

# INTER EOI N° 14

Revista digital de l'EOICAT

Treballs i projectes realitzats pel professorat d'EOI de Catalunya  
Ponències i tallers presentats al VI Fòrum EOICAT, Tarragona 2016

ISSN 2385-4820



# ÍNDIX

El projecte ERASMUS + KA1 de l'Escola Oficial d'Idiomes de Lleida: "Aules sense fronteres: professors innovadors i alumnes proactius en una Europa plurilingüe" Carmen Angulo González	4
L'aprenentatge semipresencial Ma Lluïsa Castilla Saiz	7
Confidence in my English pronunciation: Parallel Reading & Self-recording and analyzing. Two learning techniques to help learners develop their autonomy Miquel À. Castillo	15
Millora l'expressió Escrita a C1 Mercè Clemente i Ester Giró	26
Dinamitzar un claustre: com prendre decisions de manera horitzontal, col·lectiva i efectiva Maite Domingo Alegre i Kathrin Rodríguez Vogt	44
Mantenir el nivell de motivació Anna Golubiátnikova	49
Les aventures de Sindbad el mariner Joana Hernández	55
La retroacció immediata i personalitzada en l'aprenentatge de la pronunciació Sidney Martin Mota	58
À vos plumes! Atelier autour de l'écrit Guénola Moreau	62
Edmodo Virginia Pardo Bustamante i Vicent Revert Arnau	77
Observar per aprendre: indagant en la docència de l'expressió i la interacció oral Lidia Vilaseca, Maria García i M.Teresa Domingo	86
Jugar i aprendre amb Kahoot i Socrative Fernando Romeu	108

## Qui som? On som? Què fem?

Hi ha moltes coses que defineixen el tarannà del professorat d'EOI. Jo en destacaria dues: La passió per les llengües i el neguit. La primera és evident. Marca de la casa. La segona és el neguit. Neguit per innovar, aprendre, millorar i traspasar aquesta passió als nostres alumnes.

És un fet que les EOI de Catalunya som centres públics reconeguts, de referència en l'aprenentatge dels idiomes i defensores d'un model pedagògic de qualitat. Tanmateix, avui, estem patint una lenta i progressiva pèrdua de reconeixement i, consegüentment, de visibilitat dins la societat (família, escola, empresa, però també Departament d'Ensenyament).

En aquest mateix context, la cursa desfermada per la "titulitis" ha fet proliferar l'oferta de diplomes i certificats d'idiomes, i de retruc, malmetre el valor del conjunt de les certificacions. La llei de l'oferta i la demanda. Malauradament, es dona més valor al "paper" que a l'aprenentatge i la competència reals. Aquest és un problema que afecta la societat d'avui, sovint influenciada per tendències i modes conjecturals.

Per sort, bufen vents de canvi. Segons David Roberts, expert en innovació i membre de la Singularity University, de Silicon Valley, el negoci de les universitats i altres centres de formació, basat en els certificats, té els dies comptats. La "titulitis" s'ha acabat. Deixem pas al talent! En moltes empreses, sobretot tecnològiques, ja no demanen el currículum. T'asseuen davant un ordinador i et demanen que els ensenyis què saps fer. Una reflexió interessant sobre una situació de canvi que es podria fer extensiva, ben aviat, en l'aprenentatge d'idiomes.

Així doncs, i malgrat les dificultats, hem d'aixecar el cap, mirar endavant i impulsar la reconstrucció de les EOI. Hem de ser capaços d'aportar nous valors afegits, més enllà de lliandars i de certificats.

No podem ignorar la revolució que hi ha fora. La societat evoluciona molt ràpidament i ens hem d'adaptar als canvis i a les noves necessitats dels ciutadans. Com deia Stephen Hawking: "La intel·ligència és la capacitat d'adaptar-se als canvis". El nostre repte és créixer en qualitat, ser més flexibles a les demandes dels nous temps, en formats i en continguts. Les Escoles Oficials d'Idiomes hem de donar resposta, en eficiència i competència i preparar els nostres alumnes per ajudar-los a entendre l'entorn més proper i sobretot el món. A Catalunya, som gent emprenedora. Els professors de les EOI, també ho som. El nostre capital humà té un alt nivell d'expertesa i competència que reivindicuem per oferir-ho al servei d'una nova EOI que entre tots, transversalment, hem de bastir i millorar.

**Cristina Torrent**

Presidenta de l'EOICAT

Novembre, 2016

## **El projecte Erasmus + KA1 de l'Escola Oficial d'Idiomes de Lleida: "Aules sense fronteres: Professors innovadors i alumnes proactius en una Europa plurilingüe"**

El juny passat vam rebre l'aprovació per part del SEPIE (Servicio Español Para la Internacionalización de la Educación) del nostre projecte d'escola Erasmus + KA1 **"Aules sense fronteres: professors innovadors i alumnes proactius en una Europa plurilingüe"**. Aquest projecte es va començar a elaborar a finals de novembre del 2015 i es va presentar a començament de febrer del 2016. Van ser quatre mesos d'espera amb un gran resultat!

Abans del procés d'elaboració del projecte es va dissenyar un pla d'acció en 10 passos, que són els següents:

**PAS 1.** Estudi diagnòstic inicial del centre i de les seves necessitats.

**PAS 2.** Reflexió sobre els resultats dels qüestionaris i estudis.

**PAS 3.** Identificació de les necessitats de formació.

**PAS 4.** Proposta de pla estratègic de centre i elaboració de l'informe: Per què un Erasmus + ?

**PAS 5.** Registre online de sol·licitud de participació: creació compte ECAS\* i obtenció del PIC\*.

**PAS 6.** Elaboració de criteris de selecció de participants i creació del grup de professors Erasmus+ K1 del centre.

**PAS 7.** Cerca de centres de formació/mobilitat KA1, justificació de l'adequació i idoneïtat de les mobilitats seleccionades, objectius de la formació/mobilitat i propostes de disseminació, impacte i avaluació.

**PAS 8.** Recull i reflexió de les propostes del grup de professors Erasmus + KA1, i d'eines i mecanismes per a la difusió i aprofitament de la formació.

**PAS 9.** Formalització dels documents de la sol·licitud de participació en el projecte KA1 i enviament online.

**PAS 10.** Si l'avaluació és positiva, inici del projecte.

**ECAS\* - European Commission Authentication System**

**PIC\* - Codi d'Identificació Personal**



El SEPIE també ens va notificar al juny que rebríem formació per a la correcta coordinació del projecte, i la coordinadora Erasmus + del centre va assistir al III Encuentro Nacional de Proyectos KA101 y KA104, que va tenir lloc a Cadis els dies 20 i 21 de juny.

Durant aquestes dues jornades es van donar pautes sobre diferents punts essencials per a una bona execució de les mobilitats i per afavorir la internacionalització de la nostra institució mitjançant l'Erasmus +, com per exemple la gestió del projecte i els convenis, la Mobility Tool, la gestió econòmica, els controls primaris aplicables

projectes de mobilitat, la difusió i implementació, les plataformes Erasmus + i altres iniciatives de suport al Programa.

A més, aquestes jornades ens van permetre conèixer coordinadors d'altres centres espanyols adjudicats i també mantenir el contacte durant el desenvolupament dels projectes, resolent dubtes i intercanviant informació sobre la gestió de les mobilitats.

Aquí trobareu més informació sobre el programa Erasmus +: <http://sepie.es/educacion-adultos/index.html>

Els ajuts econòmics de l'adjudicació de l'Erasmus + KA1 estan afavorint que el nostre centre aconseguixi els 3 tres objectius fonamentals del projecte:

**1. Esborrar les fronteres de l'aula, flexibilitzant l'espai i el temps dels alumnes, mitjançant una nova didàctica a l'aula i un aprofitament en la comunicació i interacció entre professor-alumne i alumne-alumne fora d'ella.**

**2. Millorar la gestió del professor dins dels entorns virtuals d'aprenentatge i potenciar el seu ús efectiu i dinàmic com mitjà de comunicació entre professor-alumne i alumne-alumne.**

**3. Fomentar l'aprenentatge col·laboratiu de l'alumnat mitjançant els espais virtuals d'aprenentatge de l'escola i potenciar la seva proactivitat mitjançant les noves pràctiques dins i fora de l'aula.**

El professors participants en les mobilitats de la nostra escola i les seves mobilitats de formació són:

**1. Cristina Torrent:** CLIC: La classe inversée (França)

**2. Sílvia Díaz de Alda:** 21st-Century Skills (Regne Unit)

**3. Dolors Farran:** Blended Learning in Language Education (Regne Unit)

**4. Marta Sibila:** Tablets, Apps & Web 2.0 im Deutschunterricht (Alemanya)

**5. Jane Mercer:** Creative Learning and Teaching using ICT & the Cultural Environment (Grècia)

**6 i 7. Joan Ramon Zaballo:** Game-based Learning (Grècia) i Learntec 2017 (Alemanya)

**8. Joan Lara:** Technology Assisted Language Learning (Regne Unit)

**9. Judit Bòria:** Practical Uses of Mobile Technologies in the Language Classroom (Regne Unit)



Aquests docents, juntament amb la coordinadora del projecte, s'encarregaran de portar a terme sessions de formació interna dins de l'escola durant aquest curs 2016-17 per fer difusió de les seves experiències i dels nous coneixements adquirits durant les seves estàncies a l'estranger, afavorint la reflexió entre els docents del nostre centre i compartint i proposant també activitats pràctiques per l'aula i fora d'ella. Ara mateix s'encarreguen de la creació i manteniment actualitzat del blog amb què volem difondre el contingut i impacte del nostre projecte i de les nostres mobilitats. Ens podeu visitar a: <http://eilleidaerasmusplus.blogspot.com.es/> on podreu deixar comentaris, reflexions i posar-vos en contacte amb nosaltres.

Des de l'Escola Oficial d'Idiomes de Lleida us animem a presentar un projecte Erasmus + KA1, perquè com a docents aquesta oportunitat ens ha fet reflexionar on som, qui som i on volem anar caminant junts, professors innovadors i alumnes proactius en aules sense fronteres dins d'una Europa plurilingüe.

## L'aprenentatge semipresencial

Notes sobre el curs "Blended Learning", realitzat a Bell Teacher Campus (Cambridge) al juliol de 2015 amb una mobilitat Erasmus+

### INTRODUCCIÓ

Aquest article està concebut per a la disseminació del projecte Erasmus+ de l'EOIBD en relació a l'ensenyament semipresencial, en el marc del qual Josie Pont i jo vàrem fer el curs "Blended Learning" a Bell Teacher Campus, Cambridge, el passat mes de juliol. Aquest curs ha resultat ser una introducció a l'ensenyament i l'aprenentatge semipresencial dirigit més aviat a principiants. El curs va ser impartit per Pete Sharma, un professor d'anglès acadèmic de la universitat de Warwick que ha estat vinculat al camp de l'anglès per a negocis, que ha treballat amb l'editorial Macmillan i que ha publicat llibres i articles sobre aprenentatge semipresencial i tecnologies aplicades a l'anglès per a negocis en particular. A més, és el fundador de Pete Sharma Associates Ltd (<http://www.psa.eu.com/>), una organització per a la formació de professors d'anglès com a llengua estrangera que es centra en l'ús de les tecnologies educatives.

Amb aquestes circumstàncies, no era d'estranyar que es mencionés al curs una sèrie de productes que hi ha al mercat en referència amb l'aprenentatge d'anglès amb tecnologia: llibres de text amb un component en línia, com Navigate ([https://elt.oup.com/catalogue/items/global/adult\\_courses/navigate](https://elt.oup.com/catalogue/items/global/adult_courses/navigate)), apps de llibres de material complementari com el famós llibre de Raymond Murphy English Grammar in Use (<http://www.cambridge.org/us/cambridgeenglish/catalog/grammar-vocabulary-and-pronunciation/english-grammar-use-4th-edition/apps>), o plataformes com Macmillan English Campus (<http://www.macmillanenglishcampus.com/>), les de llibres de l'editorial Oxford (<https://elt.oup.com/feature/global/learnonline/>) o Richmond (<http://www.richmondelt.es/w/digital-teaching/online/learning-platforms/>), English360 (orientada a l'anglès dels negocis, <http://www.english360.com/>). Sense dubte, aquests productes poden ser de molt interès per al departament d'anglès, però a l'escola s'ofereixen cursos semipresencials en altres idiomes, i per això parlo en aquest article de consideracions generals sobre l'aprenentatge semipresencial, a més de donar un llistat d'eines web 2.0 que, encara que generalment estan escrites en anglès, es poden fer servir en altres idiomes.

### DE L'ENSENYAMENT SEMIPRESENCIAL: ASPECTES TRACTATS AL CURS

La paraula "blended learning" (aprenentatge barrejat) ja va aparèixer als anys 80 (Sharpe et al., p. 18) i el seu ús va començar en relació amb el món de l'empresa, entre altres motius, com a forma de reduir costos dels cursos de formació per als treballadors (Driscoll, 2002: 1; Sharma, 2010: 456). Des de llavors, la paraula va adquirir diferents significats (Driscoll, 2002: 1):

- Una barreja de metodologies
- Una barreja d'aprenentatge presencial amb tecnologia (ex. amb CD-ROMs, vídeos...)
- Una barreja de tecnologies
- Una barreja d'aprenentatge presencial amb aprenentatge en línia basat a la Web, generalment mitjançant un entorn virtual d'aprenentatge. Aquesta definició és la que més s'està fent servir darrerament.

Per què blended? Pot ser una decisió externa (ex. decisió de les autoritats educatives d'obrir cursos semipresencials); pot venir de les necessitats de l'alumnat (ex. falta de temps per atendre un curs presencial); pot servir per incloure els avantatges de l'aprenentatge en línia a l'aprenentatge presencial (potencia l'autonomia, ofereix la possibilitat d'estudiar on l'alumne vol quan l'alumne vol

i al seu ritme, posa el món real a l'abast de l'alumne amb documents autèntics, facilita l'atenció a la diversitat, es pot donar feedback instantani...)

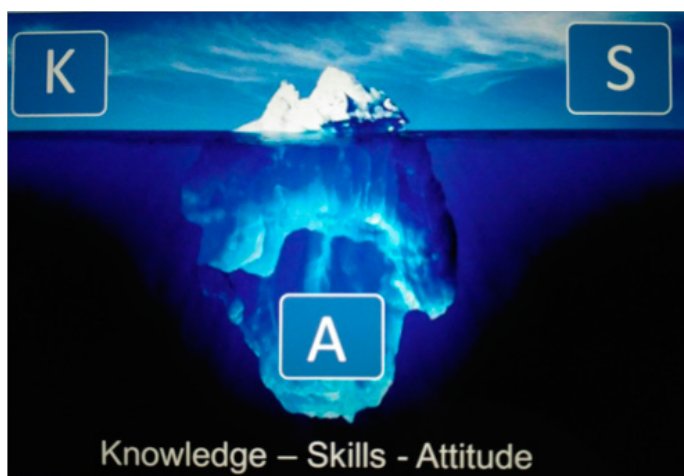
Per altra banda, hi ha dificultats. En primer lloc, nosaltres ens hem format com a professors de classes presencials en un aula. Tota la part en línia ens és nova: de fet, es diu que estem davant el més gran salt qualitatiu en las comunicacions des de la invenció de la impremta. No només no se'ns requerien les competències digitals que requereix la societat del segle XXI: els codis de comunicació presencial i en línia són diferents (comunicació no lingüística a l'aula, protocols de "netiquette" i moderació en línia...) A més, "en línia" té un significat diferent ara que, per exemple, fa 15 anys: amb el desenvolupament de la tecnologia mòbil, l'alumne pot aprendre a qualsevol lloc, no només a qualsevol moment, i també amb tecnologies que es basen al lloc on es troba (apps amb GPS, codis QR...): allò que es diu "realitat augmentada". De tot això se n'ha d'extreure el valor pedagògic: la tecnologia com a eina per assolir els nostres objectius a l'aula (física o virtual) i no com a fi en si mateixa. Un gran repte que tenim a l'hora de dissenyar un curs blended és com integrar la part en línia amb la part presencials: que sigui un tot integrat en comptes d'un poti-poti sense unitat, i que la part en línia es vegi com a important per al curs en comptes d'opcional.

Hi ha diferents models d'aprenentatge "blended":

- la "doble via" ("dual track"): els alumnes reben las lliçons a classe i tenen accés al material digital, que poden utilitzar quan vulguin.
- la "classe invertida" ("flipped classroom"): la presentació dels continguts es fa en línia i la pràctica es fa a classe. Pel que em sembla, la diferència entre una classe invertida i donar pdfs de material existent o referències a un llibre per que els alumnes els mirin a casa seva (que és una cosa que es fa als cursos semipresencials a l'EOI) és que a la classe invertida hi ha la veu del professor, que fa una presentació dels continguts a través d'eines com el vídeo o el podcast, i la fa dirigida als seus alumnes concrets en comptes d'un "alumne de llengües" genèric (aquí també hi rau la diferència entre un vídeo de un professor que fa classe invertida i un vídeo del "Follow Me" o qualsevol dels que acompanyen un llibre de text de llengües). Algunes eines que se solen fer servir per a aules invertides són aplicacions de captura de pantalla en vídeo com Camtasia (programa de pagament) o Jing o Educreations (eines en línia gratuïtes), o programes de gravació de so com Audacity (gratuït) per fer podcasts.

Sigui com sigui, hi ha diversos factors a tenir en compte perquè funcioni un aprenentatge blended:

- Com d'*apropiat* és cada component (presencial o en línia) per allò que es pretén fer durant el procés d'aprenentatge: el desenvolupament de la expressió oral es deixaria per a la classe presencial i la part gramatical per a la part en línia, per exemple.
- La *integració* dels elements presencial i en línia, com hem dit: que hi hagi un vincle bidireccional de tots dos aspectes, amb uns objectius clars per als dos elements i un reciclatge continuat.
- L'*actitud* per la part del professor: el coneixement i les capacitats són només la punta de l'iceberg.
- Per últim, però no per això menys important: la *formació*, tant del professor com de l'alumne.





Per implementar un curs “blended” hem de determinar:

- Per què fer un curs “blended”: al nostre context, està la raó de donar cabuda a alumnes que estan massa ocupats i no disposen de temps per fer un curs presencial.
- El disseny del curs: quina és la part dominant (presencial o en línia); quin percentatge per a cada part; què va a cada part (ex. dubtes de gramàtica, al “fòrum de dubtes” per enregistrar en línia les preguntes i les respostes, no necessàriament del professor, com a futura referència pels alumnes; pràctica oral de gramàtica, a l’aula); com es complementen les dues parts; quant temps per a cadascuna; quina plataforma es fa servir; qui està implicat al disseny dels cursos (si és un tema de departament, si el professor s’encarrega de la part tecnològica del curs, ex. arreglar enllaços que no funcionen, o si la part tecnològica la porta una persona diferent...); els rols de professors i alumnes; el nivell d’autonomia que s’espera dels alumnes...
- Formació, tant per als professors com per als alumnes.
- Avaluació: què funciona i què no, nivells d’assoliment, accions de millora...

De cadascú dels components, presencial i en línia, quant n’hem de posar a la barreja? Diu Alwena Lamping: “There is of course no single perfect blend – the concept is grounded on the notion of flexibility” (Lamping, 2004: 7), i a això hi afegeix Claire Whittaker: “and must surely be context dependent” (Tomlinson i Whittaker, 2013: 20). Aquests autors mostren casos d’implementació d’aprenentatge semipresencial on la barreja va ser diferent a cadascú, i no necessàriament 50% presencial 50% en línia. El cas més semblant al nostre eren classes d’anglès d’A1 a C2 per a adults en una Volkshochschule a Munich; varen fer servir l’entorn virtual Macmillan English Campus, amb material ja fet per treballar en línia en comptes de fer que els professors preparin materials per a un Moodle del curs (entre d’altres raons, per no complicar-se amb els temes del control de qualitat, els drets d’autor i la remuneració dels professors si fan els materials ells mateixos). La barreja consistia en 70% presencial i 30% en línia, encara que també feien servir el Macmillan English Campus a la classe presencial, tant a l’aula com al laboratori, a la modalitat “integrada” del curs; també hi havia la modalitat de deixar la part en línia per a treball complementari. (Astrid Krake, “Lessons in blended learning: Implementing an online learning platform in the adult education section”. Tomlinson i Whittaker, 2013: 213-219).

## **MATERIALS: DE PUBLICACIONS I PROPIS**

Al curs també es va parlar de materials. Els llibres de text ja tenen materials, en CD-ROM, en línia o en forma de app per a mòbil, que també es poden fer servir si ens serveixen per als nostres objectius; l’avantatge obvi n’és que ja ve tot fet i el professor no es converteix en elaborador de materials en línia. En anglès hi ha fins i tot entorns virtuals d’aprenentatge, que ens poden resultar molt interessants però per altra banda són de pagament i segueixen l’agenda de les editorials: els ja esmentats Macmillan English Campus (<http://www.macmillanenglishcampus.com/>), el de les editorials Oxford (<https://elt.oup.com/feature/global/learnonline/>) i Richmond (<http://www.richmondelt.es/w/digital-teaching/online/learning-platforms/>), o English360 (<http://www.english360.com/>). Aquestes plataformes també contenen tests (de diagnòstic i de progrés) ja fets, o si ho preferim, permeten crear-ne de personalitzats; la correcció és automàtica i els resultats queden enregistrats en el full de seguiment de la plataforma.

Tot i així, ens podem veure amb la necessitat de fer materials si volem adaptar-los a la nostra circumstància o si ensenyem idiomes amb menys oferta al mercat. En aquest punt, es va fer una enumeració de materials que podem fer en línia (allò que ens imaginem: veritable-fals, elecció múltiple, omplir buits, associar, categoritzar...) i per a què ens serveixen (categories per a gramàtica en contrast o registres, buits per a esbrinar la paraula a partir del context, associar per a col·locacions... també allò que ens imaginem). Aquí entra el “fet diferencial” dels materials en línia, del que ja érem conscients quan vàrem fer els materials d’EOICampus a l’Escola: el feedback. El feedback pot ser tan simple com “correcte / incorrecte” o tan complex com una explicació del perquè l’ítem és correcte o incorrecte, com vàrem fer amb EOICampus. Altres aspectes a considerar apart del feedback són:

- quan fem exercicis d'omplir buits especialment, pot haver-hi moltes respostes correctes: s'han de preveure les possibles solucions.
- si les àrees objecte de l'exercici són clares (ex. quin és un temps passat, "faig" o "feia"? ) o difoses (ex. quina és la diferència entre "he fet" i "vaig fer"?)<sup>1</sup>

Com a eina per fer materials, es va mencionar el famosíssim programa Hot Potatoes (<https://hotpot.uvic.ca/>), però els que hem fet servir Moodle a l'EOI sabem que hi ha eines com ara el mòdul "Qüestionari" per elaborar materials; Moodle també pot integrar materials fets amb Hot Potatoes. Els resultats dels exercicis de Moodle i dels de Hot Potatoes queden enregistrats automàticament en el "llibre de qualificacions" de Moodle.

