspecto tras la segunda grabación, sobre todo en lo que se refiere a la prosodia: acento, ritmo y entonación.

- Todos coincidieron en que el trabajo con pautas metacognitivas había sido una práctica positiva y muchos afirmaron que se deberían repetir más ejercicios de este tipo.

Ejemplo 2:

Se trata de una profesora de alemán de EOI preocupada por la efectividad en clase del trabajo en grupos pequeños.

1. Action – Acción

Preocupación por la dinámica de grupo:

El trabajo en grupo no parece ser siempre beneficioso para cada miembro ya que hay personas que llegan a participar y otras que dominan totalmente al grupo.

2. Looking back – Mirada hacia atrás

Partiendo de esta preocupación la profesora formula su objeto de investigación a modo de pregunta: ¿cómo conseguir que el trabajo en grupo resulte beneficioso para cada miembro?, e inicia la revisión de todas aquellas disciplinas que le ofrezcan una visión más profunda sobre el tema.

3. Awareness – Concienciación

La revisión llevó a la docente a analizar el concepto de competencia comunicativa. Los sociolingüistas americanos Hymes, Gumperz y Labov y los filósofos del lenguaje Austin y Searle establecieron una visión del lenguaje que, actualmente, se conoce como 'enfoque comunicativo'. Estos trabajos centran su atención en el sistema de significados que se encuentran implícitos en el uso comunicativo de la lengua, más que en el código lingüístico y el vocabulario (Esteve, 2001; Breen, 1997).

El concepto de 'competencia comunicativa' es un concepto amplio que incluye varias subcompetencias. Canale y Swain (1980) distinguen, concretamente, cuatro:

- La lingüística: el código y los elementos morfosintácticos.
- La sociolingüística: las reglas socioculturales y registro contextual.
- La discursiva: creación e interpretación de textos.
- La estratégica: utilización de estrategias para hacer más efectiva la comunicación.

El conocimiento de la lengua incluye también el saber cómo usar de manera apropiada la lengua para lograr ciertos propósitos y participar en determinadas situaciones y acontecimientos cotidianos. La competencia comunicativa incluiría tanto el conocimiento de las reglas del lenguaje en cuanto a código como el conocimiento de las convenciones que gobiernan el uso del código que se establecen y desarrollan en grupos culturales y sociales. Es decir, la comunicación es una forma de interacción social y, en consecuencia, la lengua se adquiere y se usa por medio de la interacción social.

Otro aspecto importante que la docente tuvo en cuenta a la hora de replantearse el trabajo en colaboración en pequeños grupos fue el concepto de tarea siguiendo la teoría de Feuerstein (Coll, 1993). Según este pedagogo, cualquier actividad debe ser significativa para el aprendiz. Éste debe verle un sentido. Además será significativa siempre y cuando tenga una finalidad extrapolable. Es decir, el contenido de lo que se aprenda no sea un fin en sí mismo, sino que pueda servir para otras situaciones comunicativas. Por último es necesario que exista entre los participantes de la actividad una intención compartida, es decir, una necesidad mutua para alcanzar los objetivos.

4. Creating alternative methods of action – Crear una actuación alternativa

Siguiendo estos principios arriba esbozados, la docente diseñó la siguiente tarea:

Los alumnos de 4º tratan el tema de “Aprendizaje de por vida” (Ein Leben lang lernen).

La tarea tiene las siguientes fases:

Fase 1 – Entrevista grupal sobre el tema del aprendizaje

Formar grupos de 3 personas. Todos tienen el mismo cuestionario con ayuda de una serie de verbos y giros propios de la lengua. Se trata de llevar a cabo una conversación en el grupo sobre las actividades que han aprendido a lo largo de su vida (esbozadas en el cuadro abajo expuesto). Cada miembro va a ser responsable de recoger la información de una persona del grupo (se decide de antemano). Se inicia la conversación en el grupo punto por punto del cuestionario.

Lernen
 jmdem. (Dativ) etwas beibringen
 Wer hat dir gezeigt /beigebracht
 etwas von jmdm. (Dativ) lernen
 Von wem hast du gelernt.

Was? ¿Qué?	Wer /wo/ in welchem Alter? ¿quién/dónde/a qué edad?
Fahrrad fahren - ir en bici	
schwimmen - nadar	
Schuhe binden - atarse los zapatos	
pfeifen - silbar	
kochen - cocinar	
Auto fahren - conducir	
schreiben - escribir	

Fase 2 - Con las notas tomadas cada uno deberá escribir un pequeño texto o informe de la persona adjudicada (deberes).

5. Trial – Valoración de la nueva acción

En esta fase la docente valora la acción positivamente llegando a las siguientes conclusiones:

- Para cumplir el objetivo de la tarea ha sido necesaria la participación de cada miembro
- El tema es significativo, cada miembro puede contribuir.
- La interacción y dinámica del grupo favorecen la participación y, por ende, el aprendizaje.

Los ejemplos presentados ponen de manifiesto la importancia por parte del docente de investigar de forma sistemática en la propia práctica del aula para poder avanzar como docente. Para que nuestra práctica diaria de enseñanza no se limite a la reproducción de contenidos estáticos, es necesario implicarse muy directamente en todo aquello que tiene que ver con el contexto en el que nos movemos: acceder a los estudios de investigación, auto-observarnos en clase de forma crítica y reflexionar sobre todo aquello que acontece para poder maximizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta es, según nuestro parecer, la verdadera auto-formación o crecimiento profesional del docente, sin, por ello, menospreciar otros cursos que, en otro sentido, también cumplen su función.

Bibliografía:

- BREEN, M. (1997), "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas", *Signos. Teoría y práctica de la educación*, vol. 8, nº 20, pp. 52-73.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980), "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, nº 1, pp. 1-47.
- COLL, C. (et al.) (1993), *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó.
- CARRETERO, A. (2004), *El discurso contingente como herramienta pedagógica para favorecer la co-construcción de la docencia en la clase de alemán/LE para adultos en un nivel de principiantes. Un estudio en la investigación-acción* Tesis doctoral no publicada.
- ELLIOT, T. (1991), *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata.
- ESTEVE, O. (2000), "Hacia un modelo alternativo de formación de profesorado de lenguas extranjeras. La práctica reflexiva colectiva como base de la autoformación: un ejemplo práctico a partir de la reflexión sobre el tratamiento de la gramática en la clase de alemán/LE. Espejo de idiomas", *Cuadernos de didáctica nº 1*. Vélez-Málaga: Escuela Oficial de Idiomas.
- _____ (2001), "La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento: un planteamiento didáctico", en SAGRARIO, M. (ed.): "La lengua, vehículo cultural multidisciplinar" en Volumen del Curso de formación para el profesorado de educación secundaria, Ministerio de Educación y Deporte, Madrid.
- FERRANCE, E. (2000), *Themes in Education: Action Research*, LAB (The Northeast and Islands Regional Educational Laboratory), Brown University.
- KORTHAGEN, F. A. J (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- <http://educ.queensu.ca/~ar/aera2001/Korthagen2001.pdf>
- LEGUTKE, M. (1997), "Handlungsraum Klassenzimmer and beyond", en H.P.TIMM (ed.), *Englisch lehren und lernen*, Berlin, Cornelsen.
- SWAIN, M. (1995), "Three functions of output in second language learning", a G. COOK & B. SEIDLHOFER. (eds.), *Principle & Practice in Applied Linguistics. Studies in honour of H.G. Widdowson*, Oxford, Oxford University Press.
- _____ (2000), "The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue", en LANTOLF J.P. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.
- VAN LIER, L. (1996), *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity*, *Applied linguistics and language study*, General editor: C.N. Candlin, New York, Longman.
- _____ (2000), "From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective", en LANTOLF J.P. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.

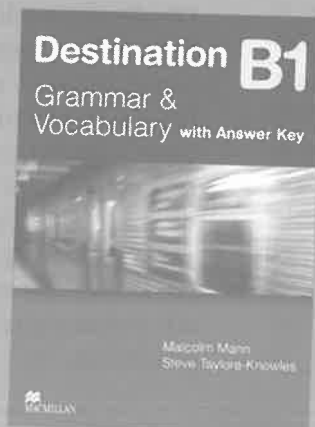
.....

For all your learning needs

course books



grammar & vocab



MACMILLAN
English Language Teaching

readers



www.macmillanelt.es

Una visió compartida de l'avaluació

Maria Trullàs Soler / EOI Terrassa
mariatrullas@gmx.net

1. Introducció

Aquests últims tres anys he format part del grup de treball del Departament d'Ensenyament "El portafolis a nivell bàsic de les Escoles Oficials d'Idiomes" sota l'assessorament i guia de la doctora Olga Esteve Ruescas, professora de la Universitat Pompeu Fabra, investigadora i formadora de professorat. Tot el que llegireu a continuació és fruit de la seva tutorització.

En aquest grup treballem per provar la utilització del Portafolis a nivell bàsic de les EOI. El Portafolis permet recollir els materials de producció i comprensió de l'aprenent en un dossier que facilita l'avaluació continuada i l'evidència de progrés. A més a més el treball amb Portafolis de l'estudiant pretén ensenyar a aprendre i aconseguir així un alumnat més autònom. Amb aquest objectiu es passa part del rol avaluador a l'alumne de manera que se'l fa particip del seu procés d'aprenentatge. Però per tal que l'alumne es pugui avaluar és necessari crear un llenguatge més planer que l'alumne pugui entendre per ser capaç d'autoavaluar-se amb coneixement de causa. Aquest enfocament metodològic pretén el que anomenarem avaluació compartida. Això és una avaluació on professor i alumne disposen dels mateixos criteris per avaluar i juguen, per tant, amb les mateixes cartes.

Amb l'aplicació del nou enfocament hem pogut observar una millora considerable en la qualitat de les produccions dels alumnes i una actitud més implicada, treballadora i conscient per part dels aprenents. A més a més notem que els aprenents tornen al setembre menys perduts del que és habitual i que d'un any per l'altre recorden més la matèria treballada. Són capaços de reprendre continguts de l'any anterior i són cada cop més autònoms. Hem observat també que canviant la visió de l'avaluació les nostres avaluacions són més justes i ens aporten més informació del progrés d'aprenentatge de l'alumne.

Aquest enfocament ens ha portat a treballar d'una manera concreta a nivell d'avaluació i seguiment i, per tant, a crear un material concret. Cada membre del grup ha elaborat materials segons l'idioma i nivell que impartia. En el meu cas he col·laborat més estretament amb la professora de l'Escola Oficial d'Idiomes de Terrassa Cristina Malgrat Vidal i hem creat materials per a segon curs del Nivell Bàsic d'alemany.

A continuació us presentem un d'aquests materials que anomenem full d'autoavaluació. Aquest full recull l'essència de l'enfocament i de la nostra manera de treballar. El full d'autoavaluació és una pauta metacognitiva en forma de graella. Aquesta serveix a l'alumne de guia en l'aprenentatge, d'ajuda en l'elaboració de la tasca, de control de qualitat, de reflexió i d'eina per determinar com encaminar la millora. La que us presentem concretament serveix per avaluar l'expressió i interacció escrita a segon curs d'EOI i permet canvis i adaptacions segons idiomes o maneres de fer.

2. Paral·lelisme: El vi pel magret d'ànec del casament

Per poder compartir l'avaluació amb els alumnes en igualtat de condicions us plantejem un paral·lelisme.

Imaginem-nos que necessitem escollir un vi pel magret d'ànec del casament. Nosaltres en tastaríem uns quants i escolliríem el que més ens agradés. Però ara decidim que volem escollir amb coneixement de causa i volem aprendre a avaluar bé un vi.

Convidem a un enòleg perquè ens ajudi i l'expert ens recomana concretament l'Honoris de Valdubon del 2006 (www.honorisdevaldubon.com) perquè té una aroma elegant, d'intensitat perfecta i especiada. Aquests conceptes són molt tècnics i per aprendre a tastar vins necessitem saber en què es tradueixen aquests termes.

L'enòleg sap que l'aroma és elegant, d'intensitat perfecta i especiada perquè hi trobem aromes de fruita vermella i fruita negra, fruits secs, espècies i perquè evoca records de cafeteria de poble. Tot i que aquesta informació ja és més concreta necessitem saber quina aroma concreta emanarà del vi quan el tasti. Si volem aprendre una mica a tastar vins i si entrenem el nas i ens ho expliquen de manera que ho puguem entendre, tot i no ser enòlegs, podrem arribar a trobar en aquest vi el gust concret de gerds, de cireres, prunes, ametlles, vainilla, pebre negre, tabac i cafè.

Si ens hi fixem, trobarem criteris per valorar el vi en tres nivells de concreció. El primer ens parla d'una aroma elegant, el segon d'una aroma de fruita vermella i el tercer d'una aroma de gerds i cireres. Aquests tres nivells de concreció els trobem també en els criteris per avaluar una expressió escrita i són els criteris amb què us volem familiaritzar.

Nosaltres volem ensenyar als alumnes a trobar l'aroma de gerds i cireres del vi de l'aula. Volem aprendre a transformar un llenguatge expert en un llenguatge planer, entenedor també per a l'alumne que no és expert en lingüística, igual que nosaltres no som experts en enologia. Si volem capacitar l'alumne perquè s'autoavalui i així agafi les regnes del seu aprenentatge, cal adaptar el llenguatge.

3. Confecció del full d'autoavaluació

A l'hora de confeccionar el full d'autoavaluació seguim els següents passos. El primer pas per a l'elaboració del full és **determinar l'encàrrec lingüístic** concret per a la unitat. El segon pas és **adaptar els criteris d'avaluació** a l'encàrrec.

3.a. Primer pas: determinar l'encàrrec

El primer que nosaltres fem és definir el que volem que els alumnes duguin a terme al final de la lliçó. Si tornem al paral·lelisme es tractaria de preguntar-se per a què necessitem el vi. Per a carn o per a peix? Per a un casament o per a un sopar de pizzes? Per a gent que hi entén o per a gent que no?

Així que nosaltres ens preguntem: Els alumnes què han de fer? Han d'escriure. Però què: una postal o un correu electrònic? Per a què: per convèncer o per aconsellar? Com ha de ser: llarg o curt? A qui va dirigit: a un amic o a un desconegut?

Aquest encàrrec el presentem als alumnes **al principi de la unitat**. Així ells ja tenen clar quin és l'objectiu i saben què se'ls demanarà que duguin a terme al final de la unitat que durarà unes dues o tres setmanes. Ara podem, amb l'ajuda dels alumnes, fer **un recull de recursos lingüístics**. Per una banda tot allò que ja saben abans de començar la lliçó i que els pot ser útil per dur a terme l'encàrrec. I d'altra banda tot allò que caldrà aprendre a la unitat. Així **anticipem el contingut** de la unitat i fem conjuntament un **índex de la lliçó**, és a dir tot allò que serà nou però que necessitem per dur a terme amb èxit l'encàrrec en aquell nivell.

Aquest és l'encàrrec que van dur a terme els alumnes de segon curs d'alemany de l'Escola Oficial d'Idiomes de Terrassa de la Cristina Malgrat Vidal i meus aquest gener passat. L'hem traduït al català per utilitzar-lo d'exemple amb el que treballarem ara:

Com cada gener el teu amic i tu us escriviu un correu electrònic explicant-vos els vostres propòsits per a l'any que ve. Us responeu amb un altre correu en què us doneu bons consells per aconseguir dur a terme els vostres propòsits.

La producció que avaluarem en aquest cas serà el correu de resposta, donant consells als propòsits de l'amic. L'encàrrec conté diferents elements importants i està emmarcat dins d'un context ben definit:

- | | | |
|------------------------|------------------------------|---------------------|
| - Què escric? | Un correu | (gènere textual) |
| - A qui? | A un amic | (registre) |
| - Per què? | Per què ho faig cada gener | (motivació) |
| - Amb quina finalitat? | Respondre als seus propòsits | (finalitat) |
| - Com ha de ser? | Ha de contenir | (tipologia textual) |

Tota aquesta informació és essencial per dissenyar un bon encàrrec i la tornarem a trobar al final de la unitat reflectida en el full d'autoavaluació.

3.b. Segon pas: adaptar els criteris a l'encàrrec

Per poder adaptar el llenguatge ens cal tenir molt clar quins criteris utilitzem els professors per avaluar, quin és el llenguatge d'expert. Quan ens vam plantejar d'on partim com a professors a l'hora d'avaluar una producció escrita ens van sorgir les

reflexions següents. Disposem dels criteris que posa a disposició nostra el Departament d'Ensenyament per a nivell bàsic, intermedi i avançat. També disposem de la nostra experiència com a professors que ens capacita a saber quan una redacció ha de tenir un set, per exemple.

Seguidament ens plantegem a nosaltres, i sovint també als alumnes, una pregunta que ens ajuda en l'elaboració d'aquests criteris adaptats a l'encàrrec en un llenguatge fàcil per l'alumne.

La pregunta és:

Què és per a tu un bon correu electrònic que en respon un altre, amb consells per a un amic, a segon d'EOI?

Les respostes a aquesta pregunta ens determinen els criteris d'avaluació adaptats a aquest encàrrec concret. Aquestes les classifiquem en tres apartats segons el grau de concreció dels criteris.

El primer grau de concreció inclou criteris que determinen que el text ha de ser fidel a la tasca, ric en continguts, coherent, comprensible, cohesionat, organitzat, adequat, apropiat, fluït, intel·ligible, ric en vocabulari, ric en estructures, precís i correcte. Correspon als criteris del Departament d'Ensenyament amb adjectius que contenen un judici de valor i que equivalen al llenguatge expert de l'endòleg. Són molt generals i equivalen a "l'aroma elegant, d'intensitat perfecta i especiada".

En el segon grau de concreció hi apareixen criteris que són la concreció dels més generals citats al paràgraf anterior. Per exemple, en què es tradueix que un text sigui ric en continguts? En que dóna més d'un consell a cada propòsit de l'amic, en que toca diferents temàtiques, etc. Són uns criteris més entenedors i útils per a l'alumne, per tant, són els que fem aparèixer al full d'autoavaluació, com veureu a l'apartat 5. Altres criteris adaptats serien que el text ha de tenir la forma i estructura d'un correu electrònic i que ha de respondre als propòsits plantejats (fidel a la tasca), s'ha d'entendre a la primera lectura (comprensible), ha d'utilitzar diferents estructures per aconsellar, p.e., imperatiu, condicional...(ric en estructures), ha de tractar a l'amic de tu (adequat), etc. Aquests criteris ja més concrets que els anteriors equivalen a les "aromes de fruita vermella i fruita negra, fruits secs, espècies i records de cafeteria de poble". Ens donen més informació que "una aroma elegant".

I el tercer grau de concreció ens especifica els recursos concrets que haurà d'utilitzar l'alumne en el seu text. Per exemple per aconsellar caldria que utilitzés "hauries de", "jo, de tu", "estaria bé que", "menja menys", "Per què no...", etc. Aquests són els exemples concrets. Són l'exemplificació del criteri i és el que apareix concretament al correu electrònic de l'alumne. Equival al "gust concret de gerds, de cireres, prunes, ametlles, vainilla, pebre negre, tabac i cafè". Aquests són els gustos concrets que amb una mica d'entrenament trobarem al vi.

Com veureu a l'apartat 5 aquesta pregunta ens ha donat el material necessari per dur a terme la confecció del full d'autoavaluació i adaptar els criteris a l'encàrrec amb el llenguatge entenedor per l'alumne.

4. Utilització del full d'autoavaluació

Finalitzem la unitat un cop tractats tots els temes que havíem previst el dia de la presentació de l'encàrrec i en aquest moment els alumnes ja són capaços d'escriure un bon correu de resposta amb consells perquè ja hem fet o repassat tot el que necessiten per dur a terme l'encàrrec amb èxit, p.e., el condicional, el subjuntiu, l'imperatiu...

En aquest moment lliurem el full d'autoavaluació. Amb el lliurament del full d'autoavaluació s'encarrega als alumnes la redacció del mail. És important que l'encàrrec de feina (redacció) i l'entrega del full d'autoavaluació es facin en paral·lel ja que aquest full compleix diferents funcions.

Ja durant la lliçó l'encàrrec els ha servit de guia d'aprenentatge, ja que així coneixien l'objectiu i podien escollir com assolir-lo. En el moment de començar a redactar els serveix de "xuleta" per a poder escriure un text mereixedor d'un 10. De manera que els ajuda en l'elaboració de la tasca i en el control de la qualitat. Igualment els serveix de pauta per controlar quins continguts han estat ben assolits i d'aquesta manera se'ls guia a fer una introspecció i reflexió. En últim terme, però, no per això menys important, els serveix per valorar el progrés i determinar com encaminar la millora.

Els alumnes omplen el full d'autoavaluació amb els exemples concrets de la seva redacció paral·lelament a la realització de la tasca. Un cop donen la tasca per finalitzada ens entreguen els dos fulls junts, la redacció i el full d'autoavaluació.

5. Estructuració del full d'autoavaluació

A l'apèndix hi trobareu, com a exemple, el full d'autoavaluació amb el qual vam treballar el gener passat. A continuació us explicarem detalladament com està estructurat aquest full.

Nosaltres dividim el full d'autoavaluació en quatre apartats. En primer lloc explicarem breument cada un d'ells i a continuació entrarem a observar-los més detalladament.

Les tres primeres parts del full d'autoavaluació es corresponen amb l'estructura dels criteris del Departament d'Ensenyament per a Nivell Intermedi: valoració global (VG), riquesa lingüística (RL) i correcció lingüística (CL). La valoració global la valorem en 4 punts i la riquesa i la correcció lingüístiques en 3 punts cada una.

A la VG avaluem el text com un tot i veiem que els adjectius ens determinen com ha de ser aquest text. En el cas de la VG ha de correspondre a la tasca, ha de ser ric en continguts, ha d'estar ben organitzat i ha de ser comprensible a la primera lectura. Quant a RL avaluem la utilització de les estructures i el vocabulari. Aquestes s'han d'utilitzar amb propietat, i han de ser amplies, adequades i precises. A la CL avaluem la correcció a nivell sintàctic, morfològic i ortogràfic.

El quart i últim apartat és el de la reflexió final, on l'alumne ha de respondre unes preguntes reflexives i posar-se una nota.

A més a més el full d'autoavaluació conté els següents conceptes que seguidament explicarem més àmpliament:

- A. l'**encàrrec** lingüístic o objectiu de la unitat,
- B. els **criteris generals**,
- C. els **criteris adaptats** a l'encàrrec i amb un llenguatge planer,
- D. els **exemples** concrets que ha utilitzat l'alumne i
- E. l'**autoavaluació**, on l'alumne valora la seva actuació.

5.1 Valoració Global

Passem doncs a observar cada part detalladament. Comencem per la part de la valoració global. (veure apartat "Valoració Global" a l'apèndix)

Aquí com veieu hem adaptat els criteris generals de la valoració global a l'encàrrec concret. D'aquesta manera veiem com la correspondència a la tasca es concreta en les característiques: "El text té la forma i l'estructura d'un mail" i "Tracto al meu amic de tu i amb confiança". Així mateix la riquesa de continguts es concreta amb el criteri "Dono més d'un consell als propòsits plantejats". L'organització del text es concreta amb els criteris "El text està estructurat de manera que una frase porta a l'altra" i "Si canvio de tema, l'introdueixo amb un connector o iniciant un paràgraf nou". Finalment que el text sigui comprensible significa que "El meu amic entendrà el meu correu a la primera". Com veieu el que s'intenta és traduir un llenguatge molt tècnic i abstracte a un llenguatge més planer i alhora més útil per l'alumne.

A la dreta del criteri adaptat hi incloem tres "smileys", el que està del tot satisfet, el que està força satisfet i el que posa cara de no acabar d'entendre res. Es tracta que l'alumne marqui amb una creu el grau de satisfacció amb el que considera haver acomplert l'encàrrec. Fan l'autoavaluació a partir d'una tasca concreta i d'aquesta manera la reflexió és significativa.

5.2 Riquesa lingüística

La riquesa lingüística (vegeu apartat "Riquesa Lingüística" a l'apèndix) està dividida en dues parts: riquesa i vocabulari, que és el que avaluem en aquest apartat. Per aquest encàrrec concret vam creure útil, a més a més, dividir la riquesa en dues funcions: propòsits i consells, ja que els recursos lingüístics necessaris per a cada una de les funcions no són els mateixos. Totes les estructures havien estat treballades a classe durant la unitat.

Fixeu-vos que els adjectius que defineixen com ha de ser la riquesa lingüística determinen que les estructures siguin pròpies del nivell i que el vocabulari sigui ampli, adequat i precís. Altre cop ens trobem davant d'un llenguatge d'expert que no ajuda l'alumne a realitzar la tasca amb èxit.

Així que procedim novament a traduir aquest llenguatge i esmicolar què significa la riquesa lingüística. Per a la riquesa lingüística els criteris adaptats són l'enumeració de les estructures pròpies del nivell treballades a la unitat. D'aquesta manera trobem les estructures següents que són útils per fer-se propòsits: *oracions d'infinitiu* de l'estil "tinc ganes d'aprimar-me", el verb *haver de* en frases com "he de

menjar més sa” i altres verbs com *proposar-se* o *intentar*. També hi trobem estructures útils per donar consells: el condicional i el subjuntiu, els verbs recomanar, aconsellar i proposar, l'imperatiu, inicis de frase com “jo de tu”, preguntes com “Per què no...?”, adverbis com “d’una vegada per totes” i connectors com “per tant”.

Per adaptar els criteris referents al vocabulari, que cal que sigui ampli, adequat i precís, vam trobar aquestes traduccions: “He incorporat vocabulari nou treballat a la unitat” i “Toco diferents temàtiques (salut, esport, família, feina, creixement personal...)” ja que al cap i a la fi el que desitgem és que els alumnes incorporin vocabulari nou i variat.

Així doncs l'alumne que utilitza totes o gran part d'aquestes estructures i el vocabulari treballat a la unitat es pot considerar que ha assolit la riquesa lingüística desitjada per al nivell.

Com veieu al full d'autoavaluació al costat dels criteris adaptats que anomenem “Característiques” hi apareix una columna nova anomenada “En què ho veig?”. Es tracta que l'alumne anoti exemples concrets del seu correu en aquest espai. Amb aquestes evidències ens demostra i es demostra en quina mesura és capaç d'utilitzar les estructures apreses durant la unitat. Aquí fa palès si s'allunya o s'apropa al “10”. Aquests exemples concrets també li serveixen per determinar com encaminar la millora i serveixen tant a l'alumne com al professor per argumentar la nota. Aquest és el tercer grau de concreció.

En la riquesa lingüística, igual que en l'apartat de la valoració global, l'alumne marca mitjançant els “smileys” fins a quin punt està satisfet amb el seu resultat.

5.3 Correcció lingüística

El tercer apartat és el de correcció lingüística (vegeu apartat “Correcció Lingüística” a l'apèndix). Aquí hi trobem desgranada la correcció de les estructures que necessitem. Quan nosaltres creem aquest full per a l'aula hi incorporem els errors típics associats a les estructures treballades a la lliçó. De manera que si continuem amb l'exemple del català es tractaria de “No posar l'accent als condicionals que acaben en -ia” per influència del castellà, de “Conjugar correctament els condicionals i els subjuntius” i podríem deixar més de banda errors generals de l'idioma de l'estil “Em fixo en les “o” i “e” àtones”, donat el cas

que aquest últim error no vingués propiciat per cap estructura de les treballades a la unitat.

5.4 Reflexió final

L'últim apartat del full d'autoavaluació és la reflexió final (vegeu apartat “Reflexió Final” a l'apèndix). Aquestes preguntes l'alumne les pot respondre en català o alemany. És important que les respongui després d'haver fet l'encàrrec, un cop feta la seva autoavaluació i abans de la correcció de la professora. Com ja hem dit és important que la reflexió vagi lligada a un encàrrec concret perquè sigui significativa.

Responent aquestes preguntes l'alumne fa una autodiagnosi del seu progrés. Fa observacions sobre l'aprenentatge, determina el grau de satisfacció amb el resultat, diagnostica on hi ha mancances, busca eines per encaminar la millora i valora el conjunt.

Ell es posa una nota i el professor també en posa una. Tots dos tenen les mateixes eines per avaluar i per argumentar aquesta nota. De manera que entre professor i alumne es pot establir un diàleg d'igual a igual. Una opció és sumar-les les dues i dividir-les entre dos. La nota resultant és el millor exemple d'avaluació compartida.

Entenem que pot semblar agosarat deixar que els alumnes es posin una nota. L'experiència de dos anys amb aquesta metodologia ens ha demostrat que com més entrenament per part de l'alumne hi ha, més coincideixen les notes d'ambdós.

6. Conclusions: Utilitat de la metodologia

Aquesta metodologia ens permet compartir avaluació, criteris i responsabilitat amb l'alumne. Això no ens descarrega de responsabilitat, però fa agafar a l'alumne les regnes del seu aprenentatge. D'aquesta manera l'alumne és autònom, conscient i responsable.

Per a què serveix a professor i a alumne conèixer l'encàrrec, els criteris adaptats i donar exemples concrets?

Conèixer l'encàrrec serveix...

- a l'alumne per saber què li caldrà aprendre o repassar (diagnosi de l'estat actual) i determinar com ho vol fer.
- al professor per saber quins temes concrets tractarà a classe i quins temes reprendrà. És l'índex de la unitat.

Conèixer els criteris adaptats serveix...

- a l'alumne per saber què s'espera d'ell en aquella tasca concreta i per realitzar la tasca amb èxit.
- al professor per saber què és just demanar i en quin grau de concreció i per obtenir produccions més riques i autèntiques

Donar exemples concrets del que s'ha utilitzat a la redacció serveix...

- a l'alumne per saber en quina mesura s'apropa o s'allunya del 10 (instrument d'avaluació), per argumentar la nota, per determinar com encaminar la millora.
- al professor per argumentar la nota i per orientar l'alumne en com encaminar la millora (tutoria).

BIBLIOGRAFIA

- ESTEVE, O & M. ARUMÍ (2005). "La evaluación por competencias y el portafolio del estudiante: dos experiencias en asignaturas de Lengua Alemana y de Interpretación Simultánea". En *Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. Granada: AIETI, pp. 321-344.
- ESTEVE, O & M. ARUMÍ (2007).. "Preparando el camino hacia la autorregulación en clase de lengua extranjera: la función de la mediación". Valencia: *Actas del Simposi commemoratiu del 40 aniversari de l'Escola Oficial d'Idiomes de València*. Centre de Formació, Innovació i Recursos Educatius, Valencia.
- FERNÁNDEZ, F & ZABALBEASCOA, P (2011): "Correlating trainees' translating performance with the quality of their metacognitive self-evaluation" en *Perspectives: Studies On Translatology* (<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0907676X.2011.629730>):
- LANTOLF, J. & POEHNER, M. (2008). *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. Londres: Equinox.
- MERCER, N. (2001). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- MONEREO, C. (1995). *Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva?* *Aula*, nº 34., 74-80.

EOL Terrassa		KURS 2	
4. Sevaluència didàctica. PROPOSITS I CONSELLS		Març 2012	
AUTOAVALUACIÓ: PROPÒSITS I CONSELLS		PF	
A	OBJECTIU: Mail a un amic donant-li consells per tal que aconseguixi els seus propòsits per a aquest any.		
B	1. VALORACIÓ GLOBAL. (4 punts) El TEXT <u>correspon</u> perfectament a la tasca i és <u>dic</u> en contigus. Està ben <u>organitzat</u> i és <u>comprensible</u> a la primera lectura.		
C	CHARACTERÍSTIQUES	E	
	El text té la forma i l'estructura d'un correu. (Encapçalament, salutació, cos, comiat)		
	Tracto el meu amic de tu i amb confiança.		
	Dono més d'un consell als propòsits plantejats.		
	El text està estructurat de tal manera que una frase porta a l'altra.		
	Si canvio de tema, l'introduixo amb un connector o iniciant un paràgraf nou.		
	El meu amic entendrà el correu a la primera.		
B	2. RIQUESA LINGÜÍSTICA. (3 punts) Utilizo ESTRUCTURES <u>propies</u> del nivell amb un ventall ampli de VOCABULARI de manera <u>adequada</u> i amb suficient <u>precisió</u> .		
C	CHARACTERÍSTIQUES	D	En què ho veig?
P R O P O S I T S	ORACIONS D'INFINITIU (Tinc ganes d'anar...)		

Cristina Malgrat i Maria Trullàs. GdF: El portafolis a Nivell Bàsic de les EOI. IV Fòrum EOICAT, Març 2012

EOL Terrassa		KURS 2	
4. Sevaluència didàctica. PROPOSITS I CONSELLS		Març 2012	
	VERB "haver de" en condicional (Hauria de...)		
	VERBS intentar, proposar-se		
C O N S E L L S	CONDICIONAL I SUBJUNTIU (Si poguessis, estaria bé que..., Tu hauries de..., Podries...)		
	VERBS recomanar, aconsellar, proposar...		
	IMPERATIU (Fes més esport!)		
	INICIS DE FRASE (Jo, de tu..., En el teu lloc...)		
	PREGUNTES (Per què no anem junts al gimnàs?)		
	ADVERBIS (d'una vegada per totes, finalment, sens falta)		

Cristina Malgrat i Maria Trullàs. GdF: El portafolis a Nivell Bàsic de les EOI. IV Fòrum EOICAT, Març 2012

eòl Terrassa
 II. Se iuència didàctica: PROPOSITS I CONSELLS

KURS 2
 Març 2012

V O C A B U L A R I	CONNECTORS (per tant, a més a més, també, ...)				
	He incorporat vocabulari nou treballat a la unitat.				
	Toco diferents temàtiques (salut, esport, família, feina, creixement personal...)				

Cristina Malgrat i Maria Trullàs. GdT: El portafolis a Nivell Bàsic de les EOI. IV Fòrum EOICAT, Març 2012

eòl Terrassa
 II. Se iuència didàctica: PROPOSITS I CONSELLS

KURS 2
 Març 2012

B 3. CORRECCIÓ LINGÜÍSTICA. (3 punts) Utilizo una SINTAXI (ordre dels elements a la frase), MORFOLOGIA (declinacions, articles, preposicions, conjuncions, pronoms, temps verbals, conjugacions dels verbs...) i ORTOGRAFIA *correctes* pel nivell!

C	D	E		
CHARACTERÍSTIQUES	En què ho veig?			
No poso l'accent als condicionals que acaben en -ia.				
Conjugo correctament els condicionals i subjuntius.				
Em fixo en les "o" i "e" àtones.				
...				

4. REFLEXIÓ: Analitza el resultat i respon les següents preguntes en alemany o català.

1. Què et crida l'atenció?
2. Estas content/a? Per què?
3. Vols millorar alguna cosa? Quina?
4. Com vols fer-ho?
5. Quina nota et posaries? Per què?

LA MEVA NOTA ____ / 10 LA NOTA DE LA PROFESSORA: ____ / 10

Cristina Malgrat i Maria Trullàs. GdT: El portafolis a Nivell Bàsic de les EOI. IV Fòrum EOICAT, Març 2012



¿Árabe, Chino, Japonés, Ruso, Alemán?allá donde vayamos... hablamos tu idioma



MÉTODOS



DICCIONARIOS



GRAMÁTICAS



MATERIALES COMPLEMENTARIOS



Com aprofitar els fitxers adjunts als correus electrònics en l'ensenyament de llengües

Yolanda Scott-Tennent Basallote / EOI Tarragona
yscott@xtec.cat

La presentació del taller al IV Fòrum EOICAT va ser per mostrar als companys d'EOI el valor potencial que tenen, com a material didàctic, els documents adjunts que sovint corren per Internet i que ens envien tot sovint per correu electrònic. Tot i que aquesta presentació es va fer íntegrament en anglès i els documents emprats, en cas de tenir mostres de llengua, eren en anglès, he decidit publicar l'article en català perquè crec que la idea és extrapolable a qualsevol llengua que ensenyem.

El taller volia mostrar com es pot trobar una utilitat pedagògica per tota una gama de documents d'aquest tipus que ens arriben a la bústia i que sovint esborrem sense ni tan sols obrir. Vàrem veure mostres amb o sense llenguatge específic oral i/o escrit, amb imatges fixes, amb contingut audiovisual, etc. A continuació parlarem de diferents aspectes relacionats amb aquest tipus de material i proposarem diverses maneres d'incorporar-les a la nostra docència.

Perquè són útils els fitxers que s'adjunten a correus electrònics o es "pengen" a diferents pàgines de les xarxes socials ?

En primer lloc, examinem les raons per les quals poden esdevenir una bona eina per utilitzar a classe

- En general, aquests tipus d'arxius o fitxers són reduïts o breus i contenen un missatge, sovint significatiu, o una història que es pot seguir perfectament només amb el contingut del document.
- El fitxer adjunt gairebé sempre està en un format que es veu a l'ordinador i, per tant, està preparat per utilitzar/projectar amb l'ordinador, el canó, etc. Això vol dir que economitzem, com a professors, una mica en temps de preparació del document, que sovint hem d'invertir en documents que creem nosaltres de zero o utilitzant un recull de materials que primer hem de buscar, després possiblement

convertir a un format adient, donar forma per ser mostrat a classe, etc. Com que tot això ja està fet en aquest tipus de documents, podem dedicar el temps a dissenyar les activitats que farem al voltant del document o altres tasques necessàries.

- Si han estat circulant per Internet, segurament seran documents amb un contingut atractiu, encisador, divertit o tindran un missatge que capta l'espectador.
- Són documents que utilitzen un format original i que no han estat adaptats específicament per a la docència, amb la qual cosa podem començar a exposar al nostre alumnat molt aviat a llenguatge "autèntic" i els seus matisos, o en el cas de llenguatge oral, als diferents accents i ritmes de la llengua objecte d'estudi.
- En ser documents generalment curts, veurem que els podem utilitzar de diverses formes- utilitzant només el document com a il·lustració/introducció/pràctica/revisió, etc. d'una estructura/tema o vocabulari, per fer una pausa en una classe o unitat o fins i tot com a premi al final d'una classe. Pot ser només una petita part d'una classe i/o unitat, però també en pot arribar a esdevenir "el plat principal", un eix al voltant del qual podem afegir altres documents per fer el seu ús tan llarg o curt com sigui necessari per a l'objectiu que ens haguem marcat.

Per a què els podem utilitzar ?

Poden proporcionar- nos la base per fer

- Pràctica específica (p.e., ús de la llengua, comprensió escrita o oral)
- Pràctica més oberta (pràctica oral i escrita)
- La presentació i/o revisió de nous temes/estructures, d'una forma potser més significativa o engrescadora per a l'alumnat.