## EINES WEB 2.0 PER A L'APRENTATGE SEMIPRESENCIAL

A continuació tenim un llistat d'eines i aplicacions que s'han introduït al curs, tant per la part del professor com per la de les companyes. El món de les apps és immens, se'n creen moltíssimes i evoluciona molt ràpidament: apps que eren gratuïtes ahir (Glogster, per fer cartells virtuals multimèdia, o Mailvu, per enviar vídeos per e-mail), o avui (Tagxedo, per fer núvols de paraules amb formes) poden ser "premium" (eufemisme per "de pagament") avui o demà. Les apps que hi ha al llistat, ara per ara, o són gratuïtes o tenen versió gratuïta. El llistat complet d'apps (algunes dels quals no varen aparèixer al curs) és a <http://www.psa.eu.com/moodle/course/view.php?id=3>.

### Crear i compartir: més enllà de Hot Potatoes.

- Mentimeter, <https://www.mentimeter.com/>. En principi, és una eina de votar, però es pot fer servir per fer preguntes sobre llengua, estadístiques sobre costums dels alumnes, avaluació d'activitats... (Tutorial a <http://media.leidenuniv.nl/legacy/mentimeter-handleiding-fgw.pdf>)
- Socrative, <http://www.socrative.com/>. Per crear preguntes (obertes, veritable-fals, elecció múltiple) que se poden respondre i veure'n els resultats en temps real; també genera informes de cada estudiant. Hi ha una app per a professors i una altra per a estudiants. (Tutorials a <http://www.socrative.com/resources.php>).
- Quizlet, <https://quizlet.com/>. Per crear targetes (flashcards) amb les quals es generen diferents tipus d'exercicis, tests i jocs. Admet so. (Tutorial a <https://www.youtube.com/watch?v=5JmO4tfY5HM>)
- Triptico, <https://www.tripticoplus.com/>. Una suite d'apps per crear una varietat de materials interactius (associacions, posar en ordre, jocs...) La versió de prova dura 30 dies, transcorreguts els quals s'ha de triar la versió de pagament si volem totes les prestacions; la versió gratuïta és limitada. (Tutorials a <https://www.tripticoplus.com/tutorials/>)
- EDpuzzle, <https://edpuzzle.com/>. Permet escriure preguntes en diversos punts d'un vídeo, escurçar els vídeos. (També permet introduir àudio i comprovar el que fan els alumnes, com es veu a <http://blog.princippia.com/2013/11/edpuzzle-explica-con-un-video-y-evalua.html>)
- Popplet, <http://www.popplet.com/>. Un "organitzador d'idees multimèdia" que permet fer pluges d'idees, mapes conceptuals, línies de temps, arbres i similars. També permet fer-ne de col·laboratius. (Tutorial a <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/internet/aplicaciones-web/1029-popplet>).
- Padlet, <https://es.padlet.com/>. Permet que un grup col·loqui notes en un mateix tauler virtual; les notes admeten imatge, so i vídeo. (Tutorial a <http://blog.princippia.com/2014/02/trabajo-colaborativotrabajo-por.html>)

<sup>1</sup> No es va mencionar al curs, però els exercicis d'elecció múltiple són molt difícils d'elaborar, considerant que s'han de fer distractors "creïbles" i que l'activitat consisteix en triar la resposta a una pregunta (que es pot elaborar com a pregunta o com a frase), i no en un llistat de tres o quatre ítems de "veritable-fals".

- Piktochart, <http://piktochart.com/>. Una de diferents eines per fer infografies. (Tutorials a <http://piktochart.com/blog/category/infographic-tutorials/>)
- Easyprompter, <http://www.easyprompter.com/>. És un teleprompter com el que es fa servir a les notícies. La versió de pagament permet desfer el text. (Tutorial a <https://www.youtube.com/watch?v=0DwHGCdCRgA>).
- Voki, <http://www.voki.com/>. Converteix de text a parla i permet enregistrar veu, amb avatars que es poden crear i compartir. (Tutorial a [https://issuu.com/ordinador0/docs/creaci\\_d\\_un\\_voki](https://issuu.com/ordinador0/docs/creaci_d_un_voki))
- Vocaroo, <http://vocaroo.com/>. Per enregistrar-se i compartir l'enregistrament. (Tutorial a <https://www.youtube.com/watch?v=LsOPkdnpxE>)
- Visuwords, <http://www.visuwords.com/>. Diccionari visual. Organitza els significats en forma de mapes conceptuals. (Tutorial a <https://www.youtube.com/watch?v=SmjANjprG-8>)
- Wordle, <http://www.wordle.net/>. Núvols de paraules. (Tutorial a <http://www.educacontic.es/blog/generando-nubes-de-palabras-con-wordle>)<sup>2</sup>.

### **Emmagatzematge social:**

- Google Drive i Dropbox (que ja coneixem).

### **Marcadors socials:**

- Delicious, <https://delicious.com/>. El marcador social més conegut. Per fer llistes de favorits i compartir-les. Permet afegir etiquetes per a facilitar la cerca. (Tutorial a <http://es.slideshare.net/asrubia/tutorial-de-delicious-32686191>)<sup>3</sup>.
- Pinterest, <https://www.pinterest.com/>. Un tauler d'anuncis virtual on col·loquem allò que ens interessa i ho compartim amb gent. (Tutorial a <https://eduarea.wordpress.com/2012/02/28/manual-basico-de-uso-de-pinterest/>)

### **Per presentar continguts:**

- Jing, <https://www.techsmith.com/jing.html>. Captura allò que passa per la pantalla de l'ordinador i en fa fotos i vídeos (fins a 5 minuts), amb possibilitat de narrar els vídeos. Per fer tant videopresentacions orals (alumnes) com "classes invertides" o "flipped classrooms" (professors). (Tutorials a <https://www.techsmith.com/tutorial-jing.html>).
- Educreations, <https://www.educreations.com/>. Una pissarra digital social que permet enregistrar el que diem i fer un vídeo amb tot plegat que podem compartir. També per fer videopresentacions o "classes invertides". La versió gratuïta és limitada, però permet crear i accedir a aules virtuals. (Tutorial a <https://www.youtube.com/watch?v=Z65Agt2PQXE>). Una app similar per a l'iPad és ScreenChomp (<https://www.techsmith.com/screenchomp.html>; tutorial a <http://www.dummies.com/how-to/content/create-educational-screencasts-with-screenchomp-ip.html>).
- Nearpod, <https://www.nearpod.com/>. Fa presentacions interactives, amb preguntes per als alumnes que es poden respondre i recollir en temps real. La versió gratuïta admet fins a 30 alumnes. També té versions de pagament amb més funcionalitats. (Tutorials a <https://www.nearpod.com/how-it-works/>)

<sup>2</sup> Hi ha unes quantes eines per fer núvols de paraules. Una d'elles, Tagxedo, permet fer-les amb formes (ex. un núvol de paraules sobre fruites amb forma de poma o de pera), <http://www.tagxedo.com/>. (Tutorial a <https://www.youtube.com/watch?v=H85ebtsh5YA>)

<sup>3</sup> Una eina que permet emmagatzemar marcadors socials d'una manera visual és Symbaloo, <https://www.symbaloo.com/> (tutorial a <https://www.youtube.com/watch?v=EGN1zjKUuE0>). Per altra banda, Pearltrees (<http://www.pearltrees.com/>) organitza no només webs favorites: també tota mena de documents que s'hi poden pujar, també de forma col·laborativa: projectes i treballs de classe, per exemple. (Tutorial a <http://www.educacontic.es/blog/crea-arboles-de-perlas-educativas-con-pearltrees>)

- Prezi, <https://prezi.com/>. Per fer i compartir presentacions amb continguts multimèdia. Hi ha versions de pagament que permeten un emmagatzematge il·limitat, fer presentacions privades o treballar sense connexió. (Tutorial a [https://prezi.com/pzfkzj7p0q\\_p/tutorial-prezi-en-catala-apren-a-fer-ne-us-en-15-minuts/](https://prezi.com/pzfkzj7p0q_p/tutorial-prezi-en-catala-apren-a-fer-ne-us-en-15-minuts/))

### Entorns virtuals d'aprenentatge:

- Moodle, <https://moodle.org/>. Ja el coneixem. L'aspecte de Moodle del que es va parlar al curs era el social: el perfil (identificar-nos), el xat (comunicació sincrònica) i els fòrums (comunicació asincrònica)<sup>4</sup>.
- Altres, amb una interfície semblant a la de xarxes socials com Facebook: Edmodo (<https://www.edmodo.com/>) o Schoology (<https://www.schoology.com/>).
- També els blogs (ex. Blogger), les wikis (ex. Wikispaces), i eines com Facebook, Twitter, Evernote o WhatsApp poden convertir-se en entorns virtuals d'aprenentatge.

## ALGUNS EXEMPLES DE COSES QUE ES PODEN FER AMB LA TECNOLOGIA

Segueix un llistat d'idees que han aparegut al curs sobre com fer servir la tecnologia a classe:

- Fer presentacions col·laboratives amb Prezi sobre el tema que se està fent a la unitat.
- Fer servir un núvol de Wordle amb paraules d'un text per predir de què es tracta el text.
- Fer una captura de pantalla de Google Maps per a practicar instruccions sobre com s'arriba a un lloc; col·locar-la en una eina de captura de pantalla en vídeo (Jing, Camtasia, ScreenChomp) per fer-ne una explicació.
- Fer servir corpus lingüístics (com, en anglès, el British National Corpus, [www.natcorp.ox.ac.uk](http://www.natcorp.ox.ac.uk), o LexTutor, [www.lextutor.ca](http://www.lextutor.ca)) per fer recerca sobre com es fan servir les paraules en context, o amb quines altres paraules combinen (gramàtica textual, col·locacions...)
- Corregir redaccions oralment amb una eina de captura de pantalla en vídeo. Com es triga menys temps en parlar que en escriure, s'accelera el procés de correcció.
- Els alumnes enregistren presentacions orals amb els seus mòbils i les avaluen. Els criteris d'avaluació (una llista del que pensen els alumnes de allò que és una bona presentació) es tenen en compte també per fer la presentació. La miren i escriuen un informe autoavaluant-la.
- Els alumnes es fan el seu portafolis electrònic: comencen penjant la seva feina en un blog, després trien el millor de la seva feina (tant oral com escrita) i fan una pàgina web on el pengem, que seria el portafolis on mostren a qualsevol qui hi estigui interessat (ex. per a ofertes de treball) allò que poden fer en la llengua que estan estudiant.
- En relació amb allò que en diuen "gamificació", o aplicació de dinàmiques de joc a contexts que no són de joc: donar "insígnies virtuals" com a premi per la feina ben feta.

## CONCLUSIONS

Si es considera que l'aprenentatge "blended" és una barreja d'aprenentatge presencial amb aprenentatge en línia basat a la Web, generalment mitjançant un entorn virtual d'aprenentatge, i on el percentatge de cada component que es posa a la barreja pot variar (70-30, 40-60...), en aquesta definició hi cap qualsevol dels cursos de l'EOI dits "presencials" que tenen un component de Moodle. És a dir, tot és "blended".

<sup>4</sup> Hi ha un mòdul de Moodle que vaig descobrir en un altre curs i que és molt complex, però que resulta molt interessant per cursos blended: el "taller" ("workshop"). Consisteix en el lliurament d'una tasca que en permet tant l'avaluació del professor com la coavaluació dels alumnes mitjançant una rúbrica. N'hi ha una explicació a [https://docs.moodle.org/2x/ca/Mòdul\\_Taller](https://docs.moodle.org/2x/ca/Mòdul_Taller), i instruccions d'ús a [https://docs.moodle.org/2x/ca/Ús\\_del\\_taller](https://docs.moodle.org/2x/ca/Ús_del_taller).

Lamping afegeix a la definició un aspecte que, al meu entendre, formaria el “fet diferencial” de l’aprenentatge “blended”. La seva definició n’és (meu subratllat): “a *structured* blend of online and face-to-face learning, combining the any time/pace/place advantages of online materials with the motivational effects of *group learning* and teacher support” (Lamping, 2004: 1). Una barreja *estructurada*: els dos components han d’estar clarament connectats. I amb *aprenentatge en grup*: ja sabem per experiència amb classe presencial com ens facilita la feina tenir un bon grup. Aisha Walker i Goodith White, al seu llibre *Technology Enhanced Language Learning: Connecting Theory and Practice* (OUP, 2013), ho confirmen: “Socio-cultural theories of learning argue that learning occurs more effectively when people are working together” (p. 6).

Aquí és on tenim un repte els professors de cursos semipresencials: fer grup també en línia, aprofitant les eines socials i els mòduls socials dels entorns virtuals d’aprenentatge com Moodle. Aquest és un camp molt interessant per experimentar amb aspectes del treball en grup: compartir, cooperar, coavaluar. I aquí entra la formació. La nostra com a professors, per aprendre a gestionar eficaçment les aplicacions i eines en línia que ens permeten compartir i fer feina col·laborativa que, per la seva part, serveixi per cohesionar el grup a més d’aprendre la llengua. I la dels alumnes, també per aprendre a fer servir aquestes eines (començant per al seu Moodle) i perquè siguin conscients de la importància de treballar en grup, tant en línia com a l’aula; entre altres raons, perquè la competència digital i la capacitat de treballar en grup són dos actius en la societat del segle XXI. Per això, la feina en grup, en línia i a l’aula, hauria de ser un requeriment del curs, és a dir, part de l’avaluació contínua.

La formació en tecnologies no ens ha de fer oblidar que les tecnologies són una eina, no un objectiu en si mateixes, com ja vàrem descobrir els professors que vàrem fer els materials d’EOICampus (per a què ens serveix la tecnologia?), i com ja deia una vella frase: “It’s not so much the program more what you do with it” (C. Jones, 1986; citat a Tomlinson i Whittaker, 2013).

## BIBLIOGRAFIA UTILITZADA EN EL CURS

Day, Jeremy i Sharma, Pete. *How to Write for Digital Media*. (ELT Teacher 2 Writer, 2014).

Driscoll, Margaret “Blended Learning: Let’s Get Beyond the Hype”. *E-Learning*, vol. 3, no. 3 (2002), p. 54. Localitzat a IBM Global Services [https://www-07.ibm.com/services/pdf/blended\\_learning.pdf](https://www-07.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf).

Hockly, Nicky i Clandfield, Lindsay. *Teaching Online: Tools and Techniques, Options and Opportunities*. Delta Publishing, 2010.

Lamping, Alwena. “Blended Language Learning”, 2004. Localitzat a [http://www.bbc.co.uk/languages/tutors/blended\\_learning/blended\\_learning\\_report.pdf](http://www.bbc.co.uk/languages/tutors/blended_learning/blended_learning_report.pdf)

Sharma, Pete, *CLILfest*. <http://www.psa.eu.com/moodle/course/view.php?id=3> (llistat d’enllaços a eines 2.0 per a l’aprenentatge)

--, “Key Concepts in ELT: Blended Learning”. *ELT Journal*, vol.4, no. 54 (2010), p. 456-58. <http://eltj.oxfordjournals.org/content/64/4/456.full.pdf+html>

-- i Barrett, Barney. *Blended Learning: Using Technology In and Beyond the Language Classroom*. Macmillan, 2007.

Sharpe, Ronna, Benfield, Greg et al. “The Undergraduate Experience of Blended E-Learning: A Review of UK Literature and Practice”. *The Higher Education Academy* (octubre de 2006). [https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/sharpe\\_benfield\\_roberts\\_francis\\_0.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/sharpe_benfield_roberts_francis_0.pdf)

Stanford, Jeff, “In the Mood for Moodle”. *English Teaching Professional* 54 (gener de 2008), p. 58-60.

Stanley, Graham. *Language Learning with Technology: Ideas for Integrating Technology in the Classroom*. Cambridge University Press, 2013.

Tomlinson, Brian i Whittaker, Claire, eds. *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*. British Council, 2013. [http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/D057\\_Blended%20learning\\_FINAL\\_WEB%20ONLY\\_v2.pdf](http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/D057_Blended%20learning_FINAL_WEB%20ONLY_v2.pdf)

## **Confidence in my English pronunciation: Parallel Reading & Self-recording and analysing. Two learning techniques to help learners develop their autonomy**

**La confiança en la pronúncia de l'anglès: Parallel Reading & Self-recording and analysing. Dues tècniques per aconseguir que l'aprenent desenvolupi la seva autonomia**

Miquel À. Castillo, professor d'anglès a l'EOI de Manresa

Resum:

Pot ser que la pronúncia sigui una habilitat poc freqüent en els deures dels alumnes i poc valorada en el treball de l'aula. En els aprenents d'anglès, resulta una barrera que impedeix anar més enllà. *Parallel Reading & Self-recording and analysing* són dues tècniques que permeten posar en valor tres aspectes: el treball autònom de l'alumne, la capacitat de reflexió i la consciència de la millora. Tot això permet aconseguir que l'aprenent participi més activament en l'aprenentatge de la llengua. El 2008 vaig presentar les meves 20 activitats per treballar aquests aspectes a la memòria de la llicència d'estudis de què vaig gaudir. L'aspecte pràctic d'aquest treball es pot veure amb materials d'aquests alumnes, que cada professor pot adaptar al seu nivell i característiques, i serveix per iniciar-los en el camí de la millora d'aquesta habilitat.

## A. TEACHING PRONUNCIATION: BEGIN AT THE BEGINNING

*This is just to say ... English is another language in my life.*

“There is no reason why you can’t learn a language on your own. It is a heavy undertaking, but a challenging and exciting one. You’ll just have to pay extra attention to the problems of keeping up your incentive and getting your hands on good language materials. A few words of caution as you set off on your language venture: you aren’t going to be able to operate as well outside your classroom as if you were in it”.

Teachers acknowledge they are not well instructed in the field of phonetics, neither in the practical use of the reference books we browse in our departments. Any quick glimpse at the materials available in any English department will show to any faithful teacher that the bulk of learning materials relies on Teaching Grammar, then on Vocabulary acquisition (less than half). Probably, the smallest section is on Teaching pronunciation (or perhaps methodology?). Penny Ur (2012), in her four chapters in *Part II Teaching the What*, mentions the three domains: Teaching Pronunciation; Teaching Vocabulary; Teaching grammar. She then adds topics, situations, notions, functions. We guess more attention should be paid to pronunciation.

Facing the question why teachers do not focus students’ work on pronunciation, we can ask the old question “How much can we teach about it”? We normally feel confident about language materials, even online, where we can use them for homework advice, but we are not used to making the learners study/buy the very good resources on practical pronunciation language exercises.

In our case, the learners had to produce oral work, and were asked to observe their pronunciation through two different recording techniques. In every class we had some new input and shared students’ materials, plus the feedback from some learners’ homework. After 15 pieces every student felt confident about their own production and felt they were more observant of their own mistakes as well. They were students on a blended learning programme at EOI Castelló (where teachers began working on a pioneer distance-learning modality started by Amadeu Marin in 1999). Later on, a website was created collecting all the work done: <https://sites.google.com/site/mangelcastenglishlearner/home>

The learners had to feed their ORAL portfolios. That was the instruction given:

“Assemble your **self-recording & analysing** assignments (a minimum of five), together with a minimum of five **Parallel Readings** into your Speaking Dossier. Submit them to the tutor. Study the relevant strategy sheets for a description of both techniques from previous learners. You should organise your homework in a file, in which you will collect the Self-recording & Analysing activities, the Parallel Reading texts, plus a final Catalogue of Speaking difficulties. These study techniques are a fundamental means of improving your pronunciation, your fluency and the quality of your spoken language; study the relevant strategy sheets for a description of both”.

In this article we will show real students’ work, so we focus on their own production (with some tutor comments) in three categories covering oral production techniques: Common ground-oral techniques; Parallel Reading technique; and Analyse my recordings. For the record, there are about 24 worksheets altogether in the website; the students on the 4th level were making their contributions and frequently after the 3rd piece they could get the knack of it. Everybody agreed that by the 7th try they had got confident about their work, Those who continued on the 5th level could often suggest improvement measures, which were welcome!

The article finishes with some Food For Thought to round off our teaching work.



## **B. THE REAL STUDENTS' WORK. ORAL PRODUCTION TECHNIQUES (WITH SOME TUTOR COMMENTS)**

In this section a sample of the students' work and the different techniques applied will be shown. The main idea of each technique is its recursive use. The tasks should be issued as normal assignments in the lessons. We consider that after 3 pieces the learners start implementing the possibilities of this resource. There are also assessment sheets for the teacher to help in the feedback to the learner. There we can read some comments on the work done which act as stepping stones in the process of learning.

### **B.1. Common ground. Oral techniques (9 worksheets)**

Every teacher agrees that theoretically classrooms are an ideal place to talk. But tight school programmes/syllabus don't always offer a relaxing conversation talk in a pleasant environment (being with people, having a chat, discussing the topics of everyday life and the issues of the world).

The goal is to provide advice for designing and implementing oral study work. Particular attention is given to personal taste and selection. This is so that practising oral English on their own, outside the classroom, becomes another habit to the user. With our proposals, students can become aware of some overlooked aspects of this skill. They may assimilate a couple of new techniques to sharply improve their speaking skills.

"What you must do is decide how proficient you want to be and how much time you can devote to that effort. You may find as you get into the language that you enjoy the experience so much that you are willing to invest even more time in it. That is great! In the end, practice is the single most important rule for making progress".

These are the worksheets offered in this section:

- Oral1. Verbalising. Strategies to boost your communication.
- Oral 2. Proposals for Self-assessment
- Oral3. Diagnosis test
- Oral4. Assessing my speaking
- Oral5. Focus on my speaking difficulties
- Oral6. Guide to my oral feedback
- Oral7. Oral remedial pages
- Oral8. Proposal to my Oral Portfolio.
- Oral9. Feeding my portfolio. My report on pronunciation understanding

### **B.2. Parallel Reading technique (9 worksheets)**

It's also known as "shadowing" or "shadow reading" but we offer here a variation.

This activity requires learners to produce some marks on the transcript so that they become aware of the relevant features of the oral discourse. As was established in linguistic studies, a reflective learner is an effective learner. Consequently, some learner's feedback can be expected afterwards, and it is indeed expected, from the language studied.

The selected passages can be very short for initial learners and their length & difficulty incremented according to level and practice. The focus is to mimic the input (listening to the sound of the track) and the output (own voice) close enough.

These are the worksheets offered in this section:

- PR 1. PR technique (instructions) & assessment sheets
- PR 2. Prominent syllables: Drop me a line
- PR 3. Unstressed items: Monologue: Snip
- PR 4. Comments1. Marking the transcript: Irish food
- PR 5. Structure2: film American Beauty

- PR 6. Teacher's feedback: How did I become an actor?
- PR 7. Proposals from students books ( Objective CAE)
- PR 8. Working with films: Manhattan & Life of Brian
- PR 9. Proposals from webpage: Yes, Minister (humour)

### B.3. Analyse my recordings (6 worksheets)

The work here is basically a dictation with learner's speech PLUS some comments on their oral performance, the key factor being to analyse their (semi)spontaneous recordings. The length can vary from one to four minutes.

Students focus on becoming aware of their own authentic spoken English. This activity requires the learner to produce some language study remarks marks on the dictation so that they become aware of the relevant features of the oral discourse. The practice is thoroughly guided with examples, and feedback from the teacher. The basic set of instructions is complemented with a couple of examples from learners that should be studied before engaging in recording themselves.

These are the worksheets offered in the Self-Recording and Analysing (SRA) section:

- SRA1. Technique presentation & assessment sheets
- SRA2. Activating language. Too much coffee
- SRA3. Analysing mistakes : World of work
- SRA4. Language viewpoint: lifestyle
- SRA5. Teacher's feedback: people communicate
- SRA6. Focus on global assessment: Citizens

## C. EMPHASIS ON OUR SELF-STUDY STUDENTS WORK

Four examples of students' work have been selected here to illustrate the progress made. All the strategies worked on within each technique are illustrated on the online pages of the Llicencia d'Estudis.

Learning by doing - Learners' samples (1)

### C.1. Parallel reading. Getting to feel the technique (p. 1-2)

In worksheet 4, the following comments by a student can be found (Marking the transcript). The student was working on Sally Barnes' text "Irish Artisan food in Scotland".

Sample of the 6th task the student completed (first on her 2nd term)  
 Observe the ICON BOX and Balanced structure of her comments (5 parts)  
 You can see she self-taught the phonetics!

**Sally Barnes (Irish English / Scottish accent):** I initially prepared this for my family, for my children, my husband and friends and the last thing in the world (you want) to do is ask them to eat something that you're a bit dubious about. So I've always stuck with wild fish and the pressure on me to "conform", so-called and work with the farmed fish which is freely available 52 weeks of the year. what size would you like it? what colour would you like it? holds nothing for me. I'm not interested in (that) I'm just working with the pure, essential product from nature. And that's where I come from.

which is green tea with camomile and lime, that is designed to relax. And the other tea is one with elderberry, which is very good, this would be very, very good if you had a cold. And, of course, the green tea is full of anti-oxidants so it's anti-cancer.

**ICON BOX : 5 features**

- ↘ ↗ Intonation mark
- = Emphasis in the pronunciation
- ( ) Words I haven't picked
- ~ linking words
- voc check pronunciation

An effective learner is a re\_flective learner (R Carter) - Learners' samples (2)

## C.2. Common Ground. Worksheet 4. Assessing my Parallel Reading work (p. 3-4)

Sample of the 10th task the student completed (end of 2nd term)

**Task 1.** Summarising her oral work: The mirror effect + new term resolutions! Read below.

### *Summarising my oral work*

*I've used Audacity software (audacity.com) to record some of my shadow re-reading after practising with the audio, and one of my problems was to be too conscious of the time that goes by. So, you mustn't look at the screen, but —the best of the option— to a mirror. I decided not to stop in the middle of a sentence, but after starting it. Working so, I've had fewer mistakes, and I've been able to produce some long sentences, that I used to produce only in my Writing work.*

*I've found some mistakes, but I think I can improve them, just paying more attention (I think so because I've detected them, and I know what I must work in).*

*I'll do some extra work, in order to apply what I've said. I'm going to work almost exclusively with the MP3 files, in order to detect my mistakes, some days after having recorded them.*

**Task 2.** How the student analyses her oral production to a LARGER scale: she admits she has made progress (intonation + prominence in syllables and.... in the sentence). And Teachers admit these are the hardest parts to teach....

**TASK2.** Copy the three more interesting pieces of information about how he worked.

#### **Parallel reading - second term**

Regarding to the Parallel Reading, I must say that I've felt more relaxing than in the previous terms: at first it was very difficult, reading while you're listening something (and what you're listening is what you're reading! It's easier without a microphone!). I've conditioned myself to work with this technique: I don't listen to the recording just once, but at least three or four times; I focus my attention on the more difficult aspects of the text and, when I record myself, I listen to the recording almost without any volume.

I've noticed that I can work properly without drawing so many arrows and marks as in the last term, and that I have improved my intonation. I must continue working it.

In the PR pieces, I used a symbol (like a capital U), between the syllables that have sounds that must be linked (for example, I would have linked the words "is" and "Sam" in the sentence «This is Sam»). And about the prominent syllables, I used a kind of triangle like this: ^..Just match my comments in the dossier.

In my point of view, I've paid attention to the issue of the good pronunciation of sentences. Perhaps I didn't, in the First Term. But I have done it now. I put {these symbols} when a long or a difficult sentence starts and finishes. In any case, here you have some commentaries I haven't done yet (please, complete them with the ones I included in the work you have):

**Task 3.** Re\_vising her previous assignments = 19 coherent thoughts- I copy here 3 items from the 19.

Re\_cycling material and looking backwards to move forward!

*• I had some problems when I said «but, as I used to say», because the sentence is very difficult (a subordinated one) and very long. But I succeeded! So, I'll try to use more subordinated sentences, in my speeches.*

*• I said «Michael Moore has won a press, price, prize». The first mistake is quite odd, for me: perhaps I was thinking about the final voiced «S» —a strange sound in my language, in that position; so, a difficult sound, for me—, and because of that, I also pronounced «price», before*

succeeding.

• «**Willingly**»: this was a new word for me. I looked for it in a dictionary, but it was still a difficult word, when I recorded this MP3 —however, I managed to record it at once.

**Those who can, do, those who can't, teach** Learners' samples (3)

### C.3. Analyse my recordings. Self-recording and analysing (SRA) techniques.

Some examples of the work done by students when using this technique are presented below.

#### C.3.1. SRA\_2. Activating language (p. 5)

Task 5. Sample of the 7th task the student completed. Observe the structure of her comments.

#### BOX 1. Activating lexis + Grammar

##### 1. ACTIVATING LANGUAGE.

##### 1.1. Vocabulary

Caffeine is a legal drug

Fall sleep / stay awake

The lack of = la falta de

Harmful= dañino

Coffee-drinker

Restful (sleep)= (sueño) reparador

Claim= decir, pretender

Manage to = conseguir

##### 1.2. Grammar

**links:** but, and, even if, in fact, in order to, so, what's more, as well as, because, although, such as

**Syntax:**

**forms of inversion:** never have I ..... / not only... but also

**emphasising:** use of auxiliary do before main verb in affirmative sentences. ex: coffee-drinkers do manage to...

**it + passive +(that)+ active clause:** it's said that lack of sleep is harmful

**past perfect continuous:** i said "as if...I had been sleeping.." but i'm not sure if this tense is correct to say " como si hubiera estado durmiendo"

I said too "even if i had been drinking.." here I think it's correct because I say " incluso si habia estado bebiendo"

BOX 2. Work is done following the four categories below

#### 2. PRONUNCIATION COMMENTS

**2.1. Broken Speech.**- where there are some dots is when I stopped talking to think about next sentences I wanted to say.

**2.2. Linking.**- (^^)

1- I read^^ an^^ article^^ about coffee... I said this sentence linking the words

2- That's what^^ I've^^ always^^ said. In this sentence I used the contracted forms of the verbs and I did the linking too.

3- this is my problem! In this sentence I didn't reduce the verb to be because I made emphasis on the pronoun this and I made little pauses between all these words as all the words in this sentence are important ones.

4- I have slept during / I had been sleeping only six / if I had been drinking in these three sentences I've realised that I didn't contract the auxiliary verbs, so here I've detected now a mistake. I might have said : I've – I'd

**2.3. Prominent syllables:** I underlined them on the first paragraph:

Last week I read an article about coffee... well, more exactly about caffeine. (6/22)

The article said that caffeine is a legal drug ... like alcohol or nicotine. (6/22)

It's taken by people all over the world for pleasure... and to stay awake. (5/19)

Givin a high intonation with stressed syllables has made my speech more accurate than before.

**2.4. Detail work with sounds and words**

*Caffeine*- the letters -ei- sound long /i:/ in *receive*, *perceive* but in the word *coffee* the letters -ee- sound a short /i/ perhaps because it is in a non-stressed syllable.

*Alcohol*- this word has been really difficult to pronounce, the stressed syllable is -al-

I mispronounced this word because I said the two -o- like Spanish -o-,but the second one is a schwa

*Several*- the second -e- is silent the same as *chocolate* where the second -o- is silent

*Difference between -b- and -v-*.they are voiced from the throat but the sound -v- is similar to sound -f- (similar -v- sound in my language). Now I try to make the difference between b and v. Some words from the text with sound -v- love, even, several, have..

By chance, did we see any of our students homework neatly organised like that last year?

- 1\_ **Broken speech** (time to think, rephrase, self-correct!);
- 2\_ **Linking** ;
- 3\_ **Prominent syllables**; and
- 4\_ **sound-spelling correspondence** awareness

*any learning is self-learning* Learners' samples (4)

### C.3.2. SRA\_5.1. Cataloguing my speaking difficulties (pag. 7)

Task 1. Overall comments + Task 2. How I analyse them:  
reductions forms + "reached my target..." + sounds + awareness

<p><b>SRA1 (People communicate...)</b>      <b>source: Objective CAE, Unit 1, Speaking</b>      <b>by Edurne T.</b></p> <p>This is my previous work to delivering the speech. I'll try to answer these questions from the prompts in the book:</p> <p style="text-align: center;"><i>Which methods of communications do you use with your friends – face-to-face conversation, telephone, email or letter?</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Which method do you think it's better for different occasions?</i></p> <p><b><u>1.Steps to good pronunciation</u></b></p> <p><b>1.A.</b> Awareness of appropriate spoken units.</p> <p>I've found myself breaking my speech quite often because I felt very nervous when talking into the microphone, I guess I'll be able to correct that when I get used to doing it.</p> <p><b>1.B.</b> Fluent linking of sounds with reductions: ...kind of conversation or ...it's very nice</p> <p><b>1.C.</b> Show prominent syllables with reduction <b>forms</b> I'm <u>net</u> very good at going <u>te</u> the Post Office</p> <p><b><u>2. Detail with work sounds</u></b> I tend to mispronounce some words as if the "b" was a "v".</p> <p><b><u>3. Self-assessment : [...]</u></b> I felt as if I was talking to a whole audience so I had to repeat it several times. I'm not quite sure yet that I've done the exercise properly (see parts 1.b &amp; 1.c).</p>
--

### C.3.3. SRA\_3. Analysing mistakes. (p. 6).

From Task 4. Sample of the transcription with the 18 footnotes. Teacher knows this student's work helped many others'...

- <sup>1</sup> I think it would be better to say 'during the last years'
- <sup>2</sup> Still hesitating, but improving.
- <sup>3</sup> I don't think this is right. It would be better 'the world of work'
- <sup>4</sup> It should be pronounced 'nauədeɪz, but I said something like 'nouadeɪz
- <sup>5</sup> I said to'wadz, both vowels wrong, but it should be tə'wɔ:dz almost in one syllable
- <sup>6</sup> I made again this mistake: I used the word 'people' as it was singular, but it's plural. This time, I realised of it and I mended it.
- <sup>7</sup> Wrong!. It should be 'for their whole life'. This is a serious mistake.
- <sup>8</sup> It would be better to say '...because contracts with companies...'
- <sup>9</sup> Wrong pronunciation: it should be 'veri , but I said 'berɪ. I always commit this error, even though I have very clear the right pronunciation.
- <sup>10</sup> This is a construction ('..to those of our parents..') I'd like to use more frequently.

- 11 That's wrong, it should be 'some years before'
- 12 I pronounced properly the word 'very' here.
- 13 The use of 'furthermore' is a good point.
- 14 I didn't have a clear idea of which tense to use.
- 15 I mended my error quickly. 'To work in' means 'to get on well'
- 16 It should be: '..which makes it very difficult finding a job'
- 17 Wrong again. Here, it should be 'work for...'. I said it properly two lines above. Never 'work in' in this context.
- 18 It should be pronounced di'pendiŋ, but I said de'pendiŋ

To end this part after seeing these four examples of students' work, being a tutor and teacher, I selected something different, one easy-to-made proposal using a self-study homework on a pronunciation resource we all have in our EOI library, from the not much known *Pronunciation in use-intermediate* (in my *Llicència d'estudis*, **Oral8. Proposal to my Oral Portfolio. (pages 3 and 4)**)

From all the units of the book, the learner worked on one section ( A ). I copy here 4 comments from the 20 she wrote in the report. For the record, she was using the first edition, but we recommend the much better 2012 new edition.

### C.3.4. ORAL\_8.2. Using the CUP pronunciation book

**TASK1.** Read the report of this learner after she dealt with the 20 units in the section A in *Pronunciation in use -intermediate* (Cambridge Univ. Press). Underline the aspects where she accepts to have difficulties.

Task 1. Dealing with section A. Sounds *Intermediate* – 20 units..... Overall comments -

U n i t 8 . I worked hard because sound /v/ is difficult to me, even if I try in my native language. I'm accustomed to pronounce always /b/, so I'm working on it. When I listened to the speaker she did a fantastic pronunciation, so the exercises weren't difficult.

U n i t 1 2 . In this unit I discovered some difficult, and they are on exercise 12.3, in which a word ends with a /dz/ or a /ts/, and the next word begins with the same sound. I had to do an extra effort to hear this, and of course I had to make an effort when I pronounce them.

Unit 1 8- I found interesting working sounds as: /ʌ/, /u/ and /u:/ because the pronunciation isn't clear to me. I had done the exercises correctly because the speaker spoke very clear and slow. I found exercises 18.4 really interesting because I could listen the pronunciation between two words with a similar pronunciation, so in this way, is easier to listen the difference.

U n i t 1 9 . I did every exercise from this unit without many problems. I found easy to distinguish between /ɜ:/ or /o:/ when I'm listening. I think it is difficult choosing the correct pronunciation when I read these words.

As a teacher, I would set this task afterwards, and the follow up:

**TASK2.** Which comments do you share with her?

**FOLLOW UP.** Write your own comments on 6 units from section B and C.

## D. FOOD FOR THOUGHT (WITH SOME COMMENTS)

In a way, our department in EOI Manresa once tackled the issue of Pronunciation (Oh! happy days!) when learners studying on the (upper)intermediate levels sparked a thorough and honest discussion, which resulted in a remarkable document "Come on Guys,... Steady, ready, talk!". Unfortunately it remains to be implemented yet....

Quoting from our Department document:

*READING out loud and SPEAKING must be part of it, not for too long, but at least five or ten minutes of your daily homework routine.*

*Remember that understanding, completing and checking any activity from the student's book, workbook or grammar book is only half of your assignment, the other extremely important half is to transform those examples into personal statements with an emotional load and the commitment to verbalize them right away. (...) If you follow these instructions, you can rest assured that your real command of a foreign language and your self-esteem will increase dramatically.*

We'd like to mention a couple of authors who should be included in our teaching development, including more lexical approach, the ideas that Scott Thornbury shared in his blog, together with initiating our learners with some on-line pronunciation assignments.

First, we followed some principles of Lewis' Lexical Approach, especially chapter 7, *Adapting activities*, which we felt was deeply interesting. Once you delve into it, it is easy to implement in our class' activities and find some sort of orientation for self-study work as well.

From M. Lewis' (1997) Lexical approach, we selected these 6 bullet points (p. 205):

1. Consciously take every chance to expand the learners' phrasal lexicon.
2. Develop learners' awareness of word-grammar as well as sentence grammar.
3. Encourage lexical, but not structural, comparison between L1 and L2.
4. Help learners to hear and learn language in multi-word units (*chunks*).
5. Take a global, holistic view of pronunciation.
6. Value successful language at all times, even if it is not formally accurate.

- For a criticism on M Lewis, read Leo Selivan's blog:  
<http://leoxicon.blogspot.com.es/2016/02/lexical-approach-criticism.html>

As regards the study of pronunciation myths and drawbacks we dealt with these six points from this excellent blog and also a list of 7 reactions from teachers at S Thornbury's A-Z blog so that you can tick some of the ideas expressed below:

**P is for Pronunciation** by Scott Thornbury (A-Z 168 posts blog)

1. Pronunciation can... can't be taught? – it's not easily learned!
2. Segregated activities (ex: past simple inflection (*endings -ed*) ... ) but what evidence do we have that learners learn them?
3. Better tell the learner what he said would be unintelligible in 'real life'- by providing unequivocal feedback.
4. In order for pronunciation work to have a lasting effect, a real, conscious, CONTINUING effort needs to be made on the part of the learner.
5. Motivational value of playing learners recordings of people of their nationality speaking English well (such as Pe Cruz or Javier Bardem)
6. Learners who have a strong concern for pronunciation accuracy do better than learners who don't – teacher can be instrumental in fostering such a concern.

Below we chose some reactions from teachers at S Thornbury' A-Z blog to trigger our reflections:

1# 'Learners who are consciously made aware of grammar, vocabulary, and pronunciation (the

tripod of language teaching as we can see in Ur's "A course in Language Teaching") will find it much easier to use the language outside the classroom.

2# 'Attention was focussed on overall skills. Details of the books by Colin Mortimer (systematic, witty, fun to work with) are still available. The Smal talk CHANTS by Carolyn Graham a delight! 'the other benefits are like you said, to introduce vocab, chunks and grammar'.

3# 'A very confronting skill to teach but learners confidence grows considerably when they start to be empowered with the skills to change and be flexible with their pronunciation. It's about making yourself more easily understood by native speakers and, consequently, other speakers of the language. The fact that learners are consciously made aware of certain features can certainly make a difference, and not only in grammar and vocabulary'.

4# 'Jeremy Harmer asked an interesting question during his plenary at the ABCI conference last month: Why are you better at English than the people you studied with? I keep thinking it must be the real, conscious, continuing effort I've made AS A LEARNER.

5# 'suggested she simply sat with her own voice looped through her own headphones and read the paper, marking up the text with pauses and stress. When she started hearing herself speak she grimaced (!) but within half an hour had made huge improvements. This was entirely self-directed - putting herself in the shoes of her own listeners had a powerful effect and she was quickly able to work out how to make her reading comprehensible. She didn't need any external input on the 'correct' pronunciation'.

6# 'Teaching features of connected speech has been more useful, not only in terms of aiding students in the sense of encouraging them to sound "more native like" but more importantly perhaps in raising their awareness of how the language is used by fluent speakers - going more into the realm of improving listening comprehension'.

7# 'Often after a listening activity - use that script so that students can practise and recognize these features of connected speech making the sound/sight connection'.

Finally, the future: online assignments. Teaching online makes handling pronunciation harder to "teach" but in some ways easier for students to work on independently. As in *Randall\_study\_abroad* pieces. This site I regularly refer students to do Parallel Reading tasks: [http:// www.trainyouraccent.com/](http://www.trainyouraccent.com/)

To conclude, I do believe in my students as doers, I rely on their criteria to improve their pronunciation, following some guided materials and tip paths. The mentioned worksheets from learners might show the way. At the same time, resource materials are getting better.

We all want to put Language back into ELT. We all know that to enhance language learning, we should devote (much) more time to pronunciation, integrating it with grammar and lexis, and of course with learners' homework.

So I pose the question: will we improve our teaching of pronunciation in the next year? I hear you say: 'we can try!'

## REFERENCES

Oral production techniques

> B.1. Common ground. Oral techniques

<https://sites.google.com/site/mangelcastenglishlearner/oraltechniques-commonground> >

B.2. Parallel Reading technique

<https://sites.google.com/site/mangelcastenglishlearner/prtechnique> >



### B.3. Analyse my recordings

<https://sites.google.com/site/mangelcastenglishlearner/analisemyrecordings>

The general webpage with all the 60 working sheets:

<https://sites.google.com/site/mangelcastenglishlearner/home>

Some resources you may use to learn/practice pronunciation

How to Teach Pronunciation – G. Kelly Pearson 2000

New Headway Pronunciation -4 levels Oxford 1999 (2005 with CD)

Pronunciation in use - 3 levels CUP with CD, 2nd edition Intermediate (2012)

The book on Pronunciation – Marks & Bowen DELTA (2012)

Applied linguistics - Methodology

Lewis, M. Implementing the lexical approach, LTP (1997)

O’Keeffe, McCarthy and Carter From Corpus to Classroom – 2nd edition, CUP (2007)

Ur, Penny English language Teaching – 2nd edition, CUP (2012)

Willis, D. Rules, Patterns and Words, CUP (2003)

Two blogs:

<https://scottthornbury.wordpress.com/2010/08/01/p-is-for-pronunciation/>

Leo Selivan’s blog for EFL/ESL teachers

<http://leoxicon.blogspot.com.es/2016/02/lexical-approach-criticism.html>

Besides, for one, the 4 WEBpages from RANDALL are quite accesible and provide self- study materials. ***Train your accent / Daily ESL / EZ Slang / Study abroad***

[http:// www.trainyouraccent.com/](http://www.trainyouraccent.com/)

<http://www.ezslang.com/>

## **Millora de l'Expressió Escrita a C1**

Resultats Preliminars del Grup de Treball de C1:  
EE de l'Àrea d'Ensenyaments d'Idiomes - EOI 2015-2016

### **INTRODUCCIÓ**

L'any 2016, després de tres cursos d'experimentació (2012-2015) l'Àrea d'Ensenyaments d'EOI va promoure la creació de tres grups de treball de C1 dedicats a temes diversos, tots relacionats a millorar les habilitats de l'alumnat d'aquest nivell. Un d'aquests grups va ser el de *Millora de l'Expressió Escrita a C1*, format per professorat de diverses EOIs: Albert Adroer (EOI Figueres), Francis Boyle (EOI St. Feliu de Guíxols), Mercè Clemente (EOI La Seu d'Urgell), Sandra Díaz de Alda (EOI Girona), Ester Giró (EOI Blanes), Maite Maneu (EOI Girona) & Iolanda Ribot (EOI Banyoles); i coordinat per Mercè Clemente. Aquest grup ha realitzat diverses trobades durant l'any, a més de fer recerca de manera no presencial i implementar els resultats de la recerca-acció a classe.