Els documents com a eina complementària o marc de fons d'una activitat

Vàrem estar veient unes col·leccions de fotografies, com les que amb freqüència ens arriben per correu- sovint perquè són fotos d'imatges boniques, però també n'hi ha de força originals o que contenen imatges que impacten, comuniquen o simbolitzen alguna cosa, que expliquen alguna història o fets o que ens transporten fàcilment a altres llocs/temps, etc.

Hi ha moltes maneres de poder utilitzar aquestes imatges.

Podem, per exemple, triar-ne una o deixar-los escollir als alumnes entre diverses per donar-nos un "input" visual que els proporciona "ipso facto" un nou entorn, un lloc o una vida diferent de la que tenen habitualment i de manera real els alumnes.

I per què volem, de vegades, que sigui diferent? Tots sabem que ja fa anys que dins dels corrents i línies pedagògiques humanístiques que formen la base de la nostra pràctica docent, dissenyem les activitats que volem incloure a les nostres classes al voltant de la realitat dels alumnes- la seva vida, els seus interessos, etc. I aquesta manera de fer està molt bé i funciona. Però també és cert que, de vegades, els mateixos alumnes confessen que es fa una mica reiteratiu. Parlar/escriure de la realitat quotidiana d'un mateix pot arribar a cansar o a avorir els alumnes que potser ja han parlat moltes vegades d'un aspecte en concret o més de la seva vida real (p.e., descriure els seus hàbits, la seva casa, etc.), especialment als nivells més baixos, on les possibilitats d'afegir més informació o variar-la és més limitada pel nivell de coneixements de la llengua objecte d'estudi.

Per altra banda, també hi ha alumnes que poden trobar-se incòmodes havent de parlar de coses que potser consideren personals o privades.

Aleshores, si a l'hora de fer la descripció o tasca que els demanem, poden escollir mitjançant una foto, una altra realitat que poden "adoptar" com a pròpia- com ara d'una casa diferent, o d'uns hàbits diferents- fem l'activitat més interessant o més desinhibida per al que l'explica i també, sovint, per al que l'ha d'escoltar.

D'aquesta manera donem més sentit i motivació a la comunicació ja que, precisament, l'objectiu de comunicar-se és passar informació a algú que la

necessita, la desconeix i/o li interessa saber-la, i és molt desmotivador tenir la sensació d'estar repetint el mateix any rere any, sobretot si hi ha companys a classe amb els quals hem coincidit anteriorment, o que el "receptor" de la comunicació no està interessat a rebre-la, perquè ja la sap o ja l'ha sentit abans. És clar que si un alumne troba més engrescador el que ha d'explicar, segurament el que l'escolta ho percebrà i hi parlarà més atenció.

De la mateixa manera, amb aquestes imatges també ajudem a aquells alumnes que no tenen gaire imaginació i se'ls fa difícil posar-se en el decorat d'una situació on han d'afegir ells el context - passa sovint, per exemple, en els jocs de rol, o en la situacions d'hipòtesi (imagina't que ets un..., has anat a..., etc.).

Si escollim les imatges adequades, també podem donar la base d'una narració, o d'una predicció, marcant nosaltres el temps en el qual s'ha de treballar, el vocabulari important, etc.

Podem incorporar imatges no només de persones i llocs diversos, sinó d'accions, ambients, sentiments, incloure'n també de simbòliques, etc.

En definitiva, amb aquests documents tenim al nostre abast poder programar tota la gamma d'activitats que podem fer amb imatges que sovint passem hores buscant i que en aquests tipus d'adjunts ja han estat seleccionades justament per la seva qualitat com a imatge/document. I no només tenim garantida la qualitat del contingut sinó que, com ja hem dit abans, comptem amb l'avantatge enorme que podem agafar-les de manera immediata "prêt a porter" en els nostres magatzems digitals portàtils "pens", memòries externes, etc., i projectar-les a la classe, a l'ordinador, en un bloc..., de manera immediata.

Els documents adjunts que podem utilitzar per tractar temes concrets

A continuació vàrem estar veient diferents documents adjunts que es podien utilitzar per tractar uns temes o àrees en concret, o bé lligant-los amb temes que toquem durant el curs, o bé escollint temes culturals o temes que creiem que poden ser interessants per als alumnes o que hem inclòs a la vessant, per exemple, cultural del currículum.

És molt difícil, sense que es pugui veure el document projectat, poder plasmar en aquest article tot

l'abast potencial que podria tenir, però a continuació intentaré fer-ne un resum.

He intentat deixar els noms que tenien els documents quan em van arribar via correu, per poder-los identificar si algun d'ells us arribés, o si voleu intentar cercar-los a Internet.

No obstant, més que treballar sobre uns documents en concret, el que es pretenia era compartir les idees per tal que aleshores cada professor seleccionés dels materials que li arriben aquells que més li interessin o que es poden adaptar a les seves classes i alumnes.

Document mostrat



1.- Art

The Amazing Art of Dali,
Julian Beaver's Street Art,
Vincent Van Gogh,
Tromp l'Oeil

2.- La roba, els complements i la descripció física de les persones

Anuncis:
Ariston Aqualis
Nespresso

Es podria emprar per a....

- La descripció en general (adjectius, adverbis, articles, preposicions, lloc i posició, elements de modificació dels sintagmes verbals i nominals, oracions de relatiu, etc.)
- Àrees concretes de vocabulari: Els colors, números.
- Gustos i preferències
- Exclamacions i comentaris expressant la nostra reacció davant d'aquestes imatges, obres d'art que hem vist, on, com.....

I, per descomptat, els temes relacionats amb l'art, la cultura i el món que els envolta.

- Articles de vestir i complements- materials dels quals es fan
- Expressions : portar posat, quedar bé, conjuntar, treure's , posar-se...
- Descripció física – adjectius , possessius i el seu ordre a la frase, maneres de modificar o de precisar la descripció

3.- Esdeveniments culturals o tradicions

Plantilles de Powerpoint

Powerpoint amb fotos d'animals disfressats de Carnaval

Versió « Bollywood » en dibuixos de « Jingle Bells »



- Festes i tradicions, tant pròpies com dels països on es parla la llengua objecte d'estudi.

4.- El Menjar

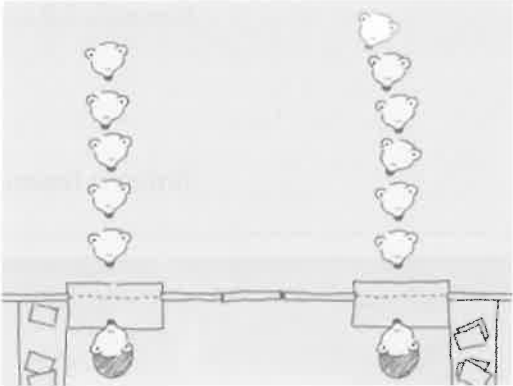

Carl Warner Foodscapes

Art in the kitchen

Danish Bacon

- El menjar i els hàbits alimentaris
- Els àpats
- Cuinar, receptes
- Descripció; gustos; preferències; suggeriments...



<p>5.- L' escola, els estudis, la rutina diària</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canon Photocopy Exams • La Llei de Murphy 	<ul style="list-style-type: none"> • La rutina • El/Allò que m'agrada més/menys • Una cosa amb la qual sempre tinc mala sort/ problemes és...
<p>6.- Cases i habitacles</p> <p>Arquitectura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Descripció de cases, estances, els espais, els jardins
<p>7.- La família, les relacions, la salut i les malalties</p> <p>Anunci Graffiti : [http://tu.tv/videos/anuncio-muy-original-]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les relacions familiars i d'amistat • La salut, tractaments, estats d'ànim, etc.
<p>8.- La tecnologia</p> <p>Propaganda d'un ordinador de nova generació que sembla un bolígraf (en aquest document, apareix text en castellà en pantalla- hem de decidir si això és un problema per a nosaltres).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El futur • Els aparells i el nostre estil de vida • Processos (que fan les màquines)
<p>9.- Les professions i el món laboral</p> <p>Waterslide</p> <p>Obama and Brown</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Els oficis, feines... • M'agradaria ser../tenir../fer ... • Les comparacions • Conseqüència (és tan.... que....)


També els podem fer servir en l'àmbit de l'ús de la llengua



També vàrem estar veient alguns adjunts que ens anirien molt bé per treballar determinades estructures gramaticals o d'ús de la llengua. En aquests exemples, veiem com, de vegades, els podem relaci-

onar amb una estructura o forma en concret perquè apareix poc o molt al document, i com, en d'altres ocasions, la relació la trobem perquè el document ens mostra un context on podria aparèixer o ser utilitzada l'estructura, encara que aquesta no se sentís ni veiés en el propi document. Aquí tenim uns quants exemples :

Document vist

Àmbit de l'ús de la llengua a treballar:

<p>How to drive (Bruno Bozzetto)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • els verbs en imperatiu • Hauries de... • Donar indicacions per tal d'arribar a algun lloc • Les preposicions
<p>Children See (Anunci NAPCAN)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Els verbs auxiliars (poder/haver de, etc.)
<p>The Black Hole</p> <p>[http://www.youtube.com/watch?v=P5_Msrdg3Hk]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La narrativa • Els temps verbals presents i passats • Elements de cohesió i cronològics, etc.
<p>• The Future of Shopping (Anunci CISCO)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Temps verbals i expressions que fan referència al futur
<p>Paradox of our Times</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Formes i oracions comparatives
<p>Anunci Budweiser 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El preterit perfet

<p>The Evolution of Dance Cartoons of the 90s</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructures relacionades amb el passat [temps verbals, conjuncions] • Oracions temporals amb “quan” i/o “mentre” i altres oracions i formes que fan referència al pas del temps • L'imperfet
<p>Alarm clock Office work</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La diferència entre els temps verbals simples i progressius per parlar del que passa sempre o està passant ara/ “a punt de”/ prediccions.
<p>Magic 1 Magic 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La veu pasiva • Com es fan/functionen les coses
<p>London 2012</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Temps verbals del futur • Comparació amb altres esdeveniments similars – p.e., altres Olimpíades o Tarragona 2017
<p>La Publicitat Creativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Els superlatius • Estructures d'opinió
<p>Acudits diversos (imatge amb text)</p> <p>També varem veure com es poden utilitzar els acudits que ens arriben per treballar aquest vessant.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Temps verbals passats • Oracions de causa i conseqüència • Estructures per donar explicacions, justificar, etc. • Formes del condicional
<p>Anunci Budweiser 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Els suggeriments
<p>Painted Hands</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Els animals • Descripció • Els colors • Els adjectius i elements que els modifiquen • Oracions relatives

Els fitxers adjunts com a fonts d'exercicis de Comprensió Escrita i/o Oral

Sovint, als nostres correus, ens hi arriben "links" a articles, vídeos o presentacions força interessants, com ara aquesta, que parla d'una escola verda construïda a Bali i que poden ser utilitzades, ja sigui en la seva totalitat si són curtes, o en part si són més llargues, per treballar la comprensió oral

http://www.ted.com/talks/lang/es/john_hardy_my_green_school_dream.html#.Tolw5bOIQIA.facebook



Així mateix, també és fàcil que ens arribin textos que es poden adaptar força bé per treballar la comprensió escrita, i fins i tot fer exercicis d'avaluació i/o formació en aquesta destresa amb el contingut d'un adjunt al correu.

I, finalment, vàrem veure diversos anuncis sense paraules, amb la qual cosa vàrem comprovar que les possibilitats eren infinites.

Us convido, a partir d'ara, a mirar-vos per sobre el que us arriba en annex a la vostra bústia de correu electrònic. Segur que hi trobeu autèntiques joies que us proporcionaran un seguit d'activitats memorables, motivadores i efectives que els vostres alumnes agrairan i recordaran.

.....

SUIVEZ TOUJOURS L'ACTUALITÉ HACHETTE FLE SUR FACEBOOK ET YOUTUBE

EN 2013, APPRENEZ LE FRANÇAIS AVEC LES NOUVEAUTÉS HACHETTE FLE

ENFANTS

LES LOUSTICS

ADOLESCENTS

INÉDIT

GRANDS ADOLESCENTS ET ADULTES

ALTER EGO **PARCOURS DIGITAL** **AGENDA**

OUTILS

PRÉPARATION À L'EXAMEN DU DELF PRIM A1.1 **LES AVENTURES D'ALBERT ET FOLIO** **LES TROIS MOUSQUETAIRES**

PROFESSIONNEL ET INTENSIF

OBJECTIF EXPRESS NOUVELLE ÉDITION

ENSEIGNANTS

INTERCOMPRÉHENSION



Trouvez des informations complètes pour toutes nos nouveautés sur : www.hachettefle.fr

Votre contact en Espagne : Jean-François Revel / revel.jf@sgel.es



hachette
FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

TIC y mucho más: dos experiencias innovadoras de enseñanza del italiano

Marcello Belotti

marcello.belotti@gmail.com

Claudia Mussano

cmussano@gmail.com

44

EOICAT N. XII - 2013

1. El italiano, lengua europea

Las motivaciones que animan a muchas personas cada año a aprender italiano no tienen un denominador común. Para los descendientes de los italianos¹ en el extranjero, que se cuentan por millones, éstas pasan por la curiosidad y/o necesidad de conocer la cultura y el idioma de sus antepasados. En otros casos, muchos estudiantes se acercan a la lengua de Dante por curiosidad hacia la cultura y la historia, por motivos turísticos, de aprendizaje, laborales y de relaciones humanas.

En general, se puede afirmar que la motivación por el aprendizaje de quien se acerca a la lengua italiana es normalmente alta. A pesar de que se trate de un idioma a veces considerado 'secundario', muchos estudiantes hispanohablantes o catalanohablantes emprenden su estudio con esfuerzo y dedicación, consiguiendo alcanzar buenos niveles de competencia lingüística y ampliando al mismo tiempo su propia competencia lingüística y pluricultural.

La enseñanza de idiomas tiene que capacitar al alumno para expresarse en lengua meta, también recurriendo a otras lenguas - según el enfoque de la intercomprensión² como herramienta de aprendizaje y enseñanza - y, asimismo, tiene que plantearse el objetivo primario de que el alumno adquiera un dominio suficiente de la lengua meta para que

pueda interactuar con el mundo que lo rodea, de tal modo que ello le permita expresar sus vivencias y comprender los mensajes que recibe, además de motivarlo existencialmente.

De hecho, la Recomendación R (82) 18 del Comité de Ministros del Consejo de Europa nos sugiere:

- que el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituye un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar, y que se hace necesario un importante esfuerzo educativo con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos.
- que sólo por medio de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación.
- que los estados miembros, al adoptar o elaborar políticas nacionales en el campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, pueden conseguir una mayor convergencia a nivel europeo por medio de acuerdos adecuados para una continuada cooperación y coordinación de sus políticas.

2. Enseñanza de idiomas y TIC

Las TIC están revolucionando profundamente la manera de enseñar y de aprender, sin posibilidad de vuelta atrás. De hecho, representan un recurso muy eficaz para mejorar e incrementar el aprendizaje.

¹ Cada vez que en el texto se utilizan palabras masculinas para referirse a seres humanos se entiende que éstos pertenecen a los dos géneros.

² La intercomprensión es la capacidad que hablantes de diferentes lenguas - en especial aquéllas pertenecientes a las mismas familias lingüísticas, cuyos rasgos y sistemas gramaticales son análogos - tienen de entenderse mutuamente.

Las nuevas tecnologías redefinen el papel del docente, quien, por lo tanto, ya no se sitúa en el centro de la enseñanza, sino que se convierte en un mediador cultural, más parecido a un guía virgiliano que a un profesor *ex-catedra*. El profesor ya no es considerado la única fuente del conocimiento, sino una especie de organizador inteligente de la labor necesaria para que tenga lugar el aprendizaje.

Los profesores de idiomas pueden aprovechar las TIC para múltiples objetivos: desarrollar competencias y habilidades lingüísticas, poner a disposición del alumnado textos auténticos y recursos diversos como glosarios, diccionarios, enciclopedias para ejercitar las habilidades de lectura y escritura, ofrecer la posibilidad de reproducir y grabar sonido e imágenes y, por lo tanto, practicar las habilidades de comprensión y producción oral en un contexto comunicativo vivo; por otra parte, trabajar con las TIC en el aula permite, sin lugar a dudas, favorecer dinámicas de grupo de tipo colaborativo y constructivista, ejecutar un enfoque basado en el *problem solving* (resolución de problemas) y en la realización de tareas complejas, imponer una dimensión cultural al aprendizaje lingüístico y favorecer el crecimiento de la autoestima, aumentando la motivación de los estudiantes en un ambiente mucho más favorable.³

3. Las TIC en las clases de italiano de las EEOOII catalanas

Montserrat Cañada, en un artículo publicado en la revista InterEOI en 2010, presentaba una investigación que había llevado a cabo en 2008 en los departamentos de italiano de diferentes EEOOII de Cataluña con respecto al uso de los recursos TIC en las clases.⁴

³ Enric Serra i Casals, [700] *Pragmatisme, Dansant sota la pluja* "Cuanto más tiempo pasa, más decisivos encuentro a los nuevos profesionales pragmáticos. La revolución que empuja a la tecnología en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas es absoluta, vertiginosa. De aquí a pocos años ya no reconoceremos nada del pasado, ni nos identificaremos con él. Sentiremos el mismo odio por las formas de aprender todavía actuales que el que ahora sentimos por las formas rancias de hace cuarenta años. [...] Lo que nos cae encima es una especie de lluvia torrencial que ya hace unos años que dura y dura y no parará. Una lluvia torrencial que ha de transformar nuestro paisaje, que ha de configurar de una manera completamente nueva el territorio donde hemos tenido los pies clavados durante mil años."
<http://enricserrabioc.blogspot.com.es>

⁴ M. Cañada Pujols, *El uso de los recursos TIC en la enseñanza del italiano en las EEOOII*, Revista InterEOI, N. XI, Oxford University Press, 2010.

Los resultados describían un profesorado que, si bien demostraba cierta curiosidad por las nuevas tecnologías, efectuaba en su mayoría un uso muy limitado de los recursos TIC. Por lo general, en las clases de italiano de las EEOOII catalanas se utilizaba la web en su versión 1.0. Se proyectaban páginas de diarios italianos, se veían y escuchaban vídeos disponibles en *Youtube* y se realizaban ejercicios de gramática en línea.

Muchos profesores señalaban que las nuevas tecnologías representaban un recurso más para las clases, pero no suponían ningún cambio metodológico en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En la mayoría de los casos, las TIC no eran utilizadas para potenciar la cooperación ni fomentaban la interacción entre alumnos o entre alumnos y profesores, sino que sólo se utilizaban para trabajar la comprensión oral y para conseguir un acceso más directo a material auténtico.

La investigadora destacaba también un punto que nos parece importante: la totalidad de los profesores consideraba que los recursos TIC no se podían emplear con principiantes absolutos.

4. Dos experiencias innovadoras

Si se volviera a realizar la misma investigación cuatro años más tarde, probablemente nos encontraríamos con algunos cambios relacionados con un uso más masivo y más interactivo (2.0) de los recursos TIC. Las dos experiencias didácticas que a continuación les presentamos, *Parlami d'amore* y *Un'estate italiana*, constituyen, creemos, un significativo ejemplo de ello, aunque ninguna de las dos experiencias se haya realizado en un curso regular de italiano, porque los dos autores de las mismas no forman parte del cuerpo docente funcionario de EOI.

A diferencia de lo expuesto por Montserrat Cañada en 2008, estos dos proyectos didácticos sitúan los procesos de enseñanza-aprendizaje en un marco de escuela 2.0 en el que las nuevas tecnologías se emplean para fomentar, por un lado, la cooperación, la interacción, la socialización y la construcción conjunta del conocimiento y, por el otro, la autonomía, la creatividad y el reto intelectual.

En estas dos experiencias, las TIC sí que han supuesto un cambio metodológico. El profesor deja de ser el único poseedor del conocimiento y se limita a guiar a los alumnos en los procesos de aprendizaje.

Proporciona estímulos y recursos y, a la vez, crea tareas complejas que los alumnos tienen que realizar utilizando estrategias propias, colaborando con los demás y desarrollando su creatividad.

Con respecto al uso de las TIC con estudiantes principiantes, también ha habido cambios: una de las dos experiencias didácticas tiene como protagonistas a alumnos principiantes absolutos, con los cuales se han empleado con éxito las nuevas tecnologías ¡desde el primer día de clase!

5. *Parlami d'amore*: una experiencia didáctica plurilingüe en el Liceo italiano de Barcelona

La experiencia de enseñanza del italiano, recogida en el blog *Parlami d'amore*⁵, ha sido llevada a cabo en el ámbito del *prácticum* del Máster oficial en formación del profesorado de secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas de la Universidad Autónoma de Barcelona - Facultad de Ciencias de la Educación - en colaboración con los estudiantes del Liceo Italiano Edoardo Amaldi de Barcelona. El proyecto ha sido concebido tomando como punto de partida que el idioma de comunicación habitual en el aula era el italiano L1, a pesar de que la procedencia heterogénea de los estudiantes motivara que los idiomas que se utilizaban, dentro y fuera del aula, fuesen también el castellano y el catalán. Por este motivo, se decidió aprovechar positivamente este crisol lingüístico y se propuso a los estudiantes un trabajo interlingüístico sobre la poesía amorosa para realizar un análisis transversal de los tres idiomas románicos antes mencionados (italiano, castellano, catalán), así como también del latín.

Para lograr el objetivo de desarrollar y consolidar el conocimiento de los rasgos distintivos de los cuatro idiomas respecto a sus similitudes y diferencias, se han utilizado múltiples herramientas que pudieran estimular el gusto por el aprendizaje por parte de los estudiantes. En este proyecto se ha previsto un uso creativo de las nuevas tecnologías para fomentar la expresión y la comunicación, la interacción y la colaboración también a distancia.

⁵ <http://amaldiletteratura.blogspot.com.es> - Unidad didáctica (30 horas) realizada entre los meses de marzo y abril de 2011 por los profesores Marcello Belotti y Claudia Mussano en el Instituto de Educación Secundaria italiana "Liceo Edoardo Amaldi" de Barcelona con un grupo de estudiantes del segundo año (correspondiente al cuarto año de la ESO - Educación Secundaria Obligatoria española).

Para lograrlo, por lo tanto, se ha puesto a disposición de los alumnos herramientas y programas informáticos, (Google Docs, Scribd, GoAnimate, Wordle, Audacity) que les permitieran trabajar de manera individual o cooperativamente (incluso a distancia) sobre los textos literarios previamente analizados en clase a través del instrumento de la intercomprensión⁶: *Amanti all'inferno* (Dante Alighieri, Comedia, Inferno, Canto V), *Carpe diem* (Lorenzo de' Medici, Canzoni a ballo, XVI; Catullo, Carmina, V; Torquato Tasso, Aminta, Acto primero), *Bellezza femminile* (Francesco Petrarca, Canzoniere, XC y CLVII; Garcilaso de la Vega, Sonetos, En tanto que de rosa y de azucena), *Tormenti d'amore* (Ausiàs March, Cançoner, LXXXVI).⁷

Las tareas que se propusieron a los estudiantes tenían el objetivo de analizar, deconstruyéndolos, los textos en los distintos idiomas, lo que representó un trabajo complejo y creativo, muy diferente a los ya clásicos "deberes" memorísticos y repetitivos.

Entre las tareas, cabe destacar la creación de un dibujo animado que reprodujera en las viñetas una relectura del texto de Dante a través de una versión tri/bilingüe de la *Divina Commedia*, la creación de una presentación de las distintas interpretaciones del poema por parte de diferentes actores, la reescritura colaborativa de algunas obras, en los tres idiomas, para luego transformarla en una canción y grabarla y, finalmente, la redacción de una entrada del blog de aula en que se asociaran canciones o vídeos que tuvieran una correspondencia textual y emotiva con los textos analizados en clase.

Cada una de las tareas disponía de unas cuantas herramientas TIC para ser llevadas a cabo y cada uno de los estudiantes, reunidos en grupos, tenía que

⁶ Queremos destacar también que la intercomprensión se debe hacer hueco en la enseñanza de las EEOII, como herramienta que aprovecha los conocimientos previos, refuerza la autoestima, motiva a los estudiantes a crearse una gramática personal universal y compleja, además de concienciar tanto a los profesores como a los alumnos del carácter universal e históricamente entrelazado, babélico, de las lenguas.

⁷ También la utilización de la literatura, incluso la antigua, junto al uso de las TIC para enseñar un idioma, puede tener un efecto positivo y fomentar el aprendizaje de los estudiantes. Esto representa un factor de mayor motivación y estímulo; de hecho, mezclar creativamente 'alta' literatura con herramientas informáticas y encontrar medios de expresión y de apropiación íntima del hecho literario-lingüístico resulta interesante y útil para cualquier nivel de enseñanza. Además los estudiantes, reelaborando los textos literarios a través de las TIC, consiguen lograr una relación mucho más directa y cercana con la literatura y potencian su competencia pluricultural y lingüística.

involucrarse en la realización de la tarea de forma colaborativa, interdependiente y creativa.

El programa *Google Docs* fue ampliamente utilizado por los estudiantes para poder colaborar a distancia en la escritura creativa.

GoAnimate, programa que permite crear dibujos animados con viñetas y música, fue también utilizado de forma provechosa por parte de los alumnos: éstos crearon una historia de amor inspirándose en la de Paolo y Francesca, y fueron redactando el texto de las viñetas recurriendo al texto elaborado de forma conjunta con *Google Docs*.

Audacity, programa para grabar con un micrófono y elaborar pistas musicales, fue utilizado para grabar una canción cuyo texto había sido creado anteriormente en *Google Docs*.

Scribd, programa para compartir textos de todo tipo en cualquier página web, fue útil para compartir los proyectos creativos de los alumnos en el blog de aula.

Wordle, aplicación para crear nubes de palabras a las cuales se puede dar distintos efectos visuales, nos sirvió para crear una atractiva nube plurilingüe que habla de amor en tres idiomas y que se compuso con todos los vocablos más representativos relacionados con el amor que nuestros estudiantes encontraron durante su viaje didáctico.

El uso de las tecnologías de la información y de la comunicación puede aportar una importante contribución a la mejora y a la eficacia de los procesos de enseñanza/aprendizaje no sólo en un contexto de enseñanza secundaria, con un público de estudiantes adolescentes, sino también en un entorno de enseñanza de adultos. Por lo tanto, no se deben considerar las TIC como una nueva disciplina, sino la ocasión para crear un nuevo ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes puedan encontrar nuevos estímulos para trabajar colaborativamente, para estudiar de manera creativa y autónoma y para convertirse no sólo en usuarios sino también en autores de productos significativos.

6. Un'estate italiana: el curso de verano de italiano de la EOI de Barcelona - Vall D'Hebron

El blog de aula *Un'estate italiana* recoge todas las actividades del curso de italiano realizado en

la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona - Vall D'Hebron⁸. El curso se ha planificado con el objetivo de combinar el enfoque por tareas con un uso significativo de las TIC, tanto en su aspecto de recursos y herramientas para la búsqueda de información y para la resolución de problemas lingüísticos como en su aspecto de productos artístico-creativos. El empleo de las TIC perseguía los siguientes objetivos: fomentar la autonomía de los alumnos, exhortarlos a "hacer" con la lengua, desarrollar la interacción, la cooperación y la socialización y conectar las actividades del aula con el mundo exterior. A finales de curso, los resultados fueron muy prometedores y las actividades de enseñanza y aprendizaje se vieron influidas de manera positiva por estos nuevos recursos, que vamos a presentar a continuación.

La aplicación *Voki*, que permite crear avatares en línea, se utilizó como tarea final de una unidad didáctica inicial en que el alumno aprendía a presentarse y a hablar de sí mismo. Cada estudiante se presentó prestando su voz grabada a un avatar que lo reproducía físicamente, creado en *Voki*. Después incrustó dicho avatar en el blog de aula, de manera que los otros compañeros pudieran ver su creación y comentarla.

La aplicación *DVolver*, que ofrece la posibilidad de crear cortometrajes de dibujos animados en línea, representó la tarea final de una unidad didáctica dedicada a las interacciones iniciales entre conocidos, en la cual los alumnos habían asimilado las fórmulas de saludo, preguntaban por el estado de salud de alguien, realizaban propuestas para salir, etc. Por parejas, los alumnos crearon un cortometraje de dibujos animados, eligieron los personajes y los paisajes y, sobre todo, colaboraron en la redacción de los "bocadillos de diálogo" de las viñetas. También en este caso, las creaciones se compartieron en el blog del aula.

Otro instrumento muy útil fue la enciclopedia en línea *Wikipedia*, que se empleó para la realización de la tarea final de una unidad didáctica en que los alumnos aprendían a describir una ciudad, mencionando sus bellezas artísticas y arquitectónicas, su oferta cultural y gastronómica y algunas curiosidades. En el aula de informática, los estudiantes, por parejas, eligieron una ciudad italiana de su interés y,

⁸ <http://italianoeoivallhebron.blogspot.com.es> - Curso intensivo de verano (80 horas) llevado a cabo en julio de 2011 por la profesora Claudia Mussano con un grupo de alumnos de primer nivel de italiano.

consultando la página web de la versión italiana de *Wikipedia*, tomaron apuntes sobre las características más relevantes de la ciudad. Posteriormente en clase, elaboraron una breve exposición oral, utilizando para ello los apuntes con el vocabulario y las estructuras aprendidas previamente, y la realizaron ante el resto del grupo.

La presencia en clase de *smartphones*, de *tablets* y de ordenadores portátiles, sobre todo conectados a internet, fue absolutamente bien acogida y hasta solicitada por parte de la profesora. Los alumnos que lo deseaban utilizaban los diccionarios y los traductores en línea para realizar las actividades de clase y las tareas, siempre bajo la supervisión de la profesora. Las cámaras de vídeo y de fotos sirvieron para grabar algunos momentos interesantes del recorrido didáctico, como juegos, lecturas de poesía y trabajos en grupo, lo cual permitió fomentar la socialización y fortalecer las relaciones existentes en el grupo-clase.

El móvil en modo manos libres fue indispensable para la realización de la tarea final de una unidad didáctica en la cual los estudiantes aprendían a hacer una reserva telefónica a un restaurante. Dentro del aula, un alumno llamó efectivamente “en directo” a un restaurante italiano de Barcelona e hizo una reserva, intentando hacer frente a los problemas de comunicación que este tipo de interacción conlleva. Su actuación fue grabada por otro compañero y después analizada y comentada entre todos.

Las cámaras de vídeo y la utilización de algunos *softwares* muy sencillos de edición de vídeos como, por ejemplo, *Windows Movie Maker*, permitieron la creación de los proyectos finales del curso. En los últimos días de clase, los estudiantes, por parejas o en pequeños grupos, elaboraron un proyecto final de curso con el título: *La Catalogna spiegata agli italiani*. Se trataba de un proyecto audiovisual en forma de documental en que los alumnos tenían que aparecer ante la cámara exponiendo y comentando en italiano un aspecto cultural de su interés de la cultura catalana. En una primera fase, en clase y de forma colaborativa, los estudiantes prepararon el guión, bajo la supervisión de la profesora. En una segunda fase, fuera del aula, grabaron el vídeo y procedieron al montaje. El penúltimo día de clase, tuvo lugar el visionado de los proyectos. El proyecto iba dirigido a un blog de periodistas italianos residentes en Barcelona que acababan de crear una sección dedicada a la cultura catalana.

Finalmente, las interacciones en lengua meta se vieron fomentadas desde los primeros días de clase gracias a la creación de un grupo en la red social *Facebook*. El grupo, administrado por uno de los estudiantes, se convirtió enseguida en un espacio de diálogo totalmente en italiano con un carácter más libre y lúdico respecto al blog de aula. En *Facebook* los alumnos colgaban fotos y comentarios sobre las actividades de clase y también sobre las salidas que se llevaban a cabo después de las clases. El grupo sigue abierto y constituye actualmente un espacio muy interesante de difusión de noticias y eventos italianos.

7. El blog de aula en la escuela 2.0

Las dos experiencias didácticas presentadas, muy diferentes por contexto de realización, alumnos y nivel de la lengua meta, tienen en común, aparte del masivo empleo de las TIC, el hecho de haberse condensado en un blog de aula.

Un blog de aula es un cuaderno de bitácora en línea que se diferencia de la forma más usual de entenderlo (diario personal o proyecto periodístico) porque se asocia de manera peculiar a la actividad didáctica. En las dos experiencias didácticas presentadas, el blog ha desempeñado un papel fundamental y, gracias a las características que aquí vamos a presentar, ha permitido a nuestra actividad de clase convertirse en una auténtica experiencia de escuela 2.0.

Ante todo, los profesores queríamos disponer de un instrumento en línea que nos permitiera comunicarnos con los alumnos de la manera más fácil e inmediata posible. El blog, por lo tanto, sirvió de aula virtual en la que los profesores colgaban materiales, vídeos, información que queríamos que los alumnos visionaran con el objetivo de recordar o repasar lo que se hacía en clase.

Aparte de esta función puramente informativa, inmediatamente después quisimos darle al blog una función interactiva y, por esta razón, desde el primer día, invitamos a los alumnos a ser autores del blog. Los alumnos podían efectuar comentarios en las entradas del blog redactadas por los profesores, podían insertar enlaces de interés según el tema tratado y podían escribir sus propias entradas, colgar imágenes o vídeos relacionados con el debate en curso.

De esta manera, los alumnos no sólo accedían al blog de forma unidireccional (o 1.0, si queremos continuar utilizando esta terminología), sino que se convertían realmente en protagonistas y autores de

su propio aprendizaje, construyendo juntos el conocimiento. Por esta razón, los profesores quisimos conceder total libertad a los alumnos, siempre dentro del límite de la educación y del respeto del trabajo de todos, para que la experiencia del blog fuera enriquecedora y, de alguna manera, sorprendente para todos.

Fue absolutamente interesante el papel que desempeñaron los “deberes” en la dinámica creada por el blog. Como ya se ha mencionado, el enfoque que seguimos en las dos experiencias didácticas fue un enfoque por tareas. Por esta razón, los “deberes” nunca se limitaron a ser ejercicios repetitivos y estructurales, sino que preveían la realización de tareas más complejas y se desarrollaban de forma colaborativa o individual, en el aula o en casa. En las dos experiencias didácticas, las tareas tenían que ser colgadas en el blog por los alumnos y, desde entonces, se convertían en públicas. Justamente la publicidad y el carácter compartido de los “deberes” les proporcionó una nueva energía y un nuevo significado. No es lo mismo realizar una tarea que sólo verá el profesor y de la que el alumno recibirá un *feedback* en forma de nota, que producir algo que verán y tal vez comentarán todos los compañeros. Los alumnos, pues, no sólo se preocupaban de sus tareas, que realizaban con mayor cuidado y responsabilidad – teniendo en cuenta su carácter público – sino que leían y comentaban las de los demás. Si la corrección se hace de manera pública en el mismo blog, ésta puede también ser útil a todo el grupo de alumnos y no sólo al autor de la tarea.

En ambas experiencias didácticas, el blog se convirtió también en un poderoso instrumento para fomentar el reconocimiento y la afirmación del grupo. El blog, como producto variado, pero coherente, del trabajo del aula, se fue confeccionando con las aportaciones en términos de tareas, actividades, comentarios e intercambios de toda la comunidad educativa, tanto de profesores como de alumnos. Por este motivo, cada uno de los protagonistas del viaje didáctico se sintió representado en el blog, porque contribuyó a crearlo individualmente y dentro del grupo.

El blog permitió también superar la timidez de algunos alumnos que, a menudo, se sentían cohibidos al expresar sus opiniones en el aula delante de todo el grupo y que, en cambio, se encontraban a gusto con los comentarios en línea. El blog es un espacio donde todo el mundo puede expresarse, donde los minutos no corren tan rápidamente como en el aula, donde no suena el timbre, donde cada uno puede pensar antes de hablar y escribir durante el tiempo que le sea ne-

cesario; en resumen, donde la democracia educativa consigue disponer de sus espacios de realización.

A través de las tareas y de los estímulos variados tanto por parte de los profesores como por parte del resto de compañeros, el blog se constituyó también como un espacio que ofrecía más recursos para atender a la diversidad porque las tareas se podían realizar a diferentes niveles y de diferentes maneras, así que no había una única voz y una única visión en los comentarios. Los estímulos visuales, musicales y artísticos presentes en el blog ayudaron también a ampliar el campo de las inteligencias empleadas en clase, evitando promover sólo la *inteligencia lingüística*.

Asimismo, el blog en su conjunto constituye una creación que podríamos definir como “artesanal”, que es palpable, que tiene una historia y una vida. Los alumnos y los profesores pudieron mostrar el blog a otros compañeros, a amigos y a familiares, pudieron enlazarlo en su perfil de una red social, pudieron compartirlo, podrán volver a mirarlo dentro de unos años, como se miran las fotos del álbum de clase. Por todos estos motivos, esta creación dejó una huella más profunda y emocionalmente más significativa que la realización de actividades y tareas aisladas de las que fácilmente se habría perdido la huella.

Este carácter permanente del blog y de las actividades de enseñanza-aprendizaje almacenadas en el mismo permitió también publicitar el blog fuera del aula y le dio un nuevo impulso. El blog *Parlami d'amore* fue publicado en la página web del Liceo italiano de Barcelona para compartir con las familias y los estudiantes de las demás escuelas italianas el trabajo realizado en el aula. Los proyectos audiovisuales creados por los alumnos y que se hallan disponibles en *Un'estate italiana* crearon, en cambio, un enlace entre la EOI y la comunidad italiana residente en Barcelona, porque uno de los vídeos, que presentaba en italiano una receta típica catalana, fue insertado en el blog *Spaghetibcn*⁹ con el objetivo de dar a conocer a los italianos residentes en Barcelona elementos típicos de la cultura catalana.

Por lo general, en las dos experiencias didácticas, nos parece que el uso de un blog de aula con estas características ha podido contribuir a hacer reali-

⁹ <http://spaghetibcn.com> es un blog colaborativo escrito por italianos que viven en Barcelona. Contribuye a la difusión de noticias, curiosidades, entrevistas y denuncias sobre la ciudad y sobre la comunidad italiana residente en la misma.

dad los principios del constructivismo. A través de un proceso dinámico, participativo e interactivo, el conocimiento se ha convertido realmente en una construcción operada conjuntamente por alumnos y profesores, mientras que, al mismo tiempo, la experiencia didáctica ha adquirido ese valor añadido de humanidad, de intercambio y de reto intelectual y creativo que, pensamos, debe formar parte de la escuela del futuro, inminente y próximo.