Durant aquesta presentació analitzarem la trajectòria d'aquest grup de treball tot començant pels objectius inicials, continguts assolits, passant per la dinàmica del grup de treball, i centrant-nos en els resultats preliminars que contindran diverses mostres de material per treballar tipologies textuals de C1 (dades visuals, text argumentatiu i prendre notes i resum del contingut d'un vídeo). Així mateix, tractarem algunes eines per desenvolupar l'autonomia i el treball col·laboratiu, abans de finalitzar amb les conclusions.

### **OBJECTIUS I CONTINGUTS ASSOLITS**

Inicialment vàrem pensar que els objectius que havíem establert podien ésser massa ambiciosos però amb el temps hem pogut constatar que els hem treballat tots. Això no obstant, algun d'aquests han tingut un paper principal i d'altres més secundari; com sol passar quan es treballa tot el que fa referència a la millora d'una de les gran habilitats, com és l'expressió escrita.

A continuació, us detallem quins havien estat els objectius i continguts assolits en el moment de la presentació dels resultats preliminars en el VI Fòrum EOICAT a Tarragona:

#### **OBJECTIUS**

- Fer recerca bibliogràfica sobre l'Expressió Escrita a nivell avançat
- Ampliar els nostres coneixements didàctics al voltant d'aquesta destresa
- Compartir material i metodologia emprada pels membres del grup relacionat amb el procés d'escriptura
- Elaborar material didàctic per intentar millorar l'Expressió Escrita del nostre alumnat
- Ajudar l'alumnat a reflexionar sobre el seu propi procés d'aprenentatge
- Estimular el desenvolupament tant de l'autonomia de l'alumnat com del treball col·laboratiu
- Conscienciar l'alumnat sobre la seva responsabilitat en l'aprenentatge

## CONTINGUTS

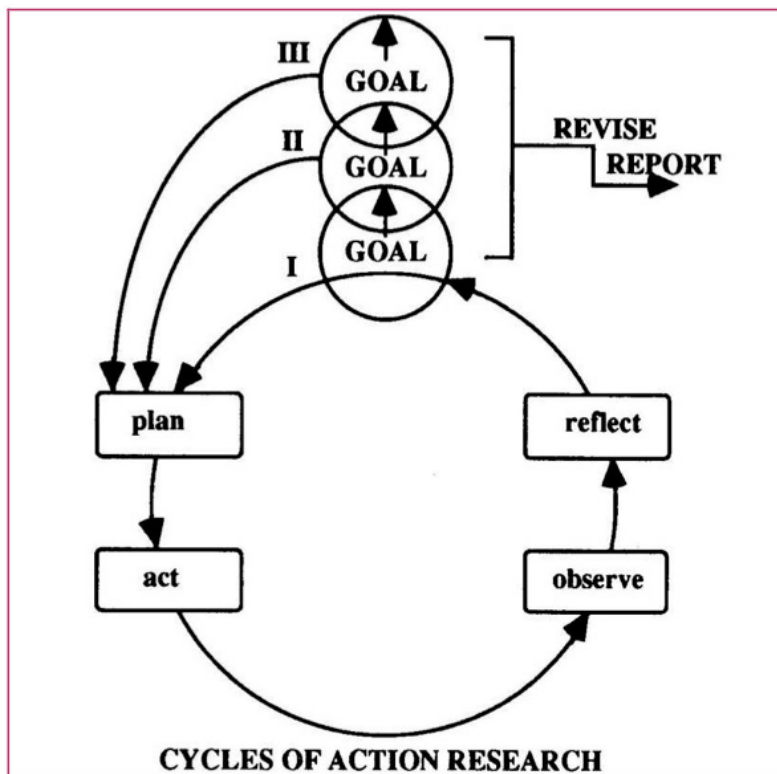
- Generació d'idees
- Organització discursiva (coherència, cohesió, registre,...)
- Diversitat de tipologies textuais
- *Feedforward & Feedback (pautes)*

## DINÀMICA DEL GRUP DE TREBALL

Des del punt de vista organitzatiu aquest grup de treball de *Millora de l'Expressió Escrita a C1* representa un total de 30 hores de dedicació de les quals 15 són presencials i la resta de treball individual i/o a les aules respectives de cada professor/a membre del grup de treball. Pel que fa a les quinze hores presencials, aquestes es concreten en cinc trobades de tres hores de durada cadascuna. Val a dir que en el moment de la presentació al VI Fòrum EOICAT de Tarragona, el contingut de la qual se'n deriva aquest article, només s'havien dut a terme les quatre primeres trobades; és per aquest motiu que els resultats que es mostren només són preliminars.

Pel que fa a l'enfocament metodològic utilitzat en el disseny, pilotatge i implementació dels diversos materials didàctics, es va prendre com a referència l'experimentació d'una eina formativa com és la recerca-acció\* que fomenta la reflexió per part del professorat sobre els diversos processos d'ensenyament-aprenentatge que tenen lloc a l'aula a través de l'aprenentatge experiencial. Aquest tipus d'enfocament pedagògic representa, a grans trets, una constant avaluació de la pròpia pràctica docent en funció de l'observació del procés d'aprenentatge de l'alumnat.

Segons ens mostra la gràfica, la recerca-acció representa un cicle d'observació i reflexió que permet planificar i posar en pràctica una acció pedagògica amb la finalitat d'analitzar al detall, a través de l'observació, els seus efectes i així poder proposar una revisió del pla inicial, el qual donarà lloc a la generació d'un nou objectiu que també serà analitzat i revisat; i així successivament.



van Lier, L. (1994). Action research, Sintagma 6, 31-37

Tot aquest treball de reflexió i observació es pot dur a terme a l'aula pel mateix professor/a amb l'objectiu de trobar aquelles eines que li seran més adients per millorar la seva pràctica docent en un aspecte en concret.

En aquest sentit, en l'article *Action research* de la revista *Sintagma*, l'autor, Leo van Lier, proposa un seguit d'estadis a l'hora de dur a terme aquest tipus de recerca a l'aula, els quals s'han tingut en compte en el desenvolupament de les diferents trobades del grup de treball. Aquests estadis inclourien: primer de tot la necessitat d' **(i) identificar** un tema, interès, etc, bàsicament, concretar allò que vol esdevenir objecte de millora; tot seguit, caldria **(ii) elaborar** un **pla d'acció** (planificació i disseny) en base a una cerca bibliogràfica prèvia, per tal de poder **(iii) posar en pràctica** una **acció** (la planificació i disseny); la qual **(iv) s'observarà** per tal de poder ser **(v)** avaluada a través de la reflexió amb l'objectiu de **millorar-la**; la qual cosa farà que es torni a **revisar el pla d'acció inicial**; i així successivament.

Així doncs, a grans trets, les diferents trobades s'han estructurat de la manera següent:

### 1a Trobada

- Definició d'objectius i continguts a treballar en funció del currículum de C1
- Distribució de tasques (recerca bibliogràfica & material didàctic)
- Creació d'un espai *Moodle* específic per al grup de treball d'EE
- Elaboració d'un calendari de tasques i reunions

### 2a Trobada

- Posada en comú de la cerca bibliogràfica i del material didàctic
- Adaptació i/o creació de material didàctic per a les tres tipologies textuals que s'havia acordat treballar (anàlisi i descripció de dades visuals; text argumentatiu; i presa de notes amb l'objectiu de resumir el contingut d'un vídeo d'uns cinc minuts de durada)
- Decisió de dur a terme el 1r Pilotatge a l'aula

### 3a Trobada

- Posada en comú del material pedagògic pilotat a l'aula, de la metodologia emprada i del *feedback*/reacció de l'alumnat
- Reflexió conjunta del que s'ha observat
- Concreció de les modificacions/millores que cal fer per al redisseny i posterior implementació del material didàctic
- Acord sobre el 2n Pilotatge a l'aula

### 4a Trobada

- Posada en comú & reflexió del desenvolupament del 2n Pilotatge a l'aula
- Concreció de les darreres modificacions/millores dutes a terme fins a la presentació al VI Fòrum EOICAT de Tarragona

### Resultats Preliminars: Mostra de Material didàctic per treballar tres tipologies textuals clau de C1 *(veure annexos)*

Les tres tipologies textuals clau de C1 són l'anàlisi i comentari de dades visuals, el text argumentatiu i el resum del contingut d'un text oral després d'haver pres notes durant la seva visualització.

La mostra de material didàctic que us presentem tot seguit té com a intenció desenvolupar tant l'autonomia en l'aprenentatge de l'alumnat com el foment del treball col·laboratiu donant especial rellevància al procés de reflexió.

## Tipologia Textual 1: Anàlisi i Comentari de Dades Visuals (*Visual Data*)

### Què s'espera de l'alumnat de C1?

**Tasca:** Write a text of about 250 words analysing the data and drawing conclusions from them. Only mention the figures if needed to support your arguments.

[http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/serveis-tramits/proves/proves-lliures-obtencio-titols/convocat-ordinaria-idiomes/mostres\\_pr](http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/serveis-tramits/proves/proves-lliures-obtencio-titols/convocat-ordinaria-idiomes/mostres_pr)

### Objectius del material adaptat i/o elaborat:

- Presentar vocabulari i estructures més habituals per ajudar l'alumnat a descriure i a analitzar dades visuals, tot traient-ne conclusions.
- Fer una reflexió prèvia per destriar el que és veritablement rellevant de les dades presentades.
- Saber estructurar adequadament el text.
- Facilitar pautes i mostres vàlides per proveir tant *Feedforward* com *Feedback*.
- Fomentar el treball col·laboratiu així com l'autonomia en l'aprenentatge.

### Material

La primera tasca (*veure annexos*) per treballar l'anàlisi i comentari de dades visuals pretén ser una activitat introductòria per tal de familiaritzar a l'alumnat amb l'estructura i contingut d'aquesta tipologia textual. Un èmfasi especial es dona en el fet d'aprendre a interpretar correctament les dades visuals que els són presentades a través de preguntes clau per tal que l'alumnat faci una reflexió profunda del significat de les dades abans d'iniciar la redacció del contingut dels seus textos.

La següent tasca és una *checklist* que fomenta la reflexió per part de l'alumnat sobre l'estructura i el contingut d'un text que reflecteixi l'anàlisi i comentari d'unes dades visuals. A través d'aquesta eina es pretén que l'alumnat focalitzi la seva atenció sobre aquells aspectes que es consideren clau per al bon desenvolupament d'una tasca d'aquest tipus a nivell C1.

## Tipologia Textual 2: Text Argumentatiu (*Discursive Essay*)

### Què s'espera de l'alumnat de C1?

**Tasca:** Write about 250 words to discuss the question of...

[http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/serveis-tramits/proves/proveslliures-obtencio-titols/convocat-ordinaria-idiomes/mostres\\_pr](http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/serveis-tramits/proves/proveslliures-obtencio-titols/convocat-ordinaria-idiomes/mostres_pr)

### Objectius del material adaptat i/o elaborat:

- Promoure la generació d'idees.
- Facilitar l'organització de les idees.
- Saber estructurar adequadament un text argumentatiu.
- Presentar vocabulari i estructures adients a l'hora d'expressar opinions.
- Facilitar pautes i mostres vàlides per proveir tant *Feedforward* com *Feedback*.
- Fomentar el treball col·laboratiu així com l'autonomia en l'aprenentatge

### Material

La primera tasca (*veure annexos*) per treballar el text argumentatiu és un *mind map outline* del qual l'alumnat té dues versions segons vulguin optar per una estructura més circular o lineal. Aquest *outline* promou la generació d'idees i, el que és més important, facilita l'organització d'aquestes per saber estructurar el text argumentatiu correctament. La tasca també inclou un exemple de com s'ha d'emplenar, cosa que els alumnes han trobat molt útil.

La següent tasca és una *checklist* que fomenta la reflexió sobre l'estructura d'un text argumentatiu, així com els punts clau i el tipus de llenguatge que un text d'aquestes característiques requereix.

### **Tipologia Textual 3: Prendre Notes i Resum del Contingut d'un Vídeo (Notetaking & Summary)**

#### **Què s'espera de l'alumnat de C1?**

*Tasca: Write a text of about 175 words outlining the relevant points in the video you are about to watch. The video will be shown ONCE and you may take notes as you watch. After reading your text, someone who has not watched the video should get a clear idea of its content. You should not include your opinion.*

[http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/serveis-tramits/proves/proves-lliures-obtencio-titols/convocat-ordinaria-idiomes/mostres\\_pr](http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/serveis-tramits/proves/proves-lliures-obtencio-titols/convocat-ordinaria-idiomes/mostres_pr)

#### **Objectius del material adaptat i/o elaborat:**

- Valorar la importància de la presa de notes per poder construir el text que se'n deriva.
- Presentar vocabulari i estructures adients a l'hora d'elaborar un resum evitant incloure opinions personals.
- Saber estructurar adequadament el text.
- Facilitar pautes i mostres vàlides per proveir tant *Feedforward* com *Feedback*.
- Fomentar el treball col·laboratiu així com l'autonomia en l'aprenentatge.

#### **Material**

Les tasques que s'han elaborat són diverses per poder assolir els objectius establerts. En les dues primeres (*veure annexos*), l'alumnat ha de triar l'opció correcta després de visionar el vídeo. Malgrat semblin només un exercici d'opció múltiple de comprensió oral inicialment, aquestes es centren en la presentació de vocabulari i estructures adients a l'hora d'elaborar un resum, així com a saber estructurar adequadament el text i constituir finalment una mostra de resum en sí mateixa.

L'última tasca (*veure annexos*) és una *checklist* que pot fomentar el treball col·laboratiu depenent de com s'implementi a l'aula i també incentiva la reflexió en el procés tant de prendre notes com en cada un dels passos de la construcció del text que se'n deriva. Els alumnes són convidats a respondre una sèrie de preguntes que els guien en l'elaboració i edició del resum i poden escriure comentaris i exemples que el professorat comentarà després a classe per poder treballar tots els aspectes clau d'un resum en profunditat.

#### **CONCLUSIONS**

Malgrat tenir encara aspectes per treballar que han quedat pendents, tal com era previsible inicialment, podem dir que tant la valoració de la implementació del material didàctic, com de l'experiència del Grup de Treball han estat molt positives tant per a l'alumnat participant, com per al professorat que hem pres part en aquest grup. Les valoracions finals i els aspectes que han quedat pendents són els següents:

#### **Valoració de la implementació del material didàctic**

La percepció del professorat ha estat positiva ja que la majoria de l'alumnat ha trobat el material i l'enfocament didàctic útil com a eina de millora en el seu procés d'aprenentatge.

Els trets que l'alumnat ha destacat han estat bàsicament els següents: d'una banda, a nivell individual, semblaria que tant el material com l'enfocament didàctic els ha permès ser més

autocrítics amb les seves pròpies produccions escrites ja que la percepció que han tingut és que el material didàctic utilitzat els ha ajudat tant a estructurar millor els seus textos com a reflexionar sobre la qualitat i adequació del contingut. Alhora, el treball col·laboratiu dut a terme també els ha permès descobrir i compartir maneres diferents d'enfocar i estructurar els textos.

### **Valoració de l'experiència del Grup de Treball**

El fet de poder treballar de manera conjunta, en aquesta àrea en concret, ens ha permès reflexionar sobre la nostra pròpia metodologia, ampliar-ne els coneixements didàctics i augmentar la nostra autoestima en adonar-nos que malgrat pertànyer a EOI's diferents estàvem aconseguint unificar satisfactòriament enfocaments didàctics a nivell de C1.

### **Aspectes a treballar que han quedat pendents**

Tot i que ens podem sentir orgullosos de tots aquells aspectes que hem pogut assolir en només uns quants mesos, creiem que, de cara al futur, a banda de continuar millorant el material didàctic adaptat i/o creat, es podria intentar aprofundir encara més en diversos aspectes.

Un aspecte clau que ens sembla que convendria treballar amb més profunditat seria la presa de notes, vinculada a la tipologia textual de *notetaking & summarizing*, amb l'objectiu d'ajudar a l'alumnat a organitzar d'una manera més eficient i eficaç l'estructura i contingut final del text.

Finalment, un altre aspecte a treballar seria la cerca de més pautes per fomentar i millorar l'avaluació, autoavaluació i coavaluació com a eines per a millorar l'ensenyament-aprenentatge.

# ANNEXOS

## VISUAL DATA

- Writing a report from a table or graph
- Checklist: *Visual Data*

## DISCURSIVE ESSAY

- Opinion essay mind map outline + KEY
- Opinion essay mind map outline (student worksheet)
- Opinion essay outline
- Checklist: *Discursive Essay*

## NOTETAKING & SUMMARIZING

- Professor Irwin Goldman **Beets**  
<https://www.youtube.com/watch?v=-tLsyPhfz6s>
- Aziz Abu Sarah: **For more tolerance, we need more...tourism?**  
[https://www.ted.com/talks/aziz\\_abu\\_sarah\\_for\\_more\\_tolerance\\_we\\_need\\_more\\_tourism?language=en](https://www.ted.com/talks/aziz_abu_sarah_for_more_tolerance_we_need_more_tourism?language=en)
- Checklist: *Summary Writing*



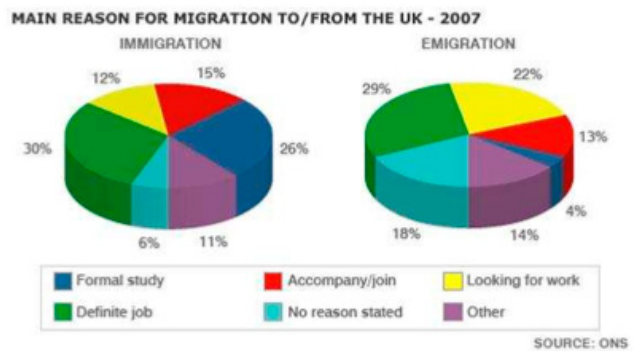
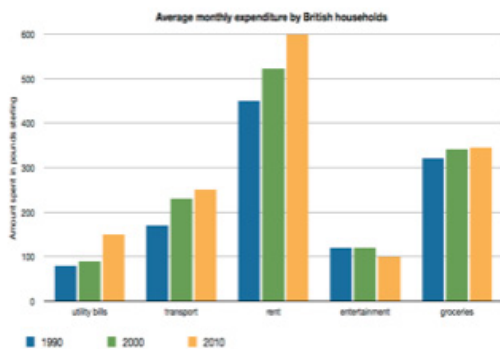
# ANNEXOS

## WRITING A REPORT FROM A TABLE OR GRAPH

In the final C1 exam you may choose to **write a text of about 250 words analysing the data from a graph** (table, chart, pie, etc.) and **drawing conclusions** from them. You should only mention the figures if needed to support your arguments. You will have **one hour** to do so.

There are different types of graphs. Look at these and discuss with your partner:

- Which graph shows how a whole is divided into different parts?
- Which graph is used to compare data?
- Which visualizes trends over time?



**You have to prioritise. Choose two or three significant features and write about them.**

- What information is represented on the graph?
  - What groups are represented?
  - What time periods are shown?
  - What are the main features? For example:
    - High/low values
    - Highest/lowest percentage/proportion/share
    - Unchanging data
    - Biggest majority/ minority
    - Biggest differences/similarities
    - Major trends
    - Notable exceptions
- Structure:
  - Paragraph 1: Introduction
  - Paragraph 2/3: Main features: describing and analysing data; drawing conclusions.
  - Paragraph 4: General conclusion

# ANNEXOS

## CHECKLIST: VISUAL DATA

### Student Worksheet

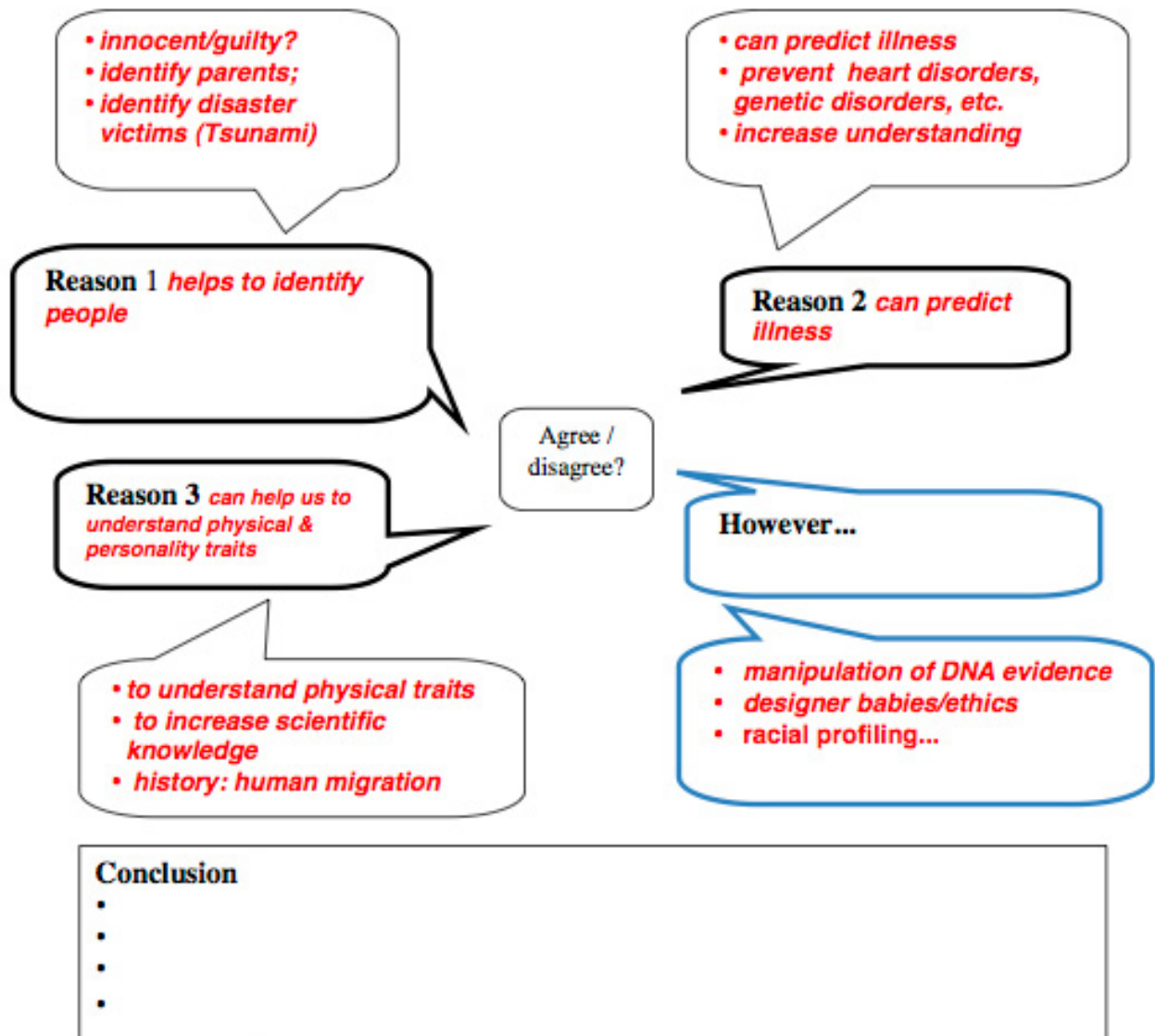
QUESTIONS	Yes	No	comments/examples
<b>STRUCTURE</b>			
1. Does it have an: <ul style="list-style-type: none"> <li>a. <b>INTRO</b>,</li> <li>b. <b>BODY</b> and</li> <li>c. <b>CONCLUSION</b>?</li> </ul> 2. Does it include <b>connective words</b> to make the writing cohesive within sentences and paragraphs?			
<b>USE OF LANGUAGE</b>			
3. Does it include a <b>variety of sentence structures</b> ? 4. Does it include a range of <b>appropriate vocabulary</b> to describe trends / tendencies? 5. Is the <b>register</b> appropriate to the task?			
<b>TASK</b>			
6. Does it <b>focus</b> on the <b>important trends</b> or <b>tendencies</b> presented in the graph? 7. Is there a good <b>balance</b> between the <b>data</b> analysis and the <b>conclusions</b> you draw? 8. Do the <b>data</b> you mention <b>support</b> your <b>arguments</b> ? 9. Does it <b>draw</b> any relevant <b>conclusions</b> ? 10. Does it <b>meet</b> the <b>word limit requirements</b> ?			