Babel es un lugar donde las personas bilingües o plurilingües se encontrarán más a gusto que las monolingües, entonces serán más productivas, más capaces de autorealizarse, respecto a las personalidades diglósicas. Por lo tanto, si se tiene la posibilidad que han aprovechado Goldoni, Croce, Cacciari y muchos de nosotros, nacidos en una Italia dialectó-fona pero no privados de un italiano pleno, *crecer en una comunidad bilingüe es una suerte, no un hándicap*. Crear una escuela basada en la educación bilingüe es un acto de política educativa extremadamente avanzada, dirigida a proyectar un futuro y no a conservar un pasado reducido a la añoranza y al folklore.¹⁰

8. Referencias bibliográficas

- Balboni P. E. (A cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*. Torino, UTET, 2004.
- Coll, C. (2004 a). *Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista*. Síntica, 25.
- Degache C., *Didactique du plurilinguisme, Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*. Volume 1, Synthèse de l'activité de recherche, Université Stendhal-Grenoble III, 2006.

¹⁰ Balboni, P.E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet. Libreria 2003, pag. 225.

- Goodyear, P., Salmon, G., Spector, J. M., Steeples, C., Tickner, S., (2001). *Competences for Online Teaching*. Educational Technology Research & Development, 65-72.
- Noguero A., *Técnicas de aprendizaje y estudio: aprender en la escuela*. Barcelona, Graó, 2007.
- Serra i Casals, E., *Gestió d'un projecte de material didàctic per a Internet: Argumenta - Comunicació universitària eficaç*. Universitat Autònoma de Barcelona, 2002.
- Trentin G., *La sostenibilitat didàctico-formativa dell'e-learning. Social networking e apprendimento attivo*. Franco Angeli, Milano, 2008.
- 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://eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>

Agradecemos a Yolanda Ruiz Camacho la revisión lingüística del texto.

Pieter Brueghel el Viejo, *La Torre de Babel*, 1563



come in

llibreria anglesa

Servei de venda **in-situ** a les EOI's en els cursos Intensius i Extensius

www.libreriainglesa.com

Come In Llibreria Anglesa

C/ Balmes, 129 bis | 08008 Barcelona | Tel: 93 453 18 06

Using Literature in the EFL Classroom: “Grups de treball de literatura a l’aula”

Mike Buck / EOI de Terrassa
mbuck@xtec.cat

Maricel Oró / EOI del Vendrell
moro4@xtec.cat

“Grups de treball de literatura a l’aula” originated from the belief that literature is a very rich and valuable resource to use in the language classroom. The project started thanks to the collaboration between l’Àrea d’Ensenyament d’Idiomes, l’Àrea de Formació and The British Council. They were responsible for the organisation of a session with Professor John McRae following on from which the two work groups (Terrassa-Sabadell-Badalona and Vendrell-Garraf-Esplugues) were formed. The main idea of the project was to introduce literary texts in the language classroom in order to give students a taste of literature and make them realise that, no matter what their level, they can read, understand and have an opinion about a literary text. Another objective of the project is to improve their language skills by showing them how the text ‘works’.

With regard to the organisation of the project, the idea was that the different members of each group would choose texts including extracts from novels, short stories and poems and then produce activities to exploit them in the language classroom. The focus of the activities would not be on grammatical aspects but on directing students towards the layered meanings that are usually found in literary texts and leading them to reflect on the use of language in the text. This quote from Gillian Lazar, the author of *Literature and Language Teaching*, summarises the idea behind the project that all the participants had in mind when we started working on it: “Literature exposes students to complex themes and fresh, unexpected uses of language. A good novel or short story may be particularly gripping in that it involves students in the suspense of unravelling the plot. This involvement may be more absorbing for students than the pseudo-narratives frequently found in course books. A play may engage students in complicated adult dilemmas. A poem may elicit a powerful emotional

response from students. If the materials are carefully chosen, students will feel that what they do in the classroom is relevant and meaningful to their own lives” (1993: 15).

Thus, the main purpose in introducing literature into the language classroom is to move away from the traditional reading activity which is usually followed by a number of comprehension questions and a class discussion and instead to make students discover the meaning of a literary text by focusing on the choice of language and structure, and in addition, help students understand historical, cultural and social nuances that are contained in the text. On the European Britlit project webpage we can find an article written by Fitch O’Connell in which he summarises the scope and purpose of the Britlit project that was started by a group of Portuguese teachers interested in using literature in the EFL classroom. The article is entitled “Literature makes better farmers” and the main point of the article is that when an English language teacher includes literature in the English classroom, teacher and students are set at the same level because anyone can have an opinion or a specific response after reading a literary text because there is not only one correct and absolute answer to it. As Fitch O’Connell claims: “the triangular relationship of teacher/student/language has been replaced with the teacher/student/literature model”. In other words, a literary text also appeals to personal experiences and emotions and, consequently, each reader interprets and understands it according to his/her personal background and different interpretations can be equally valid.

Moreover, an enriching aspect of using literature in the classroom is the fact that it brings cultural and social issues to the foreground. Sometimes you find students who are not aware that a language is a di-

rect reflection of a culture and of a society. Literary texts are a very valuable resource to exploit and they enable students to understand how culture influences language just as language influences culture.

The starting point for choosing texts was often simply the enjoyment factor although it is important to emphasize that it is necessary to analyse why we like a text and what makes it effective and it is precisely this process of analysis which the teacher needs to involve the students in. Enjoyment comes from understanding and students very often need tools in order to understand and the teacher's role is to provide those tools and give guidance as to their use.

With such an enormous resource at our disposal it was necessary to apply certain criteria when it came to selecting texts. Obviously variety was important: that meant that the different genres (short stories, poems and extracts from novels) were represented in addition to a variety of topics and themes. But beyond that it was felt that it was important to reflect the global nature of modern English so amongst the texts selected there were writers from English-speaking countries such as Australia, Ireland, Scotland as well as other cultures and countries like Bangladesh and Nigeria where English is the lingua franca. In addition, the texts chosen were almost exclusively by contemporary living writers since it was felt that the subject matter would be of greater interest and relevance to modern readers although there was also a place for texts with a 'timeless' quality which appeal to our emotions whatever the time or place.

Other criteria of a more practical nature were the length of the text and the amount of new or difficult vocabulary: generally speaking the texts were short enough to be dealt with in the space of a single lesson, and texts with a high ratio of unfamiliar vocabulary were discounted since it was felt that texts with a heavy lexical load might prevent students from enjoying them.

To sum up, two metaphors linked by the idea of looking illustrate what the Britlit project is trying to do. First of all the window: a good text will act like a window on the world through which we catch a glimpse of other people's lives as well as other cultures and societies and hopefully we gain more understanding of them and perhaps ourselves too.

Secondly the magnifying glass: good questions

and activities for the students act like a magnifying glass so that students focus on certain linguistic aspects of the text and practise John McRae's fifth skill: processing and thinking about language.

The following poem is a good example of a text that lends itself to using in the language classroom for these two purposes. Together with an introduction, teacher's notes and a student's worksheet it can be found on the XTEC website as can the other materials produced by the two workgroups.

My Busconductor - Roger McGough

My busconductor tells me
 he only has one kidney
 and that may soon go on strike
 through overwork.
 Each busticket
 takes on now a different shape
 and texture.
 He holds a ninepenny single
 as if it were a rose
 and puts the shilling in his bag
 as a child into a gasmeter.
 His thin lips
 have no quips
 for fat factorygirls
 and he ignores
 the drunk who snores
 and the oldman who talks to himself
 and gets off at the wrong stop.
 He goes gently to the bedroom
 of the bus
 to collect
 and watch familiar shops and pubs passby
 (perhaps for the last time?)
 The sameold streets look different now
 more distinct
 as through new glasses.
 And the sky
 was it ever so blue?

And all the time
deepdown in the deserted busshelter of his mind
he thinks about his journey nearly done.
One day he'll clock on and never clock off
or clock off and never clock on.

With such an enormous resource of rich material like this at our disposal, it would be foolish not to use literature in our classroom.

Bibliography:

O'Connell, Fitch. "Literature makes better Farmers".
<http://www.teachingenglish.org.uk/try/britlit/about-britlit-project> (Porto, 2008).

Lazar, Gillian. *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge University Press, 1993.

McRae, John. *Literature with a small "l"*. London: Macmillan, 1991.

Paran, Amos. "Literature at Length" in *English Teaching professional*. Issue 52 September 2007. www.etprofessional.com

Pulverness, Alan. "Teaching essentials: Literature" in *English Teaching professional*. Issue 29 October 2003. www.etprofessional.com



New ways of using songs in the classroom

Josep Suller / EOI Tarragona
jsuller@xtec.cat

54

EOICAT N. XII - 2013

The vast majority of foreign language teachers use music in the classroom, both as a tool for teaching and as a means of motivating students. Most students are exposed to English songs in their everyday lives, on the radio, on television, in TV commercials etc. They often buy music by English artists, and can usually recognise and sing a few of the lyrics. Music is a fun way of approaching the language.

All teachers will agree that songs provide us with a natural context for the most common structures, they are an excellent way to look at the culture and their melody and rhythm will help students remember new vocabulary and structures much better than just by doing a repetitive and boring exercise.

However, if we just resort to one or two kinds of activities with songs (typically fill-in-the-gap exercises), this valuable tool may not be as motivating and useful for our students.

In this workshop, I showed some exploitations that I have used in my classes (both in secondary and EOI students) that have always worked really well for me. Some of them are more “traditional” and can be easily carried out in the regular classroom with just a CD player. Other activities will involve the use of ICT and we will need to use a computer room or, at least, we will need the availability of a computer in the classroom.

ACTIVITY NUMBER 1

- **VOCABULARY COMPETITION:** Divide the class into groups of 3-4. Play a song once. The students’ job is to try to write (or remember) as many words as they can catch. Go from group to group asking for a word from the song and taking “only 1 word from each group”. Write each word on the board next to each group’s name. Keep going until they can give no more words. If they repeat a word already said or say a word that doesn’t belong to the song they miss the turn. The group with the most words wins.

ACTIVITY NUMBER 2

- **RUNNING DICTATION:** The teacher divides the song into different parts (ex. verses) and sticks each part on the board. Students are divided into groups (size of groups equal to the number of parts of the song) In turns, each student is responsible for one part and he/she has to go to the board, read his/her part and try to remember as many words as possible. They come back to their group and have to dictate as many words as they can remember until the verse is finished. Then it’s another student’s turn. The purpose of the game is to dictate the whole song correctly. Then the teacher plays the song and students check.

ACTIVITY NUMBER 3

INDIRECT TRANSLATION. Teacher gives a translation of the song (as literal as possible) in Spanish / Catalan. Students in groups have to translate the song into English (it is highly recommendable to let them use a dictionary). Then, they listen to the song and check how close their translations were.

After translating these lines, play the song several times (at least 3 times). Students should try to write down the whole lyrics with the help of their translations.

It’s very important when the teacher prepares the exercise to try to do a “literal translation” –no matter if the lines sound natural in Spanish or Catalan-, so that your students can “guess” the highest number of lines.

This translation exercise might seem a bit “traditional”, but in fact it is really motivating and useful for students. They are absolutely delighted when they see that some lines in their translations coincide with the original song.

It’s very important to remind students that in any translation, there is not just “one” correct alternative.

Teacher should check different alternatives and accept the correct ones even though they may be different from the actual song.

ACTIVITY NUMBER 4

- DISCRIMINATION / MULTIPLE CHOICE: The teacher asks the students to choose the correct word from different alternatives (beforehand, while or even after listening-). Then, they listen to the song and check.

Example: ROBBIE WILLIAMS -ANGELS-

1. I sit and wait
does an angel contemplate my
a) fate
b) destiny
c) feelings
d) faith
2. and do they know
the where we go
when we're grey and old
a) spots
b) cities
c) places
d) areas
3. 'cos I've been told
that salvation lets their wings
a) blossom
b) unfold
c) stretch
d) open
4. so when I'm in my bed
thoughts running through my head
a) laying
b) resting
c) sleeping
d) lying
5. and I feel that love is
I'm loving angels instead
a) alive
b) dead
c) lifeless
d) death
6. and through it all she offers me
a lot of love and affection
whether I'm right or wrong
a) shelter
b) admiration
c) appreciation
d) protection

7. and down the
wherever it may take me
I know that life won't break me
a) cascade
b) cataract
c) waterfall
d) falls

8. when I come to call she won't me
I'm loving angels instead
a) forsake
b) abandon
c) leave
d) desert

9. when I'm feeling
and my pain walks down a one way street
a) powerless
b) unforceful
c) forceless
d) weak

10. I look
and I know I'll always be blessed with love
a) high
b) above
c) higher up
d) at God

11. and as the feeling
she breathes flesh to my bones
a) expands
b) increases
c) develops
d) grows

12. and when love is
I'm loving angels instead
GO TO CHORUS (QUESTIONS 6-8)
a) alive
b) dead
c) lifeless
d) death

1. (a) 2. (c) 3. (b) 4. (d) 5. (b) 6. (d) 7.(c) 8. (a) 9. (d) 10. (b) 11. (d) 12. (b)

ACTIVITY NUMBER 5

- SONG WORD PUZZLES: Choose a "secret word" which is connected with the topic of the song. Select some words from the song and create a puzzle with some definitions: each word should contain at least one letter from the secret word. Arrange the words so that the secret word can be seen after the puzzle is complete.

Example: Goldplay –yellow-

Look at the stars,
 Look how they 2..... for you,
 And 5..... you do,
 Yeah they were all 9.....,
 I came along
 I wrote a song for you
 And all the things you do
 And it was called 9.....
 So then I took my turn
 Oh all the things I've done
 And it was all 9.....
 Your 6.....
 Oh yeah your 6..... and 1.....
 4..... into something beautiful
 D'you know you know I love you so
 You know I love you so
 I 3..... across
 I jumped across for you
 Oh all the things you do
 Cause you were all 9.....
 I drew a line
 I drew a line for you
 Oh what a thing to do
 And it was all 9.....
 Your 6.....
 Oh yeah your 6..... and bones
 4..... into something beautiful
 D'you know for you i bleed 7..... dry
 For you i bleed 7..... dry
 Its 8..... look how they shine for you
 look how they shine for you (repeat until end)

1. ? _ _ _ _ : one of the hard parts that form a frame inside the body of a human or animal (plural)
2. _ _ _ _ ? : produce light
3. _ _ ? _ : travel through water (past)
4. _ ? _ _ : the act of changing or reversing the direction of the course
5. _ _ _ _ ? _ _ _ : all that relates to the subject
6. _ _ ? _ : body covering of a living animal
7. _ _ _ _ ? : that identical one that is I -- used reflexively
8. _ _ ? _ : not false
9. _ _ ? _ _ _ : the color of an egg yolk

KEY

- | | |
|---------------|-----------|
| 1. Bones | 6. skIn |
| 2. shinE | 7. myself |
| 3. swAm | 8. trUe |
| 4. tUrN | 9. yeLlow |
| 5. everyThing | |

Secret Word (**BEAUTIFUL**)

ACTIVITY NUMBER 6

- **MISTAKES:** Insert common mistakes your students make in a lyric sheet you prepare for hand-outs (spelling, sg. & pl. agreement, tenses, prepositions...) Students should try to find the mistakes before listening to the song. Then, they check.

Example: "When You Say Nothing At All" (Ronan Keating) WITH MISTAKES

It's amazing how you can **to** speak right to my heart
 Without **to say** a word, you can light up the dark
 Try as I may I **never could** explain
 What I hear when you **doesn't** say a thing

[CHORUS:]

The smile on your face **let me to** know that you need **I**
 There's a truth in **yours** eyes saying you **won't** never leave me
 The touch of your hand says you'll catch **my** wherever I fall
 You say it best when you say nothing at all

All day long I can **heard** people talking out loud
 But when **your** hold me near
 You drown out the crowd
 Try as they may they **never can** define
What've been said between **yours** heart and mine

ACTIVITY NUMBER 7

- **DID YOU HEAR IT?:** Prepare cards with words (50% appearing and 50% distracters not appearing in the song and whose sound is similar to words that really belong to the song). Divide the class into teams. Each team has to take (at random) 8-10 cards / words. They should put the cards on the table and you play the song. Students pick up a card if they hear the word. The team with the most cards picked up wins. You should check if the cards / words they picked up belong to the song. If any team picks up a card whose word is not from the song, they don't score the point and they lose an additional point.

ACTIVITY NUMBER 8

- **JUMBLLED WORDS / DOMINOES.** Prepare cards with words / sentences from the song. Students are given the cards and have to try to arrange them while they are listening to the song.

Ex. Alanis Morissette -Ironic-	
ALANIS MORRISSETTE-Ironic-	An old man
turned ninety-eight	He won the lottery
and died the next day	It's a black fly
in your Chardonnay	It's a death row pardon
two minutes too late	And isn't it ironic...
don't you think	(CHORUS) It's like rain
on your wedding day	It's a free ride
when you've already paid	It's the good advice
that you just didn't take	Who would've thought... it figures (END OF CHORUS) Mr. Play It Safe... ETC....

ACTIVITY NUMBER 9

- TRIVIA QUIZ: Prepare a quiz related to the song / singer / topic / vocabulary & grammar appearing in the song / cultural background, etc. of the song you are going to play. In groups they have to try to guess as many questions as possible. Very good as a warm-up exercise before listening to the song.

EX. Robbie Williams' biography



Trivia: In groups you have to try to answer as many questions as possible about the famous pop star Robbie Williams.

- 1 Where was Robbie Williams born? Ireland / England / USA / Australia.
- 2 When was R.B born? 1969 / 1971 / 1974 / 1976 /
- 3) In what year did he start singing? 1985 / 1990 / 1995 / 1999
- 4) With what famous pop band did R. Williams start his early pop career
- 5) What song in this list WAS NOT sung by Robbie Williams?

- a. Rock DJ
 - b. Angels
 - c. Feel
 - d. Let me entertain you
 - e. You're beautiful
- 6) With what Australian pop icon did Robbie sing "kids"?
 - 7) How many tickets did Williams sell "in a single day" for his World Tour in 2006? *-For this, he made it to the Guinness Book of world records-*
 - a. 500,000
 - b. million
 - c. 1.6 million
 - d. 2.1 million
 - 8) In what year was "Escapology" (one of his most famous albums) released?
 - 9) Where does Robbie spend most of his time nowadays? England / USA / Spain / Australia
 - 10) What is his estimated wealth nowadays? \$50 million / \$200 million / \$500 million / \$900 million

KEY: 1) England; 2) 1974; 3) 1990; 4) Take That; 5) You're beautiful; 6) Killie Minogue; 7) 1.6 Million; 8) 2002-03; 9) USA; 10) \$200 Million

ACTIVITY NUMBER 10

- VARIOUS ACTIVITIES IN THE SAME SONG: You can include different kinds of activities in the same song in order to motivate the students (gaps, matching, prepositions, mistakes, translation, etc.: the more variety, the more fun!)

EX. SIMPLE PLAN- Welcome To My Life

ACTIVITY 1: Match the sentences

- | | |
|----------------------|------------------------|
| 1. Do you ever feel | wanna runaway? |
| 2. Do you ever | turned up so loud |
| 3. Like somehow | understands you |
| 4. And no one | like breaking down? |
| 5. Do you ever | feel out of place? |
| 6. Do you lock | yourself in your room? |
| 7. With the radio on | hears you screaming |
| 8. That no one | you just don't belong |

ACTIVITY 2: fill in the gaps with the right words:

9. No you don't what it's
10. When feels all

11. You don't know it's like
 12. To be like
 13. To be To feel

ACTIVITY 3: Complete with the PREPOSITIONS: DOWN, AROUND, DOWN, OUT, ON, IN, OF

15. To be left the dark
 16. To be kicked when you're
 17. To feel like you've been pushed
 18. To be the edge
 breaking

ACTIVITY 4: Correct the following sentences:

19. And no one are there for to save you
 20. No you not know what is it like
 21. Welcome at my live
 22. Do you wanna being somebody else?
 23. Are you sick of to feel so left out?
 24. Are you desperate find something more?
 25. Before you life is over

ACTIVITY 5: Complete with the adjectives: BIG, STUPID, DEEP, SICK, STUCK, FAKE

26. Are you inside a world you hate?
 27. Are you of everyone around?
 28. With their smiles
 and lies
 29. While inside you're
 bleeding

ACTIVITY 6: Translate the following sentences into English with the help of the words provided:

30. Nadie nunca te mintió directamente a la cara
 No one your face
 31. Nadie nunca te clavó un cuchillo por la
 espalda
everstabbed
 32. Podrías pensar que soy feliz, pero no voy a
 estar bien.
 You....., but I'm not gonna

 33. Todo el mundo siempre te dio lo que querías
what you
 34. Nunca tuviste que trabajar, siempre estuvo allí
 (you) Never had
 35. No sabes cómo es, cómo es!
what it's like!

(See the original song for the KEY)

USING ICT: Hot Potatoes

WHAT IS HOT POTATOES?

With this great (and free) programme (<http://hotpot.uvic.ca>) we can easily create interactive exercises for the Web that work with any modern web ex-

plorer (Internet Explorer 6 or 7, Mozilla, Firefox, etc.) We do not need to know anything about .html language, JavaScript, etc. The only thing you need to do is enter your data -- texts, questions, answers etc. -- and the programs will create the Web pages for you. Then you can post them on your Web site or work with your activities locally. In a few minutes, one can learn how to use this programme and create his/her own activities with exercises of all kinds (multiple-choice, short-answer, jumbled-sentence, crossword, matching, ordering and gap-fill exercises.)

CREATING AN EXERCISE WITH HOT POTATOES:

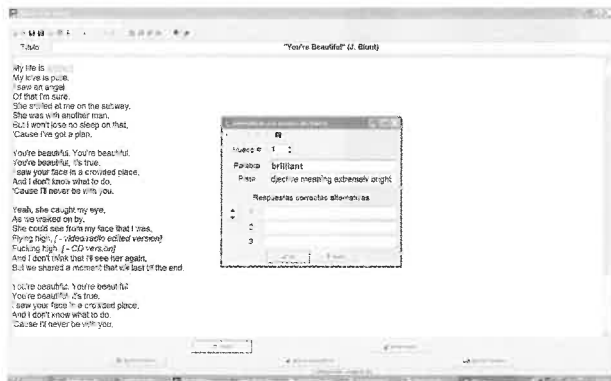
The best way to get used to Hot Potatoes is by following the tutorial included in the programme. In a few minutes we will know how to create a simple activity. It's very important to register (it's free and it will take you less than 5 minutes), otherwise the programme options will be very limited.

In the workshop I showed how to create an activity with a video-clip from YOUTUBE with "JCLOZE" as an example. All the other potatoes are really similar and once we know how to use one, we will know how the others work quite intuitively.

JCLOZE:

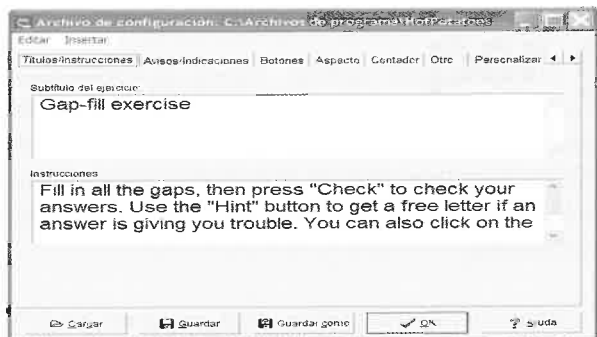
We need to follow **3 steps** to create any activity with Hot Potatoes.

- 1. Introduce the title, the text and the questions or gaps.** Afterwards, we will have to choose the words we want as gaps. We can include clues and give alternative answers, too.



It is very important to save the exercise beforehand: Go to FILE / SAVE AS and then give the exercise a name. You are going to save it as a .jcl file. This will not be the web page or exercise, but a data file (teacher's file) we will have to open if you want to edit the activity later on.

2. We have to **configure the file output format**. (OPTIONS / CONFIGURE OUTPUT).



In "Configuration File" we will see a screen with several tabs: (Titles-instructions / Prompts-feedback / buttons / appearance / etc.).

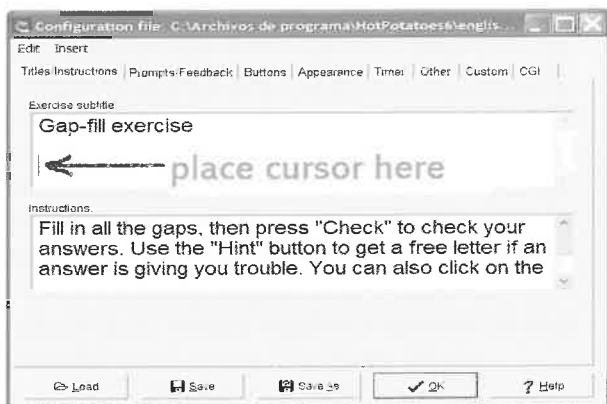
INSERTING A VIDEO DIRECTLY FROM YOUTUBE:
We can embed a video from the internet simply by copying the "embed" code that some websites (such as Youtube) provide. Then, we will have the .html exercise on our hard disks (or websites), but we will be using a video from an external server / Internet.

To do that, copy the "embed code" that Youtube videos provide

EXAMPLE:

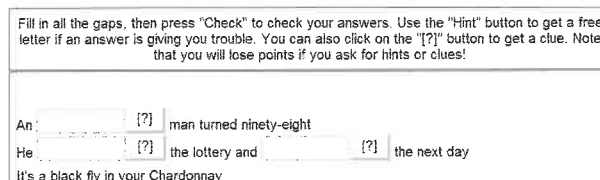
```
Embed <object width="425" height="350"><param name="
```

In the file output format (OPTIONS / CONFIGURE OUTPUT), you should place the cursor at the end of "Exercise Subtitle" inside the tab titles-instructions under the default "gap-fill exercise" sentence. Before inserting the video, press the Enter button a couple of times to separate the video from the exercise subtitle. We will then paste THE CODE we have copied from Youtube



You should paste the "embed" code from Youtube here and press OK.

3) **We will create the activity (html file)** at this point: ARCHIVO / CREAR PÁGINA WEB / PÁGINA WEB PARA NAVEGADORES and we'll have a "very small" .html file with a video.



Hot Pot exercise with an embedded video from Youtube.

Remember that if you are using Internet Explorer you will probably have to let your explorer **show "active contents"** for the video to appear.

In order to work with this activity, our students will have to double click the .html file we have created (not the data file .jcl), which we can save in another folder, just in case we want to edit the hot potatoes exercise later

These interactive activities created with Hot Potatoes are ideal to be used in the computer room. As students have control over the video, they can repeat the sections they have problems with and fast forward the sections that they have already understood. They can work at their own pace. Besides, they can use the clues that the teacher has prepared and in this way you can almost have an interactive self-access learning centre.

Alternatively, you can send these files to your students by email, include them on your website, blog or moodle, so that they can work with them at home.

USING ICT: Let's Karaoke!

"Karaokeing" is a great activity you can carry out in class taking advantage of a PC + Projector. There are a few "FREE" karaoke players available on the Internet:

- www.vanbasco.com
- www.karafun.com
- etc.

The great advantage of Computer karaokes is that, apart from being completely free, they allow you to “adjust” the key of any song, so that anybody can become a “singer”. Can you imagine your students (or you) singing any song by Mariah Carey, Freddy Mercury, Police, etc. effortlessly?

It's extremely easy to find any “FREE” karaoke song on the Internet using “Google” or any searching engine:

Karaoke files usually have the extension: **.kar**

Example: type: **every breath you take police .kar** to find hundreds of webs from where you can download that song by Police (in Karaoke format) “completely free”.

Using Van Basco Karaoke Player:

1. First you should go to **www.vanbasco.com** and download the latest version available of their free player. To install it, simply double click on the file you have downloaded and accept everything.
2. Start the programme and make sure that the following buttons are activated in the main control panel:



Playlist: allows you to create play lists of songs

Control: opens a screen where you can change tempo & key

Karaoke: it's the screen where lyrics will appear synchronized with the music

Output: On this screen you can mute any instrument you don't want to hear: ex. Guitars, main lead vocals, etc.

3. Van Basco Karaoke player also has a tool to search for free karaoke files (.kar) on the internet: Click on the lens (on the right of the main panel)



4. To play any karaoke song, simply double click on any “.kar file” after installing Van Basco Karaoke player. Karaoke files will be associated with it and

it will automatically open and play the song. You can also use the *playlist* screen to browse files on your hard disk and play them.

Obviously, you cannot expect a professional sound quality from this sort of free karaokes. The music sounds a bit “synthetic” and not-natural, but it'll be more than enough to motivate your students to learn English through songs and have a lot of fun in the class.

Apart from trying these ideas, all those teachers who are interested in using music as a complement to your classes, I would really recommend you to visit the following website: **www.singalongproject.com** This website is a project that I have created with Barbara Latham, another teacher working at the EOI Tarragona, and who is another enthusiast of using songs as a way of approaching the language.

I'm sure that all these ideas (or at least most of them) will be really successful in your classes and will help you motivate your students a bit more by using music to learn English. Let's rock to learn!



L'òpera et canta: "Sóc una eina per gaudir i aprendre!"

Maria Pilar Saiz Vela / EADA
psaizvela@gmail.com

L'Òpera ti canta:
"divertiti e impara con me!"

MARIA PILAR SAIZ VELA



Introducció

L'òpera és un dels gèneres més importants de la música clàssica. Alguns l'anomenen l'obra d'art "total" perquè combina d'una manera sublim la música, la literatura i el teatre. El projecte "L'òpera et canta: Sóc una eina per gaudir i aprendre!" pretén aproximar el món de l'òpera als estudiants de nivell bàsic d'italià per tal que aquest esdevingui, en els anys d'aprenentatge de la llengua, una eina lúdica a través de la qual l'alumne pugui ampliar el seu vocabulari, gaudir alhora de la música clàssica i conèixer un dels patrimonis culturals més importants d'Itàlia.

Aquest projecte s'ha dut a terme gràcies a la beca "Sebastià Serrano" 2010 de l'Escola Oficial de Lleida, finançada per "La Caixa".

1. Objectius del projecte

- Donar a conèixer el món de l'òpera als estudiants d'italià i fer-los adonar que el fet d'estudiar aquesta llengua constitueix una oportunitat única per endinsar-se en aquest gènere.
- Donar a conèixer la biografia i les obres dels compositors italians d'òpera més importants: Rossini, Donizetti, Verdi i Puccini.
- Reforçar els continguts apresos prèviament a les classes amb el material didàctic elaborat a partir de les diferents àries d'òpera seleccionades.
- Crear nous consumidors de música clàssica.

2. Material didàctic elaborat

Aquest projecte s'ha materialitzat amb l'elaboració d'un quadern d'activitats didàctiques, redactat en italià, acompanyat d'un CD que conté les àries per escoltar i visualitzar. El material didàctic resta a disposició del professorat del departament per utilitzar-lo a les classes quan ho consideri convenient i també a disposició de l'alumne a través de la biblioteca del centre.

El quadern està estructurat en forma d'una òpera en quatre actes:

OBERTURA: Wolfgang Amadeus Mozart

ACTE I: Gioachino Rossini

ACTE II: Gaetano Donizetti

ACTE III: Giuseppe Verdi

ACTE IV: Giacomo Puccini

L'obertura presenta fragments d'òpera de Mozart, l'únic autor no italià del recull. En les explicacions biogràfiques de Mozart es posa especial èmfasi en donar a conèixer els viatges del geni a Itàlia, en els quals es va impregnar de la tradició operística italiana i gràcies als quals han estat possibles grans òperes com *Le nozze di Figaro* o *Don Giovanni*. Els com-

positors italians, que constituïran el gruix del recull, seran presentats en els quatre actes per ordre cronològic de naixement.

En cada fragment d'òpera presentat en l'obertura i en cadascun dels actes, després de l'escolta atenta dels mateixos, s'abordarà algun tema concret de vocabulari i/o gramàtica que aparegui dins dels continguts de nivell bàsic d'italià.

Al final del quadern hi ha les solucions de tots els exercicis proposats, de manera que l'alumne que així ho desitgi pugui treballar pel seu compte.

3. Les òperes

Les òperes que apareixen en el quadern i els temes que es treballen a través d'algunes de les seves àries són les següents:

OUVERTURE: Wolfgang Amadeus Mozart

Le nozze di Figaro: "Cinque... dieci... venti..."

Don Giovanni: "Madamina, il catalogo è questo"

Tema da lavorare: I numeri.

ATTO I: Gioachino Rossini

Il barbiere di Siviglia: "Largo al factotum", "Se il mio nome saper voi bramate"

Tema da lavorare: Professioni, singulare e plurale dei nomi, verbi al presente.

ATTO II: Gaetano Donizetti

L'elisir d'amore: "Quanto è bella, quanto è cara", "Una furtiva lagrima"

Tema da lavorare: Il passato prossimo, aggettivi.

ATTO III: Giuseppe Verdi

La traviata: "Di Provenza il mar, il suol"

Rigoletto: "La donna è mobile"

Tema da lavorare: Il passato remoto, aggettivi, espressioni idiomatiche.

ATTO IV: Giacomo Puccini

La bohème: "Chi è là? Che gelida manina", "Mi chiamo Mimì"

Tosca: "Recondita armonia"

Turandot: "Nessun dorma"

Tema da lavorare: Vocabolario basico, colori, verbi al futuro.

4. Exemples d'exercicis

4.1 OUVERTURE: Wolfgang Amadeus Mozart

En aquesta unitat es treballen els **números**. S'han escollit dues àries en les que l'alumne, després d'escoltar i veure l'ària, haurà de completar paraules que són sempre números.

Le nozze di Figaro: "Cinque... dieci... venti..."

Les paraules que l'alumne ha de completar són: *cinque, dieci, venti, trenta, trentasei, quarantatrè*, que són els centímetres que Figaro mesura a l'habitació mentre prepara el llit de matrimoni per la nit de noces.

Don Giovanni: "Madamina, il catalogo è questo"

Les paraules que l'alumne ha de completar són: *seicento e quaranta, duecento e trentuna, cento, novantuna, mille e tre* que són les dones que Don Giovanni ha conquerit a Itàlia, Alemanya, França, Turquia i Espanya respectivament.

Els exercicis d'aquesta unitat requereixen la lectura prèvia de la biografia de Mozart.

Esercizi



1. Rispondi alle domande con i numeri scritti in lettere.

Esempio: Quanti anni aveva Mozart quando fece la sua prima composizione? Cinque anni.

- Quanti strumenti suonava quando aveva sei anni? _____ strumenti.
- Quanti anni aveva sua sorella Nannerl quando lui cominciò a suonare il clavicordo? _____ anni.
- Quante volte viaggiarono i Mozart in Italia? _____ volte.
- Quanti anni aveva Mozart quando compose la sua prima opera seria? _____ anni.
- Quanti anni Mozart visse a Vienna? _____ anni.

2. Fai un elenco delle opere di Mozart nominate nel testo.

	<i>I numeri di Mozart</i>
	<i>quarantuno sinfonie</i>

4.2 ATTO I: Gioacchino Rossini

Un dels temes que es treballen en aquesta unitat són el **singular i el plural dels noms**.

Il barbiere di Siviglia: "Largo al factotum"

Les paraules que l'alumne ha de completar són: città, qualità, verità, carità, totes elles paraules que en italià no varien quan es posen en plural.

En aquest exercici cal transformar les frases donades al singular o al plural segons convingui. Aquestes frases inclouen altres paraules que apareixen a l'ària i que tenen, en alguns casos, alguna particularitat quan passen del singular al plural, com per exemple parrucca, parrucche, o bottega, botteghe.

Cambia le frasi al plurale o al singolare a seconda del caso. Alcune parole le hai appena ascoltate!

b) Figaro lavora tutta la notte e tutto il giorno.

c) I barbieri hanno bisogno dei pettini e delle tancette.

d) I vecchi e le fanciulle chiedono sempre di Figaro.

e) Don Bartolo porta una bella parrucca.

f) L'università del musicista è il conservatorio.

g) A Rossini piace andare nella bottega della città.

h) L'amico di qualità ti dice la verità.

4.3 ATTO II: Gaetano Donizetti

Després de llegir la biografia de Gaetano Donizetti, que està escrita en **passato prossimo**, es demana a l'alumne que transformi una biografia resumida de Rossini del present al **passato prossimo**.

4.4 ATTO III: Giuseppe Verdi

En aquesta unitat es treballa el **passato remoto**, tant en la biografia com en l'ària per escoltar.

La traviata: "Di Provenza il mar, il suol"

Les paraules que l'alumne ha de completar són: cancellò, brillò, guidò, soffrì, copri, fallì, ammutì, esaudì.

Per practicar aquest temps verbal un dels exercicis demana a l'alumne que completi un text sobre Verdi i la política on s'explica el significat de l'expressió "Viva VERDI".

4.5 ATTO IV: Giacomo PUCCINI

Un dels temes que es treballen en aquesta unitat són els verbs al **futur**.

Turandot: "Nessun dorma"

L'alumne ha de completar els següents verbs: saprà, dirò, splendorà, scioglierà, vincerò.


Per practicar aquest temps verbal es demana a l'alumne que completi quatre cartes autèntiques del compositor on s'entreu (i posteriorment s'explica) un dels fets més dramàtics de la seva vida.

a) ANDARE - PROVARE - TELEGRAFARE - RITORNARE

Al Signore Antonio Bettolacci
A Torre del Lago, da Roma
12.02.09

Caro Tonino,
le cose sono allo stesso punto. Elvira non vuoi saperne di dividerci.
Io parto domenica. Credo che (1) _____ a Capalbio per qualche giorno. Ti (2) _____ quando parto per darti l'indirizzo.
Io sono la stessa anima persa e triste, forse inguaribile! Tu sapessi che momenti passo! Alla sera mi sembra di non poter durare, mi addormento a forza di sonniferi! Di lavorare non se ne parla.
Ma è vero che a Torre s'è cambiata l'opinione per me? Così me lo scrive Caselli! (...)

Io non vivo che col pensiero là a Torre. Penso al dolore che (3) _____ quando (4) _____, ma spero di ritrovare la calma. Ma solo a Torre, in altro posto sarebbe la mia morte!
Addio caro Tonino. Tu sei stato tanto buono per me e sento in te l'amico che mi comprende. E dire che in altri tempi t'avevo giudicato altrimenti!