## ANNEXOS

### Opinion essay mind map outline

#### **Example : DNA testing has many benefits for society**

Do you agree or disagree? Why?	
Get attention:	<i>Innocent people released from prison... / DNA testing identifies father...</i>
Summarize your opinion	<i>DNA testing solves mysteries. 3 main reasons why. However, some problems, too.</i>

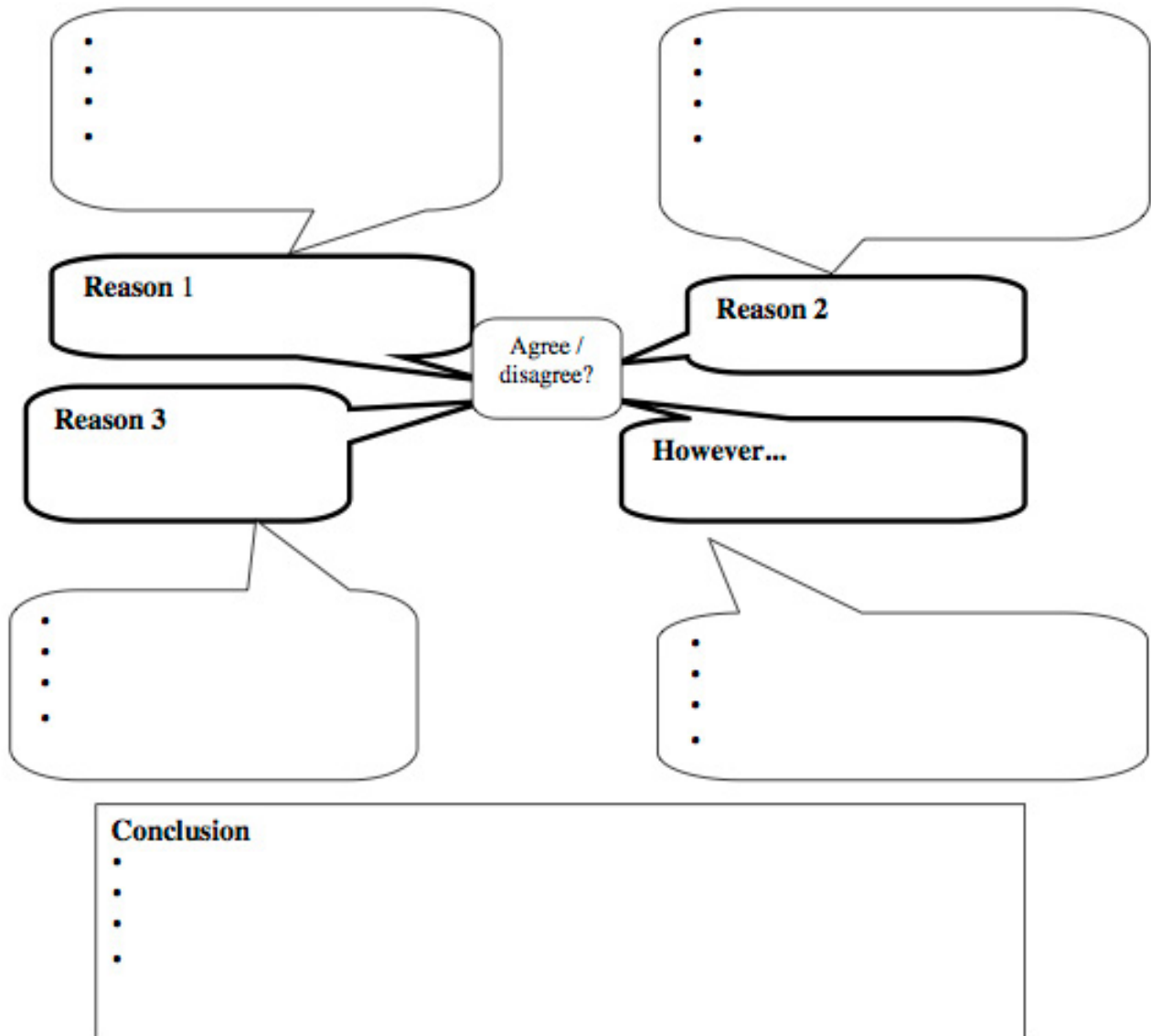


# ANNEXOS

## Opinion essay mind map outline

**Title of task .....**

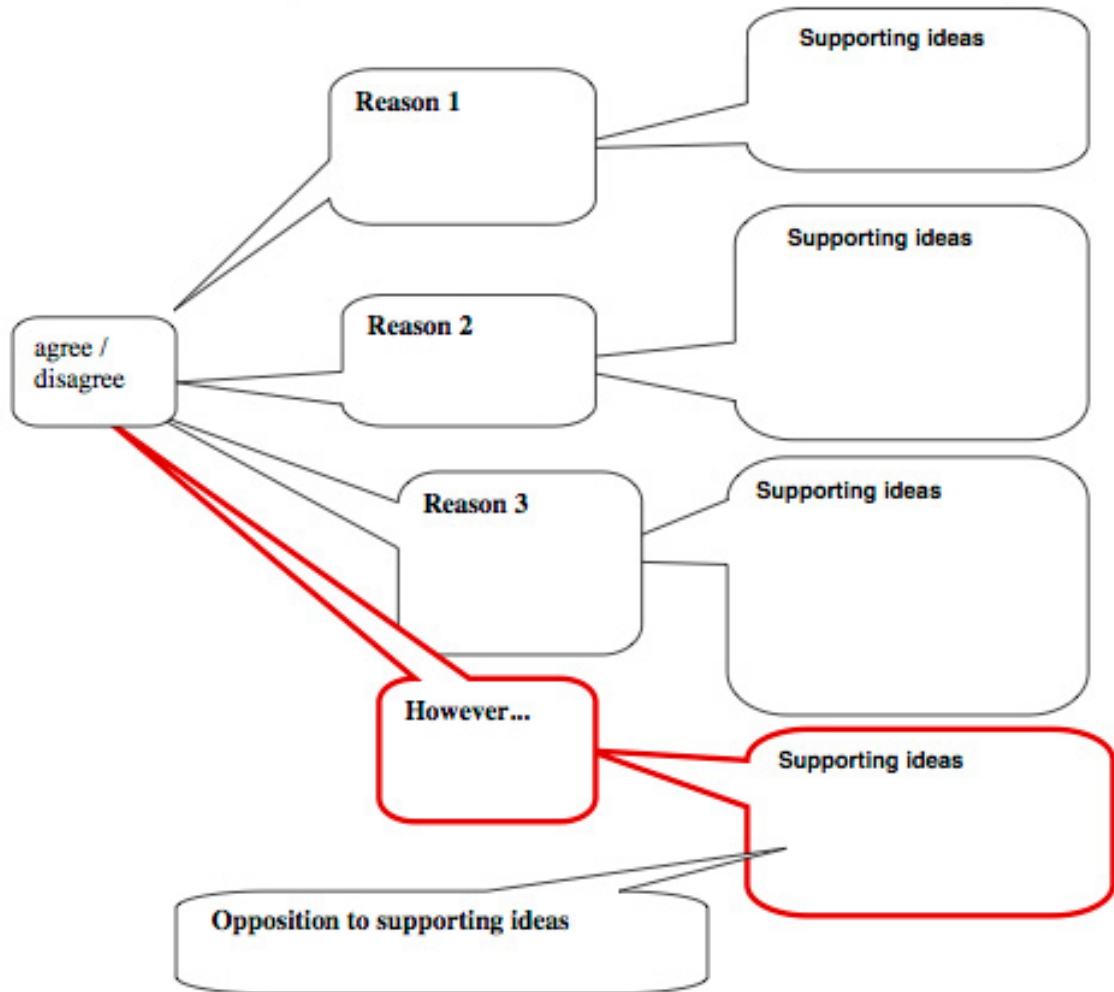
Do you agree or disagree? Why?	
Get attention:	
Summarize your opinion	



# ANNEXOS

## Opinion essay outline

Do you agree or disagree? Why?	
Attention getter:	
Thesis:	



**Conclusion**

## ANNEXOS

### CHECKLIST: *DISCURSIVE ESSAY* Student Worksheet

QUESTIONS	Yes	No	comments/examples
<b>STRUCTURE</b>			
1. Does the essay have: d. <b>INTRO</b> , e. <b>BODY</b> (analysis, arguments, reasoning, discussion) and f. <b>CONCLUSION</b> ?  2. <b>INTRODUCTION</b> : Does the introductory paragraph clearly define the <b>topic</b> and your <b>position</b> on it?  3. <b>BODY</b> : a. Are the <b>reasons</b> or <b>facts</b> well-developed? b. Do you provide <b>examples</b> to support your arguments/ views?  4. <b>CONCLUSION</b> : Does the conclusion paragraph tie together the <b>argument</b> and <b>supporting details</b> ?			
<b>USE OF LANGUAGE</b>			
5. Have you <b>avoided repeating</b> the same information?  6. Does your essay include a <b>variety of sentence structures</b> (passive structures, elaborated relative clauses, emphasis, inversion...)?  7. Does your essay include a range of <b>appropriate vocabulary</b> ?			
<b>TASK</b>			
8. Does your essay meet the <b>word limit</b> requirements?			

Clemente, Mercè & Giró, Ester. (2016, Abril). *Milora de l'Expressió Escrita a C1. Resultats Preliminars del Grup de Treball de C1: EE de l'Àrea EOI 2015-2016*. VI Fòrum EOICAT, Tarragona.

## ANNEXOS

Professor Irwin Goldman **Beets** <https://www.youtube.com/watch?v=-tLsyPhfz6s>

1. In this video, Professor Goldman **discusses**
  - a. the history of vegetables in Europe.
  - b. the importance of beets in human history.
  - c. the reasons why beets are so delicious.
  
2. He **begins by saying** that
  - a. children, generally are not keen on the taste of beets.
  - b. kids would go hungry if it weren't for beets.
  - c. beets taste like dirt.
  
3. He **claims** that beets
  - a. actually taste really nice.
  - b. are incredibly nutritious and important in our diet.
  - c. have played a major role in human history and social justice.
  
4. He **goes on to explain** a little about
  - a. the history of the Romans.
  - b. the history of the Early Mediterranean.
  - c. the history of beets.
  
5. Originally, beets had broad leaves and were first cultivated
  - a. for their smell, to be used in perfumes.
  - b. for their leaves, to be used in salads.
  - c. to be used as feed for livestock.
  
6. Beets with these broad leaves were
  - a. cultivated all over the Mediterranean region for hundreds of years.
  - b. not a very successful crop among the Romans.
  - c. perfect for northern Europe too.
  
7. Eventually, after years of selection, beets were cultivated with big fat roots
  - a. which tasted a lot better than the leaves.
  - b. which were more suitable for winter storage in more Northern areas.
  - c. which were easier to grow in colder climates.
  
8. Professor Goldman **tells us** that
  - a. the root produces photosynthate.
  - b. the leaves of the modern-day beet are smaller than they were in Roman times.
  - c. the root was difficult to store over winter.
  
9. Although the beet roots were slightly sweet, he **insists** that
  - a. it could not replace honey as a source of sweetness.
  - b. many other root vegetables were sweeter.
  - c. they lost their sweetness during the winter.
  
10. As sweetness became more important, people looked for
  - a. plants that could produce more honey.
  - b. plants that could produce sugar.
  - c. sweeter kinds of honey.
  
11. He **points out that** the only commercially-viable source of sugar

## ANNEXOS

- a. washoney.
  - b. was sugar cane grown by slaves inEuropean colonies.
  - c. were beets grown in Europe.
12. When a British naval blockade cut off France's supply of cheap sugar, Napoleon
- a. **invited** the King of England to a cup of tea. Milk no sugar.
  - b. **offered** a prize to anyone who could find a way to produce sugar domestically.
  - c. **declared** the end of slavery.
13. Goldman **goes onto explain how**, after trying various vegetables,
- a. a process of selection led to the modern sugar beet.
  - b. sugar beet began to be grown in the West Indies.
  - c. the French stopped using sugar in their croissants.
14. He **stresses** that the trade in slave-grown sugar cane
- a. was an important factor in the rise ofNapoleon.
  - b. was associated with tremendous human atrocities.
  - c. was destroyed by domestic cultivation of sugar beet.
15. He **illustrates** how the development of sugar beet
- a. helped to bring about the abolition of slavery in the West Indies.
  - b. helped to enrich the sugar industry inEurope.
  - c. helped to weaken Napoleon's regime.
16. Sugar beet now provides
- a. 15% of the world's sugar.
  - b. 5%of the world's sugar.
  - c. 50% of the world's sugar.
17. Beets are also an importance source of
- a. food in the United States.
  - b. food in Eastern Europe, as well as pigments for food colouring.
  - c. flavours for yogurt, ice cream and potato crisps.
18. He then informs us that the earthy flavour that kids don't like is due to
- a. the soil sticking to the beets.
  - b. compounds called Geosmins.
  - c. bacteria in the soil they are grown in.
19. Finally, Professor Goldman **recommends** that
- a. we pickle beets to get a better taste.
  - b. we roast beets to bring out the sweetness that symbolises their role in the fight for freedom.
  - c. we don't eat beets because they taste like dirt.

**KEY:** 1B 2A 3C 4C 5B 6A 7B 8B 9A 10B 11B 12B  
13A 14B 15A 16C 17B 18B 19B



## ANNEXOS

Aziz Abu Sarah: ***For more tolerance, we need more...tourism?***

Student Worksheet

Watch the video and choose the best alternative:

[https://www.ted.com/talks/aziz\\_abu\\_sarah\\_for\\_more\\_tolerance\\_we\\_need\\_more\\_tourism?language=en](https://www.ted.com/talks/aziz_abu_sarah_for_more_tolerance_we_need_more_tourism?language=en)

1. In this video, Aziz Abu Sarah's **intention is to present**
  - a) how his enterprise works
  - b) a different approach to peace-keeping
  - c) a way to connect Palestinians with Israelis
2. He **starts by telling** an anecdote about the day he threw stones
  - a) at his neighbour
  - b) at Israeli cars
  - c) at his neighbours' cars
3. After showing a picture of his brother, he **goes on to explain** that he died
  - a) as a consequence of being beaten up
  - b) after confessing he had thrown stones
  - c) in prison because he refused to confess
4. Then the Palestinian activist **admits**
  - a) he wanted revenge
  - b) he never wanted revenge
  - c) he wanted to kill himself
5. After that, he **talks about** what happened when he decided to
  - a) meet Jews who were not soldiers
  - b) start listening to country music
  - c) start learning Hebrew
6. Aziz Abu Sarah **emphasizes the fact that** tourism is a good way to
  - a) create a sustainable economy
  - b) connect people
  - c) bring down the Israeli Wall
7. He **defines** Mejdî Tours a sort of travel agency committed to
  - a) reaching sustainability
  - b) teaching things from different perspectives
  - c) encouraging positive relationships between people
8. The young Palestinian **recalls**
  - a) how they took a Palestinian and an Israeli to a refugee camp
  - b) the visit of a Jewish congregation to a refugee camp
  - c) a visit to a refugee camp with two Jewish friends
9. He **describes** how hard it was for both the Israelis and the Palestinians
  - a) to play in the same band
  - b) to leave the place without crying
  - c) to have to separate

## ANNEXOS

10. Sarah then **asks us** to imagine travelling in order to
- a) get to know a new culture
  - b) get in contact with people
  - c) visit as many sites as possible
11. He **finishes his talk by inviting** us to
- a) try this way of travelling
  - b) move away from disaster tourism
  - c) change the world

**KEY:** 1B 2C 3A 4A 5C 6B 7C 8B 9C 10B 11A

## ANNEXOS

### CHECKLIST: SUMMARY WRITING

QUESTIONS	Yes	No	Comments/examples
<b>Pre-writing: NOTE-TAKING</b>			
1. Are your notes helpful? 2. Have you identified how the information is organized? 3. Have you concentrated on key words like nouns, verbs, adjectives and adverbs? 4. Have you used abbreviations and symbols?			
<b>Writing: A SUMMARY</b>			
<b>TASK</b>			
5. Would someone who has not watched the video get a clear idea of its contents? 6. Have you avoided giving opinions? 7. Is it approximately 175 words long?			
<b>ORGANISATION</b>			
8. Is there an introductory paragraph? (title, speaker's surname, main idea) 9. Have you used linking words to connect the different ideas? 10. Do you mention any important conclusions given in the talk?			
<b>LANGUAGE</b>			
11. Is the summary consistent in terms of tenses? 12. Is the vocabulary in your summary rich and precise? 13. Is there sentence variety (different reporting verbs, inversions, passive structures, emphasis, conditionals)?			
<b>EDITING</b>			
14. Have you checked your spelling, grammar and punctuation?			

**Maite Domingo Alegre**

Departament d'Anglès  
EOI VALL D'HEBRON

**Kathrin Rodríguez Vogt**

Departament d'Alemanys  
EOI DRASSANES

---

## **DINAMITZAR UN CLAUSTRE: Com prendre decisions de manera horitzontal, col·lectiva i efectiva**

Amb freqüència els claustres de les EOI s'han convertit simplement en reunions informatives i unidireccionals. La dinamització implica donar un gir a aquestes reunions tot transformant-les en sessions de feina inclusives. L'objectiu a aconseguir és que tots els membres del claustre participin de la mateixa manera per afavorir la interacció entre ells i així gestionar, reconstruir i adquirir nous coneixements gràcies al diàleg i el treball en comú.

La dinamització integra a tot el professorat, els equipara i fa que participin i comparteixin la seva opinió de forma ordenada en un temps limitat. El procés té en compte tant la opinió individual com la col·lectiva i els resultats són avaluats i quantificats per poder millorar i continuar en el mateix procés de la dinamització.

La dinamització es basa en una metodologia de pràctica reflexiva fonamentada en els principis teòrics del socio-constructivisme (Piaget, Vygotsky), la construcció compartida del coneixement (Mercer) i la NPL (programació neurolingüística, Bandler i Grinder). La persona dinamitzadora ha d'integrar a la seva pràctica habilitats i coneixements de lideratge compartit, les diferents intel·ligències múltiples (Gardner) i estableix ponts entre la teoria i la pràctica reflexiva (Korthagen). La dinamització parteix del "jo" per anar cap al "nosaltres" a través d'una estructura sistemàtica on la reflexió permet avançar al claustre com a equip i els resultats de la qual reverteixen finalment en cadascun dels seus membres.

Aquest plantejament per dinamitzar els claustres es basa en gran part en els principis teòrics del socio-constructivisme aplicats en aquest cas en l'àmbit inter-departamental que s'integra en el conjunt de l'escola. La interacció entre iguals juga un paper rellevant, és a dir que a través de la interacció entre tots els participants és possible arribar a controlar i reconstruir el coneixement i adquirir nous coneixements mitjançant el diàleg amb els altres.

Per tal que la dinamització sigui efectiva, hem d'entendre que no s'ha de fer de manera puntual, si no que s'ha d'aconseguir que tot el grup claustre l'interioritzi i s'entusiasmi amb aquesta "nova" manera de treballar. Per això és imprescindible que es dissenyi un tipus de planificació que ajudi a avançar i que tingui en compte els següents punts:

- Recollir experiències i coneixements previs de totes les persones del claustre.
- Concretar a partir d'aquí els objectius de treball i de millora realment compartits per tothom.
- Distingir entre objectius a curt, mig i llarg termini.
- Gestionar en el grup la construcció compartida del coneixement.

De tots aquests punts, el més important és el dels objectius a curt, mig i llarg termini, ja que és important tenir en compte el no formular objectius abstractes difícilment avaluables al final de cada procés.

El rol de la persona o persones dinamitzadores és essencial en tot aquest procés. És recomanable que hi hagi més d'una persona dinamitzadora que guii i acompanyi el grup en el seu procés de construcció col·lectiva del coneixement. Aquestes persones han d'haver estat formades per tal que la dinamització es faci de manera adequada i no derivi en simples reunions on es puguin manipular les decisions col·lectives. És per això que la persona dinamitzadora ha de mantenir una distància en el grup, ha de controlar molt bé el temps i també és qui dona unes pautes clares basades en la seva formació.