Saluti affettuosi da 

5. Selecció musical

La selecció musical de les àries d'òpera que formen part d'aquest quadern ha estat molt acurada. S'han escollit sempre òptimes versions de grans cantants i directors, intentant que fossin majoritàriament italians, però també s'ha volgut donar a conèixer joves valors del món líric actual. Així doncs Luciano Pavarotti, Renato Bruson o Carlo Bergonzi comparteixen CD amb Juan Diego Flórez, Rolando Villazón i Jonas Kaufmann. També l'escenografia ha estat criteri de selecció en algunes de les òperes ja que s'ha volgut mostrar la tendència més recent de representar les òperes en escenaris més moderns i amb vestimenta actual.

6. Conclusions?

El projecte ha estat acabat el mes de febrer de 2012. Per saber si ha assolit els objectius que es proposava i extreure'n conclusions caldrà esperar uns quants mesos per respondre les següents preguntes:

- Quants estudiants d'italià de l'EOI de Lleida han anat a buscar aquest treball a la biblioteca?
- Quants d'aquests estudiants han demanat en préstec un DVD per veure una òpera a casa seva?
- Algun s'ha decidit a llegir atentament un libretto i anar a veure l'òpera corresponent al Teatre de la Llotja?

"Només que n'hi hagi un ja dono per bo tot l'esforç que ha costat aquest treball."

7. Bibliografia

Introducción al mundo de la ópera. Colección dirigida por Roger Alier. Libretos originales con traducción. Análisis y comentarios para una rápida comprensión. Ediciones Daimon.

Guía universal de la ópera. Roger Alier. Ma non troppo. Ediciones Robinbook.

Centro Studi Giacomo Puccini - <http://www.puccini.it>

Il Cromorno, associazione musicale e culturale - <http://www.ilcromorno.it>

European Mozart Ways - <http://www.mozartways.com>

Fondazione Arena di Verona - <http://www.arena.it>

Fondazione Donizetti - <http://www.donizetti.org>

Fondazione Giuseppe Verdi - <http://www.casaverdi.org>

Fondazione Teatro Regio di Torino - <http://www.teatroregio.torino.it>

Google books - <http://books.google.com>

Libretos bilingües italiano-español - <http://www.kareol.es>

Italica (Rai Internazionale) - <http://www.italica.rai.it>

Progetto epistolario Giacomo Puccini - <http://www.epistolariopuccini.it>

Rossini Opera Festival - <http://www.rossinioperafestival.it>

In viaggio con Mozart - <http://www.inviaggioconmozart.it>

Wikipedia, l'enciclopedia libera - <http://www.wikipedia.it>

8. Agraïments

A Sergi Carballo, amic de l'ànima; a Joaquín Navarro i a tots els companys d'Aleph Serveis-Editorials; a Isolda Tristany, petita princesa amb nom d'òpera; a quel gran medico, dottore enciclopedico, chiamato Benabarre; a Elena Intra e Giulia Lorenzi, care amiche di Bergamo; a Antoine Signoles, caro amico perugino di Parigi; a la meva família; a Teresa Rodríguez i Stefania Fantauzzi, professores del departament d'italià de l'EOI de Lleida; a Stefano Togni, della Fondazione Gaetano Donizetti di Bergamo; a Fabio Latilla, amico di Pesaro; a Carlota Miró, soprano de l'escola; a François et Catherine Signoles; a la Biblioteca Margarida de Montserrat de Balaguer i la Biblioteca de l'EOI de Lleida; a l'equip directiu i la coordinadora pedagògica (l'actual i la precedent) de l'EOI de Lleida.

• • • • •

Escriure amb ganes

Eulàlia Vilaginés / EOI Cornellà de Llobregat
evilagin@xtec.cat

Si no se'n té l'hàbit, escriure no és fàcil i per a molta gent és avorrit. Però l'escriptura és una pràctica habitual a les nostres aules, ja que forma part de les habilitats que hem de transmetre al nostre alumnat.

El taller¹ pretenia proposar una bateria d'activitats per a l'escriptura, que es poguessin agafar en el seu conjunt o de manera independent, en funció de les necessitats i gustos de cada docent: es poden fer encadenades seguint una mateixa temàtica o bé de manera aïllada.

Totes es poden fer a partir del nivell intermedi, i en cas de tenir nivells bàsics, es poden adaptar.

1. Les rimes

La idea va néixer en haver de fer una unitat de poesia i el producte final havia de ser un poema amb un model de Verlaine². Les cançons no deixen de ser poesies amb música i en general l'alumnat les sent com a més properes i poden ser una bona entrada al món de la poesia.

Per iniciar l'itinerari es tracta de familiaritzar-los amb les rimes en la llengua d'aprenentatge. Com funcionen? Quines combinacions de versos existeixen? Amb aquesta informació se'ls fa treballar en grups d'experts. En grups de 3, reben una petita llista de 5 o 6 paraules, per a les quals han de trobar d'altres mots que hi rimin. Per a elaborar aquesta llista de paraules per treballar els rimes és interessant que el docent inclogui paraules relacionades amb la temàtica escollida (en el cas d'aquest itinerari, l'amor) o bé del text de l'activitat següent (la cançó).

Passats 15 minuts, es fa la posada en comú, en què després de l'aportació del grup d'experts, és bo deixar que la resta dels alumnes hi afegixin les paraules que se'ls acudeixin al moment. Generen molt lèxic i el que és més important, s'adonen que trobar rimes no és tan difícil com podien haver pensat.

Se'ls pot encarregar que triïn una de les paraules i creïn a casa el seu propi embarbussament i demanar-los que el diguin per entrar a classe a la sessió següent, com si fos una contrasenya.

Fête

coquette, marionnette, omelette, lunettes, casquette, salopette, toilette, tête, majorette, cigarette, poulette, muette, bête, crevette, embête, (il) mette, ils mettent, Lafayette, serviette, assiette, arrête, achète, prête, allumette, trompette, violette, Juliette, saperlipopette

Embarbussament

La **marionnette coquette** mange une **omelette** sans **lunettes** mais avec la **casquette** après la **fête**, et la **bête** en **salopette** fume une **cigarette** dans les **toilettes**, elle tombe sur la **poulette**, et elle se casse la **tête**.

3er – EOI Mataró

Ja familiaritzats amb les rimes, reben la lletra d'una cançó de la qual s'han tret algunes paraules, per tal que intentin retrobar la paraula que l'autor havia escrit inicialment. Perquè puguin realitzar l'exercici, és important indicar amb quina paraula han de buscar la rima.

¹ Les idees que es van presentar en aquest taller són fruit de la col·laboració amb la Sylvie Wuattier (Escola d'Idiomes Moderns – Universitat de Barcelona), amb qui treballa habitualment i amb qui ja vam presentar una versió més extensa d'aquest taller sobre escriptura a la VIème Rencontre Difusión (novembre 2011), i per tant l'autoria és compartida.

² Unitat 4 de *Rond-Point 3*, Ed: Difusión.

Alex se echa novia³

...
 Margarita, su vecina,
 se insinúa en la _____;
 Mientras que Ana, en el _____,
 lo repasa de arriba abajo;
 Y Susana, que es _____,
 le propone ir a la playa.

...

eldoctorfargo.com

En cas que tingueu nivells bàsics, proposeu vosal-
 tres mateixos tres opcions, de manera que hagin de
 triar la que els sembli més convenient. Aquest exer-
 cici implica haver entès el context i les tres paraules
 proposades per a poder-lo resoldre :

Alex se echa novia

...
 Margarita, su vecina,
 se insinúa en la ruina/piscina/marroquina;
 Mientras que Ana, en el trabajo/estropajo/atajo,
 lo repasa de arriba abajo;
 Y Susana, que es atalaya/lacaya/malaya,
 le propone ir a la playa.

...

Per a comprovar les seves hipòtesis, s'escolta la
 cançó.

2. Les lletanies

Ara toca passar a l'acció: convideu-los a escriure
 una lletania sobre les inclemències de la vida amoro-
 sa en grups de tres. Una lletania és una sèrie de llo-
 ances o súpliques de caire litúrgic ordenades i amb
 fórmula idèntica, recitades pels assistents. Es tracta
 d'invocar un sant (real o inventat) al qual es demana
 intercessió en vers.

Litanie de l'amour

Saint Renard
 Que je ne rencontre pas l'amour trop tard
 Sainte Martine
 Que je trouve bientôt une copine
 Saint François
 Que je ne me trompe pas
 Sainte Mentouse
 Qu'elle soit avec moi heureuse

...

Élèves de 3^{ème} année – EOI Mataró

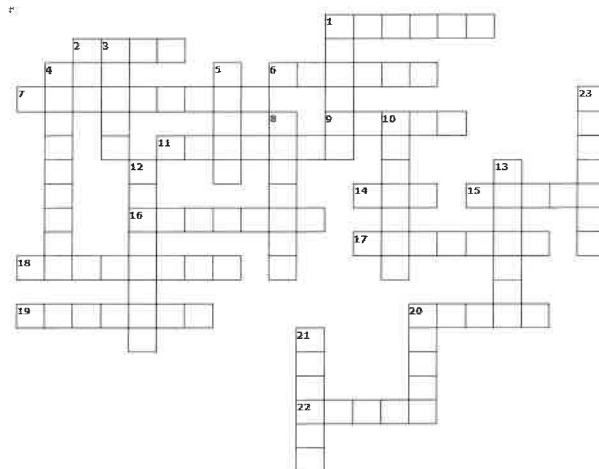
³ "Alex se echa novia" és una cançó d'El doctor Fargo;
 en podeu trobar la lletra i la cançó al seu web
 www.eldoctorfargo.com.

Un cop escrita, han de preparar-se per recitar-la
 davant la classe. Això els obligarà a treballar la pro-
 nunciació i el ritme, ja que no només es tracta d'ora-
 litzar el text, sinó de fer-ho en grup, i això demana un
 domini del ritme i de la cadència.

Per a nivells bàsics, faciliteu-los la tasca suggerint
 una llista de sants (reals o inventats) inspirant-vos
 de les llistes de vocabulari amb rima que han creat
 amb la primera activitat.

3. Mots encreuats

Aquest itinerari també us pot dur cap a la prosa.
 Amb paraules de la cançó més d'altres del camp le-
 xical de la temàtica que s'estigui tractant, s'elaboren
 uns mots encreuats. Amb prou habilitat, es poden fer
 uns mots encreuats autèntics; altrament es pot re-
 córrer al *hotpotatoes*, que els genera.

Crucigrama**Horizontal:**

1. (adj. fem.) individuo de piel muy morena, ca-
 bellos lisos, nariz aplastada y ojos grandes, perte-
 neciente a un pueblo que habita en la península de
 Malaca. • **2.** (sust., masc.) sentimiento intenso del ser
 humano que necesita y busca el encuentro y unión
 con otro ser. • **6.** (sust. masc.) inclinación de amor o
 buen afecto que se siente hacia alguien o algo. • **7.** (v.)
 hacer preguntas a alguien para que diga lo que sabe
 sobre un asunto. • **9.** (v.) manifestar con palabras el
 pensamiento. • **11.** (sust. fem.) sentimiento grato y
 vivo que suele manifestarse con signos exteriores.
 • **14.** (adj.) diez veces ciento. • **15.** (sust. masc.) na-
 cimiento, representación del de Jesucristo. • **16.** (v.)

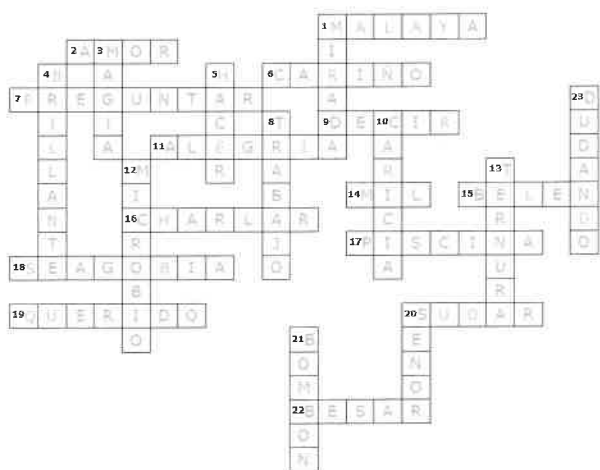
conversar. • **17.** (sust. fem.) estanque destinado al baño, a la natación o a otros ejercicios y deportes acuáticos. • **18.** (v. prn. 3a pers. sing.) preocupar gravemente, causar gran sufrimiento. • **19.** (sust. masc.) hombre, respecto de la mujer, (...) con quien tiene relaciones amorosas ilícitas. • **20.** (v.) empapar en sudor. • **22.** (v.) tocar u oprimir con un movimiento de labios.

Vertical:

1. (sust. fem.) acción y efecto de mirar. • **3.** (sust. fem.) arte o ciencia oculta con que se pretende producir resultados contrarios a las leyes naturales. • **4.** (adj.) que brilla. • **5.** (v.) producir algo. • **8.** (sust. masc.) acción y efecto de trabajar. • **10.** (sust. fem.) demostración cariñosa que consiste en rozar suavemente con la mano el cuerpo de una persona, de un animal, etc. • **12.** (sust., masc.) nombre genérico que designa los seres organizados solo visibles al microscopio. « **13.** (sust. fem.) cualidad de tierno. • **20.** (sust. masc.) persona respetable que ya no es joven. • **21.** (sust. masc.) pieza pequeña de chocolate, que en su interior puede contener licor, crema u otro relleno dulce. • **23** tener el ánimo perplejo y suspenso entre resoluciones y juicios contradictorios, sin decidirse por unos o por otros.

Definicions: www.rae.es (adaptades en alguns casos)

Generadors de mots encreuats : Hotpotatoes



El repte de resoldre els mots encreuats per parelles ja és un exercici.

Però el que no s'esperen és el que se'ls demanarà després de fer-los. Es divideix la classe en dos grans grups, uns seran els responsables de les definicions

horizontals, i els altres de les verticals. Per parelles, han d'elaborar un text en el que han d'incloure totes les definicions. Poden afegir paraules i conjugar els verbs a l'infinitiu, però en cap cas ometre ni canviar de lloc paraules de la definició i han d'incloure totes les definicions:

Vertical:

Carlos que tenía **cualidad de tierno** y que todo el mundo consideraba una **persona respetable que ya no es joven**, llevaba en su bolsillo una **pieza pequeña de chocolate, que en su interior podía contener licor, crema u otro relleno dulce** para su hermana.

Su hermana Sara, la cual afirmó **tener el ánimo perplejo y suspenso entre resoluciones y juicios contradictorios, sin decidirse por unos o por otros** porque se pasaba el día con el **arte o ciencia oculta con que se pretende producir resultados contrarios a las leyes naturales**, quería una **demostración cariñosa que consiste en rozar suavemente con la mano el cuerpo de una persona, de un animal** con su hermano. (...)

Gloria Tost (alumna de màster)

Al moment de compartir les produccions amb la resta de la classe, es veu la varietat de textos que es generen. Se'ls poden endur a casa per acabar-los de perfeccionar i a la sessió següent treballar amb tots els textos fotocopiats la introducció de connectors.

Per a un nivell bàsic, es tracta d'elaborar uns mots encreuats més senzills i demanar-los que facin el text amb les paraules dels mots encreuats.

4. La fotocòpia sense tòner

A qui no li ha passat mai que en preparar les fotocòpies, cal escriure a mà l'última línia o completar les lletres del final de cada línia perquè la fotocopiadora s'ho ha menjat? Això és el que ha inspirat aquesta activitat.

Es divideix la classe en dos grups; cada grup rep mig text, corresponent a la meitat esquerra de la fotocòpia o a la meitat dreta. Llavors es tracta de completar les línies de manera que el text tingui sentit, sense buscar el que hi havia escrit originalment. En aquest cas és una carta oberta d'un nen als enamorats.

Voldria⁴ saber per què, **benvolguts enamorats, us feu tants petons i us banyeu tant junts ? Per què us convideu al restaurant ? I què és això de les pelis pornos ? Per què feu l'amor i no en teniu prou amb això ? Jo, sóc feliç quan toco un gos al carrer; però el que encara m'agradaria més, és pujar a la part més alta de París per veure la tour Eiffel ben il·luminada, deu ser molt bonic. Quan sigui gran, seré un enamorat com els meus pares,**

Sébastien (France)

Només després d'haver descobert les propostes dels altres companys, se'ls dona el text original⁵.

Als enamorats⁶

Benvolguts tots vosaltres,
Voldria saber per què, benvolguts enamorats, us feu tants petons ? Per què us banyeu tant junts ? Per què us dutxeu junts ? Per què us convideu al restaurant ? I per què mireu pel·lícules pornos ? Per què feu l'amor i per què jo no sé què és això ? Jo, sóc feliç quan toco un gos, quan dibuixo ninots de neu dins d'un cor en un vidre. Però el que m'agradaria més, és pujar a la teulada de les cases per veure la tour Eiffel ben il·luminada en plena nit. Deu ser molt bonic. Quan sigui gran, potser estaré enamorat com els meus pares, encara més que ara!

Sébastien (France)

Ja des de primer es pot fer aquest tipus d'activitat, proposant frases incompletes que ells han d'acabar.

5. Conclusions

La rutina i el dia a dia no ens deixen ser creatius sempre; però a vegades només cal un petit retoc a tasques que fem i hem fet a l'aula. Totes aquestes propostes s'han realitzat a l'aula amb èxit, i han nascut aplicant petits canvis a activitats que ja es feien i

això els han donat un carie nou. Segur que a cadascú de vosaltres se us van acudir idees quan fèieu el taller, o quan heu llegit l'article. Probablement el secret de l'èxit és tenir confiança en l'alumnat i donar-los el temps necessari per fer-ho.

Finalment, és important destacar que totes aquestes activitats d'escriptura no es poden realitzar sense una interacció oral constant a l'aula, ja que totes requereixen una negociació constant entre iguals.

.....

⁴ La segona part de cada línia (la que està en negreta) és la que es va donar, la primera part és l'exercici d'escriptura creativa.

⁵ En negre, la part del text que es dona a un grup; en gris, la que es dona a l'altre grup.

⁶ Traduït de : Serres, Alain (coord.), 2001. *On vous écrit de la Terre. 100 enfants du monde s'adressent à vous*. Paris : Rue du Monde (avec l'Unicef)

L'avaluació amb dossier en el marc de l'avaluació continuada: l'experiència de l'EOI Viladecans

Rodrigo Alonso Páramo / EOI Viladecans
ralons22@xtec.cat

Montserrat Cañada Pujols / EOI Barcelona-Drassanes
MCanyada@gmail.com

Maria del Camino Pérez García
mpere477@xtec.cat

Marianela Santamaría Ramírez
msanta34@xtec.cat

1. Introducció

Des del curs 2006-07, amb l'obertura de l'Escola Oficial d'Idiomes de Viladecans, el professorat del centre, liderat per l'equip directiu, ha sentit sempre una especial inquietud i un interès clar pels diferents aspectes de l'avaluació continuada. La nostra fita era partir de les experiències de cadascun de nosaltres i mirar d'unificar criteris, sempre amb la idea d'allunyar-nos de sistemes d'avaluació que consideràvem massa tradicionals.

Va ser molt important compartir experiències amb el Departament de Francès de l'EOI d'Esplugues, molt innovador en el tema, amb qui vam poder intercanviar punts de vista i maneres de fer sobre l'avaluació: reflexions, aspectes rellevants a tenir en consideració, el pes dels exàmens, etc. Arran d'aquest intercanvi tan enriquidor, un grup de docents vam decidir sol·licitar l'aval al Departament d'Educació¹ per constituir-nos com a Grup de treball, i així va néixer el grup *Eines d'avaluació continuada significativa a les EOI*. Aquest grup va funcionar durant els cursos 2007-08 i 2008-09 amb el suport i la col·laboració de la formadora i professora de l'EOI Barcelona-Drassanes, Zinka Carandell. El primer any hi havia aproximadament 12 docents inscrits i el segon, gairebé 25, fet que demostra l'interès creixent per part del professorat a investigar sistemes d'avaluació alternatius.

2. Aspectes teòrics sobre l'avaluació

Per posar-nos a treballar, va caldre una important reflexió al voltant de la qüestió de l'avaluació, així com dedicar un temps considerable a la lectura de bibliografia sobre el tema.

Una de les idees clau ens la va donar la lectura d'un article d'Olga Esteve i Marta Arumí (2006) on es comença per ressenyar que el terme *assessment* (avaluació) procedeix del llatí *assidere*, que vol dir 'asseure's a la vora de'. Una imatge que queda bastant lluny del que tradicionalment s'ha entès per avaluar: l'avaluació és un component clau del procés d'ensenyament-aprenentatge i el seu objectiu final ha de ser la retroalimentació de la construcció del coneixement.

En aquests processos d'aprenentatge els éssers humans ens caracteritzem per la nostra capacitat de prendre consciència del que està passant. Podem arribar a adonar-nos dels processos més útils per portar a terme amb èxit aquest aprenentatge, de les nostres dificultats i punts febles i de com compensar-los. Aquesta metacognició o coneixement del coneixement és un element de gran importància en el desenvolupament d'un procés d'avaluació que sigui participatiu i veritablement autoregulator.

La teoria sociocultural que té el seu origen en els plantejaments de Vygotski, entén l'aprenentatge com a una interacció amb els altres individus. Els enfocaments socioculturals hi afegeixen un element

¹ Ara Departament d'Ensenyament.

d'interacció nou: la interacció amb un mateix, a la qual s'arriba gràcies a la interacció amb les altres persones i amb l'ajut d'un mediador-docent.

Vist d'aquesta manera, resulta sorprenent que s'hagi intentat tantes vegades reduir l'avaluació a "unas instantáneas necesariamente estáticas de un proceso que es dinámico por definición" (Coll: 1993). Això no desqualifica la utilització de tests i proves estandaritzades, simplement indica que el que es mesura amb cada eina són coses diferents.

Amb una percepció de l'avaluació com un procés dinàmic i en canvi constant el que volem veure és no només el que els aprenents poden fer amb l'ajut dels altres, sinó també el que poden fer sols. C. Puren (2001) diu que "un dels objectius primers de l'ensenyament escolar de llengües és la formació en l'aprenentatge, i un dels aspectes essencials de l'avaluació en aquest context és la formació a l'autoavaluació"².

Es tractaria doncs de donar les eines i els recursos perquè els estudiants puguin treballar de manera responsable, prenent les seves decisions, temporitzant aquest aprenentatge. El dossier vol ser una eina més del procés que contribueix a construir el bastiment individual.

3. L'avaluació continuada a l'EOI Viladecans

En aquest apartat ens agradaria presentar la implantació de l'avaluació continuada a l'EOI Viladecans, com a proposta de la Direcció del centre i amb l'acord del claustre, aplicada tant a francès com a anglès i a tots els nivells impartits a l'escola.

D'entre els aspectes més rellevants i innovadors podem citar:

- a) l'elaboració del dossier. Es tracta d'una eina que ha d'anar lligada a la vida real de l'alumnat: els ha de ser útil i ha de ser autèntic. També ha d'afavorir la creativitat de l'estudiant, i
- b) les tutories, una durant el primer quadrimestre i una altra a final de curs, que faciliten la interacció entre el professorat i l'alumnat.

Des de començament de curs els alumnes reben tota la informació per saber com seran avaluats i són conscients que tot el que es fa dins i fora de l'aula es

tindrà en compte per a l'avaluació:

- Assistència regular obligatòria, mínima del 65%.
- Participació activa a classe al llarg de l'any.
- Redaccions i altres tasques per casa que han de permetre posar en pràctica certs continguts treballats a classe: se'n valora tant la qualitat de l'escrit com el treball d'autocorrecció i el progrés al llarg del curs.
- Realització de proves puntuals de lèxic, comprensió àudio, gramàtica, comprensió escrita, tasques d'autoaprenentatge..., que es fan al llarg del curs, amb prèvia notificació o sense, de tal manera que professorat i alumnat puguin recollir prou informació per avaluar el procés d'aprenentatge.
- Lectura dels llibres obligatoris del curs.
- Assistència a dues sessions de tutoria ("coaching").
- Dossier, del qual parlarem a l'apartat següent.

Per aprovar el curs és imprescindible haver realitzat gairebé totes les tasques corresponents als punts esmentats; si l'alumne no aprova amb aquest sistema té dret a presentar-se a l'examen final.

Voldríem esmentar la importància de les tutories, ja que l'avaluació està plantejada en termes de coavaluació (amb el professor) i d'autoavaluació (capacitat de l'alumne d'analitzar i avaluar el seu progrés). Se'n fan dues d'uns deu minuts cadascuna; la primera, el desembre, consisteix a compartir amb el professor en l'idioma que vagi bé a l'alumne, segons el nivell, les dificultats que troba a l'hora d'aprendre. La funció del tutor-professor és aconsellar, ajudar a resoldre les possibles dificultats d'aprenentatge i respondre les preguntes que puguin sorgir durant l'elaboració del "dossier personal". La segona sessió de tutoria, al segon quadrimestre, serveix per avaluar de manera individual amb el professor el treball que l'alumne ha fet durant tot l'any, el seu progrés, ressaltant els punts febles i forts i valorant si l'alumne ha assolit els objectius del curs i si el supera per avaluació continuada.

4. El dossier

Tal com suggereix el *Portafoli Europeu de les Llengües*, proposem l'elaboració d'un dossier personal on l'alumnat ha de recollir mostres tangibles de "bona feina". Han de ser experiències reals viscudes fora de l'aula, de la seva pròpia collita i fruit del seu treball personal que suposin l'ús total o parcial de la

² La traducció és nostra.

llengua estrangera. Durant el mes d'abril, s'han de presentar, com a mínim, tres experiències repartides temporalment de manera regular al llarg del curs, deixant passar aproximadament un mínim de quatre setmanes entre cada experiència. Aquestes experiències han de ser fruit del seu treball personal (el que implica que no és una feina de tallar i enganxar d'Internet, com seria un exercici de comprensió oral tipus mirar una pel·lícula, buscar la recensió a Internet, copiar-la, enganxar-la i presentar-la com a document del dossier). Una recerca a Internet pot ser una experiència real si està ben contextualitzada i transformada de manera adient. Per exemple, per a algú a qui agradi molt la cuina, una recerca de receptes, amb una anàlisi de la llengua, per construir un menú de Nadal, pot ser una experiència real.

Es pot escollir el tipus d'experiència que es vulgui, per exemple, enregistrar converses amb algun nadiu d'un país anglòfon o francòfon, o lliurar els correus electrònics en anglès o francès per reservar un hotel, o escrits en el propi entorn laboral, etc. Però és important tenir en compte:

- que es dóna vital importància als continguts culturals, ja que es tracta d'arribar a conèixer, descobrir, entendre, comprendre i respectar les altres manifestacions culturals.
- que les tres tasques del dossier han de ser variades, de diferent tipus, com per exemple, d'expressió oral, expressió escrita, trobades ocasionals, etc.

- que una de les activitats ha de ser necessàriament d'interacció.
- que en cap cas es pot tractar d'activitats per sota del nivell lingüístic que s'està cursant.

Per ajudar-los els facilitem una graella que permet fer el seguiment de la feina.

Cal lliurar el dossier per escrit o en suport àudio, segons el tipus de material i de tasca desenvolupada. Així el professor podrà avaluar les competències adquirides per l'alumne.

En l'avaluació del dossier es té en compte:

- Format del treball: bona presentació, organització dels continguts, originalitat, creativitat, etc.
- Qualitat: no es tracta d'un treball escolar de recollida de dades, sinó d'una mostra d'experiències viscudes.
- Implicació personal: la llengua meta ha de formar part de la seva quotidianitat i de la seva vida. Aquest és el principal objectiu del dossier.
- Interacció: es valorarà dins les tasques la comunicació amb parlants nadius o usuaris de la llengua meta en situacions reals.
- Periodicitat i regularitat en l'elaboració de les tasques.

El dossier es valora i s'avalua de manera global sense fer una correcció exhaustiva dels continguts lingüístics. La qualificació no és numèrica sinó global: no qualificat, suficient, bé, notable i excel·lent.

	Data	Títol (1)	Tipus tasca (2)	Temps de dedicació (3)	Trets culturals (4)	Interacció (5)	Recursos i materials utilitzats (6)	Format de lliurament (7)
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								

- (1) Pots inventar-te un títol que sigui representatiu per a cada tasca.
 (2) Indica si es tracta d'una mostra d'intercanvi de mails, cartes, enregistraments, etc.
 (3) Temps estimat que li has dedicat a la tasca.
 (4) Has descobert elements culturals que t'hagin convidat a la reflexió?
 (5) Indica si hi ha interacció o no.
 (6) Enumera les fonts utilitzades, si s'escau, per exemple revistes, Internet, vídeos, TV, etc.
 (7) CD, paper, ppt., etc.

El dossier modifica fins un màxim d'un +10% la nota final. Aquest percentatge reduït de la qualificació total que es dona al dossier permet que cap alumne suspengui per la nota del dossier, només pot millorar la seva nota final.

El full d'avaluació del dossier es comptabilitzarà de la manera següent:

- ★ 3 punts
- ☆ 2 punts
- ✱ 1 punt

Màxim: 45 punts

Nota de tall: 30 punts

Les equivalències corresponents a les puntuacions obtingudes són les següents:

- 30-31 Suficient
- 32-35 Bé
- 36-39 Notable
- 40-45 Excel·lent

A la sessió final de tutoria es confronten els fulls d'avaluació del dossier del docent i de l'alumne i es discuteixen els punts de vista divergents.

L'alumnat rep una graella anomenada "Full d'autoavaluació del dossier", que ha d'emplenar quan lliura el dossier i que és la següent:

		★	☆	✱
1.	El nombre de mostres correspon al que s'ha demanat?			
2.	He fet un recull d'experiències reals fora de l'aula?			
3.	Hi ha una tipologia variada de tasques?			
4.	La presentació és adequada?			
5.	He respectat la periodicitat en l'elaboració de les tasques?			
6.	He tingut en compte una organització dels continguts?			
7.	He estat creatiu/creativa ?			
8.	He utilitzat el nivell de llengua que correspon a aquest curs?			
9.	He aconseguit fer de la llengua part de la meua vida quotidiana de manera puntual?			
10.	Les meves experiències inclouen interacció amb usuaris reals de la llengua?			
11. Per què he triat aquestes experiències?				
12. Què esperava aconseguir amb aquest treball?				
13. Què he aconseguit, que he après, per què m'ha servit?				
14. Considero que el meu nivell de llengua estrangera ha millorat? Per què?				
15. Ara sóc millor aprenent d'una llengua estrangera? Per què?				
16. Observacions. Vols comentar algun altre aspecte sobre el dossier que no s'hagi esmentat abans?				
17. Quina nota et posaries?				
No qualificat	Suficient	Bé	Notable	Excel·lent

D'altra banda, el professorat té una graella similar per avaluar el dossier de cada alumne:

		⊕	☆	★
1.	El nombre de mostres correspon al que s'ha demanat?			
2.	Ha fet un recull d'experiències realment autèntiques?			
3.	Hi ha una tipologia variada de tasques?			
4.	La presentació és adequada?			
5.	Ha respectat la periodicitat en l'elaboració de les tasques?			
6.	Ha tingut en compte una organització dels continguts?			
7.	Ha estat creatiu/creativa ?			
8.	Ha utilitzat el nivell de llengua que correspon a aquest curs?			
9.	Ha aconseguit fer de la llengua part de la seva vida quotidiana puntualment?			
10.	Les seves experiències inclouen interacció amb usuaris reals de la llengua?			
11.	Ha assolit els seus objectius?			
12.	Hi ha presència de trets culturals i de reflexió al seu voltant?			
13.	Ha millorat el seu nivell de llengua?			
14.	Ha millorat les seves estratègies d'aprenentatge? Ha estat capaç de trobar i fer servir les eines adients per al desenvolupament de les tasques?			
15.	S'ha implicat realment amb la llengua?			

La teva nota és:

No qualificat	Suficient	Bé	Notable	Excel·lent

5. Mostres

En aquest apartat presentem un tast d'algunes de les aportacions que els estudiants de l'EOI de Viladecans han fet amb els seus dossiers, algunes de francès i algunes d'anglès.

5.1. Mostres de francès

Un estudiant de francès ha recollit les diferents experiències amb la llengua francesa al llarg del curs de primer de francès. A primer, i tenint en compte que el dossier ha de recollir mostres de diferents habilitats, va presentar el seguiment de la lectura que va fer d'un diari electrònic en línia, *Le petit journal*, i un comentari a alguns vídeos de la televisió belga.

Mostra del treball de CE sobre *Le petit journal*: l'alumne comenta unes notícies que li han interessat.

1. La Taxe sur le PC lundì 15 dècembre 2008

Une information que m'intéresse beaucoup. Cet article est une réponse à un article, et pourtant les opinions ne sont pas des journalistes mais du public. Je trouve quelques mots comme « abrutir » très drôles. Le contenu de l'article me rappelle la situation à l'Espagne avec la taxe sur les CD les MP3 et les autres articles technologiques.

2. La Réforme du Lycée mercredi 14 janvier 2009

Voilà un autre article avec des informations similaires aux informations en Espagne. Le gouvernement français et le gouvernement catalan veulent réformer l'éducation et comme d'habitude ils se trouvent avec l'opposition des étudiants des syndicats et des professeurs.



Mostra del treball de CO sobre vídeos en francès d'Internet: l'alumne en fa una selecció i els comenta.

Pendant cette année j'ai vu des vidéos en français. Je trouve les vidéos dans cette page d'Internet : <http://tvpointernet.tv/>. Ici il y a beaucoup de canaux de TV en différentes langues. Je ne sais pas pourquoi, mais je trouve les vidéos de la Belgique plus faciles.

Vidéo 1



Dans cette vidéo on parle d'un festival en Belgique. Je comprends beaucoup de choses. Je croix qu'on parle des groupes, de la musique et aussi j'ai entendu le mot francophone que j'ai vu pour la première fois dans le livre de ce cours. Et les numeros, quand le journaliste dit

A segon, el tipus de tasca dels estudiants va canviant i ens trobem amb mostres més elaborades com viatges de cap de setmana a França i la preparació que això implica. En aquest cas es va tractar d'un cap de setmana a Carcassone. L'estudiant va buscar l'hotel i va fer la reserva per Internet i, un cop a França, va aprofitar per enregistrar algunes de les seves converses a restaurants, museus o a l'hotel mateix. Aquesta és una mostra de l'activitat amb els correus electrònics enviats a l'hotel.

Bonjour Monsieur Gendrier,
Je m'appelle xxxxxxxxxxxxxxxx et j'ai fait une réservation dans votre hôtel pour le weekend 30/04/10-02/05/10. J'ai fait cette réservation avec le site d'Internet Booking.com.
J'ai déjà reçu une confirmation, mais je voudrais savoir aussi si vous avez reçu ma réservation. Je vous rappelle que nous serons deux personnes. Notre réservation est pour une chambre double et nous arriverons à l'hôtel le vendredi 30 d'avril à sept heures, a peut prêt. Nous arrivons de Barcelone.
Si vous avez déjà reçu cette réservation, pourriez-vous m'écrire avec la confirmation.
Merci beaucoup pour votre attention.

Immédiatement je recevais la confirmation de l'hôtel.

bonjour Monsieur , votre reservation a bien ete pris en compte . nous vous attendons donc vendredi en fin d'apres midi . PS / SI VOUS ARRIVEZ PLUS TARD QUE 20H00 IL FAUDRA RECUPERER LA CLEF DE LA CHAMBRE AU DISTRIBUTEUR DE CLEF QUI SE TROUVE DEVANT L'HOTEL. VOUS SELECTIONNEZ LA TOUCHE (AVEC RESERVATION) PUIS VOUS TAPEZ VOTRE NOM ET VOTRE CLEF VOUS SERA DONNEE. AU DOS DE LA CLEF VOUS AUREZ UN CODE , QUI VOUS SERVIRA A RENTRER DANS L'HOTEL. SI VOUS VOULEZ D'AUTRES RENSEIGNEMENTS TELEPHONEZ MOI AU 04 68 25 03 84. JE VOUS SOUHAITE BONNE RECEPTION ET BONNE JOURNEE . Mme DIARNAC

I aquesta mostra és la descripció de la seva estada a la ciutat medieval, amb enllaços als àudios dels enregistraments.

J'arrive le vendredi 30 à 7 heures et j'ai ma première conversation à l'hôtel.
Je suis content, je comprends très bien et il me comprend aussi. La ville à un air decadent mais attractive au même temps. Pendant ce wee-kend j'ai eu l'opportunité de pratiquer la langue dans différentes situations (au resto), d'apprendre sur le pays cathare et ses traditions, la revendication de la langue occitane et d'observer d'autres manifestations culturelles comme les vendeurs de muguet le 1 mai. Même si le samedi il a plu un peu, j'ai passé deux bonnes journées.

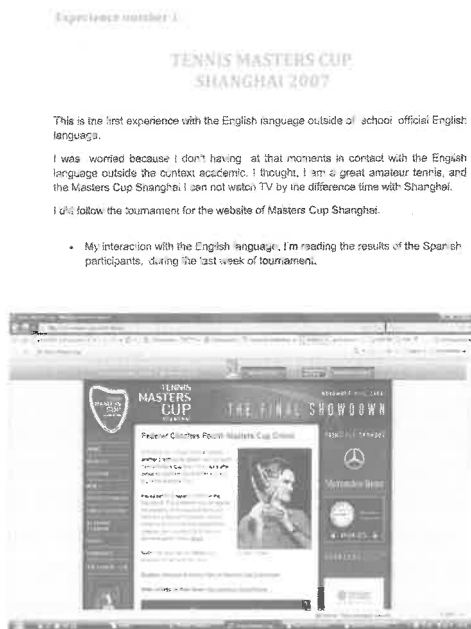
5.2. Mostres d'anglès

Aquest és un recull de mostres d'estudiants d'anglès tal i com es van presentar als seus dossiers finals.

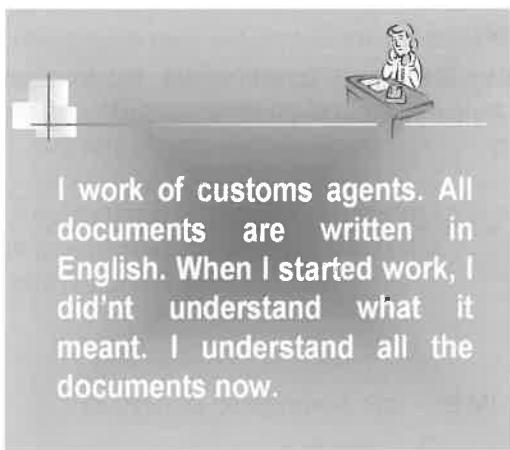
Mostra d'un treball d'un alumne d'anglès en el qual comenta les seves experiències arran d'un viatge a Edimburg.



Mostra del treball de CO/CE sobre el Tennis Masters Cup Shanghai 2007: l'alumne segueix les informacions sobre els partits en línia.



Mostra del treball de CE d'un alumne d'anglès, comprensió directament lligada a la seva feina.



6. Conclusions

Valorem positivament l'experiència d'avaluació continuada potenciada pel grup de treball que hem dut a terme als departaments d'anglès i de francès de l'escola. El fet de realitzar les tutories ens ha permès conèixer millor els nostres alumnes, els seus punts forts i mancances en el procés d'aprenentatge, les seves necessitats, etc., i per tant, guiar-los millor i proporcionar-los les eines per poder desenvolupar-se de manera autònoma en l'aprenentatge de la llengua meta.

Les discussions grupals ens semblen d'una importància cabdal en el moment de fer una pluja d'idees sobre la tria de mostres per a l'elaboració del dossier. Les aportacions de cada alumne es tenen en compte i poden ajudar la resta de companys a aclarir dubtes i trobar noves possibilitats per fer-se seu el dossier i despertar inquietuds. La participació activa a aquestes sessions grupals és primordial i enriquidora per obrir noves perspectives. Tot i així, quan aquesta discussió de grup no és suficient es duen a terme tutories individuals, mitjançant el correu electrònic, amb la finalitat d'aclarir dubtes o de guiar l'alumnat a la realització de la tasca. Si escau, el docent pot posar en comú amb la resta de la classe les consultes que poden ser d'interès per a tothom mitjançant una plataforma virtual, del tipus Moodle. D'altra banda, aquestes sessions en línia, permeten un tipus de seguiment dels alumnes que no es pot fer de cap altra manera.

A mesura que aprofundim en el tema i tenim més experiència en el procés de l'avaluació continuada estem més convençuts que un canvi de concepció d'aquest tipus ens està portant a fer les classes d'una altra manera, és a dir, que ha tingut repercussions metodològiques. Sembla clar que no es pot tocar un element tan important del procés ensenyament-aprenentatge sense tocar tot allò que l'envolta.

Els estudiants són cada vegada més autònoms, més conscients del seu procés d'aprenentatge, prenen les regnes i l'avaluació com a autoregulació i es comença a entreveure'n resultats. No podem entendre l'avaluació continuada com el recull d'un seguit de proves al llarg d'un curs que ens porta a fer una mitjana matemàtica i a obtenir un resultat numèric.

El fet de compartir amb els alumnes els criteris amb els quals s'avalua el dossier, que siguin clars i

que l'enfocament se situï sobre el procés i no pas sobre el resultat contribueixen al fet que aquesta experiència d'avaluació doni informació als alumnes sobre com ha anat el seu aprenentatge de la llengua. A més, el dossier és una eina vàlida per poder documentar de manera organitzada el contacte dels estudiants amb la llengua fora de l'aula.

Per poder tirar endavant aquesta tasca, els membres del claustre no han deixat de participar en jornades de formació, en d'altres grups de treball i en cursos presencials i en línia. Sense aquesta formació no ens hauria estat possible fer el canvi.

Estem especialment satisfets pel fet que els alumnes han valorat molt positivament haver tingut la possibilitat de treballar en projectes del seu propi interès fora de l'aula. Tot i que al principi ho veien una tasca impossible donat que alguns no sabien quines tasques triar, al final s'han sentit orgullosos dels seus treballs. Molts alumnes, que havien establert contactes amb nadius, encara continuen escrivint correus o mantenint converses amb aquests "nous amics", fins i tot després d'haver lliurat els seus projectes. D'al-

tres, han perdut la por davant situacions de la vida quotidiana com pot ser comprar per Internet o reservar una habitació d'hotel fent ús de la llengua meta. Per tant, la valoració general ha estat molt positiva tant per part de l'alumnat com per part del professorat.

7. Bibliografia

Cadierno, Carmen (2003-04): Cap a un pla d'acció tutorial (PÀT) a les Escoles Oficials d'Idiomes. Llicència d'estudis.

Consell de Europa (2001): *Marc Europeu Comú per a les Llengües – Aprendre. Ensenyar, Aavaluar*

Consell de Europa (1997): *Portafoli Europeu de les Llengües*

Puren, C (2001): "La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues" – *Les langues modernes 2/200 (Évaluation et certification en langues)*

Coll, C. (1993): *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó

Esteve, O. I Arumí, M. (2006): *Instruments per al foment dels processos autoreguladors en situacions diverses d'aprenentatge*. Generalitat de Catalunya. Departament de la Presidència. Secretaria de Política Lingüística.

Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: CUP

.....



ALIBRI
LLIBRERIA, S.L.

Libres en
Català, Castellà, Anglès, Alemany,
Francès, Italià, Portuguès, Àrab,
Xinès, Rus, Grec, Japonès,
Neerlandès
i 90 idiomes mes

<http://www.alibri.es>

 alibri@alibri.es

 933 170 578

 /alibrilibreria

 /LibreriaALIBRI



L'avaluació contínua a través del Moodle

Núria Abad Riva / EOI Martorell
nabad3@xtec.cat

1. Introducció

El curs 2010-2011 els professors que impartíem quart d'anglès a l'EOI Martorell, la Maria Scanlan, en Víctor Aldea i jo, vam decidir integrar el Moodle en el procés d'avaluació de l'alumnat - un petit test de comprensió escrita, un de comprensió oral i un altre d'ús de la llengua a final de cada unitat. Com a Coordinadora TIC del centre em vaig responsabilitzar de portar endavant aquest projecte, tot i que els meus companys van estar col·laborant activament tot el curs i sense la seva ajuda m'hauria estat impossible de tirar-ho endavant. A ells, el meu agraïment.

2. Decisions prèvies a l'elaboració dels tests

De seguida que ens vam posar en marxa, ens vam adonar que era moment de prendre tota una sèrie de decisions sobre les diverses possibilitats que ens oferia l'activitat *Qüestionaris* de la plataforma, activitat amb què vaig programar tots els tests.

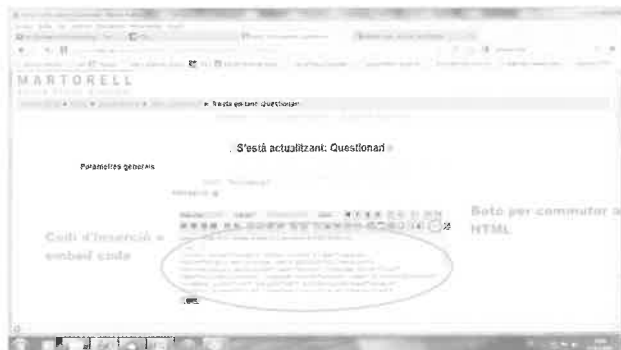
A continuació, es detallarà els paràmetres per defecte que vam modificar i la finalitat que hi havia al darrere d'aquesta modificació.



- Paràmetres generals


En aquesta opció, obligatòriament, s'ha d'establir un nom per al test. Si no s'estableix, el test no es pot crear. D'altra banda, també trobem l'apartat *Introducció*. Aquest apartat el vam deixar en blanc en el cas dels tests d'ús de la llengua i de reescriptura, però és el lloc on vam penjar els vídeos de la comprensió oral i els textos de la comprensió escrita. En el cas de la comprensió oral, s'ha d'activar l'opció *Commuta font a HTML* i s'ha de copiar el codi d'inserció (més conegut com a *embed code*). En el cas de la comprensió lectora, només cal copiar el text.

Exercici de comprensió oral – HTML



Resultat visual



Cronometratge						
	Obre el qüestionari (?)	6	març	2010	19 15	<input type="checkbox"/> Inhabilita
	Tanca el qüestionari (?)	17	març	2010	19 15	<input type="checkbox"/> Inhabilita
	Temps màxim (minuts) (?)	15				<input checked="" type="checkbox"/> Habilita
	Demora entre el primer i el segon intent (?)	Cap				
	Demora entre el segon i posteriors intents (?)	Cap				

- Cronometratge
- Límit temporal (data) per a realitzar el test (Opció obre/tanca el qüestionari)

Vam acordar que els tests tenien *data de caducitat*. En altres paraules, que l'alumnat tenia una data límit per realitzar el test una vegada acabada la unitat. Si no ho feia, la filosofia de l'avaluació contínua i el treball diari se n'anava en orris. L'objectiu era potenciar la feina diària dels alumnes.

- Límit temporal (minuts) per a realitzar el test (Opció Temps màxim)

Vam acordar establir un límit temporal per realitzar el test. L'objectiu d'aquesta decisió era conscienciar els alumnes que el temps és un factor important i que han de saber organitzar-se'l en el moment de fer tasques d'avaluació. Si les tasques s'haguessin realitzat a classe, aquest límit temporal també hauria existit. La tasca d'avaluació era, així, més real i versemblant.

En el cas de la comprensió oral, per exemple, en què treballàvem amb vídeos de 3-4 minuts, vam fixar el límit en 15 minuts, temps més que suficient per veure el vídeo dues vegades –no es pot limitar el nombre de vegades que es reproduceix un vídeo a la plataforma. El temps de la comprensió escrita i de l'ús de la llengua variava depenent de la llargària del text i del nombre de preguntes programats, tot i que en general era de 10 minuts per a la comprensió escrita i 30 minuts per a les activitats d'ús de la llengua.

El cronòmetre, però, no començava a comptar fins que els alumnes no començaven el test. En el

cas de la comprensió oral i la comprensió escrita, on els textos apareixien a la pantalla de presentació del test, això els permetia llegir el text o veure el vídeo les vegades que volguessin abans d'obrir les preguntes. Per aquest motiu vam establir uns límits temporals tan baixos.

- Nombre d'intents per a realitzar el test

Tot seguit, vam creure oportú que els alumnes només disposarien d'un intent per realitzar el test, ja que si ho haguessin fet a classe només haurien disposat d'una oportunitat. Aquesta va ser una decisió errònia que vam rectificar a mig curs, perquè van sorgir tota una sèrie de problemes tècnics –que descriuré més endavant - i a més vam adonar-nos que era bo que l'alumnat pogués tornar a accedir al test i repetir-lo més endavant, en especial en el cas dels d'ús de la llengua. Aquest procés d'avaluació tenia com a objectiu millorar el rendiment dels alumnes, no estressar-los amb tests cada setmana. Per tant, vam establir que per als tests de reescritura l'alumnat disposaria de tres intents. En el cas dels tests d'ús de la llengua, vam augmentar d'un a dos intents en els tests 5 i 6 i vam decidir concedir a l'alumnat tres intents al test 7 i al test de revisió B (el test A encara constava d'un sol intent).

- Mètode de qualificació

La plataforma corregeix automàticament els tests, tot i que prèviament s'han de programar les preguntes i les respostes. En acabar el test i enviar-lo, l'alumnat rep automàticament una nota numèrica de l'1 al 10 amb decimals; a més de veure les pre-

intents		intents	
Intents permesos (?)	1	Intents permesos (?)	Il·limitat
Cada intent reprèn l'anterior (?)	No	Cada intent reprèn l'anterior (?)	No
Mode adaptatiu (?)	Si	Mode adaptatiu (?)	Si

Secció	Nom	Intents
2	Reading Unit 2	Intents: 43
	Unit 2 - Listening	Intents: 54
3	Unit 3 - Speaking	Intents: 69
	Unit 3 - Listening	Intents: 51
4	Unit 4 - Speaking	Intents: 35
	Unit 4 - Listening	Intents: 41
5	Unit 5 - Listening	Intents: 48
	Unit 5 - Reading	Intents: 45
6	Unit 6 - Listening	Intents: 24
	Unit 6 - Reading	Intents: 20

güentes que ha respost correctament i aquelles que contenen errors.

La nota obtinguda per l'alumnat queda registrada a la plataforma, a *Qualificacions*, en el menú d'administració. Allà, apareix el llistat dels alumnes matriculats al curs, el llistat dels tests programats, la nota que ha obtingut cada alumne en cada test i la nota mitjana de cada test. No s'inclou imatge per preservar la intimitat de l'alumnat.

També es pot fer un seguiment més individualitzat dels alumnes anant al menú *Qüestionari* del bloc *Activitats* i fent clic sobre *Intents*:

Fent clic allà, el professor té accés a tota una sèrie d'informació, que inclou els punts següents:

- Nom dels alumnes que han fet el test
- Quan l'alumne ha començat el test, quan l'ha acabat i el temps emprat
- La qualificació obtinguda al test
- La qualificació parcial de totes les preguntes

Clicant sobre *Qualificació/10*, es poden veure totes les respostes al test que ha enviat l'alumne. Clicant sobre la qualificació de cada pregunta, es veu la resposta a la pregunta en concret.

Quan vam decidir augmentar el nombre d'intents, vam programar que el que es quedaria registrat al Moodle fos el primer intent. Considero que aquí ens vam tornar a equivocar. L'objectiu de les activitats

<u>Començat el</u>	<u>Completat</u>	<u>Temps emprat</u>	<u>Qualificació/10</u>	<u>#1</u>	<u>#2</u>	<u>#3</u>	<u>#4</u>	<u>#5</u>
18 octubre 2010, 20:43	18 octubre 2010, 20:44	1 minut 26 segons	9.8	1.8/2	2/2	2/2	2/2	2/2
27 octubre 2010, 08:03	27 octubre 2010, 08:05	2 minuts 35 segons	10	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2
22 novembre 2010, 00:22	22 novembre 2010, 00:29	6 minuts 59 segons	9.6	2/2	2/2	2/2	2/2	1.6/2
14 octubre 2010, 21:43	14 octubre 2010, 21:45	2 minuts 10 segons	9.8	2/2	2/2	2/2	2/2	1.8/2
26 octubre 2010, 19:41	26 octubre 2010, 19:45	3 minuts 12 segons	9.8	1.8/2	2/2	2/2	2/2	2/2
24 octubre 2010, 19:33	24 octubre 2010, 19:36	2 minuts 17 segons	8	0/2	2/2	2/2	2/2	2/2
26 octubre 2010, 20:34	26 octubre 2010, 20:36	2 minuts 2 segons	9.8	2/2	2/2	2/2	2/2	1.8/2
30 octubre 2010, 20:15	30 octubre 2010, 20:17	2 minuts 33 segons	9.8	2/2	2/2	2/2	2/2	1.8/2
20 desembre 2010, 15:27	20 desembre 2010, 15:29	2 minuts 1 segon	8	0/2	2/2	2/2	2/2	2/2

era que els alumnes aprenguessin, no sotmetre'ls a exàmens constants. Hauríem hagut de triar la qualificació més alta i això els hauria motivat a repassar i a tornar-ho a provar.

Qualificacions

Mètode de qualificació ⓘ Qualificació més alta ▾
 Aplica penalitzacions ⓘ Qualificació més alta
 Xifres decimals en les qualificacions ⓘ Qualificació mitjana
 Darrer intent

- Retroacció

Vam decidir programar una retroacció que els alumnes rebessin en el cas de preguntes contestades erròniament i que els poguessin aclarir els possibles dubtes que tinguessin. El *feedback* era immediat, recent i, per tant, més eficaç. A més a més, era un *feedback* personalitzat, perquè els alumnes rebien informació només per a aquelles àrees en les quals havien presentat problemes. Això, a classe, hauria estat impossible. Per assolir el mateix objectiu, hauria calgut una tutoria individualitzada. La retroacció,

però, es va programar en el moment d'inserir les preguntes i les respostes al test.

3. Naturalesa dels tests

Una vegada preses aquestes grans decisions, ens vam posar mans a l'obra. Els tests es van basar en quatre tipus d'activitats: vertader/fals, opció múltiple, resposta curta i emparellament. Cada pregunta del test pot tenir una naturalesa diferent, és a dir, un mateix test pot contenir preguntes de tots quatre tipus. El quadre següent* resumeix les característiques principals d'aquests quatre tipus d'activitat.

Fer anar el Moodle és fàcil; programar tests al Moodle no ho és tant. El Moodle és una màquina i com tota màquina no és flexible. En el cas dels tests d'opció múltiple o de vertader/fals, programar la resposta va resultar bastant fàcil i, llevat d'algun error puntual, no ens vam trobar amb gaires problemes. El cas de les respostes curtes va ser molt diferent.

Tipus d'activitat	Avantatges	Inconvenients
<p>Vertader/Fals: a una sèrie de frases o de preguntes, l'alumne ha de triar si són vertaderes o falses</p> <p>Usat en test de comprensió oral i escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Objectivitat - Simplicitat de programació - Simplicitat a l'hora de realitzar el test (alumnat) 	<ul style="list-style-type: none"> - Poc adequat per a tasques d'ús de la llengua - Els alumnes no produeixen, només trien
<p>Opció múltiple: a una sèrie de frases o de preguntes, l'alumne ha de triar l'opció correcta</p> <p>Usat en tests de comprensió escrita, oral i ús de la llengua</p>		
<p>Emparellament: l'estudiant disposa de dues columnes que ha d'emparellar</p> <p>Usat en tests d'ús de la llengua (vocabulari)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Simplicitat de programació - Es poden programar distractors, el que augmenta la validesa de la tasca 	<ul style="list-style-type: none"> - Els estudiants no produeixen, trien
<p>Resposta breu: l'estudiant ha de respondre a les preguntes escrivint una paraula o una frase.</p> <p>Usat en tests d'ús de la llengua i de reescriptura de frases</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Molt adequat per a tests d'ús de la llengua - Molt adequat per als exercicis de reescriptura de frases - Els estudiants produeixen, no trien 	<ul style="list-style-type: none"> - Complexitat de programació - Algunes respostes poden aparèixer com a errònies, tot i ser correctes - S'han de programar totes les possibilitats que són correctes (variants ortogràfiques, per exemple)

Normalment, després d'haver programat el test, simulàvem ser alumnes que el feien. I moltes vegades els que estaven basats en respostes curtes els *suspeníem*. Els *suspeníem* perquè hi posaven un espai de més o de menys, perquè fèiem o no fèiem una contracció, perquè se'ns acudia una possibilitat que era correcta però que no estava programada i amb la qual jo no hi havia pensat quan ho programava...

S'ha de tenir en compte que el Moodle només accepta com a correcta la o les opcions que nosaltres mateixos establím, però qualsevol cosa que s'allunyi mínimament del que està programat es considera incorrecta: ho sigui o no. De vegades ho és, de vegades no ho és, i sorgeixen els problemes. Per tant, vam haver d'agafar l'hàbit de pensar en totes les possibilitats. Sort que érem tres, entre els quals una persona nadiua. Suposo que això va tenir molt a veure amb el nivell. Amb alumnes de primer o segon, tot hauria estat molt més fàcil.

4. Els tests

En total, al llarg del curs, vam programar els tests següents:

- 7 tests de comprensió oral
- 7 tests de comprensió escrita
- 7 tests parcials d'ús de la llengua
- 2 tests de revisió d'ús de la llengua

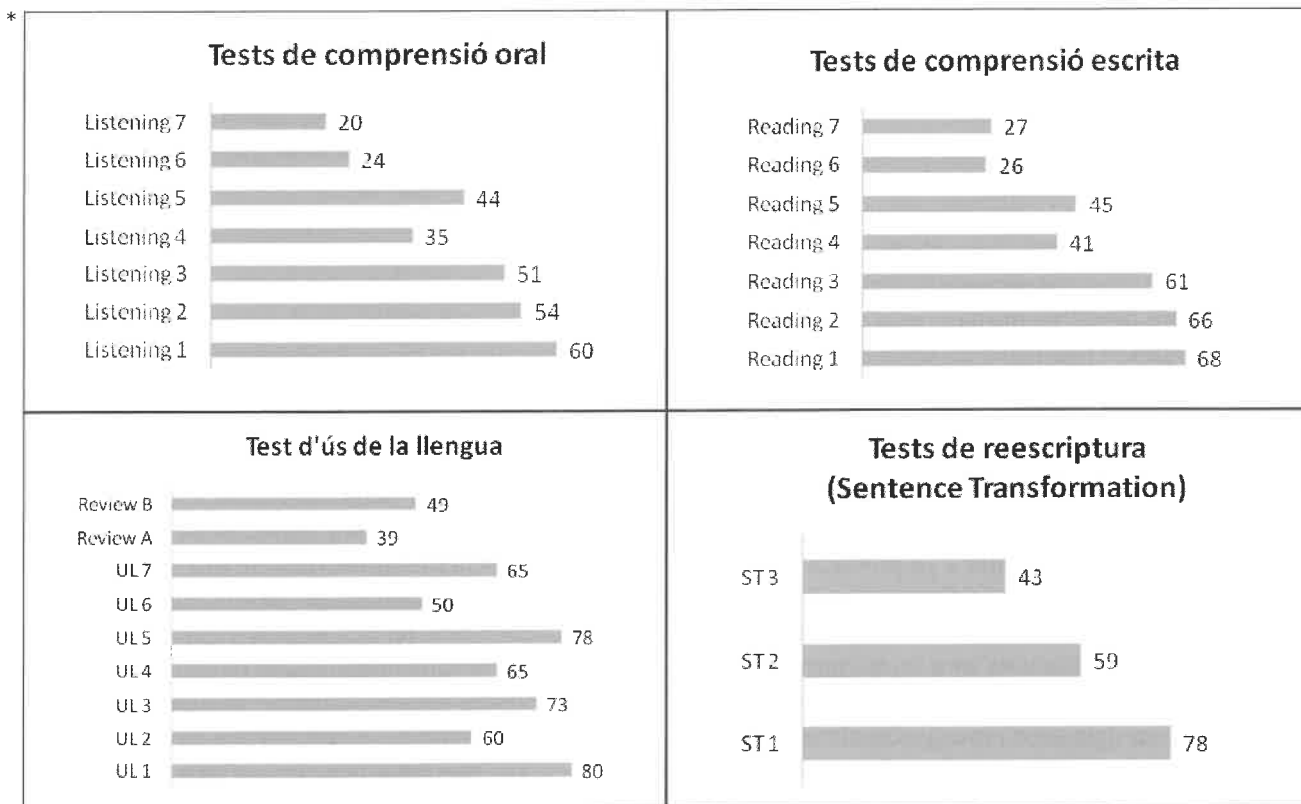
- 3 tests de reescriptura de frases (vam decidir incloure'ls a mig curs)

Els gràfics següents* mostren visualment el nombre d'alumnes que van realitzar cada test. Els tests estaven oberts a un total de tres grups classe de quart (90 alumnes matriculats).

Cal tenir en compte l'augment en el nombre d'intents permesos a partir del test 5 d'ús de la llengua i el fet que tots els tests de reescriptura tenien permesos tres intents, tal com s'ha explicat en l'apartat anterior. Això implica que és possible que alguna persona hagués accedit al test més d'una vegada i això ha fet augmentar les xifres d'intents, especialment en el cas de la reescriptura, tal com s'explicarà més endavant.

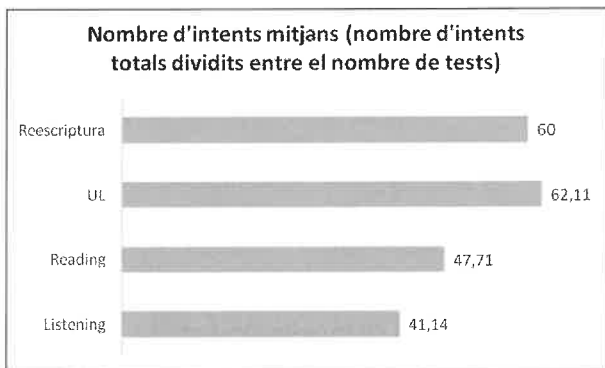
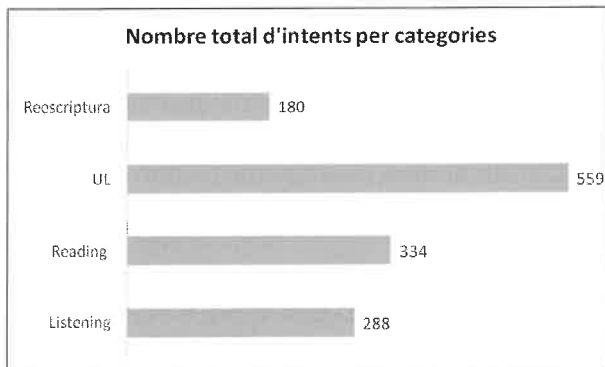
De la mateixa manera, per llegir els resultats, cal saber que el primer examen *in situ* d'avaluació contínua va ser just després de la unitat 4, el que va fer que tot seguit hi hagués una pujada d'alumnes realitzant tests al Moodle. Això és atribuïble a un factor psicològic, de bons propòsits, després de realitzar el primer test formal.

Com es pot veure, hi havia molts més alumnes realitzant tests a començaments de curs que cap a finals. Això és coherent amb el mateix comportament



que tenim a les aules: molts alumnes comencen el curs amb molta empenta i molta il·lusió i després, de mica en mica, la van perdent. Aquest fet era totalment previsible, i no per això hem de fer una lectura negativa de l'experiència. Ens hem de quedar amb el fet que una gran quantitat d'alumnes van decidir fer els tests, tot i que estaven plantejats d'una manera poc convencional.

Fixem-nos ara en aquests altres dos gràfics:



El primer gràfic mostra el nombre total d'intents a cada categoria. Destaca per sobre de totes l'ús de la llengua, seguida de la comprensió escrita amb una distància ja considerable (una diferència de 225 intents entre les dues categories). El segon gràfic mostra el nombre d'intents mitjans, és a dir, el nombre de vegades que es realitzava un tipus de test.

Veient els resultats i tenint en compte que era una feina feta a casa –per tant, depenia totalment de la voluntat de l'alumne–, és clar que els nostres alumnes tenen tendència a donar més importància als aspectes gramaticals que a la pràctica de comprensió escrita i oral. Especialment resulta perjudicada la comprensió oral, que té el nombre més baix d'intents. Tot plegat és una mica contradictori. La comprensió oral és una àrea en què els nostres alumnes tenen més problemes i que afronten amb més por –almenys en el cas de la llengua anglesa. Quan se'ls dona una eina per practicar des de casa,

prefereixen treballar altres aspectes més gramaticals. Els intents per fer veure al nostre alumnat que aprendre una llengua no és només estudiar gramàtica no han donat els fruits esperats, tot i no ser un fracàs –una mitjana de 41 intents sobre 90 alumnes matriculats és gairebé el 50% de l'alumnat!

5. Un intent o més d'un intent?

Alguns de vosaltres estareu pensant que la xifra d'intents que he presentat abans s'ha pogut veure alterada pel fet que en els tests de reescriptura i en els últims quatre tests d'ús de la llengua l'alumnat podia realitzar el test més d'una vegada. Aclarim quina és aquesta diferència.

En el cas de l'ús de la llengua, va haver-hi 27 intents "extra", cosa que no alteraria gaire la xifra d'intents mitjans (59,1). D'aquests, 16 corresponen a problemes tècnics i només 11 a intents de veure millores en els resultats.

En el cas dels tests de reescriptura, les xifres són molt diferents. Va haver-hi 45 intents "extra". D'aquests, només 8 corresponien a problemes tècnics i 37 tenien voluntat de millorar resultats. La xifra real de mitjana d'intents seria, doncs, de 45.

Amb unes xifres tan contradictòries, cal fer una mica d'autocrítica. Potser no vam ser capaços de transmetre correctament a l'alumnat el canvi en el nombre d'intents a l'ús de la llengua i sí que ho vam deixar ben clar des del començament en el cas de la reescriptura. No hi vam insistir gaire i vam donar per suposat que les indicacions del Moodle respecte al nombre d'intents i del temps establert eren bastant clares. Tots sabem que, de vegades, hem d'insistir als alumnes perquè es llegeixin les instruccions. Amb una mica més de "publicitat" per part nostra, potser més alumnes haurien provat de repetir els tests d'ús de la llengua.

És clar, però, que hem de preveure els problemes tècnics. Treballant amb màquines, passen massa sovint. Limitar el nombre d'intents en aquest tipus d'activitats a només un és molt arriscat. S'ha de tenir en compte que poden passar moltes coses que no es poden controlar. Crec que és preferible fixar almenys dos intents pel que pugui passar o tenir una alternativa preparada quan un alumne ve a queixar-se que no ha pogut realitzar el test perquè se li ha tallat la connexió a Internet a mig fer, per exemple. S'ha de ser conscients d'aquestes limitacions.

13 març 2011 23:59	15 maig 2011 01:22	63 dies	0
16 maig 2011 01:23	-	obre	-

És obvi, per exemple, que aquesta alumna no ha pogut passar 63 dies fent el test per després treure un zero, ni continua fent el test avui, que són les informacions que ens facilita la plataforma.

6. Acollida entre l'alumnat

La primera reacció de l'alumnat, en general, va ser de sorpresa. Se'ls va explicar que, de la mateixa manera que havien de fer redaccions a casa, també podien fer altres tipus d'exercicis.

Ens va cridar molt l'atenció que molts alumnes no estaven acostumats a fer anar l'ordinador i fer tests al Moodle els semblava una odissea, sobretot quan es tractava de gent gran. La barrera era l'ordinador, no la tasca en si. D'altres no es llegien les instruccions i no eren conscients que tenien límits de temps/d'intents - vam tenir el cas d'una alumna que va marxar a fer el sopar a mig test i quan va tornar el temps s'havia acabat. Alguns s'equivocaven i enviaven el test abans d'acabar-lo...

Totes aquestes situacions van ser fruit de treballar telemàticament. A classe no haurien succeït. De mica en mica, però, la cosa es va anar normalitzant. Només va caler una mica de paciència fins que tot-hom s'hi va acostumar. Al cap de dues o tres unitats, els mateixos alumnes ja s'interessaven per quan s'obrien els tests del Moodle i quina era la data límit per realitzar-los. I semblava que aquest tipus de problemes anaven desapareixent.

Hauríem hagut de preveure aquestes situacions i fer una demostració amb el nostre usuari del Moodle de com funcionaven els tests. Si us decidiu per incorporar aquesta modalitat d'avaluació, val la pena que ho feu. Us estalviareu molts problemes.

Malgrat les dificultats i els obstacles, l'impacte en el procés d'aprenentatge va ser molt positiu. Aquells alumnes que van ser constants i van anar fent els tests de la plataforma van millorar considerablement, a les tres destreses. Els tests van aconseguir l'objectiu que els alumnes treballessin dia a dia i que fossin conscients de les àrees on tenien especial dificultat i això es va reflectir a l'hora de posar notes. En el meu grup, el 85% de les persones que van aprovar realitzaven amb regularitat els tests del Moodle.

7. Conclusions

Val la pena incorporar el Moodle al procés d'avaluació de l'alumnat? La resposta és sí, sempre que se sigui conscient dels avantatges i dels inconvenients.

El principal inconvenient és tota la feina que suposa preparar els tests. No només cal triar la tasca adequada, l'exercici adequat, sinó que s'ha de programar a la plataforma, tenint en compte totes les possibles solucions si n'hi ha més d'una. És ideal quan es tracta de nivells baixos o d'exercicis d'opció múltiple o de vertader i fals, però la cosa es complica quan es vol que l'alumne escrigui alguna cosa.

També hem de tenir present que alguns dels nostres alumnes tenen coneixements informàtics limitats i que de vegades les màquines fallen. A més, és una modalitat d'avaluació atípica (feta des de casa) i s'ha de ser molt conscient que depèn de la voluntat de l'alumne. No pot en cap cas substituir les proves d'avaluació que es fan a classe. S'ha de plantejar com a eina que les complementa o que prepara a l'alumnat per a aquestes proves. No ho podem deixar tot en mans del Moodle.

D'altra banda, els avantatges són clars. Nosaltres, com a professors, vam poder reunir molta informació sobre el procés d'aprenentatge dels nostres alumnes, informació que ens hauria suposat moltes hores de classe i molt de paper si ho haguéssim fet amb el mètode tradicional. I només vam haver de fer un clic de ratolí.

A més a més, no cal dir que això ens va estalviar una feina de correcció important i ens va dotar d'unes eines que continuem aprofitant aquest any amb els alumnes de quart i podrem continuar aprofitant en el futur, a més de reduir considerablement el nombre d'hores dedicades a avaluació a l'aula -que vam poder dedicar a altres destreses, com ara l'expressió oral.

Per últim, cal tenir present que va ajudar els alumnes a estudiar dia a dia o com a mínim unitat a unitat. A més, els va fer ser conscients de quin eren els seus punts febles i els seus punts forts abans que fos massa tard.

Tot depèn, però, de la naturalesa del grup, del nivell i del nombre de professors que s'hi embarquin. S'han de definir molt bé els objectius d'aquestes tasques, s'ha de ser molt conscient de totes les possibilitats que el Moodle ofereix i sobretot s'ha de tenir molta paciència perquè de segur que sorgiran problemes. Però realment val la pena i us animo a provar-ho.

Presentaciones multimedia para el aula de idiomas

Fernando Romeu / Escola Oficial d'Idiomes de Tortosa
fromeu@xtec.cat

Actualmente, muchos centros educativos disponen en sus aulas de un ordenador multimedia, cañón de proyección y pantalla o pizarra digital. Esto permite que docentes y alumnado integren con normalidad las tecnologías de la información en el día a día de clase. En el caso de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, el uso de estas tecnologías puede aportar dinamismo y eficiencia a las clases. Un recurso barato y fácil de utilizar son las presentaciones multimedia, creadas con PowerPoint, Open Office o cualquier web que lo permita.

Integrando las TIC de esta manera en nuestra práctica diaria podemos conseguir varios objetivos:

- Ahorro de tiempo y recursos, ya que podremos eliminar fotocopias y el tiempo de repartirlas.
- Variedad y dinamismo en nuestras clases, porque ampliamos repertorio de recursos con nuevo material y técnicas (imágenes, video, sonido, sitios web).
- Facilidad para actualizar y adaptar materiales, ya que modificar material digital no tiene más coste que el tiempo que dediquemos a ello.
- Complementación del libro de texto o material principal de trabajo en clase. Podemos diseñar actividades para introducir la lección, corregir ejercicios rápidamente, fomentar la expresión oral y/o escrita, la práctica de vocabulario, etcétera.
- Además, el material digital puede estar a disposición del alumno en cualquier web, blog o entorno virtual de aprendizaje tipo Moodle sin coste alguno y sin dificultad técnica.

En el presente artículo analizaremos los tipos de presentaciones multimedia que se pueden crear con imágenes, texto y audio o video. El procedimiento para crear estos recursos y las presentaciones de ejemplo pueden consultarse y descargarse en la página web <http://www.elteaching.com/presentaciones>.

El poder de la imagen

Hoy en día es fácil conseguir imágenes para ilustrar cualquier tema o concepto mediante motores de búsqueda como Google o Yahoo. Sin embargo, las imágenes obtenidas mediante una búsqueda o visitando una web determinada pueden estar sujetas a copyright o tener poca calidad.

La web <http://www.flickr.com> resuelve este problema, ya que es un inmenso almacén de imágenes donde podemos buscar material sujeto a licencia Creative Commons y de calidad aceptable. La licencia Creative Commons significa, entre otras cosas, que para poder usar el material legalmente y sin problemas únicamente deberemos cumplir algunos requisitos, como, por ejemplo, citar al autor.

Las imágenes obtenidas permiten crear varios tipos de actividades para trabajar la expresión oral, escrita, el vocabulario e incluso la gramática.

La familia

padre
madre
tener un hijo
tener niños
felicidad
aire libre



Escucha una descripción modelo

Foto: fajada de flickr.com. Autor: Javalot of all trades

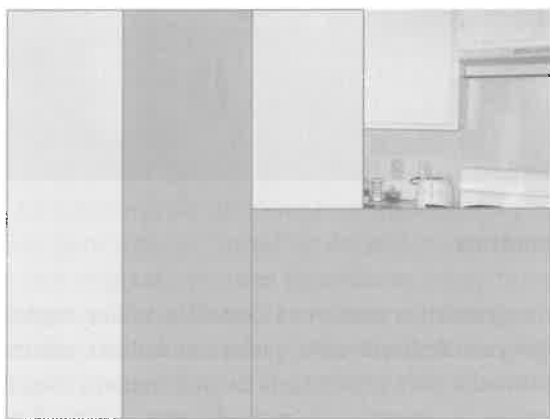
Expresión oral

Un ejemplo sencillo pero claramente ilustrativo del valor añadido que puede aportar la tecnología en el aula de idiomas sería la llamada "descripción guiada". Tradicionalmente, cuando mostramos una fotografía, pedimos al alumnado que la describa. A menudo la actividad triunfa, ya que las imágenes suelen dar de qué hablar. Pero el uso de una presen-

tación multimedia nos permitirá añadir un cuadro de texto con palabras que ayuden a describir esta imagen. Así, una vez exploradas las ideas del alumnado podemos ayudarles con más vocabulario o bien animarles a utilizar las palabras que hayamos incluido en el cuadro de texto por algún motivo en concreto.

Esta actividad puede servir, entre otras cosas, para iniciar una clase, para introducir un texto oral o escrito o para ampliar una actividad de lectura. Entre las ventajas de utilizar esta “descripción guiada” destacamos:

- Posibilidad de administrar la información, ya que podemos guardar el texto de ayuda hasta que decidamos activarlo. Así, la actividad puede ser inicialmente un “desafío” para el alumnado, el cual posteriormente recibirá la ayuda y guía necesaria si así lo decide el profesor/a.
- Trabajo de vocabulario activo y pasivo
- Suministro de “input”, a la vez que obtenemos producción oral / escrita del alumnado.
- Equilibrio entre habilidades productivas y receptoras, porque pueden hablar, escuchar, leer y escribir en una misma actividad.
- Ahorro de tiempo y de dinero.



La “foto misteriosa” es otra actividad que muestra el potencial de las imágenes digitales para ampliar la gama de materiales y técnicas de enseñanza. Para crear una “foto misteriosa” basta con insertar una imagen en una diapositiva y cubrir algunas partes de esta imagen con una forma (rectángulo, óvalo, etc). Preguntamos a los alumnos qué ven y qué creen que verán. Esto permite revisar el vocabulario relacionado con uno o varios temas, y también diversas estructuras, como las oraciones con verbos que expresen posibilidad. Además, tiene un claro componente lúdico y competitivo.