La dinamització consta de diverses sessions depenent de l'objectiu que es vol aconseguir, però que normalment es reparteixen durant un curs escolar. Els objectius a curt termini respondrien a aquesta estructura, tot i que els de mig o llarg termini freqüentment també engloben els de curt termini. Exemples d'objectius a curt termini serien "criteris per organitzar les activitats culturals", de mig termini "organitzar les programacions del departament" o "organitzar la formació interna del professorat", o de llarg termini "com optimitzar l'ús de les tecnologies al centre" o "millorar / ampliar / organitzar l'aprenentatge online o semi-presencial al centre".

Les sessions de dinamització no han de durar més de 90'. Els membres del claustre s'organitzaran en grups aleatoris al començament de la sessió (se'ls pot donar fulls de diferents colors, han d'escollir una fotografia, etc.) El grup claustre que treballa junt en un espai de temps acumula un corpus d'experiències compartida que els hi serveix per reflexionar sobre elles i transmetre-la als altres membres. D'aquesta manera comparteixen una història i una identitat col·lectiva, uns objectius comuns i també unes obligacions respecte als demés. Tot integrant del grup claustre ha de sentir-se representat i ha de tenir l'oportunitat d'expressar-se i que el que expressi quedi reflectit en un document. És per això que a les sessions de dinamització es treballen amb diversos fulls de treball i les persones dinamitzadores fan un recull d'aquests alhora que creen un de comú in situ utilitzant o bé pissarres o bé ordinadors i projectors per poder consensuar els acords amb tot el grup.

La primera sessió s'organitzaria de la següent manera:

**1. Full de treball 1:** 5' Reflexió individual a partir d'una pregunta que hauria de començar amb "Que significa per mi .....?" És important fer el plantejament de la pregunta en aquests termes, perquè una de les premisses de la dinamització és la de partir de l'individu per arribar al grup i després tornar a l'individu. Aquesta pregunta s'ha de reflexionar de manera individual, donant un temps d'uns 5 minuts i en ella ens permet verbalitzar les inquietuds vivencials i poc especificades que ens portaran a la concreció dels objectius de millora i també a la prioritització d'aquests.

EXEMPLE DE DINAMITZACIÓ

OBJETIU: OPTIMITZAR ELS RECURSOS D'UNA EOI

FULL DE TREBALL 1: Individual 5'

QUÈ OPINES SOBRE ELS RECURSOS QUE OFEREIX LA TEVA ESCOLA?

QUINS AVANTATGES I INCONVENIENTS HI VEUS?

PER QUÈ?

Kathrin Rodríguez Vogt i Maite Domingo Alegre. EOI DRASSANES i EOI VALL D'HEBRON, Barcelona

The image shows a worksheet titled 'EXEMPLE DE DINAMITZACIÓ'. It has a light blue background with a white header. The header contains the title in teal. Below the title is a small circle icon. The main content area is divided into sections: 'OBJETIU: OPTIMITZAR ELS RECURSOS D'UNA EOI' in bold black text, followed by 'FULL DE TREBALL 1: Individual 5'' in bold black text. In the center, there is a dark blue rounded rectangle containing three questions in white text: 'QUÈ OPINES SOBRE ELS RECURSOS QUE OFEREIX LA TEVA ESCOLA?', 'QUINS AVANTATGES I INCONVENIENTS HI VEUS?', and 'PER QUÈ?'. There are four white oval shapes arranged around the central text box, intended for writing answers. At the bottom, there is a small teal bar with the authors' names and the school names: 'Kathrin Rodríguez Vogt i Maite Domingo Alegre. EOI DRASSANES i EOI VALL D'HEBRON, Barcelona'.

**2. Full de treball 2:** Reflexió grupal. Els membres del claustre s'agrupen aleatòriament i es recullen les reflexions anteriors tot intentant buscar entre tots els denominadors comuns. Aquest és el punt de partida per la feina posterior, i el que s'acordi ha de quedar reflectit en un diagrama. El temps per aquesta reflexió grupal és del voltant dels 10'.

**EXEMPLE DE DINAMITZACIÓ**

---

**FULL DE TREBALL 2: Grups. 7'**

Intercanvieu ara les vostres idees i intenteu agrupar els diferents elements de la vostra reflexió individual a partir de la recerca de denominadors comuns

**Quins recursos són els que volem tenir?**

Kathrin Rodríguez Vogt i Maite Domingo Alegre. EOI DRASSANES i EOI VALL D'HEBRON. Barcelona

3. A partir d'aquí, tots els grups posen en comú els objectius consensuats i la persona dinamitzadora ajuda a que el grup-claustre decideixi quins són els prioritaris mitjançant un document comú que es pot projectar per a que tothom el vegi i col·labori en la seva elaboració.

**4. Full de treball 3 i 4:** Reflexió individual. Aquí hem de formular objectius específics que alhora ens portaran a continguts específics i que ens guiaran per fer la planificació. Hem de negociar, argumentar i consensuar el que és més representatiu i prioritari a l'escola. Per arribar a aquest punt, cada membre ha de plantejar-se individualment les següents qüestions: *Què implica per a mi....? Per on vull començar? Com ho puc aconseguir? Per a què serveix? Quines avantatges aporta?*

**EXEMPLE DE DINAMITZACIÓ**

---

- **FULL DE TREBALL 3: Individual 2'**
- Escull un dels objectius acordats entre tot el claustre. Què aportaré jo a la següent sessió per exemplificar i aportar el "meu granet de sorra" a la millora de \_\_\_\_\_?
- NOM: \_\_\_\_\_

Kathrin Rodríguez Vogt i Maite Domingo Alegre. EOI DRASSANES i EOI VALL D'HEBRON. Barcelona

## EXEMPLE DE DINAMITZACIÓ

### • FULL DE TREBALL 4: Individual 5'

- Què implica per a mi \_\_\_\_\_ ?
- Per on vull començar a treballar aquest aspecte?
- Com ho puc aconseguir?
- Per a què serveix?
- Quins avantatges aporta?

Kathrin Rodríguez Vogt i Maite Domingo Alegre. EOI DRASSANES i EOI VALL D'HEBRON. Barcelona

Cada membre del grup-claustre, a través dels fulls de treball 3 i 4, haurà escollit un objectiu que ha estat consensuat per tothom prèviament i també haurà reflexionat i escrit què farà ell o ella per aconseguir aquest objectiu. D'aquesta manera, els sub-grups es formen per interessos comuns i ja tenen una base sobre la que començar a treballar cadascun dels objectius. A partir d'aquest moment establirem un calendari fixe d'actuacions on bé de manera individual o sub-grups es pugui consensuar i avaluar tant el procés com el resultat. Per tal de portar a terme els objectius d'aquesta primera sessió, s'hauran de planificar al menys una sessió sub-grupal de treball i una darrera de tot el claustre on es presentaran les propostes dels sub-grups i es consensuaran i ratificaran per part de tot el grup.

A les sessions de dinamització es segueix el model ALACT del cicle reflexiu de Korthagen. Passem d'una acció i una reflexió individual a una grupal on ens adonem dels aspectes i objectius a millorar per tal de poder crear mètodes alternatius d'acció (treball en sub-grups) que finalment seran avaluats en la darrera sessió de dinamització i que alhora plantejaran nous reptes i objectius a desenvolupar en un futur.

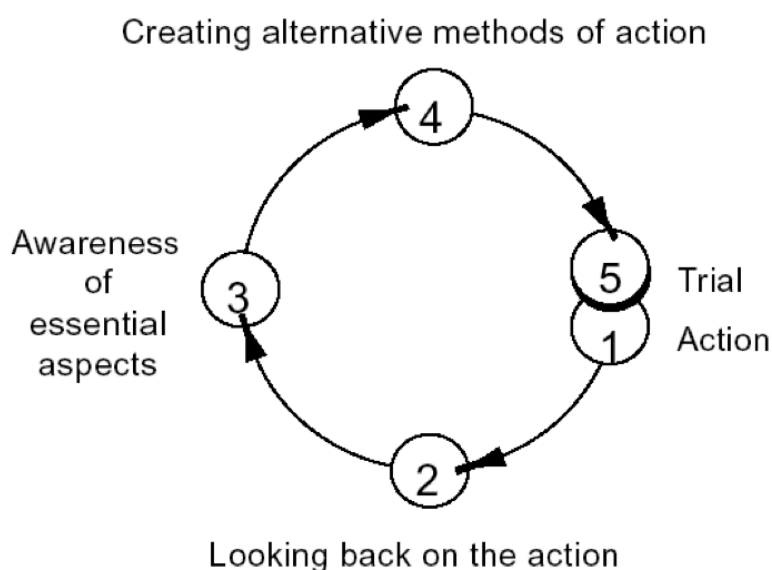


Figure 1: The ALACT model describing the ideal process of reflection.

La dinamització integra a tot el professorat, els equips i fa que participin i comparteixin opinions de forma ordenada en un temps limitat. El procés té en compte tant la opinió individual com la col·lectiva i els resultats són avaluats i quantificats per poder millorar i continuar amb el mateix procés de la dinamització. D'aquesta manera la dinamització aconsegueix que els projectes de l'escola es portin a terme i que avancin de manera consensuada. El resultat final és una visió compartida de l'escola.

## **BIBLIOGRAFIA**

COLL, C. (et al) (1993) *El constructivismo en el aula*. Ed. Graó.

GARDNER, H. (1983) *Inteligencias múltiples*. Ed. Paidós

GOLEMAN, D. (1996) *Inteligencia emocional*. Ed. Kairós

KORTHAGEN, F. A. J. (2010) "La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2) pp. 83-101

MERCER, N. (2000), *Palabras y mente. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Ed. Paidós.

\_\_\_\_\_ (1995) *La construcción guiada del conocimiento*. Ed. Paidós.

VALLEDOR DUCO, J.M. (2001) "Cómo usar la PNL para ser más efectivo en su trabajo" Universidad del CEDMA. Master en Dirección de Empresas

VYGOTSKY, L.S. (1978), *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Cambridge (Mass), Harvard University Press.

<http://www.practicareflexiva.pro/que-es-practica-reflexiva/>



## **Mantenir el nivell de motivació**

**Alt nivell de motivació dels alumnes des del primer fins al cinquè curs: realitat o utopia?**

*Varia el nivell de motivació dels nostres alumnes durant sis anys d'estudis a l'escola? De què depèn aquest nivell? Com podem aconseguir que la motivació no desaparegui? Quins materials podem utilitzar i quines tasques podem proposar per motivar els estudiants dels diferents nivells? Observacions que es basen en l'experiència de l'ensenyament de la llengua russa.*

Espero no equivocar-me gaire en afirmar que a tots els professors quan entrem a l'aula ens agradaria saber per què els nostres alumnes han decidit avui venir a classe. I el que ens importa encara més és per què decidiran tornar a les nostres classes demà? O no tornar? És a dir, una de les nostres principals preocupacions és la motivació dels nostres alumnes i encara més la manera de controlar i d'estimular aquesta motivació.

El que presentem en aquest article són algunes observacions que portem fent els últims anys amb els alumnes de rus de diferents nivells a l'EOI Girona.

Tenint en compte que el rus es considera tradicionalment una de les llengües més difícils que s'ofereixen a les EOI, la manera de conservar la major quantitat possible d'alumnes sempre ha estat una de les nostres prioritats. No cal dir que la motivació ocupa aquí un lloc molt important.

Normalment preguntem als alumnes que comencen a estudiar rus sobre les raons que els han portat a matricular-se. S'ha de dir que els últims anys aquestes raons estan canviant. Les noves generacions vénen amb objectius molt més pragmàtics que l'interès per la història i la cultura russa. Avui els nostres alumnes volen aconseguir resultats concrets en poc temps per poder trobar feina per exemple. Les raons familiars i culturals es mouen al segon i tercer lloc cada vegada més.

Tornem a preguntar sobre les raons als alumnes que continuen els estudis al NI i al NA. No és cap secret que una considerable part dels nostres alumnes se'n van després d'acabar el NB. Així que resulta important per a nosaltres saber les causes d'abandonament i les raons que porten els alumnes a continuar els estudis.

Les dades que presentarem en aquest article corresponen als alumnes del NI (3B-segon any del NI) i del NA.

No pretenem resoldre el problema de la motivació però pensem que les observacions que hem fet poden ajudar els professors a prendre consciència sobre com i per què varia la motivació dels nostres alumnes i què ens podria guiar per estimular aquesta motivació.

Els nostres alumnes i nosaltres mateixos com a professors entenem igual què és la motivació? Aquesta és la primera pregunta que ens vam fer. Evidentment, primer hem d'intentar donar una definició.

Existeixen diferents definicions. Les teories modernes de motivació posen l'accent sobre les llistes i l'estructura de les necessitats d'una persona (per exemple, coneixem tots la piràmide de Maslow). La motivació s'entén, per una banda, com a conjunt de factors i, per l'altra, com el procés d'estimulació que fa actuar una persona.

Tenint en compte que últimament parlem molt sobre el paper dels mateixos alumnes en el procés d'aprenentatge i considerem que aquest paper cada vegada ha de ser més actiu i important, que els alumnes han de ser plenament conscients del seu procés d'aprenentatge, la definició que ens agrada més és la que donen els mateixos professors perquè és la que contempla les dues cares de la motivació més significatives en el procés d'ensenyament-

aprenentatge. Motivació és

- l'incentiu a l'acció
- la capacitat d'una persona per satisfer les seves necessitats a través de qualsevol activitat.

Tornant a les enquestes dels alumnes exposem aquí la seva visió de la motivació. Aquestes són les raons que més sovint esmenten (l'ordre varia molt dependent del grup):

- familiars russos, amor
- nostàlgia perquè havia estudiat rus i volia posar-me al dia, no hi havia places d'anglès
- feina (turisme), negocis, repte personal
- interès per la llengua i la cultura, llengua difícil, llengua diferent
- ambient i activitats a classe
- m'agraden les llengües, interès pels continguts, la fonètica i la gramàtica
- no hi havia places d'anglès.

Com podem veure les raons són molt diferents. Fins i tot una com aquesta "motiu per sortir de casa". Segurament no sempre coincideixen amb el que entenem nosaltres per motivació i potser no sempre ens agraden. Però aquesta és la realitat a l'aula i sense falta l'hem de tenir en compte.

Una altra realitat que tampoc podem ignorar és que la motivació dels nostres alumnes no és una cosa constant, varia i força. Per molts al final del NI i al NA es fa difícil veure el progrés. Aquí tenim algunes respostes:

- estic al límit
- em costa molt, sento frustració
- són molts anys, costa progressar.

En canvi els altres comencen a sentir-se més segurs:

- ara començo a gaudir, abans patia
- m'esforço per automotivar-me
- la dificultat i els reptes motiven.

Entre les respostes curioses podem trobar per exemple que la quantitat de tests gramaticals augmenta la motivació (com més millor). O que les cançons no agraden, desmotiven, és a dir, aquí entra en joc l'aspecte social i cultural de l'aprenentatge.

Les conclusions a les quals ens porten les observacions són aquestes.

Els alumnes sovint entenen la motivació d'una forma diferent de la nostra com a professors. Es guien més pels gustos, "m'agrada – no m'agrada" resulta ser l'eix principal. Les respostes poden ser contradictòries. Per exemple, la dificultat de la llengua motiva uns alumnes i desmotiva (i força) els altres.

Hi ha molts factors i molt diferents que influeixen i varien la motivació (el nivell que fan; la situació personal – els fills adoptats amb els quals després ja no fan servir la llengua russa, el divorci que fa desaparèixer la necessitat de comunicar-se amb els familiars russos –; l'ambient al grup, la relació entre els companys; la metodologia i el llibre que es fan servir, etc.)

Voldríem fer un aclariment sobre la falta de dades de la qual som conscients. Les respostes que tenim són dels alumnes que continuen els estudis de rus. És a dir, els que d'entrada tenen prou motivació. Però en la majoria dels casos acabem sense saber per què van abandonar els que ja no continuen. Podria ser la falta de motivació una de les causes més freqüents i importants?

També preguntem als alumnes sobre les activitats a classe que els motiven o desmotiven. Aquí us proposem algunes de les respostes.

Activitats que motiven:

- Sentir coses que s'entenguin
- Escoltar àudios, notícies d'actualitat
- Pràctiques orals en grup
- Realitzar tasques lúdiques
- Fer exercicis de lectura
- Fer exercicis d'errors (correccions de les cites tretes de les seves produccions orals i escrites)
- Omplir fitxes, gramàtica
- Tractar temes sobre formes de viure a Rússia, vida quotidiana, gent.

Activitats que desmotiven:

- Redaccions
- Algunes pràctiques orals, preguntes en parelles
- Lectures massa difícils, textos literaris (per vocabulari)
- Tractar temes que no trobo interessants
- Llegir a classe
- Activitats relacionades amb la cultura.

Com podem veure moltes vegades les mateixes tasques provoquen reaccions contràries als nostres alumnes. Pensem que aquí hi hauria dues maneres d'enfocar el problema. D'una banda, intentar, diguem-ne, educar els estudiants, portar-los a entendre la necessitat i la utilitat de determinades tasques (treball en parelles, per exemple, lectura en veu alta d'alguns fragments per millorar la pronunciació i l'entonació als nivells més alts, etc.). I per l'altra banda, tenir en compte al màxim els interessos dels alumnes i les característiques del grup (selecció de textos per llegir, de temes per tractar, etc.).

Els mateixos alumnes ens proposen algunes tasques que, des del seu punt de vista, ajudarien a augmentar la motivació.

- Llegir i mirar pel·lícules
- Fer activitats extraescolars
- Treballar cada dia a casa coses que fem a classe
- Fer més tests gramaticals
- Treballar més i millor la CO i l'EIO
- Organitzar viatges i estades al país.

Evidentment hi ha coses que podem portar a la pràctica i coses que no. També hi ha coses que són molt interpretatives. Llegir què? Mirar quines pel·lícules? Quines activitats extraescolars els podrien interessar més i ser més útils? De fet les respostes a totes aquestes preguntes ens les poden donar els mateixos alumnes. Els podem preguntar. I segur que les respostes variaran a cada grup i/o nivell. I totes aquestes respostes les haurem de tenir en compte per treballar amb el grup concret i al nivell concret.

Però també hi ha propostes que sorprenen (per exemple, la que fa referència a la quantitat dels tests gramaticals).

No podem deixar sense comentar les qüestions que apareixen després d'haver fet les enquestes i haver observat les reaccions dels alumnes. Sembla que de vegades hem de fer malabarismes per aconseguir l'equilibri entre els objectius i continguts que marca el currículum de les EOI i els interessos i preocupacions dels nostres alumnes. Un dels problemes que es planteja doncs és com fer-ho. Ens obliga sempre a estar buscant solucions, inventar formes

i maneres diferents de treballar, elaborar tasques noves que permetin als alumnes assimilar els continguts obligatoris de la programació d'una manera que els ajudi a no perdre l'interès i estimuli a seguir assistint a classe. Ja sabem que l'absentisme i l'abandonament segueixen sent una de les nostres principals preocupacions. En aquest context la motivació dels alumnes adquireix encara més importància.

Una altra qüestió que ens obliga a buscar vies noves de treball a l'aula és que pràcticament sempre tenim dins d'un mateix grup alumnes amb interessos i maneres de treballar força diferents. Per exemple, activitats en grups o parelles que motiven a uns al mateix temps desmotiven els altres. Un altre exemple és l'opinió sobre la importància de la gramàtica i el percentatge de la seva presència a classe. No podem passar per alt que encara tenim a les aules aquells alumnes que s'aferren a la gramàtica com si fos la salvació i l'única demostració del coneixement real d'una llengua. Ens agradaria comentar que, malgrat la importància de la gramàtica en el procés d'aprenentatge de la llengua russa (resulta totalment imprescindible tenir un nivell força alt de coneixement dels conceptes gramaticals per poder comunicar-se en rus d'una manera bastant eficient i entenedora), cada vegada adquireix més importància l'enfocament comunicatiu, la conversa s'imposa a la gramàtica. Es planteja el repte d'ajudar els alumnes a entendre que la gramàtica russa és molt important (la relació gramatical entre paraules en la frase russa és obligatòria, s'han de fixar les bases al NB perquè després serà molt difícil corregir els errors fossilitzats), però és més una eina necessària que no pas l'objectiu principal de l'aprenentatge.

Totes aquestes qüestions que es plantegen cada dia a l'aula ens obliguen a estar molt en forma com a professionals.

Un altre aspecte a tenir en compte quan parlem de la motivació és que no hi ha resultats bons o dolents. Durant les classes (a cada classe si és possible) cada alumne ha de tenir l'oportunitat de demostrar les seves habilitats, d'ensenyar el millor que és capaç de fer. Ja és indiscutible que el paper d'alumne ha de ser actiu i incloure la major autonomia possible.

En aquest sentit us proposem uns punts a tenir en compte:

- La selecció de temes a tractar es pot realitzar amb una participació activa de tots els alumnes del grup (p.ex., al NA els mateixos alumnes proposen els temes de les seves exposicions orals i/o escrites).
- La selecció de textos literaris per llegir també hauria de realitzar-se amb l'ajuda dels alumnes i d'acord amb els seus interessos (en diverses ocasions hem observat que alguns textos van agradar molt i van permetre treballar de manera molt eficaç en uns grups i no van agradar gens en uns altres).
- L'atenció als interessos de cada alumne és importantíssima per mantenir la motivació de cadascú.
- El caràcter personal dels nostres alumnes s'ha de tenir en compte per trobar la forma personalitzada de motivar a cadascun d'ells. Per exemple, la reacció a la crítica és diferent en cada persona, pot estimular o desmotivar moltíssim.
- La motivació del mateix professor és un aspecte molt important.

I al final voldríem comentar algunes experiències que hem tingut treballant les lectures al NA i l'EIO al NI i NA.

Lectures que proposem als alumnes:

- Han de ser seleccionades amb l'ajuda dels mateixos alumnes. Ha de ser el recull de textos que els alumnes volen i poden entendre.
- La lectura ha de permetre la lluita contra la por de no entendre res. Hem d'ajudar els alumnes a veure que a priori saben moltes coses, que no els ha d'espantar la falta de vocabulari (que és en el que es fixen més quan parlem de lectures). Però els professors tenim la tendència a proporcionar comentaris, llistes de paraules noves, textos complementaris sobre l'autor i el text corresponent. Tot això resulta contraproductiu perquè no fa més que augmentar la inseguretat i la frustració dels alumnes. Seria més correcte oferir als estudiants algunes preguntes que servissin de pont per crear l'interès,

per exemple, moltes vegades el títol del text proporciona raons per reflexionar i formular hipòtesis i això porta a tenir ganes de llegir el text.