Pensando en mantener al alumnado atento y concentrado en una actividad, podemos pedir a un grupo de alumnos que den la espalda a la pantalla, mientras otro grupo describe una fotografía que se encuentra junto a tres fotografías más en una diapositiva. El trabajo de vocabulario es extenso, ya que las fotos comparten muchos elementos y unos alumnos deberán mencionarlos y otros recordarlos.



Vocabulario

Las imágenes proyectadas no sólo nos permiten trabajar descripciones. También podemos utilizar imágenes para presentar o revisar vocabulario. A menudo, los libros ya contienen actividades en que los alumnos deben relacionar imágenes con palabras para aprender vocabulario. Por eso, podríamos pensar que no es necesario crear actividades digitales si ya tenemos lo mismo en los libros de texto. Sin embargo, las presentaciones multimedia de vocabulario nos permiten implementar mejor la actividad, ya que podemos:

- Decidir cuándo mostraremos las palabras a los alumnos, de manera que primero observamos qué saben.
- Decidir con cuántos “ítems” de vocabulario queremos trabajar.
- Elegir qué imagen ilustra qué palabra, evitando ilustraciones demasiado simples o confusas.
- Incluir sonido para practicar pronunciación.
- Ajustar las actividades a las necesidades de nuestros alumnos.
- Podemos apreciar estas ventajas mediante varios tipos de actividades: la “presentación de vocabulario”, la “elección de vocabulario” y las “etiquetas de vocabulario”.

La “presentación de vocabulario” consiste habitualmente en una tabla con imágenes sobre un mis-

mo tema. Podemos preguntar de qué tema se trata y también comprobar si los alumnos saben las palabras correspondientes a las ilustraciones. Posteriormente, podemos hacer aparecer las palabras solas o palabra + sonido para enseñarles el vocabulario en cuestión.



La segunda actividad, "elección de vocabulario", desafía al alumnado a discriminar entre palabras pertinentes y no pertinentes para describir una imagen. Suele ser conveniente pedir que no hagan oraciones negativas, porque entonces posiblemente se podrían usar todas las palabras. Para crear esta actividad, insertamos una imagen y un cuadro de texto que contiene algunas palabras adecuadas y otras erróneas para describir la imagen. Hacemos una copia del cuadro de texto y la situamos encima del cuadro de texto original. En esta copia del cuadro de texto, coloreamos las palabras correctas y añadimos un efecto de entrada del tipo "Disolver" o similar, para poder mostrar las palabras correctas en el momento necesario.



barato – rápido – sabroso – saludable – caro – popular

Las "etiquetas de vocabulario" son adecuadas para trabajar el vocabulario de campos semánticos concretos y fácilmente ilustrables, como las partes de una casa, campo o ciudad, alimentos, etcétera. Para crear el material necesitamos una imagen que

contenga varios elementos de un mismo campo semántico. Insertada la imagen, utilizamos las formas predeterminadas, como el rectángulo o el óvalo, para resaltar los elementos léxicos convenientes. Habitualmente, las formas aparecen con relleno, por lo que tapan la parte de la imagen que ocupan, pero es muy fácil quitar el relleno y dejar solo el marco. Haremos clic con el botón derecho sobre la forma creada, elegiremos "Formato de autoforma" y en el menú que aparece escogeremos "Sin relleno" y el tipo de línea que queremos. Después, con WordArt o un cuadro de texto escribimos las "etiquetas" para cada elemento léxico. Utilizando efectos de animación haremos que las etiquetas no se muestren hasta que decidamos enseñarlas. Así, podemos ver qué saben los alumnos y enseñar lo que aún no saben. Si hemos grabado la pronunciación de las palabras en formato wav, es posible programar que suene la palabra a la vez que se muestra, o unos segundos después.



Gramática

La gramática suele ir asociada a tablas, reglas y diagramas. Actualmente, podemos utilizar recursos multimedia para presentarla de una manera más significativa y atractiva. A menudo, será posible basar

igualdad · superioridad · superlativo



alto/a – guapo/a – moreno/a – delgado/a – famoso/a

la práctica gramatical en imágenes. Esta diapositiva muestra cómo practicar gramática y contextualizarla significativamente. Por ejemplo, utilizamos una imagen para trabajar los comparativos. Otra posibilidad sería que los alumnos practiquen un tiempo verbal escuchando una grabación sobre lo que está pasando en una foto, para posteriormente hablar sobre una foto similar utilizando el mismo tiempo verbal.

Aprovecharemos también las presentaciones multimedia para crear tablas y explicaciones “tradicionales” de gramática. La ventaja que nos aportará será el hecho de no tener que llenar pizarras cada vez que queramos explicar el tema y tener preparada una explicación tan compleja y larga como queramos de la que seleccionaremos lo que queremos mediante un menú. Se trata de crear una primera o segunda diapositiva con el “menú de contenidos” que enlaza a las diferentes partes de la presentación, y luego añadir un elemento (una línea, un botón, etc) a cada diapositiva, que enlace al menú.

Preguntas

[Estructura de las preguntas](#)

[Tipos de pregunta](#)

[Verbos auxiliares](#)

[Pronombres interrogativos](#)

Expresión escrita

La combinación de elementos multimedia puede servir para realizar tareas de expresión escrita, a la vez que se practican otras habilidades, como la comprensión y expresión oral. La misma actividad combina trabajo individual y en parejas o pequeños grupos.



Estas escenas son parte de un delito. ¿Imaginas qué delito es? Decídelo y escribe tres líneas con el principio del relato de este delito

robo – secuestro – piromania – hurto
vandalismo – chantaje –



Ahora escucha el final y ordena las fotos

Para crear una presentación que conduce a ejercitar la expresión escrita, seleccionamos varias fotografías que permitan pensar en una secuencia o relato de hechos. Las podemos encontrar mediante búsquedas convencionales o bien acudir a repositorios web creados especialmente para este propósito, como “Tell a Story with 5 Photos for Educators”, en Flickr (<http://www.flickr.com/groups/fivephotos/discuss/>). También podemos capturar fotogramas de una película con programas gratuitos como Videolan y utilizarlos para crear la actividad de narración de historias.

Invitamos a los alumnos a que imaginen qué ocurre en cada foto y cómo las fotos están relacionadas entre sí para crear una historia. El alumnado trabaja individualmente y después comparte y comenta las ideas en parejas o pequeños grupos. Hecha la puesta en común, activamos el sonido –previamente grabado en fichero wav- que habla sobre cada foto. Así, los alumnos contrastan lo que ellos hablaron / escribieron con lo que oyen. Pasamos a la siguiente diapositiva, que contendrá dos finales posibles de la historia. En el cambio de diapositiva, se activa un sonido –también previamente grabado en formato wav- que habla sobre uno de los dos posibles finales, de manera que el alumnado debe comprender cuál es el final correcto. La actividad acaba como indique el profesor/a, bien escribiendo el final escuchado o bien escribiendo un final diferente al escuchado.

Corrección de actividades

Las presentaciones multimedia nos ayudarán también a corregir ejercicios de forma rápida y efectiva. Resulta útil y rápido corregir ejercicios de formación de frases a base de tenerlas escritas anteriormente en una presentación. Con eso, ahorramos tiempo, evitamos tener que repetir varias veces la misma frase y nos aseguramos más de que se corrija bien la actividad en cuestión.

Las presentaciones multimedia pueden ayudar a mejorar la administración y corrección de actividades de comprensión escrita y oral. Cuando trabajamos un texto, oral o escrito, en un libro de texto, inevitablemente el alumno puede ver las actividades asociadas y a menudo prescinde de una primera lectura o audición para entender la idea general del texto. Si proyectamos el texto o el audio/video, el alumnado no ve las preguntas hasta que lo decidimos. Además, podemos hacer apare-

cer las respuestas con un efecto de entrada y subrayar o colorear en el texto las palabras en que se basa la respuesta.

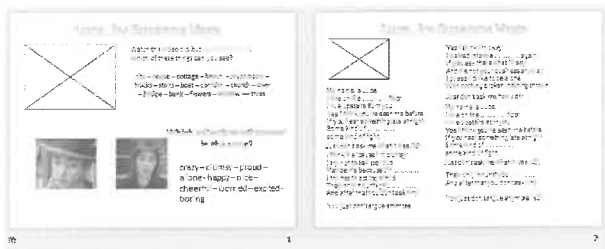
CanCIONES

Las canciones son un elemento habitual en el aula de idiomas. Algunas vienen integradas en el libro de texto. El profesorado a veces decide integrar otras canciones para añadir un elemento motivador, lúdico o para ejemplificar pronunciación o bien otros aspectos lingüísticos.

La manera tradicional de trabajar con canciones implica elaborar de antemano una fotocopia, fichas o cualquier otro material. Utilizando presentaciones multimedia, podemos preparar actividades de todo tipo entorno a la canción y utilizarlas todas cuando lo necesitemos. Si deseamos guardar una canción para un momento no definido (los típicos últimos cinco minutos de alguna clase), siempre tendremos a mano la canción y el material a utilizar. Además, podemos integrar tanto canciones que haya en la red (Youtube, etc) como canciones que tengamos en formato audio o video en nuestro ordenador o memoria USB.

Utilizar presentaciones multimedia nos permitirá incluir en el material de explotación de la canción imágenes que serían costosas de imprimir en color, así como enlaces a información sobre cantantes o aspectos culturales.

Podemos mostrar la letra de la canción o elegir que vaya apareciendo de forma temporizada, es decir, programar un tiempo en el que aparecerá la letra, para que coincida con el sonido de la canción y no sea vista de antemano.



Juegos

Las presentaciones multimedia permiten generar juegos que utilizaremos con toda la clase, normalmente organizada en equipos.

Un juego muy productivo es “el texto que desaparece”. Se trata de escribir un texto que los alumnos deben repetir. El primer alumno que participa lee el texto entero. Cuando acaba, borra una palabra y el alumno siguiente debe repetir todo el texto, por lo que debe recordar la palabra que falta. Después, borra otra palabra, y así hasta que el último alumno / equipo repite el texto de memoria. La actividad ayuda a retener estructuras y vocabulario, y a repetir la correcta pronunciación de las palabras, ya que progresivamente se reduce el texto escrito y se suele trabajar con el recuerdo de lo oído.

Con el mismo mecanismo, también podemos crear “memos” o el juego del ahorcado.

Gestión del aula

Teniendo en cuenta que la pizarra digital o pantalla se encuentran habitualmente delante de todo el grupo de alumnos, podríamos pensar que las actividades hechas con presentaciones multimedia están enfocadas a todo el grupo clase y dirigidas, esencialmente, por el docente.

Aunque todas las actividades aquí expuestas pueden utilizarse de esta manera, también pueden explotarse en parejas, en grupos de 3 a 5 alumnos o dividiendo la clase en 2 equipos. Por ejemplo, una descripción guiada puede empezar como una actividad para la clase entera. Así, el profesor/a pide a los alumnos oportunos que describan la foto y luego muestra el cuadro de texto con las palabras de ayuda para que otros alumnos puedan decir oraciones sobre la foto. Después, muestra otra foto y anima al alumnado para que, en parejas, escriban las 10 palabras que mejor servirían para describir la foto. Terminada la tarea, los alumnos forman grupos de 6, ponen en común las palabras elegidas y seleccionan las 10 mejores. Finalmente, la clase expone las propuestas (entre 3 y 5, dependiendo del grupo-clase) y pueden incorporarse a la presentación, la cual puede quedar en la web para futura consulta.

En el caso de la foto misteriosa, tenemos la opción de explotar la parte “competitiva” de la actividad y organizar 2 ó 3 equipos en clase, a ver quién adivina más elementos de la foto.

Cuando presentamos gramática y / o vocabulario tenemos una parte central de la actividad para todo

el grupo, pero antes de dar las respuestas podemos pedir al alumnado que trabaje en pareja o grupo de tres para predecir o poner en común sus conocimientos previos. Presentados los elementos lingüísticos, el trabajo en parejas o grupos suele ser muy productivo para desarrollar ejemplos o personalizaciones de las estructuras y vocabulario trabajados.

La explotación de recursos digitales no se queda sólo a nivel de aula. Si lo deseamos, podemos subir la presentación a la red e integrarla en nuestro blog, Moodle, web o similar para que los alumnos la puedan tener como referencia o bien trabajar con ella y colgar los resultados en el mismo entorno.

Integración con el libro de texto

Es posible y factible crear una unidad didáctica entera utilizando una presentación multimedia. Sin embargo, se trata de un extremo un poco forzado y posiblemente apropiado para diversas ocasiones pero no como sistema para impartir un curso académico entero.

La mayoría de presentaciones que crearemos son muy útiles para complementar, ampliar, modificar o sustituir algunas actividades del libro de texto que usamos habitualmente y para ayudar a que la transición entre actividades y secciones del libro de texto no sea lo abrupta que a veces resulta.

Una foto misteriosa o una descripción guiada pueden ser excelentes recursos para empezar una clase e introducir un tema: activan el conocimiento previo del alumno, rompen el hielo, nos permiten ver qué saben los alumnos sobre el tema y situarlos en la lección / tema del día.

Las actividades de vocabulario, como nos permiten utilizar sonido y efectos gráficos (colorear partes de una palabra, por ejemplo), ayudan a trabajar la fonética, que en muchos textos aparece como una sección aparte o inconexa.

¿Pizarra digital o pantalla de proyección?

Todas estas actividades se pueden llevar a cabo con una simple pantalla de proyección. Disponer de pizarra digital nos permitirá, además, escribir a mano alzada sobre la presentación y utilizar el puntero o lápiz como ratón, útil para las presentaciones de carácter más lúdico.

Programas, webs y ejemplos

Todas las presentaciones multimedia aquí descritas se pueden crear fácilmente con el programa PowerPoint, de Microsoft. Resulta aconsejable utilizar la versión 2003 o superior, ya que incorpora efectos de salida, útiles para crear rápidamente actividades como "la foto misteriosa". Open Office permite crear la mayoría de actividades, pero tiene limitaciones para trabajar con ficheros de sonido y video, ya que PowerPoint permite integrar plenamente un reproductor de video Flash (para videos en la red) o Windows Media Player, con lo que podemos pausar, rebobinar, controlar el volumen, etc desde la diapositiva misma. Las herramientas web como GoogleDocs sólo permiten hacer presentaciones sencillas.

Podemos subir a la red y compartir nuestras diapositivas mediante servicios como Slideshare o Slideboom, gratuitos de base. Evidentemente, si somos miembros de pago disfrutaremos de más funciones, pero con una cuenta gratuita se puede trabajar bien.

Para ver ejemplos de diapositivas y también tutoriales imprimibles e interactivos sobre como crear cada tipo de actividad, podéis visitar <http://www.elteaching.com/presentaciones>.

Fuentes de imágenes:

Las imágenes han sido descargadas bajo licencia Creative Commons desde www.flickr.com. Los autores son:

- Foto de la familia: Jackalofalltrades
- Foto misteriosa: Utahdarkhorse
- Deportes: EdYourdon
- Comida basura: Thefoodiegifthunter
- Cocina: Rohdesign
- Cantantes: Asterix 611

Agradecimientos

A las compañer@s de las EOI de Tortosa y Tarragona, así como al grupo de compañeros del curso EOICAT sobre usos didácticos del aula multimedia impartido en la EOI de Esplugues de Llobregat en 2009. A José Ramón Biau Gil, del Servei Lingüístic de la URV. A todos los compañer@s con quienes hemos buscado la mejor manera de mejorar nuestra docencia con las TIC.

Video lecciones 24/7- una nueva manera de aprender

Visi Alaminos Cobos / EOI Osona
 valamino@xtec.cat
 www.visi.es

La motivación y actitud positiva tienen mucho que ver con adaptarse a la revolución tecnológica actual y adecuar nuestro modo de enseñar a este nuevo escenario, introduciendo en él aquello que mueve el mundo; la tecnología y la comunicación.

Y es que, según la encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares del año 2010, el 57,4% de los hogares españoles dispone de conexión de banda ancha a Internet, siendo el número de internautas de más de 22,2 millones de personas.

Asimismo, de incipiente importancia es el masivo y generalizado uso de los dispositivos móviles, que ofrecen autonomía para acceder a los recursos disponibles en la Red.

En su séptima edición del 2010, el informe Horizon identificó aquellas tecnologías emergentes que probablemente tendrán un fuerte impacto en la docencia y el aprendizaje en el inmediato futuro.

Entre ellas; las nubes, los dispositivos móviles o las redes sociales. El citado informe recogía cómo en un mundo actual tan agitado, "las personas esperan poder trabajar, aprender y estudiar cuanto quieran y desde dónde quieran".

En la actualidad, tenemos a nuestra disposición infinidad de recursos de aprendizaje, tanto en tiempo real como asincrónicos y desde cualquier dispositivo digital y en cualquier parte del mundo. En el caso del inglés son innumerables las webs y entornos virtuales de aprendizaje que ofrecen clases en línea, ejercicios interactivos, práctica de diferentes destrezas y a todos los niveles. Pero hoy, trataremos lo que quizás es menos conocido: los video profesores virtuales.

Se trata de video-lecciones en ocasiones narradas, o con la presencia del propio profesor o profesora que ante una pizarra nos explica, tal y como

si estuviera con nosotros, aquellos contenidos que deseamos aprender y que previamente hemos seleccionado.

Video lecciones sobre gramática, expresión escrita o pronunciación son las más frecuentes y para los profesores de inglés suponen una oportunidad para ver cómo otros profesionales enseñan esos contenidos, como se dirigen al alumnado, y quizás recoger ideas para mejorar nuestras propias lecciones.

En el caso de los estudiantes, las video lecciones suponen una gran ayuda a la hora de enfrentarse en solitario a las tareas, principalmente a los ejercicios gramaticales.

A través de estas páginas, detallaré cuáles son los mejores con una valoración personal según el uso que de este recurso tanto otros profesores como yo hemos realizado.



ENGVID – FREE ENGLISH VIDEO LESSONS

<http://www.engvid.com/>

Se trata de una fantástica web que ofrece no solo video lecciones sino que por cada lección, hay un breve test de comprensión sobre lo que el video ha explicado.

Engvid incluye un sistema de búsqueda por nivel: Beginner, Intermediate o Advanced. También puedes buscar por temas: *Business English, grammar, speaking, writing, vocabulary*, etc.

Igualmente puedes elegir tu video profesor favorito entre: James, Rebecca, Alex, Ronnie, Jon and Valen. Estos profesores disponen de su propio canal en Youtube, donde también puedes ver los videos y descargarlos.

Por ejemplo Rebecca tiene su canal en <http://www.youtube.com/user/RebeccaESL> o Alex en <http://www.youtube.com/user/AlexESLvid>.

De hecho, una vez te has acostumbrado a uno de los profesores, en Youtube es mucho más fácil ver todos sus videos en su propio canal.

Las video lecciones de **Engvid** tienen una duración máxima de ocho minutos y las explicaciones son grabaciones en video de los profesores frente a una pizarra, Utilizan diferentes colores, para mostrar la pronunciación, gramática, con ejemplos y explicaciones.

Definitivamente esta web es interesantísima no sólo para el alumno, sino también para el profesor, ya que es muy útil como ayuda para algunas explicaciones.



ENGLISH WITH JENNIFER

<http://www.youtube.com/user/JenniferESL>

Sin duda una de las video profesoras de más calidad es la norteamericana Jennifer Recio.

Podéis acceder a los videos desde su propio canal de youtube así como desde este enlace <http://www.agendaweb.org/videos/videos-grammar.html>.

Se trata de un enlace desde **agendaweb**, que seguramente ya conocéis como web de ejercicios interactivos. Al parecer, han añadido acceso directo a todos los videos de Jennifer en un listado y es muy cómodo poder acceder desde allí.

Con los videos de Jennifer podrás mejorar muchas habilidades de tu inglés, ya que sus videos se centran en diferentes aspectos de la gramática, vocabulario y pronunciación.

Son muy completos ya que contienen una introducción sobre la lección, una explicación más detallada y ejercicios con los que practicar.

Además, Jennifer tiene una particular manera de presentar o introducir los contenidos, grabándose a menudo en la cocina o jardín de su casa, y usando todo tipo de complementos para reforzar visualmente el contenido de lo que quiere introducir o explicar. Asimismo, muchos de los videos tienen subtítulos

propios de Jennifer, por lo que son correctos a diferencia de otros subtítulos en Beta del propio youtube.

Los videos de Jennifer son un poco más largos, hasta de doce minutos de duración e incluyen los contenidos distribuidos en diferentes partes fácilmente identificables.

Podréis encontrarlos en youtube, buscando por ejemplo "comparatives jenniferesl".

LEARN AMERICAN ENGLISH ONLINE

<http://learnamericanenglishonline.com/>

Esta web creada por Paul Lawrence de Estados Unidos es un poco rudimentaria, pero lo que mas os puede interesar son sus video lecciones.

En el menú de la izquierda podéis hacer click en VideoLessons o bien ir a esta dirección directamente <http://learnamericanenglishonline.com/Video%20Lessons.html>

Los videos tienen entre dos y ocho minutos de duración y son sencillos pero efectivos para entender la gramática.



LEARNIN ENGLISH WITH MR DUNCAN

<http://www.youtube.com/user/duncaninchina>

Mr Duncan es un profesor británico que tiene un canal en youtube con video lecciones. Algunas de ellas son de su época como profesor de ingles en China y por ello os puede ser útil esta dirección http://www.youtube.com/view_play_list?gl=ES&hl=es&p=F467B6C12B713A03 ya que en ella encontrareis un listado de todas sus lecciones en video, más de sesenta.

Son lecciones muy diferentes, ya que se trata de varias temáticas y de vocabulario o expresiones que necesitamos para hablar de esos temas.

Paul desarrolla sus lecciones de una manera muy divertida y los videos son muy adecuados para niveles más altos como B1 o B2.

Destacaría de esta web que es muy interesante poder ver videos de un profesor con acento británico, ya que la mayoría de canales de youtube son de profesores con acento americano.

LEARN ENGLISH WITH MR TOTH

<http://www.youtube.com/user/mrthoth>

En este caso Mr Toth , es un profesor de inglés norteamericano que hace una diferenciación entre videos de gramática y videos de lo que él llama Sentence Diagramming que es una forma de representar y descomponer las oraciones y que ayuda a comprender mejor la gramática.

Podemos encontrar un listado de sus videos de gramática en http://www.youtube.com/view_play_list?gl=ES&hl=es&p=4E6B378A9B167B6F con un total de mas de 50 videos y en http://www.youtube.com/view_play_list?gl=ES&hl=es&p=168321EC921DCAE6 podemos encontrar sus 15 videos de Sentence Diagramming.

La duración de los videos es de entre cuatro y diez minutos y son muy recomendables.

**PRIVATE ENGLISH PORTAL**

Steve Ford es un profesor que desde Estados Unidos creó esta web desde donde imparte clases de inglés online.

También tiene su propio canal en youtube <http://www.youtube.com/user/PrivateEnglishPortal?gl=ES&hl=es#p/f/10/886hLlkwiPI>

Steve habla en un claro acento inglés americano y muchos de sus videos están subtitolados, lo que facilita su comprensión. Además, la temática y contenido de sus videos deparan sorpresas muy agradables.

Aunque tiene videos en inglés organizados en diferentes categorías, destacaremos las **Peppy English Lessons**: videos para aprender gramática, vocabulario y pronunciación. La mayoría de los videos tienen actividades asociadas como preguntas al final del video para repasar las nuevas ideas y conceptos del mismo.

**LINGUASPECTRUM**

<http://www.youtube.com/user/Linguaspectrum>

Este canal de youtube es uno de los más visitados con más de 135 videos. Aunque pueden no ser del agrado del usuario la multitud de enlaces a clases online y clases de pago. Pero es correcto para alumnos de un nivel más alto que pueden estar interesados en videos sobre expresiones idiomáticas.

También se puede acceder a un listado de los videos desde esta dirección.

<http://my.englishclub.com/video/video/listForContributor?screenName=0x5ril99ji95l>

Cabe destacar los videos sobre pronunciación, que están muy cuidados y para niveles más altos son ideales.

**BRIAN RHODES**

Este canal de youtube me ha sorprendido gratamente. De hecho lo encontré siguiendo la pista de esta web <http://international.ouc.bc.ca/chalkntalk/>.

En ella, podéis encontrar video lecciones de un profesor llamado Brian Rhodes.

Con videos de entre 6 y 9 minutos, Brian nos da unas explicaciones sencillas sobre 16 temas gramaticales relacionados con tiempos verbales.

El video se presenta en la esquina izquierda de la pantalla y bajo el mismo podemos leer una completa explicación con ejemplos.

Pero si vais a este canal <http://www.youtube.com/user/bizpod> también podréis encontrar los mismos videos. Eso sí, sin la explicación bajo el video.

EnglishMeeting

more stimulating English

DAVE SCONDA

<http://www.youtube.com/user/EnglishMeeting#p/p>

Si lo que queréis mejorar es la pronunciación, este canal dispone de varios videos de pronunciación en los que Dave reproduce distintos sonidos y los ejemplifica usando los símbolos del alfabeto internacional IPA. La duración de los mismos estriba entre 6 y 9 minutos.



ENGLISH BOX

<http://www.youtube.com/user/Englischbox#p/u/4/AUAvW4fzEBI>

Este canal en youtube es de un profesor alemán pero la verdad es que pronuncia bastante bien el inglés. Me llama la atención positivamente que los videos cuentan con un powerpoint que a la izquierda de la imagen va mostrando los contenidos que el profesor en imagen a la derecha va comentando. Son unos 36 videos, casi todos de gramática y por supuesto recomendados para profesores y alumnos.



GRAMMARCANAL

<http://www.visi.es/grammarcanal/grammarcanal.html>

La mayoría de los canales que os he presentado aquí incluyen videos donde podéis ver a los profesores que se han grabado en video mientras explican los contenidos.

En esta ocasión os hablo de **GrammarCanal**, en el que no encontraréis a la profesora frente a la cámara, sino detrás con mi voz.

EL objetivo es el mismo, dotar a los interesados en aprender y repasar la gramática, con videos de autoaprendizaje.

Lo que hace de **GrammarCanal** único, es la posibilidad de seguir una secuencia didáctica personali-

zada para repasar un contenido gramatical concreto y mediante videos narrados en tres idiomas distintos.

GrammarCanal se concibe como un espacio interactivo, dirigido a aquellos estudiantes que están aprendiendo inglés en distintos sistemas educativos y niveles. Es decir, aunque la propia web de **GrammarCanal**, dirige sus contenidos hacia estudiantes de ESO o Bachillerato, estos contenidos son aptos para todos los estudiantes que fuera de estos niveles, necesitan ayuda con la gramática del inglés. Esto es debido a que los contenidos gramaticales, son idénticos en muchos otros niveles educativos como el ciclo superior de Primaria, la Formación Profesional o los niveles básico e intermedio de las Escuelas Oficiales de Idiomas.

Por lo tanto, la flexibilidad caracteriza los contenidos y no hay rigidez en la ubicación de los mismos en un nivel educativo o curso concreto.

Los videos inicialmente propuestos son 51 que corresponden a 17 contenidos.

La duración de los videos es variable dependiendo del idioma y del número de diapositivas de cada presentación. Asimismo algunas presentaciones tienen más animaciones o efectos que otras.

La narración de los videos en tres lenguas distintas (castellano, catalán e inglés), surge después de darme cuenta de cómo a menudo, los alumnos entre sí se explican las dudas gramaticales usando su lengua materna, en mi entorno el catalán. Pues bien, aunque la utilización del inglés, en las explicaciones en clase es primordial, bien es verdad que no tiene porque ser exclusivo.

Así es como, el alumnado elige en que lengua quiere ver el video; castellano, catalán o inglés. Aunque siempre puede optar por ver el video en inglés, después de haberlo hecho en alguna de las otras dos lenguas, reforzando así la comprensión oral.

Los videos se encuentran en dos formatos distintos, Windows i Mac para así dar respuesta a los distintos sistemas operativos que el alumnado pueda tener.

Una vez que el estudiante ha visto el video narrado sobre un contenido gramatical, podrá pasar a descargarse un documento editable con ejercicios sobre ese mismo contenido.

Para la corrección de esos ejercicios, existe un documento en pdf con audio incrustado con las correcciones comentadas.

Finalmente el estudiante puede realizar ejercicios interactivos de autocorrección sobre ese mismo contenido.

La web incluye seguimiento para el alumno con documentos sobre su progreso y su trabajo, así como un formulario para que soliciten más videos de gramática.

Todas las video lecciones pueden encontrarse asimismo en el canal del youtube
<http://www.youtube.com/user/valamino>

LearnEnglishProfessionals

LEARNING ENGLISH PROFESSIONALS

<http://www.britishcouncil.org/professionals-grammar-movies.htm>

En esta ocasión encontramos en esta web del British Council, videos de gramática pero en formato de cómics, con dibujos y con audio.

Se trata de un número limitado de videos y de corta duración que aparecen en la web como "short movies".

Son básicos y quizás adecuados para de un vistazo, ver ejemplos sobre algunos tiempos verbales concretos. Quizás en un futuro se incluyan más videos.



ENGLISH 4 TODAY TV

<http://www.youtube.com/user/english4today>
<http://www.english4today.com/usr/video/ytv/>

En cualquiera de los dos enlaces podrás acceder a esta web y canal con video lecciones de corta duración, no mas de cuatro minutos.

En este momento hay pocos videos pero espero que en un futuro el número aumente.

Se trata al igual de las anteriores webs, de videos de gramática aunque hay de otra índole.

ENGLISHCAFE'S VIDEOS

<http://vimeo.com/englishcafe/videos>
<http://vimeo.com/channels/english>

English café es una conocida web por sus podcasts y lecciones gratuitas online.

Pues bien, ahora podéis encontrar videos sobre diferentes aspectos gramaticales en este canal de vimeo. Vimeo no es tan conocido como Youtube pero esta lleno de canales con estupendos contenidos.

Internet ha supuesto un increíble avance en la manera de aprender idiomas y estos canales en especial tienen un valor añadido al ser gratuitos.

No cabe duda de que incorporaremos algunos de ellos como consulta al preparar nuestras clases al tiempo que seguimos utilizando el soporte tradicional de libros y manuales.

A los canales presentados hoy aquí pueden añadirse muchos más que podremos encontrar en una búsqueda diaria en la red. Saber elegir el más adecuado será importante y por ello deberemos prestar atención a estos elementos clave

- La claridad en las explicaciones
- La existencia de ejemplos
- La secuenciación de los contenidos
- La no excesiva duración de los videos
- La claridad en el sonido e imagen

Tan sólo me queda animaros a utilizar estos valiosos recursos, tanto para vosotros mismos como para vuestros estudiantes. Herramientas muy valiosas para seguir formándonos y para apoyar al alumnado en su proceso de aprendizaje. Valoremos lo que la tecnología nos ofrece y utilicémoslo para mejorar nuestro trabajo.

Bibliografía

- Informe HORIZON. Edición 2010. Edición española con la colaboración entre The New Media Consortium y la Universitat Oberta de Catalunya
- Instituto nacional de estadística. Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los hogares <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t25/p450&file=inebase>

El joc com a eina per aprendre llengües estrangeres amb estudiants adults

Montserrat Cañada Pujols / EOI Barcelona Drassanes
MCanyada@gmail.com

Raffaella Pistone / EOI El Fuero de Logroño
rpeoi@hotmail.it

95

“Domandiamoci che cos’è il gioco, se una caratteristica temporanea dell’infanzia o un aspetto che contrassegna tutta l’esistenza umana, pur con differenze a seconda delle diverse età”.
(Vygotski)

Introducció

Aquest article neix de la convicció que realitzar activitats lúdiques a classe representa un recurs que no hem d'infravalorar a les classes de llengua estrangera. De fet, aquest tipus d'activitats ofereix nombrosos avantatges tant per a l'alumnat com per al professorat. "Jugar" no vol dir perdre el temps o trobar una manera simpàtica d'acabar una classe. Al contrari, la inserció de jocs a la praxis quotidiana serveix per ampliar l'exercitació de les habilitats lingüístiques de l'alumnat i també la seva implicació cognitiva, emotiva i psicosocial dins del grup classe, a més de crear una atmosfera relaxada. Les activitats lúdiques han de ser considerades com a eleccions didàctiques, precises i amb un objectiu concret, que ens permeten desenvolupar la competència comunicativa dels estudiants, a través del descobriment, el plaer, el repte, el respecte de les regles i dels altres companys. Ofereixen l'oportunitat de "fer llengua" i de "fer coses amb la llengua", en definitiva, de fer sentir l'alumnat protagonista del propi procés d'ensenyament-aprenentatge i de desenvolupar la competència comunicativa, objectiu principal de qui aprèn una llengua estrangera.

Marc teòric

Per metodologia lúdica entenem aquella que presenta a l'aula activitats en forma de joc, ja siguin de tipus gramatical, fonètic, de comprensió textual o de producció lingüística. Fins i tot el Marc Europeu Comú de Referència¹ subratlla la importància de les activitats lúdiques en l'aprenentatge de les llengües estran-

geres tot dient que "el joc o la creativitat té un paper important en l'aprenentatge i el desenvolupament de la llengua" i dóna exemples com ara el penjat, jocs de memòria, històries amb errors, xarades i mims, etc.

El marc teòric de referència de la didàctica lúdica està representat per l'enfocament humanístic-afectiu, a partir del qual es desenvolupen diferents propostes metodològiques, com són: el Natural Approach de Krash, la Sugestopedia de Lozanov, el Silent Way de Gattegno, el Total Physical Respons d'Ascher, la tradició glotodidàctica italiana representada per Renzo Titone, Giovanni Freddi, Fabio Caon i Sonia Rutka, els estudis neurolingüístics, entre els quals podem citar els estudis sobre la Bimodalitat i Direccionalitat de Marcel Danesi. La metodologia lúdica reprèn alguns principis d'aquestes teories i enfocaments, com ara per exemple:

- Fer que l'aprenent sigui el protagonista del seu procés d'ensenyament-aprenentatge.
- Reduir el filtre afectiu que podria generar l'alumne en una situació d'estrès i ànsia, com podria ser l'aprenentatge d'una llengua estrangera.
- Augmentar la motivació per aprendre.
- Empènyer l'aprenent a "fer amb la llengua".
- Donar importància a la interacció entre els aprenents.

Per tant, utilitzar la metodologia lúdica amb adults de manera eficaç significa tenir ben presents aquests aspectes, sinó ens arrisquem que les activitats proposades no tinguin èxit. És evident que aquest tipus de metodologia funciona amb nens i adolescents, acostumats a l'ús del joc, ja que és aquest el seu ambi-

¹ Marc Europeu Comú de Referència, pàg. 82

ent natural d'aprenentatge. No obstant, l'experiència didàctica amb persones adultes ens porta a tenir en consideració l'eficàcia i la validesa de les tècniques lúdiques fins i tot amb alumnat adult. A més, alguns estudis recents de psicopedagogia han ressaltat la utilitat d'activitats cooperatives i comunicatives, resolució de problemes (*problem solving*) i jocs lingüístics per l'aprenentatge de les llengües en edat adulta (Serragiotto (2004), Begotti (2006), Balboni (2008a) i Daloiso (2006)). Recordem un estudi d'aquest darrer (1988) en el qual el grup classe es va dividir en dos: un grup de control que va estar sotmès a activitats de tipus tradicional (exercicis estructurals, mecànics, etc.) i l'altre experimental sotmès a tècniques lúdiques. El resultat va ser que el grup experimental va adquirir més elements verbals².

El docent que decideix fer servir tècniques lúdiques a l'aula d'adults ha de tenir en consideració alguns aspectes lligats a aquest tipus d'alumnat:

- Sovint provenen d'experiències d'aprenentatge lingüístic basades en mètodes tradicionals, que deixen molt més espai a la correcció gramatical que a la metodologia lúdica.
- Ja han desenvolupat un estil d'aprenentatge propi, fruit d'experiències didàctiques prèvies, de les seves creences i de la seva personalitat.
- Han de percebre les activitats didàctiques com a útils per mantenir alta la seva motivació.

El docent que decideix utilitzar tècniques lúdiques a l'aula d'adults, per tant, ha de ser capaç de transmetre'ls i fer-los entendre que:

- També s'aprèn jugant, i que el joc constitueix un mitjà que els transporta a una dimensió remota, lligada a l'amenitat i a la inconsciència de la infantesa.
- És la manera d'utilitzar la llengua de forma creativa, perquè la resolució de problemes permet activar una programació mental en la LE amb poques referències a la llengua nadiua.
- Les activitats lúdiques valoritzen els coneixements previs, la pròpia cultura, creen un pont amb el passat i una unió amb els companys.
- Una activitat lúdica es basa en normes socials que les persones que juguen han de respectar i compartir i que per poder fer-ho cal que hi hagi un sentit de responsabilitat i col·laboració: l'alumnat ha d'estar disposat a "posar-se en joc".

Marcel Danesi, a *Il cervello in aula*, defineix com a tècniques lúdiques totes aquelles activitats de pro-

blem solving que poden ser utilitzades com a instruments per exercitar-se i que inclouen alhora activitats cognitives diversificades, sense comptar amb les característiques negatives dels exercicis mecànics, com ara els estructurals o *pattern drills*.

Segons la proposta de Marcel Danesi, podem distingir tres tipologies de jocs, que presentarem a continuació amb exemples: jocs formals, jocs de contingut i jocs comunicatius. Els exemples que citem són en italià, que és la llengua que impartim, però poden traduir-se i utilitzar-se en altres llengües estrangeres.

Jocs formals

Són jocs relacionats amb l'habilitat de controlar estructures, lèxic, etc. Podem citar a tall d'exemple:

1. Sopa de lletres de les nacionalitats*

Aquest joc té l'objectiu que l'alumnat descobreixi els adjectius de les nacionalitats en italià i reflexioni sobre com es formen. La mateixa activitat és aplicable a altres idiomes, nivells lingüístics i a altres continguts, tant per introduir el tema com per repassar-lo. En aquest cas el fem servir a un nivel A1 del Marc. La durada de l'activitat és d'aproximadament 15 minuts.

2. Sudoku lingüístic**

El sudoku és un joc prou conegut, i en aquest cas esdevé un joc lingüístic. A cada número, s'hi associa un element gramatical (verb, nom, preposició, etc.) segons la llegenda que s'observa a sota. Els alumnes hi juguen en grups i guanya el grup que aconsegueix omplir el sudoku i escriure més frases correctes respectant la llegenda. Els objectius del joc són desenvolupar la capacitat de producció, reflexionar sobre la gramàtica i trobar solucions col·laborant amb els companys. El nivell de llengua per al qual es proposa aquest joc és un A2 del Marc i pot durar de 30 a 60 minuts. El docent pot modificar la llegenda segons els continguts que vulgui tractar a classe.

Llegenda:

1. NOM.P = nome proprio di persona
2. VER. = verbo, azione
3. AVV.T = avverbio di tempo
4. PR+AR = preposizione articolata
5. AGG. = aggettivo
6. NOM. = nome di cosa, oggetto o animale
7. PREP. = preposizione semplice
8. NOM. = nome di cosa, oggetto o animale
9. AVV.M = avverbio di modo

² Danesi, M. (1998): *Il cervello in aula*. Perugia: Guerra Edizioni

* M K M G D H C T Z A U S T R A L I A N O A
 A O L A N D E S E Q V L I H D J W A I A L
 R U Z E T O E N A C C I N E S E G K L F G
 O M E G R E C O I E I H S C B L T A I M E
 C A L B A N E S E Y D W N A A G L E B A R
 C X A B C D E H N D A T H E R U N F G O I
 H I W E I T A L I A N O S P O L A C C O N
 I C A N A D E S E C E F A M E R I C A N O
 N A T Y U I O P A S S R N H J K L O Y C E
 O C A I R T S U A B E M A Q W E S S T N R
 M T U N I S I N O D S E P C E E S V J O F
 Z V K E E R G M E S S I C A N O P I D R W
 F Q U B R A S I L I A N O F T U A Z N V S
 R D S P A I N E S E N O P P A I G Z A E H
 A A R G E N T I N O A N M T I O N E O G S
 N N H O U S P O R T O G H E S E O R N E O
 C I S E G I Z I A N O F R A W G L O E S C
 E S I I N G L E S E C R A L I I O A M E R
 S H I R O S O F U C T E D E S C O R U B U
 E Y O T S V E D E S E Q U I S I S T R N T

**

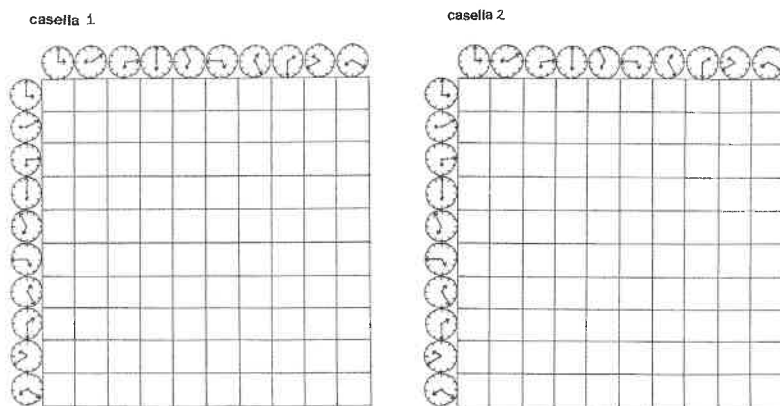
1				2	8	7		9
NOM.P				VER.	NOM.	PREP.		AVV.M
		6	7		9		8	5
		NOM.	PREP.		AVV.M		NOM.	AGG.
	9		1		6	2		4
	AVV.M		NOM.P		NOM.	VER.		PR+AR
5		1		8	4		9	
AGG.		NOM.P		NOM.	PR+AR		AVV.M	
	6	4	3		7	8		
	NOM.	PR+AR	AVV.T		PREP.	NOM.		
9	8	7		6		3	4	
AVV.M	NOM.	PREP.		NOM.		AVV.T	PR+AR	
3	1		8		2		7	
AVV.T	NOM.P		NOM.		VER.		PREP.	
		2	9	7		5		8
		VER.	AVV.M	PREP.		AGG.		NOM.
8	7			1			2	3
NOM.	PREP.			NOM.P			VER.	AVV.T

3. La batalla de les agulles

És el tradicional joc de les batalles navals, però en lloc de jugar amb lletres i números s'aprofita per repassar les hores a un nivell A1 del Marc. Cada alumne ha de dibuixar a la seva graella 4 vaixells d'un quadre, 3 de dos, 2 de tres i un de quatre. Per torns, ha de mirar

d'enfonsar els vaixells del contrincant, responent "enfonsat" (*affondato*) si hi ha un vaixell, "tocat" (*colpito*) si n'hi ha una part o "aigua" (*acqua*) si no hi ha res. La durada del joc pot dependre del temps que hi vulgui dedicar el docent: pot ser un temps limitat, encara que el joc no s'hagi acabat, o deixar els alumnes que enfonsin tots els vaixells (aproximadament 40 minuts).

LA BATTAGLIA DELLE LANCIETTE



4. Set, adéu!³

Per repassar els números de l'1 al 70, a un A1, podem fer servir aquest joc. Els alumnes s'asseuen en cercle (si són molts és millor fer dos grups que funcionin autònomament) i per torns diuen un número en la llengua estrangera, començant per l'1, però no poden dir ni els múltiples de 7 ni els nombres que gràficament contenen un set: en lloc d'aquests haurà de dir "Adéu!" (*Ciao!*). Cal que es mantingui un ritme una mica ràpid i que els alumnes no escriguin la taula del 7! Els estudiants que s'equivoquen són eliminats i guanya qui es queda sol al final. El joc pot durar tant com es vulgui, segons les rondes que es facin.

5. El tren de l'edat⁴

Els alumnes s'han de posar drets i voltar per la classe amb la finalitat de fer una filera per ordre d'edat, del més gran al més petit. Per a poder fer-ho s'hauran de preguntar la data de naixement els uns als altres i anar-se ordenant al lloc que escaigui. Així repassen les dates i les preguntes adequades per po-

der-les esbrinar. Acabada aquesta fase, cada alumne dirà en veu alta la seva data de naixement i així es podrà comprovar si s'ha realitzat correctament el "tren". El nivell de llengua per al qual es proposa aquest joc és un A1 del Marc i la durada dependrà del nombre d'alumnes que hi hagi a l'aula: si són 30 alumnes l'activitat pot durar aproximadament un quart d'hora.

Jocs de contingut

Són jocs que exigeixen una certa habilitat en l'ús de la llengua estrangera per a la comprensió. Citarem els següents:

1. Joc de lògica

Amb aquest joc es vol potenciar la comprensió lectora i, segons el contingut de l'exercici, es pot proposar a partir d'un nivell A1 del Marc. La durada de l'activitat és d'aproximadament 15 minuts. L'alumnat ha de llegir les afirmacions i anar col·locant en ordre les informacions a la graella, a mida que va descobrint dades, en aquest cas, sobre el nom, cognom i lloc de naixement de cinc noies italianes. A la primera lectura no s'aconsegueix fer l'exercici i això implica que calgui llegir repetidament les afirmacions.

³ Blini, L.; Matte Bon, F. (1994): *Due*. Roma: Bonacci Editore

⁴ Joc proposat per Rosella Livoli, utilitzat al Departament d'italià de l'EOI Barcelona Drassanes

GIOCO DI LOGICA

Ci sono cinque ragazze italiane. Questi sono i loro nomi, cognomi e luoghi di nascita:

Nomi: Carla, Mena, Carmela, Gina, Alessandra

Cognomi: Esposito, Caruso, Rossi, Migliaccio, Musto

Luoghi di nascita: Firenze (Toscana), Roma (Lazio), Napoli (Campania), Milano (Lombardia), Palermo (Sicilia)

	1	2	3	4	5
NOME					
COGNOME					
LUOGO					

CHI È CHI?

Leggi attentamente le seguenti piste e cerca d'indovinare il nome, cognome e luogo di nascita di ognuna di loro:

- Mena non è di Firenze.
- La ragazza di Firenze è la terza.
- La ragazza romana non è vicino alla ragazza toscana.
- Gina è la quinta.
- La ragazza di Napoli è la prima.
- Il cognome della ragazza milanese è Migliaccio.
- La ragazza siciliana non è la seconda.
- Il cognome di Carmela non è Esposito.
- Esposito è un cognome napoletano.
- Carla è il nome della ragazza toscana.
- Il nome della ragazza lombarda è Alessandra.
- Musto e Caruso non sono cognomi romani.
- Il cognome palermitano comincia con la "C".

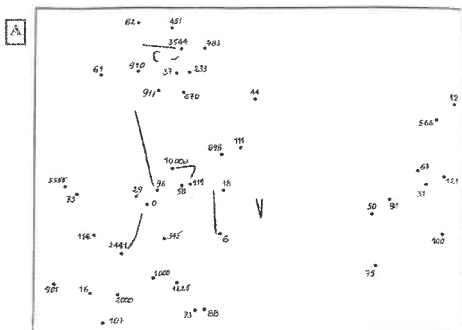
2. Pista de xifres⁵

Per repassar els números a un nivell A1 del Marc podem utilitzar aquest joc de 15 minuts de durada. És un joc en parelles: un alumne té la versió A del

joc i l'altre la versió B. El joc consisteix a dictar al company els números d'una llista i que aquest els identifiqui en el propi full de manera que pugui traçar línies i descobrir el dibuix que s'amaga. Quan un alumne acaba de dictar, es canvien els rols i dicta l'altre.

⁵ Joc proposat per Lucio Panepinto, utilitzat al Departament d'italià de l'EOI Barcelona Drassanes

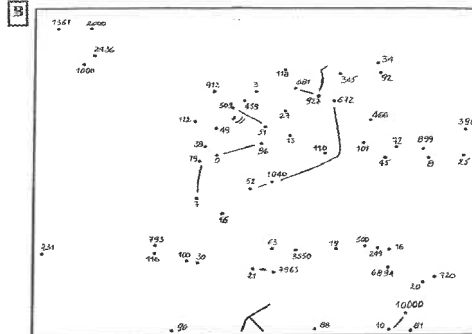
LA PISTA CIFRATA



Aiuta il tuo compagno a decifrare la sua pista (B) dettandogli i seguenti numeri (rispetta l'ordine):

7-16-52 21-30-90 100-116-231-793 79-0 38 49-122-309-912-459
 3-27-51-96-13-681-118 1000-1361 2000 2436-34-92-345-672-927-1
 410-1040-3550-63-7963-88-19-500-45 101-166-72 249-899-390-25-8
 -16-720-81-10-6891-20-10000

LA PISTA CIFRATA



Aiuta il tuo compagno a decifrare la sua pista (A) dettandogli i seguenti numeri (rispetta l'ordine):

6-18-50-75-94-31-100-121-566 12-44-111-67-898-119-88-23-58-
 96-0-345-1000-1225-2000-2441-16-107-901-14-73-29-5555-61-
 910-82-451-783-3564-233-37-670-917-10000

3. Mare, quin desgavell!

Aquesta activitat, de nivell B1 del Marc, tot i que pot ser realitzada en altres nivells lingüístics segons el grau de dificultat de les cançons utilitzades, dura una mitja hora. Calen dues cançons en la llengua meta (text i enregistrament). Per a la nostra proposta hem triat *Bocca di rosa* de Fabrizio De André i *In vacanza da una vita* d'Irene Grandi. Els alumnes, en dos equips o en petits grups si la classe és molt nombrosa, escolten a la vegada les dues cançons. Cada grup té la lletra d'una de les cançons retallada en estrofes i escampada damunt la taula i l'ha de posar en ordre, amb la dificultat que les cançons sonen simultàniament i que el professor juga amb el volum de l'àudio, apujant-lo i abaixant-lo per a complicar el joc. Al final s'escolten les dues cançons separatament i es controla que la tasca s'hagi dut a terme de manera correcta. Guanya l'equip que aconsegueix fer-ho en menys temps i que ordena bé la lletra de la cançó. L'objectiu és desenvolupar la capacitat d'audició selectiva, identificar parts del text escoltat i aprendre a cooperar i col·laborar amb els companys.

La chiamavano bocca di rosa
metteva l'amore metteva l'amore
la chiamavano bocca di rosa
metteva l'amore sopra ogni cosa.
Appena scese alla stazione
del paesino di Sant'Ilario
tutti si accorsero con uno sguardo
che non si trattava di un missionario.
C'è chi l'amore lo fa per noia
chi se lo sceglie per professione
bocca di rosa nè l'uno ne' l'altro
lei lo faceva per passione.
Ma la passione spesso conduce
a soddisfare le proprie voglie
senza indagare se il concupito
ha il cuore libero oppure ha moglie.
E fu così che da un giorno all'altro
bocca di rosa si tirò addosso
l'ira funesta delle cagnette
a cui aveva sottratto l'osso.
(...)

Che cos'ho? Forse ho voglia di te
Ma non riesco a trovare un fiammifero
Per guardarmi dentro
Non lo so cosa voglio però
Ad ogni modo allora cos'è
Tutto questo tormento che mi brucia dentro
Cos'è
Che cos'ho? Forse cerco qualcosa o qualcuno
Che mi porti via
Vivo perduta nel mare (della mia fantasia)
Ed ogni notte un dolore (che col sole va via)

Io lo so, è una vita che questa mia vita
Va avanti così
(Perché no) Vivo in vacanza da una vita
(Perché no) Tra una discesa e una salita
Perché una ragione non c'è perché
(Perché no) Trovare acqua di fonte che si beve
(Perché no) Sotto un sole che bagna di calore,
(Perché no) Vivo ridendo (perché no)
E va bene così
(Perché no) Vivo sognando in vacanza da una vita
che è la mia
(...)

4. El concurs d'informacions

Els alumnes van a l'aula d'informàtica on faran una recerca en parelles (*caccia al tesoro*). Cal connexió a Internet. Els alumnes van al web que els indica el professor i han de trobar en tan poc temps com sigui possible les respostes a un seguit de preguntes. La parella que contesta abans a cada pregunta guanya un punt i els alumnes que més punts acumulen són els que guanyen el joc. L'objectiu de l'activitat és desenvolupar l'habilitat de comprensió textual a través del *scanning* i desenvolupar la capacitat de negociar amb els companys. El nivell de llengua per al qual es proposa aquest joc és un B1 del Marc i la durada de l'activitat és d'1 hora.

Facciamo una gara?!? Dividetevi a coppie e cliccate su: <http://viaggi.myblog.it/> cercate le seguenti informazioni nel più breve tempo possibile. La coppia che risponderà prima avrà un punto.

1. Che cos'è Store Front?
2. Da dove possiamo ammirare il ponte sugli alberi?
3. Qual è l'origine dei labirinti?
4. Dove si trova Babbo Natale in costume da bagno?
5. Quali sono i servizi offerti dall'Hotel Galatic Suite?
6. Un tempo, dove servivano i pasti le compagnie di bandiera?
7. Che cosa sono i Frecciargento?
8. Da dove parte la funivia più antica del mondo?
9. Se si è appassionati di crociera dove bisogna andare?
10. Come si pubblicizzavano i viaggi degli anni '20 e '30?

5. Dictat del testimoni

Aquesta activitat pretén desenvolupar la comprensió oral i escrita de l'alumnat, així com fer-lo reflexionar sobre la gramàtica i l'ortografia de la llengua meta. Es pot fer servir a partir d'un A1 del Marc, segons el text del dictat i dura vint minuts aproximadament. La classe es divideix en parelles, en les quals hi ha un alumne que dicta i un que escriu. El text del dictat es penja fora de l'aula i l'alumne que dicta ha de sortir, intentar memoritzar una frase i dictar-la al company. Guanya la parella que acaba abans i sense fer faltes. El text es corregeix posteriorment amb tot el grup classe.

Jocs comunicatius

Són jocs en els quals l'alumnat ha d'utilitzar la llengua estrangera en interacció. Per exemple:

1. Milú, el gatet

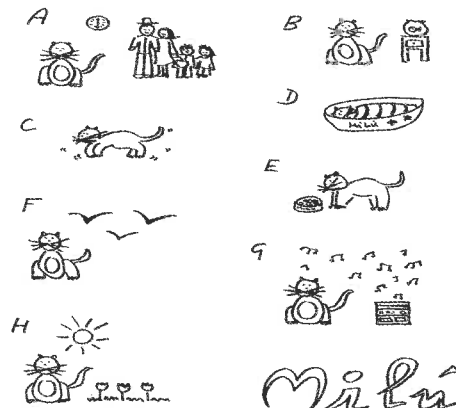
És una activitat per a desenvolupar la comprensió oral i treballar amb el lèxic i la gramàtica. Segons el text que es proposa a la classe, es pot fer servir a partir d'un nivell A1 del Marc. L'activitat dura 30 minuts.

El professor llegeix en veu alta la història d'en Milú, un gatet molt simpàtic, i els alumnes han de posar en ordre els dibuixos segons l'ordre en el qual apareixen en el text llegit. Aquesta és simplement una excusa perquè l'alumnat es familiaritzi amb el text sobre el qual treballaran posteriorment. Després de dues lectures en veu alta per part del professor es corregeix l'activitat.

El text és el següent:

Milú ha due anni e abita da sempre con i Rossi. È un gattino molto simpatico e tranquillo. Di solito la mattina si sveglia presto e fa colazione in cucina. Dopo esce in giardino a prendere il sole o ascolta musica. A Milú piace correre e saltare. A volte guarda gli uccelli che volano. Milú resta da solo con il pesciolino fino alle sei di sera. Alle sei rientrano i Rossi dal lavoro e stanno insieme per il resto della giornata. Alle dieci vanno tutti a dormire.

I les imatges són aquestes:



A continuació l'alumnat rep una graella amb tantes cel·les com paraules hi ha al text. Cada cel·la està numerada, en el nostre cas de l'1 al 87. Els estudiants, per torns, diuen una paraula que recorden del text i, si aquesta coincideix exactament amb una de les paraules del text original, el docent els indica el número o números de les cel·les on apareix. A mesura que la graella es va omplint, l'exercici esdevé un cloze, una activitat en la qual l'alumne ha de reflexionar sobre la gramàtica i el vocabulari per ser capaç d'omplir els buits.

2. Shangai lingüístic

Els alumnes juguen en parelles al *mikado*, el clàssic joc japonès que consisteix a llençar uns bastonets de colors i agafar-los d'un en un sense que els altres es moguin. Si no es té el joc es poden fer servir palets pintats de colors (verd, vermell, groc, blau i negre). Cada alumne agafa el seu bastonet sense tocar els altres i ha de fer una frase correcta amb l'element gramatical indicat a la llegenda. Si s'equivoca i fa la frase malament, el torn passa a l'adversari, si fa bé la frase, guanya un punt. Guanya la partida qui acumula més punts. Una possible llegenda podria ser la següent (per un nivell A1):

Bastonet verd: Article *Lo* o *Uno*

Bastonet vermell: Expressió de lloc

Bastonet groc: Preposició simple o *articolata*

Bastonet blau: Verb reflexiu

Bastonet negre: *Stare* + *gerundio*

L'objectiu del joc és desenvolupar la capacitat de producció oral i trobar solucions als problemes (*problem solving*). L'activitat dura aproximadament 30 minuts i és aplicable a qualsevol nivell a partir de l'A1 del Marc, segons la llegenda que estableixi el docent.

3. Twister

L'objectiu d'aquest joc és desenvolupar la producció oral i trobar solucions als problemes (*problem solving*). Es posen damunt la taula i de cap per avall els cartronets retallats i es trien dues persones que hauran de respondre preguntes sobre qualsevol tema tractat a classe. Si no saben contestar la pregunta, hauran d'agafar un cartronet i fer el moviment indicat. Per exemple, si el cartronet diu *Naso contro braccio* hauran de posar el nas contra el braç de l'altre. Si no saben contestar una altra pregunta, hauran d'agafar un altre cartronet i afegir un altre moviment. Guanya el joc qui aconsegueix aguantar 15 minuts sense caure o quan s'acaben els cartronets. L'activitat dura aproximadament mitja hora i es proposa per a un nivell a partir de l'A2 del Marc.

NASO contro BRACCIO	DITO contro GINOCCHIO	DITO contro PIEDE
PIEDE contro GAMBA	NASO contro SPALLA	FRONTE contro SPALLA
MENTO contro SPALLA	MANO contro SCHIENA	GINOCCHIO contro GAMBA
NASO contro SCHIENA	OCCHIO contro BRACCIO	MANO contro TESTA
GOMITO contro COLLO	ORECCHIO contro SPALLA	ORECCHIO contro MANO
MANO contro ORECCHIO	GOMITO contro GINOCCHIO	GOMITO contro GOMITO
DITO contro DITO	DITO contro GINOCCHIO	DITO contro ORECCHIO
FRONTE contro MANO	GINOCCHIO contro GINOCCHIO	FIANCO contro FIANCO

4. La xafarderia

Per estimular la creativitat, desenvolupar la producció i la comprensió orals i fixar lèxic podem fer

servir aquest joc a partir d'un nivell lingüístic A1 del Marc, segons el vocabulari que el docent vulgui repassar. L'activitat dura més o menys 20 minuts.

S'explica a la classe que a Itàlia, sovint, es diuen xafarderies dels altres (*inciuci*, que de fet és el nom que hem donat a aquest joc, paraula d'origen napolità que vol dir parlar en veu baixa i xiuxiuejant, que ve de l'onomatopeia del *ciu-ciu* que se sent quan dues persones critiquen algú) i que s'hi afegeixen informacions noves i inventades. Es divideix la classe en grups de 5 alumnes i un ha de començar a explicar una història a un altre alumne del grup sobre un personatge famós, un company de classe, etc. El segon alumne afegirà una nova informació a allò que li ha dit el primer i així fins que tots hi hagin participat. El darrer alumne ha d'explicar la història sencera a la resta de la classe. Guanya l'equip que hagi inventat la història més original.

5. Dictogloss

L'objectiu del joc és desenvolupar la comprensió oral i exercitar l'ortografia i la fonètica. Es proposa l'activitat a partir d'un nivell A2 del Marc i la durada és de 30 minuts aproximadament. Es tracta d'un dictat que parteix d'una primera audició (lectura feta pel docent a velocitat natural) amb la qual l'alumnat es familiaritza amb el contingut del text, que ha de ser de 50 a 100 paraules. Durant la segona audició, sempre a velocitat natural, els estudiants apunten tots els mots que poden, que serviran d'apunts. Un cop fet això, els alumnes, en petits grups, es reuneixen i posen en comú els apunts presos per cadascú i intenten reconstruir el text del dictat. Hi pot haver una variació: després d'una pluja d'idees sobre el tema del text poden ser els mateixos alumnes els que, per torns, llegeixin el text i el dictin als seus companys de grup, treballant a la vegada, a part de la comprensió i l'ortografia, la pronunciació.

Exemple de text:

I gesti sono parte del linguaggio del corpo, l'aspetto più studiato e conosciuto della comunicazione non verbale. Le mani, ad esempio durante una conversazione, esprimono lo stato d'animo del soggetto e quindi rivelano qualcosa anche del suo carattere. Il nasconderele, per esempio in tasca, esprime un atteggiamento di riserva o di chiusura. Altre volte le mani si trovano a sfiorare l'interlocutore, o a toccarlo (abbracci, pacche, strette di mano).

Conclusions

L'objectiu de la utilització de la metodologia lúdica a la classe és desenvolupar i enriquir la competència comunicativa dels nostres estudiants de manera relaxada, però no per això menys eficaç. Les intervencions didàctiques davant les quals ens trobem estan projectades pensant en les necessitats lingüístiques i comunicatives, en els diferents estils d'aprenentatge, en les característiques cognitives i socials i en la dimensió emotiva i de motivació dels alumnes.

Quan proposem tècniques lúdiques a adults és essencial que el docent:

- Expliciti els objectius didàctics de l'activitat.
- Aclareixi quins són els motius que l'han portat a proposar jocs i activitats lúdiques, subratllant-ne la relevància a nivell didàctic.
- Responsabilitzi el grup-classe, demanant explícitament la seva col·laboració, i la de cadascun dels alumnes que, individualment, hauran d'assumir el seu propi rol.
- Es fixi en els diferents estils d'aprenentatge i pugui preveure moments de treball cooperatiu, d'una banda, i de treball individual de l'altra, moments de reflexió gramatical i d'autoavaluació.
- Sigui capaç de gestionar situacions altament competitives com poden ser, per exemple, els jocs per equips.

La didàctica del joc, utilitzada ja sigui amb adults com amb nens, fa augmentar el plaer i l'interès de l'estudiant. Fins i tot amb adults pot ser extremadament eficaç, sempre que es considerin alguns factors que caracteritzen l'alumnat adult: per moltes persones adultes l'aprenentatge de la LE és un acte voluntari i fruit d'una forta motivació, l'origen de la qual pot variar de persona a persona. L'adult es vol sentir protagonista del propi procés d'aprenentatge, tendeix a considerar el docent com un igual i exigeix un pacte formatiu fonamentat en la transparència i en la claredat de les metes, objectius i mètodes didàctics compartits.

Bibliografia

Balboni, P.E. (2008a): *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet Università.

Blini, L.; Matte Bon, F. (1994): *Due*. Roma: Bonacci Editore

Consell de Europa (2001): *Marc Europeu Comú per a les Llengües – Aprendre. Ensenyar, Avaluar*

Caon, F.; Rutka, S. (2004): *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni

Caon, F.; Rutka, S.: *La glottodidattica ludica*
http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_glotto_ludica_teorica.pdf

Daloiso, M. (2006): *La glottodidattica ludica*
<http://www.psicolab.net/2006/la-glottodidattica-ludica/>

Daloiso, M. (2006): *La metodologia ludica per l'insegnamento dell'italiano a giovani adulti: dai fondamenti teorici all'esperienza in classe*. Bollettino Itals, anno IV, n. 17.

Danesi, M. (1998): *Il cervello in aula*. Perugia: Guerra Edizioni

Serragiotto, G. (2004): *Le lingue straniere nella scuola. Nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*. Torino: Utet Università.



Les approches plurielles des langues et des cultures: un nouveau défi pour les EOI

Xavier Pascual i Calvo / Professeur de français à l'EOI BCN Drassanes.
Membre de l'équipe d'experts du CARAP au CELM du Conseil de l'Europe
xpascua2@xtec.cat

Souvent dans les EOI on est tellement concentrés dans la langue que l'on enseigne qu'on oublie les possibilités qui nous sont offertes par de nouvelles approches dans la didactique des langues et des cultures qui nous permettront de développer chez nos élèves la compétence plurilingue et interculturelle dont le Cadre Européen et notre curriculum nous parlent. Il s'agit de ce qu'on appelle les approches plurielles, une nouvelle approche qui pourrait très bien enrichir nos cours de langue à l'EOI.

1.1. Brève présentation

Nous appelons « *approches plurielles des langues et des cultures* » des approches didactiques qui mettent en oeuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois **plusieurs** variétés linguistiques et culturelles.

Nous les opposons aux approches que l'on pourrait appeler « *singulières* » dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est **une** langue ou **une** culture particulière, prise isolément. Ces approches singulières ont été tout particulièrement valorisées lorsque les méthodes structurales puis « *communicatives* » se sont développées et que toute traduction, tout recours à la langue première étaient bannis de l'enseignement.

Sous réserve d'une analyse ultérieure plus fine, nous recensons **quatre approches plurielles**. La première, l'*approche interculturelle*, a eu une influence certaine sur la didactique des langues et semble de ce fait assez bien connue, même si ce n'est pas toujours de façon explicite et réellement conforme à ses orientations fondamentales. Les autres approches, plus orientées vers la langue, nécessitent sans doute dès à présent une très brève présentation. Il s'agit de l'*éveil aux langues*, de l'*intercompréhension entre les langues parentes* et de la *didactique intégrée des langues* apprises (pendant le cursus scolaire et au delà).

La *didactique intégrée des langues*, qui est vraisemblablement la plus connue des trois, vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire (qu'il vise de façon « classique » les mêmes compétences pour toutes les langues enseignées ou qu'il prévoie des « compétences partielles » pour certaines d'entre elles). Le but est alors de prendre appui sur la langue première pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère. C'est dans cette direction que militaient déjà les travaux de E. Roulet au tout début des années 1980. C'est aussi dans cette perspective que s'inscrivent aujourd'hui de nombreux travaux portant sur « l'allemand après l'anglais » en tant que langues étrangères (cf. les travaux portant sur les *langues tertiaires*). On la retrouve également dans certaines modalités d'éducation bilingue (ou plurilingue) qui ont le souci d'optimiser les relations entre les langues utilisées (et leur apprentissage) pour construire une véritable compétence plurilingue.

L'*intercompréhension entre les langues parentes* propose un travail parallèle sur plusieurs langues d'une même famille, qu'il s'agisse de la famille à laquelle appartient la langue maternelle de l'apprenant (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage. On tire parti des atouts les plus tangibles de l'appartenance à une même famille – ceux relatifs à la compréhension – qu'on cherche à cultiver systématiquement. Depuis la seconde moitié des années 1990, on voit se développer des innovations de ce type pour des apprenants adultes (y compris étudiants universitaires), en France et dans d'autres pays de langue latine, mais aussi en Allemagne. Beaucoup ont été soutenus au niveau européen (programmes de l'Union européenne). On retrouve de telles démarches dans certains matériaux d'*éveil aux langues*, mais les publics scolaires sont encore très peu concernés par l'*intercompréhension*.

Selon la définition qui a été donnée de l'éveil aux langues dans le cadre des projets européens récents qui ont permis de le développer plus largement, « il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner ». Cela ne signifie pas que la démarche porte uniquement sur ces langues. Elle inclut également la langue de l'école et toute langue autre en cours d'apprentissage. Mais elle ne se limite pas à ces langues « apprises ». Elle intègre toutes sortes d'autres variétés linguistiques, de la famille, de l'environnement ... et du monde, sans être exclusive d'aucun ordre. Par le nombre important de langues sur lesquelles les élèves sont amenés à travailler – plusieurs dizaines, le plus souvent – l'éveil aux langues peut apparaître comme une approche plurielle « extrême ». Conçu principalement comme accueil des élèves dans la diversité des langues (et de leurs langues !) dès le début de la scolarité, comme vecteur d'une meilleure reconnaissance dans le contexte scolaire des langues « apportées » par les élèves allophones, comme une sorte de propédeutique développée à l'école primaire, il peut également être promu comme accompagnement des apprentissages linguistiques tout le long de la formation langagière.

1.2. Approches plurielles et développement de la «compétence plurilingue et pluriculturelle»

Dans le dernier numéro d'Intereoi, Juan Ramon Zaballo écrit que les EOI ne peuvent pas se limiter à l'enseignement de l'anglais qui est devenue une langue sans laquelle il s'avère difficile de survivre dans le domaine professionnel de nos jours. Il faut, je suis tout à fait d'accord avec son point de vue, s'adapter à ces nouveaux besoins sociaux et aller plus loin et se proposer de contribuer au « changement de paradigme majeur » que constitue « l'évolution vers une conception globale de l'éducation aux langues, qui intègre l'enseignement et l'apprentissage de TOUTES les langues, pour utiliser les synergies potentielles. »

Cette conception globale de l'enseignement-apprentissage des langues et cultures représente un des moyens privilégiés de la mise en place du *Plurilinguisme*, réponse apportée par le Conseil de l'Europe aux défis de la diversité et de la cohésion sociale.

Ce qui est en jeu c'est l'abandon d'une vision « cloisonnante » de la / des compétence(s) des individus en matière de langues et de cultures, abandon qui découle logiquement de la façon dont la « com-

pétence plurilingue et pluriculturelle » est conçue par le *Cadre européen commun de référence* : cette compétence ne consiste pas en «une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues » mais bien en une « compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition » (p. 129).

Pour reprendre les termes même du Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe (Conseil de l'Europe 2007, p. 73) : « La gestion de ce répertoire [qui correspond à la compétence plurilingue] implique que les variétés qui le composent ne demeurent pas abordées de manière isolée, mais que, bien que distinctes entre elles, elles soient traitées comme une compétence unique, disponible pour l'acteur social concerné ».

On ne peut dire plus clairement que les approches plurielles, telles que définies ci-dessus, ont un rôle capital à jouer dans la construction de la «compétence plurilingue et pluriculturelle» de chacun. Car comment assurer que les «variétés» ne seront pas «abordées de manière isolée» si on s'en tient à des approches « singulières »?

Autrement dit, nous pensons que si la compétence plurilingue est bien celle que les instruments du Conseil de l'Europe décrivent et que **notre curriculum des langues en Catalogne encourage**, et si on souhaite réellement donner un sens au principe de synergie recommandé, il convient, pour aider nos apprenants à construire et à enrichir continuellement leur propre compétence linguistique non seulement dans la langue qu'on leur apprend à l'EOI mais aussi à développer leur compétence plurilingue, de les amener à se constituer un arsenal de savoirs, savoir faire et savoir être concernant les faits linguistiques et culturels en général (arsenal relevant de l'ordre du « trans » : « trans-linguistique », « trans-culturel ») permettant un appui sur des aptitudes acquises à propos de / dans une langue ou culture particulière (ou certains aspects d'une langue ou culture particulière) pour accéder plus facilement à une autre (arsenal relevant de l'ordre de l'« inter » : « inter-linguistique », « inter-culturel »).

De tels savoirs, savoir-faire et savoir être ne peuvent, bien évidemment, être développés que lorsque notre classe devient le lieu d'un examen simultané et **d'une mise en relation de plusieurs langues et de plusieurs cultures**. C'est-à-dire, dans le cadre d'approches plurielles des langues et des cultures.

1.3. Approches plurielles et finalités éducatives dans les EOI.

Tout en considérant que la question du lien entre les approches plurielles et les finalités éducatives constitue le niveau décisif d'une argumentation en faveur de la nécessité de notre travail, nous pourrions nous contenter de n'y consacrer que quelques lignes. En effet, nous pensons que les finalités que l'on peut énoncer à propos des approches plurielles sont strictement identiques à celles que visent les instruments centraux du Conseil de l'Europe en matière de langues que sont le *Cadre européen commun de référence pour les langues* et le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* à la base de notre curriculum des EOI.

Sans approches plurielles, c'est la formation plurilingue préconisée par le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* qui est compromise. Sans articulation entre les langues, tout effort visant à augmenter le nombre de langues apprises par un même individu-apprenant dans le cadre de l'éducation formelle se heurtera immédiatement à des limites en termes à la fois de capacité d'apprentissage plurielles permet d'élargir. Sans approches plurielles, c'est donc la diversité des langues proposées et apprises qui est réduite, c'est-à-dire la capacité de l'école à doter les apprenants des compétences linguistiques et culturelles diversifiées (et de la faculté à les étendre) dont chacun a besoin pour vivre, travailler, participer à la vie culturelle et démocratique dans un monde où la rencontre avec la diversité des langues et des cultures fait de plus en plus partie du quotidien, pour un nombre de plus en plus élevé d'individus.

Sans articulation entre les langues, ce sont aussi des pans entiers de l'expérience langagière antérieure des apprenants qui restent ignorés, c'est-à-dire à la fois inexploités et, pour certaines langues, dévalorisés.

Par ce dernier terme – dévalorisés –, nous abordons un second aspect des finalités des approches plurielles, que la perspective un peu technique de notre problématique première (approches plurielles et compétence plurilingue et pluriculturelle) ne nous avait pas fait rencontrer d'emblée : les approches plurielles, par la diversité des langues et des cultures au contact desquelles elles permettent de placer l'apprenant, sont un outil décisif pour la construction de ce que le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* appelle **l'éducation au plurilinguisme**. C'est pour cette éducation – qu'il met explicitement en relation avec « l'éducation à la citoyenneté démocratique »

(p. 42) – que le *Guide* préconise « d'organiser, dans les enseignements de langues mais aussi ailleurs, des activités pédagogiques qui conduisent à faire percevoir la dignité égale reconnue à toutes les variétés linguistiques entrant dans le répertoire des individus et des groupes, quel que soit leur statut dans la communauté » (p. 31).

Grâce au soutien du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe à Graz, on a fait la publication qui, ensemble avec le site web (<http://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/fr-FR/Default.aspx>) proposent un large ensemble de descripteurs (savoirs, savoir-être et savoir-faire) qu'il convient de développer dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle. On les trouve aussi sous forme de graphiques hypertextuels, disponibles en ligne, qui les situent dans un cursus d'apprenant. Le site web nous offre des matériaux didactiques susceptibles de favoriser ce développement en classe. L'enseignant peut les choisir en fonction des savoirs, savoir-être et savoir-faire qu'il a repérés parmi les descripteurs retenus par le CARAP.

Le rôle des EOI dans cette nouvelle société plurilingue et pluriculturelle est important et il faudrait qu'on tienne compte de ces approches plurielles étant donné que, tel que le signale la charte européenne du plurilinguisme, la diversité des langues assure la pluralité et la richesse des représentations.

Bibliographie

- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. [www.coe.int]
- Blanche-Benveniste, C. & Valli, A. (1997). Une grammaire pour lire en quatre langues. In *Recherches et applications. L'intercompréhension: le cas des langues romanes*. Hachette, p. 33-37.
- Conseil de l'Europe / Conseil de la coopération culturelle (dir.) (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg & Paris.
- Donmall, G. (1992). Old problems and new solutions: LA work in GCSE foreign language classrooms. In James, C. et al. (eds.). *Language awareness in the classroom*. London & New York, Longman, p. 107-122.
- EDiLiC (Education et Diversité Linguistique et Culturelle) – [www.edilic.org/]
- Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. et Penz, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Graz/Strasbourg: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe. [www.ecml.at]

Developing intercultural competence: constructing your own intercultural glasses

Virginia Pardo Bustamante / INS Isaac Albéniz
vpardo@xtec.cat

María Paulina Sacovechi / INS Pere Calders
msacovec@xtec.cat

107



1- Introduction

Having trained as Teachers of English and having started our careers in Argentina, we encountered an audience at local high schools that was monolingual and monocultural. Our professors used to tell us "Wear the [cultural] glasses of the language you are teaching." Therefore our intercultural activities had to introduce students only to the customs and traditions tied to the target language. However, since we arrived in Catalonia, we have faced a totally different situation. Currently, at high school level we meet a multicultural student body, which means in addition to teaching issues and concepts from an English perspective, we need to make students aware and reflect upon the diversity within their own classroom.

As the UNESCO states in its *Guidelines on Intercultural Education*, "(Education) can also take place through interaction with the natural environment, especially when such interaction is socially and culturally determined. (...) school remains the most visible educational institution, and its role is central to the development of society. It aims at developing

the potential of learners through the transmission of knowledge and the creation of competences, attitudes and values that empower them for life in society".