- Els alumnes han de tenir la possibilitat de reflexionar, no ens hem de precipitar amb les respostes i observacions sobre els autors i els textos que nosaltres considerem correctes i més apropiats. Les reflexions i el diàleg proporcionen oportunitats d'expressar-se, d'opinar, d'aprendre a respectar diferents visions. Totes les respostes són correctes, totes les reaccions respectables.
- El professor hauria d'estar a l'ombra. Els seus comentaris han de ser reduïts al mínim.

Per motivar l'expressió i interacció oral:

- Fem servir molts mitjans audiovisuals (també ajuden a crear un ambient agradable a classe).
- Fem la presentació del text en forma oral (si cal llegit pel professor, però el text ha de sonar en lloc d'estar només representat en lletres, això ajuda al mateix temps a desenvolupar l'habilitat de CO), utilitzem molt les imatges que provoquen, estimulen, ajuden a recordar, creen associacions. Hem de tenir en compte que les noves generacions dels nostres alumnes són molt audiovisuals, les imatges els estimulen per parlar molt més que un text escrit.
- Les imatges que escolim han de ser provocatives però mai ofensives. Han de transmetre un missatge positiu i amb sentit de l'humor. Recordem que una imatge plana i massa evident no dóna per parlar.
- Hem de prestar especial atenció al tractament de l'error. Com ja hem esmentat abans no totes les persones reaccionen igual de bé a les crítiques i correccions. Hem de buscar equilibri entre com, quan i amb qui ens podem permetre corregir els errors durant l'EIO. Deixem que els alumnes s'expressin. No hi ha res més estimulador i motivador que poder transmetre un missatge que vols transmetre i ser entès.

## CONCLUSIONS GENERALS:

Els nostres alumnes sovint entenen la motivació d'una manera diferent de la nostra. Normalment es guien pels conceptes "m'agrada - no m'agrada" i la seva motivació al llarg dels anys no és constant i depèn de molts factors diferents. El nostre objectiu com a docents seria intentar controlar i guiar aquests processos.

Les activitats que motiven uns alumnes sovint són les mateixes que desmotiven els altres. Treballant amb cada grup concret hem de procurar tenir en compte les seves determinades característiques per fer el procés d'aprenentatge interessant i profitós per a tots i tampoc perdre pel camí els continguts obligatoris que marca el nostre currículum. Considerem que això és possible perquè, com demostra la pràctica, el que desagrada més als alumnes no són els continguts sinó la manera de presentar-los i de treballar-los.

Per saber què voldrien fer els alumnes i què podria augmentar la seva motivació la manera més fàcil és preguntar-ho a ells mateixos. Les respostes poden ser molt variades i fins i tot sorprenents (per bé o per mal). La nostra reacció davant de totes les respostes sense excepció ha de ser positiva i oberta. Hem de tenir en compte totes les respostes perquè això ens ajudarà a organitzar el procés d'ensenyament-aprenentatge amb aquest grup concret, fer-ho més eficaç. En altres paraules, si en aquest grup que tenim avui a l'aula hi ha alumnes que volen fer tests gramaticals hem de trobar la manera de satisfer (sense abusar) aquesta necessitat seva i aprofitar al mateix temps per practicar la gramàtica amb tots els altres. El nostre objectiu és trobar l'equilibri entre el que volen els alumnes i el que hem d'ensenyar nosaltres. Si insistim només en el que hem de fer i com ho volem fer nosaltres, el més segur és que perdem alguns alumnes que s'hauran sentit frustrats i no hauran trobat resposta a les seves necessitats.

Intentem quedar-nos a l'ombra i deixar el protagonisme per als alumnes. Ells han de participar activament en la selecció de temes i materials que fem servir a classe, ser conscients

del que fan i per què ho fan, ser capaços de dirigir el seu propi procés d'aprenentatge i d'actuar de mediadors quan els companys del grup necessiten ajuda. Per exemple, una de les pràctiques que fem servir són tasques en grups de tres on el paper del tercer alumne consisteix només a escoltar i fixar-se en com parlen els altres dos. Els dos alumnes que parlen són conscients que els estan escoltant (com en la majoria d'ocasions en la vida real) i per això es responsabilitzen més del que diuen o com ho diuen. El tercer alumne, que només escolta, es responsabilitza de fixar-se en els errors i després comenta als seus companys com s'ha sentit i què es podria millorar. Les últimes teories d'aprenentatge afirmen que un alumne assimila molt més ràpid i millor els continguts explicats per un igual – un altre alumne – que els expressats per un professor (reciprocal teaching). No podem desentendre'ns de la responsabilitat que tenim com a docents però podem trobar la manera de dirigir el procés d'ensenyament-aprenentatge des de l'ombra. Res estimula tant com la sensació de ser creador del propi procés d'aprenentatge. Deixem als nostres alumnes ser creatius.

Quan parlem de la motivació el més important no són els continguts sinó la forma i la manera de presentar-los i de treballar-los. Per això és possible compaginar els continguts obligatoris de les nostres programacions amb les formes motivadores de treballar a l'aula.

Cada alumne ha de tenir l'oportunitat de demostrar les seves habilitats a cada classe, encara que sigui d'acord amb la seva capacitat i el seu nivell de coneixement. Si un alumne surt de classe amb un missatge negatiu sobre la seva actitud serà difícil mantenir la seva motivació i el més probable és que no vulgui tornar a venir. Hem de guiar els nostres alumnes perquè entenguin que els seus resultats no són sempre i només l'expressió numèrica en forma de nota de l'examen.

Les estadístiques no tenen importància a l'hora de determinar la motivació dels nostres alumnes. La resposta "guanyadora" no és més important que la resposta d'una sola persona. L'objectiu principal de les enquestes és diagnosticar què passa en aquest grup concret, en aquests alumnes. Això ens servirà de base per decidir què farem i com ho farem durant el curs amb aquest grup perquè cap dels alumnes perdi la motivació i fins i tot l'augmenti. I si en aquest grup concret hi ha una sola persona que, per exemple, no vol parlar sobre els temes relacionats amb la història i la cultura del país ho haurem de tenir en compte a l'hora de programar i d'organitzar les nostres classes.

## Les aventures de Sindbad el mariner

### La competència sociocultural a les EEOII



*Language is the road map of a culture. It tells you where its people come from and where they are going.*

Rita Mae Brown (escriptora i activista nord-americana)

Avui en dia, ningú no pot dubtar que estudiar un idioma no només comporta el component lingüístic, sinó també el cultural. Parlar un idioma no és només fer una combinació de paraules seguint una estructura pròpia. Es tracta també d'incorporar els elements culturals propis de la llengua parlada al discurs. Per aquest motiu, la competència sociocultural està present al Currículum dels ensenyaments d'idiomes de règim especial que s'imparteixen a les escoles oficials d'idiomes de Catalunya (Decret 4/2009, de 13 de gener de 2009).

Generalment, es considera que les llengües "més exòtiques" són les que més necessiten de la incorporació dels aspectes socioculturals, ja que són "més llunyanes" o bé més desconegudes. I encara que aquesta afirmació és ben certa, pensem, però, que totes les llengües, fins i tot les més "conegudes", necessiten desmuntar tòpics i aprofundir una mica i no quedar-se a la superfície del coneixement.

*I ara, cap a on anem?*



Moltes vegades, especialment en les llengües que es parlen en més d'un territori, el primer element que s'ha d'incorporar a les classes és l'element geogràfic. On es parla l'idioma? Quina és la història contemporània que envolta als països? La incorporació de mapes a la decoració de l'aula per situar els alumnes és fonamental. També es poden incloure al llarg del curs un trivial amb preguntes sobre diferents conceptes (adaptant la temàtica dels "formatgets" a la que més ens interessi). Una exposició o una webquest sobre alguns països menys coneguts també ajuden a descobrir nous

horitzons. Realitzar un concurs de fotografies per a què les situïn pot ser un element lúdic i a la vegada didàctic. Quant a la història, per què no incorporar un calendari amb dates importants (tradicions, fets històrics, etc.)?

Hola, sóc Sindibad!



Quan ens acostem a una nova llengua, ho podem fer de moltes maneres. En el cas de les llengües que utilitzen diferents alfabetes al llatí, tot el material gràfic (revistes, cartells, publicitat, etc.) aporta un toc de realitat i poden ser un element present a les activitats que fem a classe. Per exemple, una manera de sortir de les presentacions personals típiques, que avorreixen a la segona vegada que es fan, podria ser incorporar personalitats del món de la llengua d'estudiats del món de la llengua d'estudiats per a presentar-los. D'igual manera, quan s'incorporen les presentacions i les preguntes sobre informació cultural es poden introduir

els temes tabú que existeixen (estat civil, fills o no, sou, etc.). Un altre aspecte important és el llenguatge corporal, ja que és fonamental a l'hora de parlar per evitar malentesos.

Tinc gana ...



No hi ha res que agradi més als alumnes que introduir-se en la gastronomia dels diferents països. Aprofitant que el menjar, els restaurants, les receptes són elements presents en el currículum, algunes activitats que es podrien introduir a classe són elaborar un receptari en grup, presentar algun plat típic, o fins i tot, fer un concurs gastronòmic que serveix a la vegada de degustació. Tot i això sense oblidar, els costums i les "regles" d'alimentació: ús de coberts, begudes que acompanyen el menjar, el te o el cafè, aliments prohibit o permesos, etc. Una activitat que es pot elaborar un menú del nostre restaurant.

Busco on dormir...



Els habitatges també són elements culturals diferenciadors. Avui en dia, amb l'ús d'internet, poden "viatjar i visitar" cases a través de vídeos promocionals i les pàgines web d'immobiliàries. Quan es descriuen les cases, es pot emfatitzar les habitacions especials, o la presència d'elements particulars. Pel que fa als hotels o els complexos turístics, molts d'ells són pertanyents a complexos internacionals i no tenen un caliu especial, però sempre podem trobar elements que diferenciïn o acostin les diferents cultures, com per exemple, les "amenities" que es troben i que són diferents d'un país a un altre.



Compraré records per la família...



amb els horaris de centres comercials o de serveis (banys, cinemes, mercats, horaris laborals, horaris escolars, etc.).

Quan introduïm les transaccions mercantils, la cultura també és cabdal: els mercats, les relacions entre els venedors i els clients, la moneda, els horaris comercials, etc. I quan pensem en tot allò que es pot comprar, s'obre un món infinit davant nostre: vestimenta, records típics, etc. Una activitat de classe molt divertida és un role-play de compres on els alumnes han de fer el seu paper de venedor o comprador adoptant les "convencions socials" de la llengua estudi. Practicar l'hora és més interessant si ho fem

El dia a dia...



Pel que fa a les activitats que pertanyen a l'àmbit quotidià, són nombrosos els aspectes que es poden incorporar: les relacions familiars, el paper de la religió en el dia a dia i com influeix, conceptes religiosos, la utilització d'un altre calendari paral·lel a l'internacional, etc. Però no es poden oblidar a què es dedica el temps lliure i algunes aficions específiques o particulars que hi ha segons els països. I tot això sense oblidar l'humor i l'ús de vinyetes, que són una font interessantíssima per explicar el "tarannà" d'una cultura, sempre acompanyats dels refranys i les expressions idiomàtiques.

Amb tot els punts esmentats anteriorment, hem volgut expressar que aprendre un nou idioma és iniciar un viatge, un viatge ple d'aventures i algunes, de vegades, desventures, però que en el seu conjunt resulta molt agradable, així que els professors hem d'agafar el timó de la nau i fer de guies als nostres alumnes...

## La retroacció immediata i personalitzada en l'aprenentatge de la pronunciació

### INTRODUCCIO

La pronunciació d'una llengua estrangera és un dels aspectes més complicats per a un estudiant. Una pronunciació que es desvia de la "norma" pot malmetre la comunicació entre dos parlants i, en molts casos, també la confiança de l'alumne en si mateix a l'hora de parlar una llengua estrangera. Si no es pronuncia bé, no s'entén a l'alumne i, si no se l'entén, es frustra. Tot plegat fa que l'alumne mostri certa reticència a l'hora de parlar en la llengua estrangera.

D'una altra banda, els alumnes necessiten percebre com progressen en el seu aprenentatge de manera que es puguin adoptar mesures en les àrees més febles. Per exemple, estan acostumats a rebre redaccions corregides pel professor amb comentaris que indiquen què s'ha de millorar i com. Els seus punts febles són molt específics i hi ha un seguiment, per part del docent i de l'alumne, que cal millorar al llarg del curs. Quan l'alumne percep una millora en l'expressió escrita, la confiança creix, la qual cosa li permet afrontar reptes nous i provar noves estratègies d'aprenentatge, així esdevé de mica en mica més autònom en el seu aprenentatge. Veiem, doncs, que la retroacció és una peça clau en l'aprenentatge, per aquestes raons i d'altres que ja s'han exposat (Hattie et al., 2007). Tanmateix, utilitzar la retroacció pel simple fet que sigui retroacció no és garantia d'èxit, ja que ha de ser efectiva. No sols hem de donar retroacció als nostres alumnes sinó que també hem de tenir cura de com la donem.

En general, la retroacció que es dona de la pronúncia a l'aula és instantània però molt dispersa i sense un objectiu clar. El professor corregeix les errades de pronunciació al moment però en molts casos ni el docent ni l'alumne fan un seguiment d'aquest punt feble en la pronunciació i tampoc se'n percep una millora (Foote et al., 2016). Una de les conseqüències d'això és que els alumnes tenen una visió negativa de la pronunciació ja que, d'una banda, reben més retroacció correctiva negativa que no pas positiva i, d'una altra, no es modula prou per tal que l'alumne percebi una millora i es fomenti l'aprenentatge autònom, tal com succeeix quan es dona retroacció per a l'expressió escrita.

Ateses aquestes observacions, s'ha dissenyat una eina que respongui a la pregunta següent: *aquesta eina permet millorar la pronunciació de l'alumne i de retruc percebre una millora cap a un objectiu, tot fomentant l'autonomia d'aprenentatge?*

### METODOLOGIA

Per donar resposta a la pregunta que es planteja a l'apartat anterior, s'ha dissenyat una graella on apareix una llista de mots que representarien aquells aspectes de pronúncia més difícils per a l'alumne. La llista (Imatge 1) és fruit de les anotacions del professor durant el primer trimestre de curs –en aquest cas, tercer d'anglès a l'EOI Tarragona–, combinat amb les observacions fetes durant els exàmens orals del curs anterior. Una vegada que s'han seleccionat els mots, s'ha dissenyat una graella en què dins la primera columna tenim els mots i la resta de columnes representen els diferents intents dels alumnes al llarg del curs.

S'ha de llegir la llista de mots al professor durant la classe i en un moment en què la resta d'alumnes duen a terme una altra tasca. La retroacció del professor és instantània ja que el professor anota els encerts a mesura que l'alumne llegeix. Al final de la tasca, l'alumne veu quants encerts ha aconseguit i veu quines àrees ha de millorar. És en aquest moment quan el professor li planteja el repte de millorar el nombre d'encerts i li dona les eines per fer-ho (sobretot diccionaris en línia). Tota la tasca no dura més d'un parell de minuts. A partir del segon intent, l'alumne entrega al professor la llista amb els encerts dels intents anteriors, on el professor apunta els encerts una vegada més. Cal afegir que l'alumne sempre llegeix d'una llista a part que el professor li entrega quan ha de fer la tasca i mai del seu full amb els resultats dels intents.

Un exemple de graella és el següent:

Estratègia de l'alumne

Paraules de la llista

4 intents; data de realització



WORDS	13/2	20/2	25/2	26/3		
Doubt	✓	✓	✓	✓		
Hotel	✓	✓	✓	✓		
Nature	✓	✓	✓	✓		
grilled	✓	✓	✓	✓		
Worked	✓	✓	✓	✓		
Boiled	✓	✓	✓	✓		
Saw	✓	✓	✓	✓		
Said	✓	✓	✓	✓		
Mother	X	✓	✓	✓		
Money	X	✓	✓	✓		
Child	✓	✓	✓	✓		
Clothes	✓	✓	✓	✓		
Done	✓	✓	✓	✓		
Worry	X	✓	✓	✓		
Steak	X	✓	✓	✓		
Worth	X	✓	✓	✓		
Journey	X	✓	✓	✓		

Imatge 1: Exemple de graella d'un alumne de nivell intermedi (anglès)

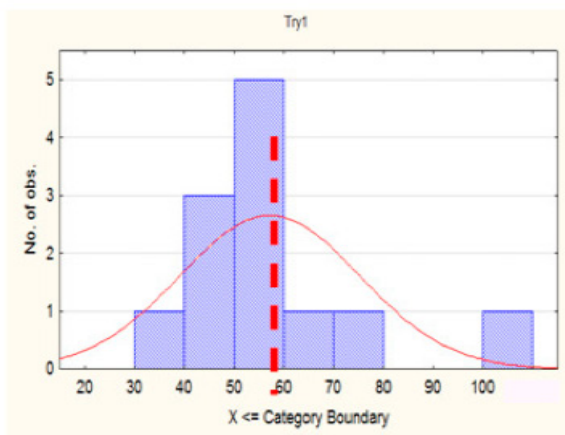
Tal com es pot observar, les creus són pronúncies que s'allunyen massa de la "norma" i un 'vist' representa un encert. A la primera columna es troben els mots que són problemàtics per a l'alumne i a partir de la segona columna es troben els diferents intents amb la data de realització. Els mots són representatius d'un aspecte fonològic que l'alumne ha d'aprendre. Per exemple, la vocal /ɪ/ en *mother* i *money*. Aquesta graella és la que els alumnes han de guardar amb cura ja que és l'evidència del seu progrés i a partir de la qual el professor ofereix la retroacció personalitzada i instantània.

## RESULTATS

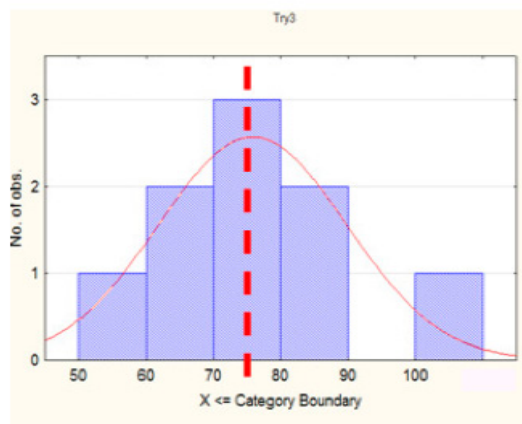
En general, els alumnes mostren una millora sensible al llarg dels intents (Taula 1), on la mitjana augmenta en cada intent. Per exemple, al primer intent (Gràfic 1) s'observa que la mitjana d'encerts és d'aproximadament 60% mentre que al tercer intent (Gràfic 2) augmenta a 75%.

Resum dels resultats					
	Nombre de participants	Mitjana	Mínim	Màxim	Desviació estàndard
Intent 1	12	57,18250	33,33000	100,0000	18,05031
Intent 2	12	66,75000	37,04000	100,0000	17,47686
Intent 3	9	75,83111	59,26000	100,0000	13,97088
Intent 4	5	85,38400	70,37000	100,0000	14,37146

Taula 1: Resum dels resultats: percentatge d'encerts

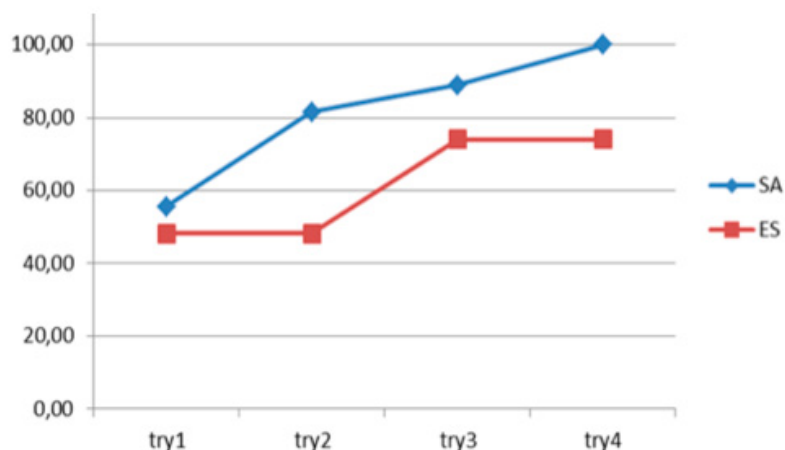


**Gràfic 1:** Percentatge d'encerts al primer intent



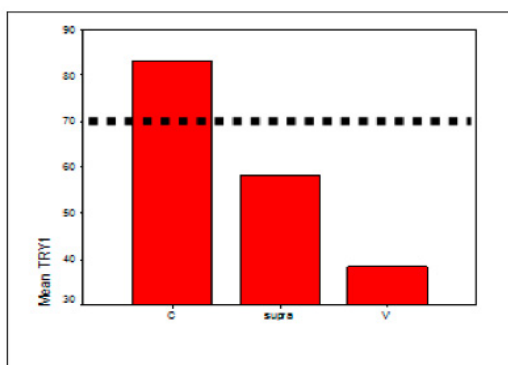
**Gràfic 2:** Percentatge d'encerts al tercer intent

S'observa que hi ha diferències entre alumnes respecte a la seva evolució. Per exemple, tal com es veu al Gràfic 3, l'alumne SA mostra una evolució més ràpida que no pas l'alumne ES, cosa que ens fa pensar que cada alumne té un ritme d'aprenentatge diferent. Aquesta eina permet adaptar-se al ritme de cadascú i oferir la retroacció adequada per a cada instant.

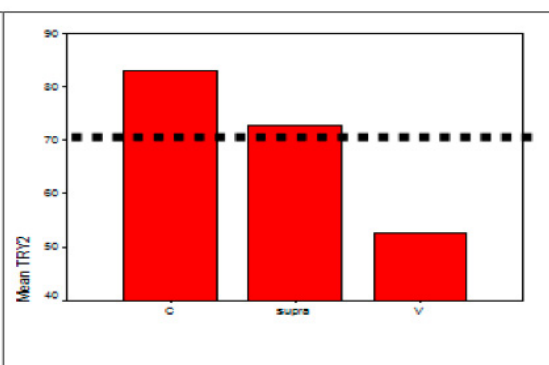


**Gràfic 3:** Percentatge d'encerts al llarg dels quatre intents realitzats per dos subjectes (SA i ES)

Si ens fixem en les categories fonètiques que s'han de millorar (consonants, vocals o suprasegmentals), observem que les vocals que s'han inclòs en la llista són els ítems que mostren el percentatge més baix d'encerts (Gràfics 4 i 5).