Even though we have mentioned our reality at secondary schools, our main objective in this article is to point out our intercultural experience and personal/professional development as both students and teachers at EOIs. As a matter of fact, our first contact with the implementation of the cultural component came through our classes as students of Catalan and Italian and nowadays through our German and French classes. Studying these languages at EOI has enabled us to transfer the acquired knowledge to our students at different levels.

2- What have we learnt?

As we all know, the EOI student body is made up of adult students who tend not to be as diverse as in High School, nevertheless this active adult group will interact with a wider multicultural population outside the classroom, that is to say, in their workplaces as well as in their community. We were one of these adults sitting in our language classrooms, wearing our "student' glasses" and willing to learn the target language but to our surprise, we learned more than just the language. We learned how to:

- have a deeper and enriching understanding of cultures and experience of otherness.
- develop strategies to solve intercultural misconceptions more effectively.
- reflect analytically on difficulties and challenges posed by a new cultural situation.

- ponder specifically upon our own experience abroad.
- see this as an ongoing process which will give us the possibility to understand cultural pluralism and different linguistic identities.

3- How do we turn this knowledge into classroom activities?

During our classes our teachers carried out certain activities in order to foster openness and understanding of the target culture. The aim of these activities was to promote tolerance, respect, discovery of cultural conventions so as to mediate problems arising from prejudices and stereotypes. Naturally, we all know that conflict is unavoidable but it is our job to encourage our students to develop skills to cope with the unfamiliar.

4- Good Intercultural Awareness Raising practice (IAR).

Sample activities:

In this section we would like to share some classroom activities that we have compiled over the years both in our roles as students and teachers of a foreign language. Consequently, some of these activities are adaptations of good IAR practices from our EOI experiences.

Activity sequence

Activity 1

Objectives:

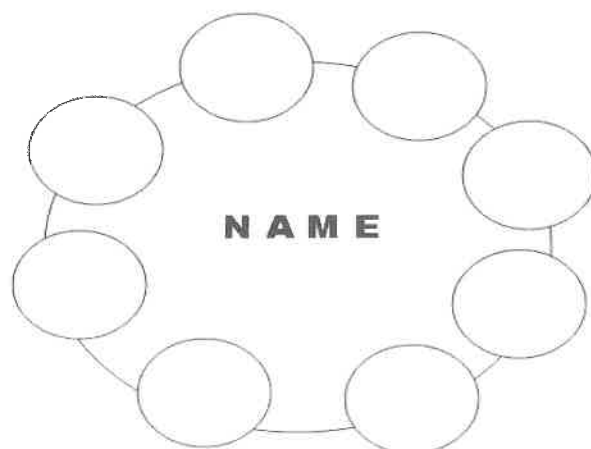
- To make students aware of their own identity.
- To reflect on how the social context or social circles define who they are.

To compare their own definition of identity with the rest of the class.

Level: A2/B1

Procedure:

Step a- We ask students to mention groups of people that are influential in their lives. For instance, family members, co-workers, classmates, etc. Then, we show on the board an empty socio-diagram to fill in. The completion of this chart will be carried out individually in order to show how students' lives are socially determined. Next, in small groups they have to compare and contrast their own diagrams.



Step b-We will hand out a photocopy with some questions for students to continue analyzing their own identity critically. After giving students time to reflect upon the answers they will discuss them in small groups. (Source: *Inside out Advanced Unit 1- Macmillan Heinemann*)

Born & bred

1 Work in small groups and answer these questions:

- Where is your home town? Were you born there? If yes, were your parents born there too?
- When someone asks you where you come from what do you say? If that person was a foreigner and obviously didn't know your country very well, would your answer be the same?
- Which is most important to you in defining who you are: your town, your country, your language, your job or something else? Why?

Step c- We ask students to make a list of possible cultural communication conflicts when talking to people from other countries and report to the class.

We suggest considering personal experiences, anecdotes, stereotypes, etc.

Step d- We will show them a video about “Gestures around the world”

HYPERLINK“http://www.youtube.com/watch?v=fa_GCK-Czqs&feature=related” http://www.youtube.com/watch?v=fa_GCK-Czqs&feature=related (00:00-6:55)

We comment on each gesture and its meaning and we encourage students to be aware of the pros and cons of using paralanguage in communication.

Step e- Writing assignment: Students should write a personal introduction to be included in the Moodle profile.

Activity 2

Objectives:

To make students realize how contact between

Norway	Finland	Russia	Germany	Italy	Greece	Spain	Portugal	France	Holland
Ski	Sauna	Bistro	Kindergarten	Ghetto	Drama	Siesta	Marmalade	Aubergine	Yacht
Slalom		Tsar	Hamburger	Piano	Hippopotamus	Patio		Elite	Tattoo
			Snorkel	Casino					

The aim of the exercise is to activate students’ linguistic background knowledge, which will be necessary for the following activity.

Step b- We take the students to the Computer Room (Lab.) and organize them in pairs or in groups of three according to the computers available. We give them a photocopy that will include two grids. Students will have to read proverbs and sayings in English and translate them literally into their L1, afterwards they will have to find an equivalent in their own language and finally, they will have to explain the meaning of these proverbs with their own words in English. We suggest using dictionaries on line such as:

Proverbs	Literal translation into Catalan/Spanish	Equivalent Proverb in your own language	Meaning in English
A friend in need is a friend indeed			
Too many cooks spoil the broth			

different cultures can result in the acquisition of new vocabulary .

To help students trust their own linguistic background so as to expand their language awareness.

To explore the meaning and use of proverbial sayings in English and other languages.

To develop their ICT competence.

Procedure:

Step a- International Vocabulary Game: We give them a pack of cards with words and another pack of cards with names of countries. They have to organize the words according to their place of origin. There are two extra countries. (Source: Adapted from *English Vocabulary in Use* by Michael Mc Carthy-Felicity O’Dell- Cambridge University Press)

Key:

Cambridge: HYPERLINK

<http://dictionary.cambridge.org>

<http://dictionary.cambridge.org>,

Longman: HYPERLINK “<http://www.ldoceonline.com/dictionary/learn>”

<http://www.ldoceonline.com/dictionary/learn>,

Oxford: HYPERLINK “<http://oxforddictionaries.com>” <http://oxforddictionaries.com>/

Macmillan: HYPERLINK

“<http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/disconnect>” <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/disconnect>

Wordreference: <http://www.wordreference.com/>

Step c- Now, we will challenge the students by giving them proverbs in different languages of Latin origin. This activity will be slightly different be-

cause they will have to find an equivalent in English. (Source: Activity adapted from *Intercultural Language Activities* by John Corbett, CUP.)

Proverbs	Literal translation into Catalan/Spanish	Equivalent proverb in your own language	Proverb in English	Teacher's feedback
No diguis blat que no sigui al sac i ben lligat				
La caritat ben entesa comença per un mateix				
De tal palo tal astilla				
A donde fueres haz lo que vieres				
Les murs ont des oreilles				
On ne fait pas d'omelette sans casser des oeufs				
A cavalo donato non si guarda in bocca.				
Non giudicare un libro dalla relativa copertura.				
A vingança é un prato que se serve frio				
As más noticias chegam depressa				

Key- Proverbs in English:

- 1- Don't count your chickens before they're hatched.
 - 2- Charity begins at home.
 - 3- Like father like son.
 - 4- When in Rome, do as the Romans do.
 - 5- Walls have ears.
 - 6- You've got to crack a few eggs to make an omelette.
 - 7- Don't look a gift horse in the mouth.
 - 8- Don't judge a book by its cover.
 - 9- Revenge is a dish best served cold.
 - 10- No news is good news.
- 1- To travel is to discover that everyone is wrong about other countries. ~Aldous Huxley
 - 2- The World is a book, and those who do not travel read only a page. ~St. Augustine
 - 3- No one realizes how beautiful it is to travel until he comes home and rests his head on his old, familiar pillow. ~Lin Yutang
 - 4- Travel and change of place impart new vigor to the mind. ~Seneca
 - 5- The traveler sees what he sees. The tourist sees what he has come to see. ~G.K. Chesterton
 - 6- The whole object of travel is not to set foot on foreign land; it is at last to set foot on one's own country as a foreign land. ~G.K. Chesterton
 - 7- And that's the wonderful thing about family travel: it provides you with experiences that will remain locked forever in the scar tissue of your mind. ~Dave Barry
 - 8- Travelers never think that they are the foreigners. ~Mason Cooley

Step d- Students discuss in small groups two or three of the following quotations about travelling. Then, they will report their conclusions to the rest of the class.

- 9- I soon realized that no journey carries one far unless, as it extends into the world around us, it goes an equal distance into the world within.
~Lillian Smith
- 10- I have found out that there ain't no surer way to find out whether you like people or hate them than to travel with them. ~Mark Twain
- 11- If you reject the food, ignore the customs, fear the religion and avoid the people, you might better stay home. ~James Michener
- 12- I dislike feeling at home when I am abroad.
~George Bernard Shaw

Activity 3

Objectives:

- To read a story in order to reflect on the differences between visiting and living in a foreign country.
- To see our local reality from a different perspective to foster open-mindedness.
- To analyze stereotypes so as to overcome prejudices.
- To improve intercultural dialogue for better social cohesion.

Procedure:

Step a- In order to set the atmosphere of the story we would ask students some questions:

- Do you remember any of the quotations about travelling we dealt with?
- Which exotic places would you like to visit?
- Why do you consider these places exotic?

Step b- We are going to give students a story written originally in German "Mein Haus ist dein Haus" by Leonhard Thoma (Hueber). We freely adapted and translated the story to tailor the needs of the class. We intend to use this story to trigger debate and encourage students to share their own experiences.

Title: *My house is your house*

We went to Morocco on holidays. Morocco is a wonderful country and the people are fantastic. And they are so friendly. While you walk down the street, people see you, greet you and begin a conversation. "Where do you come from?" "What do you think about our city?" A lot of them speak English or French and many of them speak some German. Communication is not a problem as they always want to help. They give you directions and they even take you to see

interesting places such as the markets, the Mosque, etc. and then they invite you to their home for tea or dinner. They introduce you to their family and you can take photos. That is real travelling, so authentic! The food was so exotic for us but we had to try it.

Now we are back home, back to work in the office. Of course, we have the pictures, some hanging in the sitting room or the dish souvenir in the kitchen.

Downstairs lives a Moroccan neighbour. He has lived here for a couple of weeks or a month. Alone, without his family. "What does he do?" We don't know. Sometimes we meet him in the corridor or in the street. He greets us in a friendly way but he has never invited us to his home.

Step c- Deconstructing Stereotypes

The story depicts two different situations in which people from the same nationality behave differently. Describe them and make a hypothesis of why they behave in this way.

Think about your neighbourhood. Are there any foreign neighbours? Where are they from? What is the stereotype we have of these nationalities?

What kind of relationship do you have: are they just acquaintances or have you established a closer relationship?

Step d- As a follow-up activity we will ask them to participate in a forum where they will have to share some personal experiences with foreigners, particularly those that made them change their point of view as regards the stereotypes they had in mind. This activity aims to make students reevaluate their opinions and we hope that this will lead to their personal growth and transformation of their views to be applied to their daily lives.



5- Conclusion: Constructing our own intercultural glasses

We came to Catalonia wearing “blue [cultural] glasses”, here we put on our “yellow [cultural] glasses”. We now know that we will never see either yellow or blue again, we will always see “green”. This is a crystal clear image of our personal intercultural experience. Having such a background has helped us to understand the importance of promoting the intercultural awareness in our daily teaching practices. Furthermore, the activities we have planned intend to develop other competences as well: Social competence and citizenship, information treatment and digital competence, learn how to learn and above all, intrapersonal and interpersonal skills. To reach these objectives, students should be actively engaged in these activities, they should keep an open mind in order to be tolerant, empathetic and capable of embracing diversity.

The road to attain a harmonious, respectful and egalitarian society is to drive our students to deconstruct their own ethnocentric concepts and help them to construct their own “3D intercultural glasses” through which they will not only value their own heritage but also review information enriched by accepting other people’s cultural heritage.

In spite of the fact that in this article we deal with cultural differences, it is true that classroom realities also involve students ranging from elderly people to migrants, from the physically challenged to the mild and moderate disabled, etc. As a result, our classroom practices should be a bridge to strengthen relationships, foster solidarity so as to pave the way for inclusiveness.

We would like to conclude this article referring back again to the *Unesco Guidelines on Intercultural Education*: “Intercultural Education aims to go beyond passive coexistence, to achieve a developing and sustainable way of living together in multicultural societies through the creation of understanding of, respect for and dialogue between the different cultural groups.”

Bibliography

- Alonso, R. and Cañada, M. (2008). Proposta d'introducció de la interculturalitat a l'EOI. *InterEOI*, n.X, 63 -69.
- Corbett, J. (2010). *Intercultural language Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Llorián, S. (2008). *El Tratamiento del Componente Intercultural en los Currículos de Idiomas*. *InterEOI*, n.X, 9 – 19.
- Jones, C. and Bastow, T. (2005) *Inside Out Advanced*. Oxford: Macmillan English Language Teaching.
- McCarthy, M. and O'Dell, F. (1996). *English Vocabulary in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thoma, L. (2010) *Das Idealpaar*. Verlag: Editorial Idiomomas Hueber.
- Cinc Mil Refranys Catalans. Barcelona: Editorial Millà (1997).

Webgraphy

- HYPERLINK “<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478147878e.pdf>” <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf> UNESCO guidelines on intercultural education (2006)
- HYPERLINK “<http://www.lancs.ac.uk/users/interculture/docs/ria.rtf>” www.lancs.ac.uk/users/interculture/docs/ria.rtf Raising Intercultural Awareness in preparation for periods of residence abroad
- HYPERLINK “<http://www.afs60.de/en/index.php?RWP=ECWorkshopsDetail&NID=76&WSID=34>” <http://www.afs60.de/en/index.php?RWP=ECWorkshopsDetail&NID=76&WSID=34>
- Kim Seifert *Colored Glasses Project* c/o Deutsches Youth For Understanding Komitee e.V. Hamburg, Germany.
- HYPERLINK “http://www.youtube.com/watch?v=fa_GCK-Czqs&feature=related” http://www.youtube.com/watch?v=fa_GCK-Czqs&feature=related *Gestures around the world*.
- HYPERLINK “<http://matadornetwork.com/bnt/50-most-inspiring-travel-quotes-of-all-time/>” <http://matadornetwork.com/bnt/50-most-inspiring-travel-quotes-of-all-time/> The 50 most inspiring travel quotes of all times.

Acknowledgements

We would like to thank the following EOIs: Drassanes (Catalan and Italian departments), Garraf (English department), Viladecans (English department), Badalona (English and German department) and Sabadell (French department). We are also grateful to AFA Sant Sadurní d'Anoia and INS La Pineda for giving us opportunity to broaden our intercultural experience. Special thanks to Montse Cañada and Rodrigo Alonso for their constant support and patience. Also to Marta Prat and her team for providing interesting and useful material.

Kennedy-Scanlon, Michael, Cebrian, Juli & Bradbury, John. Guided Error Correction.

**Exercises for Spanish-speaking Students of English. Level C1 Book 1 & 2. Bellaterra:
Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. 2010. 183 & 174.**

Salvador Faura / EOI Sabadell
sfaurai@xtec.cat

113

Once upon a time -and a very good time it was- there was a faraway land where all students of English wrote their writing exercises without mistakes. There, good old teachers evaluated them with ever-rising marks. Alas, those very students and their accommodating teachers seem now to have vanished into Cloud-cuckoo land. In fact, all the country's modern educators are left with now is the setting of another altogether different fairy tale -one of terror where compositions are involved! Indeed, most modern students are good at most skills -I never said the contrary. Many of them look for listening activities on-line, they download readings on state-of-the art e-books, and they practise their oral proficiency via Ryanair. Yet, this is no consolation for the long-suffering professionals who correct their papers. Modern students find handing in writing exercises harder than ever before and, in the fairy-tale country teachers now live in, self-correcting writing exercises are few and far between!

Spanish translation of what could be called "nuances of meaning" and another section with brief explanatory notes aimed at enhancing comprehension.

Teachers! Recommend these exercises and get ready to enjoy some more quality time -well, or to find out even more about Moodle and digital whiteboards! Whichever you choose, enjoy!

.....

Opportunely, at the Universitat Autònoma de Barcelona, Michael Kennedy-Scanlon, Juli Cebrian and John Bradbury are working to resolve this situation. Their latest publication, aimed at upper-intermediate and advanced-level students, *Guided Error Correction*, helps learners recognise, and then correct, writing mistakes without external assistance. From the point of view of methodology, the activities are only one-page long. Most importantly: they have been designed to be used at the learner's convenience. The system is as follow: first, students learn how to correct the characteristic errors of Spanish-speakers struggling to write in English. Then, they are taught to identify these very mistakes. Last but not least, students are shown how to re-write imperfect sentences without errors. *Guided Error Correction* also includes a

La motivación de los alumnos en el aula de idiomas

Mònica Salgado Blesa / EOI Inca
msalgadoteacher@gmail.com

El objetivo de este artículo es ofrecer una pincelada sobre los aspectos que inciden en la motivación de los alumnos tanto a nivel de grupo como individual, así como proponer herramientas al alcance del profesor, cuyo uso potencie la motivación de los estudiantes, al tiempo que favorezca y agilice la tarea del profesor.

¿De quién es la responsabilidad de motivar a los alumnos?

Podríamos hablar de dos tipos de motivaciones: motivación intrínseca y motivación extrínseca. La primera se basa en las razones que mueven al alumno a anhelar la obtención de un objetivo. Por su parte, la motivación extrínseca depende de fuerzas externas y, en concreto, de las acciones que se emprendan para fomentar el interés del alumno en su aprendizaje y en la obtención de resultados. A menudo, es difícil establecer la línea que las diferencia y ambas pueden revelarse interdependientes y mutuamente favorecedoras.

Si bien es deseable que el alumno cuente con una motivación intrínseca para el aprendizaje del idioma, nuestra experiencia como profesores nos demuestra que la realidad a veces dista de nuestras expectativas. En este caso, cuando es precisa una motivación extrínseca, cabría preguntarse: ¿a quién compete motivar a los alumnos? Csizér y Dörnyei (1998) llevaron a cabo una encuesta entre profesores y alumnos de idiomas para conocer las diversas técnicas de motivación y con qué frecuencia las usaban en su práctica diaria. La encuesta reveló que los participantes consideraban la actitud del profesor como la herramienta de motivación más importante.

Sin embargo, la motivación del alumnado no está contemplada en nuestro programa de curso y es fácil ignorar dicho aspecto en nuestro día a día, sumidos en la vorágine de lecciones y ejercicios. Opino, no obstante, que como profesores compartimos la creencia de que no es nuestro único cometido, función o vocación preparar a los alumnos para pasar un examen o

acabar un libro, sino también motivarlos para divertirse y disfrutar del aprendizaje de una lengua.

En ocasiones, nuestra carga de trabajo diaria nos puede parecer excesiva y, a menudo, las exigencias de cumplir con el programa de estudios se nos antojan incompatibles con la tarea de motivar a los alumnos. O bien, tendemos a considerar ambos conceptos como mutuamente excluyentes, puesto que dedicamos todas nuestras energías a asegurarnos de que los ítems previstos se cubran y que los alumnos entiendan nuestras explicaciones y asimilen los contenidos. Pero en la práctica, estos conceptos son interdependientes y resulta difícil progresar a un ritmo pertinente si los alumnos no están motivados para invertir el tiempo y energías necesarios en cada uno de los aspectos de la lengua tratados en clase.

Como profesores, todos hemos experimentado cursos y grupos en los cuales la buena motivación era patente y, en consecuencia, los contenidos se asimilaban con mayor facilidad. Por otra parte, un grupo motivado redundará en una dinámica de clase mucho más agradable y receptiva a nuestras actividades e iniciativas. Es pues en nuestro beneficio y en el de los alumnos, fomentar la motivación de grupo e individual.

Estrategias de motivación de grupo

Varios son los aspectos que pueden optimizar una buena dinámica de grupo, que contribuya al tiempo a una buena predisposición de cada uno de los alumnos al aprendizaje del idioma. Entre estos, podríamos destacar:

El desarrollo de un grupo cohesionado

En concreto:

- Intentar promover la interacción, cooperación y trabajo conjunto de los estudiantes.

- Utilizar rompehielos al principio de un curso y actividades posteriores en que los estudiantes puedan conocerse mejor.
- Usar periódicamente tareas en grupo y alternar los estudiantes en los grupos.
- Fomentar y, si es posible, organizar salidas y actividades extraescolares.
- Evitar las formulas rígidas de organización de sillas y pupitres.
- Fomentar el humor.
- Animar a los alumnos a que personalicen la decoración de la clase.

Conocimiento del progreso

Resulta conveniente que los estudiantes conozcan su evolución en el aprendizaje de la lengua. No todos los estudiantes progresan en la misma medida, al mismo ritmo y en las mismas habilidades. En este sentido, los profesores contamos con una herramienta aliada que son los exámenes o pruebas de distinto tipo.

Asimismo, existen otros métodos para la autoevaluación del alumno, en relación con su evolución y con la adquisición de sus objetivos. Entre estas herramientas, se encuentran la utilización de cuestionarios (a menudo incluidos en los libros de texto) sobre las funciones y objetivos adquiridos al finalizar bloques de estudios (puedo escribir una carta, hablar de planes futuros, hablar del tiempo meteorológico, etc.) Incidir en estos aspectos y fomentar su reconocimiento puede favorecer la satisfacción del alumno respecto a las habilidades adquiridas y aumentar su motivación. Con frecuencia, el alumno puede fijarse y lamentarse de todo lo que aún no puede expresar o entender en el idioma y, por ende, no valorar las habilidades adquiridas en un período de tiempo. Este tipo de cuestionarios pueden ayudarnos a contrarrestar esta actitud que puede conducir a la frustración, si no se neutraliza.

El profesor puede asimismo elaborar cuestionarios para que los alumnos conozcan su progreso, evalúen la adquisición de objetivos personales y detecten el tipo de actividades que más favorecen su proceso de aprendizaje. Mediante estos cuestionarios, el alumno puede asumir la responsabilidad de la adquisición de conocimientos y utilizar los resultados para trabajar de forma autónoma.

En dichos cuestionarios, podremos formular preguntas como:

- ¿En qué aspecto de la lengua has mejorado más?
- ¿Qué aspecto te gustaría tratar más?
- ¿Qué tipo de actividades te resultan más útiles?
- ¿Qué tipo de actividades no te gusta realizar?
- ¿Estás cumpliendo los objetivos que te marcaste? En caso contrario, ¿qué podrías hacer para favorecer su consecución?
- ¿Estás satisfecho con el tiempo y esfuerzo que dedicas al aprendizaje del idioma?

U otras cuestiones que nos parezcan de utilidad para la autorreflexión del estudiante y para la valoración de nuestra tarea.

Estrategias de motivación individual

Establecimiento de objetivos

Los profesores realizamos con frecuencia consultas entre los alumnos para saber cuáles son sus objetivos en el aprendizaje del idioma extranjero, es decir, qué desean conseguir en un período de tiempo determinado (que suele circunscribirse al año en que están en nuestras aulas). A menudo, obtenemos respuestas del tipo: “necesito el idioma para viajar”, “me es necesario en el trabajo” e incluso, “hablar este idioma es muy importante en la actualidad”. El denominador común de estas respuestas es que el alumno ofrece unos objetivos de carácter general y poco específicos. ¿Qué significa específicamente poder utilizar un idioma para viajar?: ¿Poder entrar en un restaurante y pedir un menú? ¿Entender las indicaciones en los aeropuertos? ¿Poder realizar una queja en un hotel? Y, ¿qué uso del idioma realizará en el trabajo nuestro alumno? ¿Deberá escribir? ¿Qué tipo de textos? ¿Tendrá que hablar con clientes? ¿En un contexto de vocabulario general o específico?

Es evidente que el nivel de idioma necesario para cada una de las situaciones expuestas anteriormente no es equivalente: el nivel de comprensión oral y de expresión oral para formalizar una queja en un hotel sería claramente superior al necesario para poder realizar un pedido en un restaurante. Y no es necesario centrarse en las mismas competencias si se va a utilizar en el trabajo la lengua escrita, en perjuicio de la oral. Sin embargo, es a menudo también cierto que los alumnos no son conscientes de que estos ob-

jetivos son excesivamente generales y conviene acotarlos. ¿Cómo ayudará al alumno, y por añadidura al profesor, el hecho de definir sus objetivos?

Según Dörnyei (2001), los objetivos afectan a la motivación y el rendimiento mediante cuatro mecanismos:

1. Dirigen la atención hacia actividades relevantes para los objetivos y evitan distracciones irrelevantes.
2. Regulan el esfuerzo de las personas en desempeñar las actividades solicitadas y a su dificultad.
3. Fomentan la persistencia hasta la adquisición del objetivo.
4. Promueven la búsqueda de planes de acción o estrategias para la consecución de los objetivos.

Es necesario que comuniquemos a los alumnos que los objetivos deben ser:

- Claros y concretos: deberán especificar los detalles con el máximo detalle posible.
- Mensurables: deberán describir resultados que se puedan evaluar fácilmente.
- Deberán suponer un desafío pero no deberán estar fuera de su alcance.
- Deberán tener una fecha de cumplimiento especificada.

McCombs and Pope (1994:69) recomendaron a los estudiantes el "ABCD" de los objetivos: Un objetivo deberá ser:

Achievable (Razonable para la edad y las fuerzas),
Believable (Credible, el estudiante debe creer que puede conseguirlo),
Conceivable (Fácil de medir y bien especificado),
Desirable (Se debe desear de verdad).

Para establecer los objetivos, y antes del inicio del curso, podemos proponer a los alumnos que piensen detenidamente en sus necesidades al aprender el idioma. En concreto:

- a) Decidir el objetivo principal para el cual quieren aprender la lengua: por ejemplo, para utilizarlo en el trabajo.
- b) Realizar una lista de las situaciones específicas en las que probablemente se usará el idioma: hablar por teléfono, responder a consultas, dar información, escribir cartas empresariales.
- c) Decidir las habilidades que precisa para cada situación: ampliar vocabulario, estudiar gramática, comprensión oral, expresión oral, etc.

Los estudiantes pueden elaborar una tabla con las situaciones hipotéticas en las que utilizarían el idioma y las habilidades que les serán útiles para ello.

SITUACIONES HIPOTÉTICAS Recepcionista en un hotel	DESTREZAS			
	Vocabulario	Comprensión oral	Comprensión escrita	Hablar
Dar información a los huéspedes en un hotel	✓	✓		✓
Escribir notas o anuncios	✓			
Explicar la normativa	✓	✓		✓
Atender consultas	✓	✓		✓

Fig. 1 situación hipotética de un alumno que precisa utilizar el idioma

De este modo, los estudiantes podrán conocer las habilidades en que se deben centrar y establecer prioridades en las mismas.

¿CUANTO SÉ/PUEDO HACER?

A continuación, presentamos una tabla en la que el estudiante puede indicar en qué punto del apren-

dizaje se encuentra, basándose en una escala del 1 al 5, siendo:

1: Estoy muy lejos de conseguir mi objetivo.

5: He conseguido el nivel que quería alcanzar, mi objetivo.

Comprensión oral	Comprensión escrita	Expresión oral	Expresión escrita
1	1	1	1
2	2	2	2
3	3	3	3
4	4	4	4
5	5	5	5

Fig. 2. Ejemplo hipotético de los niveles conseguidos en las distintas destrezas por parte de un estudiante.

A partir de estos resultados, nuestro alumno podrá decidir las habilidades que debe mejorar y centrará sus esfuerzos en las mismas.

Creencias realistas sobre el aprendizaje

Una de las dificultades adicionales con las que puede topar el profesor es que los alumnos tienen creencias poco realistas sobre el aprendizaje del idioma. Algunos estudiantes creen que pueden mejorar sustancialmente su nivel de idioma en unos meses, mientras que otros creen que años de sufrimiento no les serán suficientes. Otros piensan que sólo se puede aprender el idioma si uno vive en el país.

Es recomendable hablar sobre alguno de estos temas clave con los estudiantes. Algunos de los principales puntos a tratar podrían ser:

- La dificultad del aprendizaje del idioma y la necesidad de estudio.
- El progreso realista que los estudiantes pueden esperar.
- Lo que debe hacer el estudiante para conseguir el éxito en sus objetivos.
- El mejor modo de aprender un idioma.

Una manera eficaz para iniciar el debate es facilitar a los estudiantes un cuestionario sobre sus creencias y usar las respuestas como un punto de inicio para analizar la validez de mitos y creencias sobre el

aprendizaje de idiomas. En este sentido, un ejemplo de referencia podría ser el cuestionario desarrollado por Elaine Horwitz (1988) en el que se cubren 34 puntos de cinco áreas principales: la dificultad del aprendizaje del idioma, la naturaleza del aprendizaje, las estrategias de comunicación y la motivación y las expectativas. Podréis encontrar el cuestionario en Dörnyei (2001), p.68-70.

Tipos de estudiantes

Una vez que los alumnos han analizado y descubierto sus objetivos, es importante que sean conscientes de cuál es su propio estilo de aprendizaje así como de los factores afectivos que les influyen, con el fin de optimizar su esfuerzo.

Cuando el estudiante se enfrenta al proceso de adquisición de contenidos o habilidades, utiliza, consciente o inconscientemente, un grupo de características psicológicas que marcarán su forma de aprender. Es lo que conocemos como "estilos de aprendizaje"

En contraste, las estrategias de aprendizaje son habilidades externas que usan los estudiantes conscientemente para mejorar su aprendizaje. Ejemplos de las mismas son: estrategias metacognitivas como el autocontrol y la autoevaluación, estrategias cognitivas y estrategias socio-afectivas como el trabajo cooperativo. A continuación, se presenta un resumen de los estilos de aprendizaje principales, Reid (1998).

Las siete inteligencias múltiples

1. Lingüística/Verbal: aptitud con las palabras en forma escrita y oral.
2. Lógica/Matemática: capacidad de usar números de manera eficaz.
3. Musical: sensibilidad al ritmo, timbre y melodía.
4. Espacial/Visual: sensibilidad a la forma, espacio, color y líneas.
5. Cinestésica: capacidad de usar el cuerpo para expresar ideas y sentimientos.
6. Interpersonal: capacidad de comprender los estados de ánimo e intenciones de otra persona.
7. Intrapersonal: capacidad de comprenderse uno mismo: las fortalezas y debilidades propias.

Estilos de aprendizaje perceptuales

- Visual: Aprende más eficazmente a través del sentido de la vista.
- Auditivo. Aprende más eficazmente mediante el sentido del oído.
- Táctil: Aprende más eficazmente mediante el sentido del tacto (experimental).
- Cinestésico: Aprende más eficazmente mediante el cuerpo completo.
- Grupal: Aprende más eficazmente trabajando con otros.
- Individual: Aprende más eficazmente trabajando solo.

Dependencia o independencia de campo

- Independencia de campo: Aprende más eficazmente de manera secuencial, analizando los hechos.
- Dependencia de campo: Aprende más eficazmente en contexto global y es sensible a las relaciones humanas.

Estilos de aprendizaje analíticos y globales

- Analítico: Aprende más eficazmente individualmente, secuencialmente y linealmente.
- Global: Aprende más eficazmente mediante experiencias concretas y mediante interacción con otras personas.

Estilos de aprendizaje impulsivos y reflexivos

- Reflexivos: Aprende más eficazmente cuando se le da tiempo para considerar las opciones.
- Impulsivo: Aprende más eficazmente cuando puede responder inmediatamente.

Indicador de Myers-Briggs

- Extroversión: Aprende más eficazmente mediante la experiencia concreta, y contacto con los demás.
- Introversión: Aprende más eficazmente en situaciones individuales de aprendizaje independiente.
- Sensorial: Aprende más eficazmente de informes de hechos observables
- Intuición: Aprende más eficazmente de experiencias significativas.
- Racional: Aprende más eficazmente de circunstancias impersonales y lógicas.
- Emocional: Aprende más eficazmente de circunstancias personalizadas.
- Calificador: Aprende más eficazmente mediante la reflexión, deducción, análisis y procesos que implican un cierre.
- Perceptivo: Aprende más eficazmente mediante la negociación, sentimiento y procesos inductivos que posponen el cierre.

Basándose en estos principios, Rebeca Oxford (Oxford, 1994) diseñó un cuestionario para la valoración del propio aprendizaje, en el cual los estudiantes debían dar una puntuación a enunciados relativos a los siguientes aspectos:

1. Cómo utilizo mis sentidos para estudiar o trabajar. Para descubrir si el estudiante tiene una tendencia al aprendizaje visual, auditivo o cinestésico.
2. Cómo me relaciono con otras personas. Para descubrir si la persona tiene un estilo extrovertido, o introvertido y prefiere las actividades individuales o en grupo.
3. Cómo gestiono posibilidades. Para saber si un estudiante tiene un estilo de aprendizaje intuitivo o por el contrario adopta un enfoque secuencial en su aprendizaje.

4. Cómo me enfrento a las tareas. Los estudiantes en este apartado se clasifican entre aquellos a los cuales motiva la planificación de tareas, disfrutan de indicaciones concretas y fechas límites o los que prefieren un enfoque más relajado ante el aprendizaje.
5. Cómo trato las ideas. Diferencia entre los estudiantes con un aprendizaje global, es decir basado en la idea general y un aprendizaje analítico, es decir centrado en los detalles.

Encuesta completa en Reid (1998) p.179-186.

Materiales de aprendizaje relevantes para los estudiantes

Otro de los retos con los que nos encontramos los profesores es la dificultad de hacer que los materiales utilizados en clase sean relevantes para los estudiantes. A menudo, contamos con un programa curricular que cumplir y un libro de texto, el cual, si bien cubre perfectamente todos los objetivos morfosintácticos y léxicos del nivel, resulta difícil de aplicar a situaciones de la vida real en las que se encontrará el estudiante. No estoy sugiriendo que se prescindiera del libro de texto, puesto que esto sería totalmente contraproducente en muchos otros aspectos, pero a menudo podremos adaptar las situaciones, lecturas o el vocabulario propuesto en el libro, a fin de acercarlas a una posible realidad actual o futura de los estudiantes. Por otra parte, se pueden incorporar actividades adicionales, que puedan atender a las necesidades de los estudiantes y dar más relevancia a su aprendizaje. Entre estas, se encontrarían: presentaciones sobre temas particulares, actividades extraescolares, juegos de rol e incluso debates escritos (wikis) o hablados sobre temas relevantes.

No solo el tipo de actividades es importante para la motivación, también lo es su interés, variedad y utilidad, como veremos en la próxima sección.

Mantener la motivación

Según Dörnyei (2001), en las clases de idiomas a menudo corremos el peligro de caer en la monotonía. Es evidente que la monotonía afecta a la motivación de los alumnos y que son necesarias estrategias para contrarrestarla. Para ello se puede trabajar en diversos frentes:

Enfoque de las tareas:

Por ejemplo podemos variar:

- El enfoque lingüístico de las tareas. Una tarea de gramática puede ir seguida de una que se centre en temas socioculturales.
- El canal de comunicación: elegir tareas auditivas, visuales, táctiles, etc.
- Formato organizativo: una tarea de la clase conjunta puede ir seguida de trabajo en grupo o en pares.

Contenido de las tareas:

Por lo que se refiere al contenido de las tareas, presentamos algunas ideas para aumentar la motivación entre los alumnos mencionadas por Dörnyei (2001).

- Desafío: A los humanos les gustan los desafíos, de modo que las actividades en que los alumnos tengan que resolver problemas, descubrir algo, encontrar información oculta, etc., siempre serán bienvenidas.
- Contenido interesante: Un modo simple y eficaz de aumentar el interés de las tareas es vincularlas a temas que ya interesen a los estudiantes.
- Novedad: Si hay algo de la actividad que sea nuevo, diferente o inesperado, esto a buen seguro eliminará el aburrimiento.
- El elemento exótico: A todos nos gusta saber de personas y lugares que son únicos y especiales.
- El elemento de fantasía: Las tareas son tanto más cautivadoras cuanto más despierten la fantasía de los estudiantes. A casi todo el mundo le gusta usar su imaginación para crear historias irreales, identificarse con caracteres ficticios, etc.
- El elemento personal: Existe una cierta fascinación sobre la vida real de las personas, de modo que puede ser provechoso y estimulante para los alumnos adaptar el contenido de los materiales a las vidas de los estudiantes.

Sin embargo, cabe tener en cuenta, que la variedad no se circunscribe a las tareas únicamente. También puede estar relacionada con otros aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje como nuestro estilo de presentación, los materiales de aprendizaje,

la implicación de los estudiantes (a veces los estudiantes son los que llevan a cabo las actividades) o la organización espacial de la clase.

Conclusión

La motivación de los alumnos no suele formar parte de nuestro programa curricular, ni estar incluida en las programaciones anuales. Por otra parte, los alumnos suelen desconocer los mecanismos de la misma e incluso su importancia en su proceso de aprendizaje. Es probable que un alumno sin motivación abandone el curso o que realice el mínimo esfuerzo con los consiguientes mínimos beneficios. Nuestro cometido principal como profesores es guiar a los alumnos en el aprendizaje de la lengua, y dicho aprendizaje no puede tener lugar sin motivación. Por todo ello, la tarea de motivar e implicar al alumno debe formar parte de nuestro día a día como profesores. Asimismo, favorecer la motivación supone un beneficio cuasi inmediato para el binomio profesor/alumno, puesto que facilita y agiliza la labor del profesor y potencia una actitud receptiva del alumno, con frecuencia extensible a otros miembros del grupo. Por último, si el alumno y el grupo están implicados y comprometidos con sus objetivos, nuestra tarea será más provechosa y fomentará al tiempo nuestra propia motivación, objeto este de otro estudio y que debería merecer la atención de nuestra comunidad educativa.

Bibliografía

- Cohen, A.J. (1996): Second language learning and use strategies. Clarifying the issues. Mineapolis: University of Minnesota.
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (1998): Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, n. 2, p. 203-229.
- Dörnyei, Z. (Ed.) (2001): *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, G. & Sinclair, B. (1989): *Learning to learn English. A course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reid, J.M. (Ed.) (1998): *Understanding learning styles in the second language classrooms*. Wyoming: Prentice Hall Regents.
- Reid, J.M. (1987): The learning style preferences of ESL students. *Tesol Quarterly*, n. 21, p. 87-107.

.....