**Gràfic 4:** Percentatge d'encerts en l'intent 1; C (consonants); supra (suprasegmentals) i V (vocals)



**Gràfic 5:** Percentatge d'encerts en l'intent 2; C (consonants); supra (suprasegmentals) i V (vocals)

## CONCLUSIONS

Recordem que l'eina que s'ha dissenyat hauria de permetre respondre la pregunta inicial: *aquesta eina permet millorar la pronunciació de l'alumne i de retruc percebre una millora cap a un objectiu, tot fomentant l'autonomia d'aprenentatge?*

Com s'ha pogut observar en els resultats, en general la pronunciació de l'alumne millora a mesura que n'augmenten els intents, però varia en funció de la categoria fonètica que cal millorar. S'hauria d'aconseguir que aquesta millora fos sostinguda al llarg del curs, consolidant-la amb activitats de reforç a l'aula o en línia -col·locades estratègicament- ja que és fàcil que l'alumne torni a fer les errades de pronúncia que feia abans d'aquesta tasca. Cal mencionar que els alumnes troben aquesta activitat molt útil i de retop els motiva, ja que tenen un objectiu clar i els permet veure com progressen, tal com ells mateixos comenten. Una vegada s'apropen al 100% d'encerts, la seva confiança augmenta pel que fa a la pronúncia, i són capaços de trobar resposta als dubtes de pronúncia de manera autònoma seguint les indicacions del professor. També s'ajuden entre ells compartint estratègies d'aprenentatge i indicant al company com s'hauria de pronunciar certa paraula, la qual cosa fomenta la retroacció entre iguals i no només la que prové del professor.

Hem vist la versió en paper d'aquesta eina però es podria convertir en una de digital, adaptada a una plataforma de gestió de l'aprenentatge, com una Wiki dins de Moodle. La Wiki inclouria la mateixa graella i els alumnes enganxarien l'enllaç de l'arxiu de so a la casella corresponent. Tanmateix la retroacció seria asincrònica però efectiva igualment, tal com l'autor d'aquest treball ha pogut comprovar.

En conclusió, els alumnes troben que aquesta eina els ajuda a millorar la pronúncia, raó suficient per utilitzar-la en la nostra pràctica docent, tot adaptant-la a les necessitats del docent i de l'alumne per oferir una retroacció immediata i personalitzada. Amb aquesta eina superem la manera més comuna de corregir les errades de pronúncia a l'aula, que és la retroacció correctiva al mateix moment en què es fa l'errada sense una actuació docent planificada (Foote et al., 2016). L'eina és evidència d'una reflexió prèvia i posterior d'una actuació docent, cosa que permet combinar feedback i feedforward, i ajudar l'alumne a arribar al seu objectiu.

## BIBLIOGRAFIA

Foote, J.A., Trofimovich P., Collins, L. & Soler Urzúa, F. (2016). Pronunciation teaching practices in communicative second language classes. *The Language Learning Journal*, 44(2), 181-196.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

## **À VOS PLUMES!** Atelier autour de l'écrit

L'expression écrite en E.O.I est-elle devenue un défi ? À l'heure du tout digital, « prendre la plume » a un côté désuet, obsolète, et demander aux étudiants d'écrire, voire d'imaginer de raconter des histoires (comme c'est souvent le cas dans l'une des tâches des certificats) devient presque décalé par rapport aux habitudes actuelles liées à l'écrit.

Car on écrit peut-être toujours beaucoup à notre époque et on communique plus que jamais (comme en atteste la prolifération de messages sur les réseaux sociaux) mais on le fait sur des supports virtuels et de façon totalement différente : des textes chaque fois plus courts, en général pragmatiques ou égocentrés, dans le but de donner de ses nouvelles, raconter ce que l'on fait, se donner en public, exprimer son opinion, ou encore échanger des informations pratiques (en particulier dans les groupes de whatsapp par exemple). Le vecteur de l'immédiateté et la péremption rapide de ces « notes volantes » confine nos mots à un statut principalement éphémère.

Nous écrivons donc rarement dans une perspective esthétique ou créative, ni dans une pratique réflexive et solitaire. On écrit avant tout pour communiquer. Et, évidemment, plutôt dans sa langue maternelle en général, donc le transposer en langue étrangère est intéressant mais pas toujours évident.

Sans ignorer la richesse de toutes ces pistes d'écriture qui peuvent être exploitées avec nos étudiants, cet atelier relève le pari de proposer aux enseignants d'aborder l'écrit en classe sous un autre axe, à contre-courant – ou « au-delà » - de toutes ces pratiques, de s'atteler au plus épineux, à savoir « écrire pour écrire », simplement pour le plaisir de jouer avec les sons et les mots, de piocher dans les jeux surréalistes ou oulipiens pour créer ensemble des textes loufoques, drôles, poétiques ou émouvants.

Largement inspiré des pratiques d'ateliers d'écriture, c'est une présentation qui se veut avant tout pratique, donnant à connaître tout un éventail d'activités adaptées aux différents niveaux, pour qu'écrire ne soit plus la tâche ingrate que l'on ne sait pas où placer pendant nos heures de cours et que l'on finit toujours par reléguer en devoirs à la maison.

Il s'agira donc de familiariser les enseignants – et en amont les apprenants aux écrits « plaisir », aux compositions « sans but spécial », n'ayant d'autre vocation que de jouer, de créer et de sentir la langue étrangère en la tournant dans tous les sens, la tordant, la chiffonnant... D'explorer, en somme, tout le potentiel de cette langue mais aussi et surtout de l'imaginaire de chacun et ce que cela peut créer en interaction dans le groupe.

### **• Pourquoi l'écrit est-il un frein chez nos étudiants ?**

Le plus souvent, lorsque les étudiants entendent le mot « écrire » ou « rédaction », leur visage se tord d'un rictus de dégoût et ils laissent échapper un soupir éloquent... Pourtant, l'expression écrite est une des compétences clefs de nos programmations, ayant le même « poids » que les autres compétences dans l'évaluation et censée occuper la même place dans nos cours. Cependant, il n'est pas si évident de programmer une séance d'écrit « en présentiel » et plusieurs facteurs rendent la tâche rebutante :

- les propositions d'écrits sont souvent décalés par rapport à l'expérience des apprenants et à leur vécu. Leur demander de rédiger en langue étrangère le compte-rendu de leurs activités quotidiennes ou de leurs vacances par exemple, quand bien même ils ne le feraient même pas dans leur langue, n'a rien de motivant.
  - On leur exige souvent de mobiliser diverses compétences liées à l'écrit dès le plus petit niveau (agencement des idées, connecteurs, formules etc) alors qu'ils ne les maîtrisent pas encore ou alors on les laisse se débrouiller avec un vaste sujet sans leur donner de clefs (ou de « contraintes facilitantes », une sorte de cadenas d'écriture).
  - Les enseignants avouent souvent eux-mêmes ne pas avoir d'idée d'expressions écrites originales et motivantes. Certains confessent aussi ne pas aimer écrire eux-mêmes, d'où leur empathie immédiate lorsque l'activité rebute un apprenant !
  - Étudiants et enseignants ont tendance à considérer l'écrit comme quelque chose de forcément « sérieux », qui n'est pas à prendre à la légère et qui va supposer une correction longue et parfois frustrante en retour pour l'étudiant lorsqu'il découvrira sa composition criblée de vert (ou de rouge, selon le goût du professeur).
- Tordre cette idée reçue et offrir l'expérience d'activités écrites ludiques et créatives est l'un des buts principal de cet atelier.

### • Avant de commencer, quelques principes facilitant le passage à l'acte d'écriture.

Afin de mettre à l'aise les apprenants lors des activités d'écrit, il est important de respecter ces quelques règles :

- Être bienveillant à chaque moment (acceptation inconditionnelle des textes et des participants).
- Favoriser l'écoute mutuelle.
- laisser venir ce qui vient.
- Penser que les inducteurs et les contraintes de production sont facilitants !
- Mettre en lumière la valeur relationnelle et communicative de tous ces jeux.

En revanche, ce qu'il faut éviter est de :

- faire constamment référence à la littérature.
- verser dans le « thérapeutique ».
- forcer à lire son texte (voire à écrire si « rien ne vient »).

### • Les diverses potentialités de l'écrit ludique et créatif.

Ici, nous ne pourrons pas être exhaustifs quant à l'éventail très large de possibles avec l'écrit mais nous en donnons un aperçu sommaire, que l'on retrouvera ensuite dans le répertoire d'activités proposées.

Les écrits peuvent donner matière à des jeux :

- de fabrication et transformation.
- de présentation de soi.
- de communication.
- liés au vécu.
- d'écriture de fictions.
- « de hasard » (type oulipiens).

Ils peuvent également être un premier support menant à une réalisation future d'autre nature (vidéo, animation...), sous forme de scénario ou écriture collaborative par exemple.

Les inducteurs peuvent être des images, des sons ou des musiques, un geste, un mouvement

ou un contact, des odeurs, du temps...pour produire des textes jouant sur les lettres, les sons, le sens, les formes, des histoires...Il est intéressant de remarquer que ces activités d'écrit – par nature principalement ancrées dans la compétence linguistique et communicative, peuvent mobiliser – grâce aux inducteurs notamment – divers types d'intelligences (musicale, mathématique, kinesthésique, naturaliste) et développent également dans leur mise en place et réalisation les intelligences intra et inter-personnelles, puissants moteurs de l'apprentissage. Cette perspective « gardnerienne » est riche car elle permet à des étudiants de divers profils d'accéder à ces activités par le biais de leurs aptitudes dominantes.

L'intérêt de ces jeux d'écriture réside aussi dans leur dimension communicative, de partage et de coopération entre les apprenants. Unissant étroitement l'expression orale et écrite (écriture, lecture, échange d'impressions et commentaires), écrire en groupe permet de lever certaines inhibitions, et l'aspect ludique centre l'activité sur le plaisir et écarte la focalisation stricte sur l'apprentissage, alors que les étudiants intégreront peu à peu de nombreux éléments lexicaux, phonétiques, orthographiques et grammaticaux à travers leur pratique d'écrit. Ces ateliers stimulent également l'imaginaire, l'esprit d'investigation et une certaine autonomie.

### • Répertoire d'activités.

Nous ne citerons pas toutes les activités (au nombre et variantes infinis) mais en proposons quelques-unes par catégorie. Un répertoire plus exhaustif a été donné sous forme de tableau (avec des orientations quant au niveau auquel elles s'adaptent le mieux) aux participants lors de l'atelier et peut être envoyé via courriel aux personnes intéressées. Il s'agit ici d'illustrer par des exemples pratiques et concrets quelques pistes d'exploitation de ces jeux d'écriture. Certains sont des « classiques », d'autres ont été inventés ou transformés pour s'adapter à notre public.

### 3.1. Jouer sur les lettres.

- **L'anagramme** : ce jeu consiste à réutiliser toutes les lettres d'un mot pour en former de nouveaux (nacre = ancre, crâne, rance etc). Une des manières de libérer l'écrit chez les plus timides consiste à se cacher derrière un pseudonyme. On propose alors aux apprenants dès le premier jeu d'écrit de se créer un pseudo en prenant toutes les lettres de leur prénom et nom de famille et de créer leur « nom d'artiste » avec toutes les lettres qui le composent (par exemple « Pascal Obispo » est l'anagramme de « Pablo Picasso »).

- **L'abécédaire** : il s'agit d'écrire une phrase – ou un court texte car la ponctuation est autorisée – dont chaque mot commence par une lettre de l'alphabet (dans leur ordre). Il faut que cela soit le plus cohérent possible. Ce jeu permet aux étudiants, dès le niveau A1, de se familiariser avec les lettres de l'alphabet et de réfléchir aux mots commençant par les lettres moins usuelles comme le k, q, x, y, z...

- **Le pangramme** : toujours pour travailler l'alphabet, ce jeu propose d'écrire une phrase ayant du sens – la plus courte possible - en y intégrant les 20 consonnes et 6 voyelles de l'alphabet (exemple : « Portez ce vieux whisky au juge blond qui fume »).

- **L'acrostiche** : classique littéraire depuis le Moyen-âge et même avant (on en trouve dans la Bible!), cela consiste à faire apparaître le nom de l'auteur ou de la personne à qui on dédie le poème dans les initiales de chaque vers. Une des variantes propose de jouer avec les premiers mots de chaque vers pour former un message. Cette stratégie fut d'ailleurs utilisée pendant la 2<sup>de</sup> guerre mondiale par les résistants pour se passer des messages secrets.

- **Boule de neige** : ce jeu consiste à former une phrase (plus ou moins cohérente) dont la longueur de mots augmente (allant de 1 à 12 lettres par exemple) puis diminue régulièrement (de 12 à 1), ce qui permet de former un triangle ou un losange. Il s'agit ici à la fois de jouer sur les mots mais aussi sur leur orthographe (grâce au repérage précis du nombre de lettres qui les



constituent) et leur agencement pour former la boule de neige.

### 3.2. Jouer sur les sons.

- **Le tautogramme** : il s'agit ici de composer une phrase dont tous les mots commencent par la même lettre de l'alphabet, donnant ainsi une impression de redondance et allitération (exemple : « Testant ton tautogramme tu t'invites, t'installes, t'imposes, traces tes textes tantôt tranquillement tantôt tergiversant tout le temps tellement tracassée tant ton « t » te turlupine. »).
- **Le staflizu** : par groupe de trois, chaque participant lance la première syllabe qui lui vient à l'esprit. On les regroupe ensuite puis on doit inventer une définition de ce nouveau mot formé. Cela développe à la fois l'imagination et l'interprétation du sens en fonction des sons.
- **Les mots valises** : les étudiants sont invités à mener une recherche lexicale afin de trouver des mots ayant une syllabe en commun et pouvant ainsi être fusionnés (exemple : libellule + lumière = « Libellumière »). On leur demande ensuite de proposer une définition de ce mot-valise. On peut aussi travailler à partir de mots valises apparaissant dans les médias et réfléchir à leur sens comme le récent « burkini ».

### 3.3. Jouer sur les sens.

- **Le jeu des définitions** : cette activité permet de travailler sur le lien entre signifiant et signifié et d'imaginer des définitions cocasses ou fantaisistes. Il suffit de choisir des mots assez inhabituels ou compliqués et de demander aux étudiants d'en proposer la définition en respectant le style du dictionnaire. On peut profiter notamment du concours « Dis-moi dix mots » au moment de la fête de la Francophonie car les mots francophones sélectionnés sont souvent inusuels et cela permet également de découvrir la richesse du patrimoine linguistique du français à travers le monde.
- **Le L.S.D** : jeu phare des surréalistes et oulipiens, le L.S.D (Littérature Sémo-définitionnelle) consiste à sélectionner certains mots d'extraits littéraires connus et à les remplacer par leur définition. Double impact pour les étudiants : leur faire deviner les mots originaux bien-sûr mais aussi leur faire découvrir des tirades ou extraits de poèmes célèbres.
- **Jeu de kim** : Les sens sont ici à prendre au premier degré (le goût, la vue, le toucher, l'odeur et l'ouïe). À partir d'une exploration de ce type (par exemple faire sentir une odeur aux étudiants ou leur faire toucher quelque chose – les yeux bandés, sans qu'il ne sache au départ de quoi il s'agit) puis leur laisser 5 minutes pour écrire le souvenir que cette odeur (d'herbe coupée, café etc) ou cet objet a réveillé en eux.
- **Le chuchotis à l'oreille** : trois chaises sont disposées devant les participants et trois personnes vont s'y asseoir. Il leur est demandé de fermer les yeux. À tour de rôle les autres participants vont passer leur chuchoter quelque chose à l'oreille (phrases courtes mais pouvant varier entre affirmations, exclamations, interrogations, injonctions etc). Et ainsi de suite jusqu'à ce que tout le monde ait vécu les deux expériences (dire et entendre les yeux fermés). Puis on fixe un temps limite et les étudiants sont invités à écrire par rapport à ce matériau (phrases chuchotées).

### 3.4. Jouer sur les images ou sur les mots et les formes.

- **Le logo-rallye** : c'est un jeu intéressant pour travailler les textes à contraintes « fortes » comme les lettres formelles, de réclamation, de motivation etc. On dessine un soleil, et au bout de chaque rayon les étudiants écrivent un mot. On en choisit sept et on devra les introduire

dans la production demandée. On laisse ensuite un temps limite pour produire sa lettre – tout en donnant un modèle « standard » à travailler avec le format, les formules etc. Le résultat est souvent hilarant par le côté décalé des mots imposés et les échos qu'ils se font d'un texte à l'autre!

- **Les petites annonces en cadavre exquis** : par groupes de 4, on propose 4 items : 1) l'auteur de l'annonce ; 2) le verbe (vend, donne, loue...) + motif ou adverbe (« cause urgente », « rapidement ») ; 3) l'objet proposé (être inanimé ou animé - « portée de chatons », « lampadaire ») ; 4) le but, l'objectif de l'annonce (introduit par « en vue de », « afin de » + verbe + adverbe ou complément circonstanciel). À tour de rôle, les participants écrivent sur la feuille un des items puis plient le papier et le passent au suivant qui rédige l'item suivant. On déplie ensuite les textes et les partage. Cette activité familiarise les étudiants aux petites annonces de façon ludique tout en leur faisant travailler des structures précises !

- **Les contes détournés** : dans son projet « Princesses déchues », Dina Goldstein met en scène dans une série de photos le destin des princesses de légende en imaginant ce qui leur est arrivé après le mot « Fin » du conte. On y voit par exemple le petit Chaperon rouge perdu dans la forêt et obèse à force de manger des galettes et les pots de beurre de sa mère, Blanche Neige en triste mère de famille nombreuse et affublé d'un mari affalé devant la télé ou encore la Belle au Bois dormant entourée de vieillards dans une maison de retraite. Ce support imagé est un prétexte idéal pour faire travailler les textes de fiction avec les étudiants et revoir par exemple les temps du récit, avec l'alternance complexe entre imparfait, passé composé et plus-que-parfait. On leur propose d'écrire cette suite, résumée dans une image mais qu'ils doivent détailler, en alliant humour et habileté narrative.

- **Le calligramme** : c'est aussi un classique littéraire, rendu célèbre par Apollinaire mais qui permet de sensibiliser à la relation du signifié et signifiant et motive les étudiants par son côté visuel, esthétique et inspirant. Il s'agit d'écrire un petit poème (ou texte en prose) sur un thème et de le disposer sur la feuille afin d'en former un dessin – représentatif du sujet choisi.

### 3.5. Jouer sur l'espace/temps.

- **L'inventaire** : du latin « inventus », cet exercice consiste à recenser tout ce que nous possédons ou avons sous les yeux. Inspiré des inventaires de Georges Pérec (qui se plaçait dans un café et notait simplement tout ce qui se déroulait dans la rue), nous proposons aux étudiants, pendant les cinq premières minutes de cours, de noter tout ce qu'ils voient ou entendent autour d'eux. C'est un bon exercice pour s'ancrer dans la classe, le « hic et nunc » et laisser derrière soi les distractions de la journée. Cela permet également à l'enseignant de recueillir de précieux indices quant au style d'apprentissage de l'étudiant car on repère immédiatement dans ces inventaires ceux qui sont plus visuels ou auditifs par exemple.

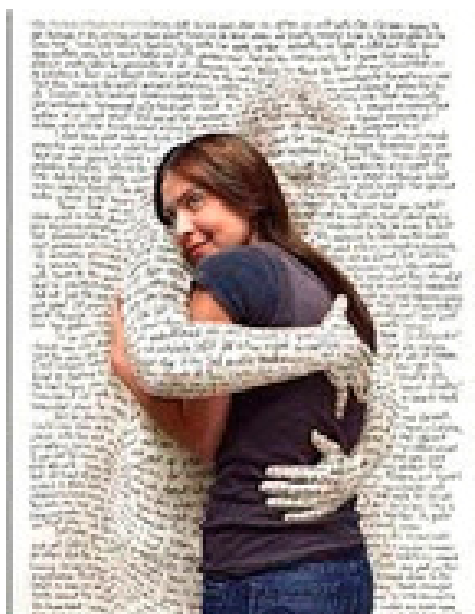
- **L'emboîtement** : il s'agit de jouer sur le rapport entre contenant et contenu et élaborer une chaîne logique, du plus grand au plus petit, en travaillant sur une perspective globale puis détaillée de l'espace. En partant du modèle du poème de Paul Éluard (« Dans Paris »), on propose aux étudiants de choisir une situation de départ (« Dans mon sac », « dans ma main » etc) puis de continuer le texte.

### 3.6. Travailler la fiction et la réécriture.

À partir du niveau B1, les formes du récit sont travaillées, ainsi que les faits divers. On demande aussi aux apprenants d'être plus attentifs à la structure des textes – ou des contes, aux mots de liaison ou à la cohérence globale. Ces jeux vont donc permettre d'aborder l'écriture dans une perspective textuelle plus large.

- **Le jeu des papiers pliés** : il s'agit ici de demander à chaque participant d'écrire sur des petits papiers une date, une heure, un lieu, une action, le nom d'un personnage, un objet... On regroupe ces éléments et on les place par tas puis chaque étudiant doit piocher un papier de chaque. Il doit ensuite imaginer son texte en un temps limite puis on en fait une lecture collective.
- **Le texte fendu** : dans cet exercice, on prend la page d'un livre au hasard, on la plie en deux puis on garde la partie de gauche. Les étudiants doivent terminer les phrases en essayant de garder la cohérence du texte.
- **Le fait divers** : à partir d'un même fait divers réel, les apprenants sont invités à le réécrire en adoptant un point de vue ou un style : romanesque, réaliste, tragique, comique... Ils peuvent également imaginer le raconter en se mettant dans la peau d'un des protagonistes de l'histoire.
- **« Je me souviens »** : basée sur le recueil de Georges Pérec du même titre, cette activité permet de travailler la mémoire individuelle et collective et de comparer les faits qui nous ont marqués d'une culture ou d'une génération à l'autre. Les étudiants sont invités à écrire quelques souvenirs (toutes les phrases commencent par « Je me souviens ») puis on échange les textes, et cherchons à collecter plus de souvenirs (de parents ou grands-parents, d'amis étrangers) afin de mener une riche analyse comparative.

Nous pourrions continuer à déployer l'éventail d'activités autour de l'écrit encore longuement. Ce ne sont ici que quelques idées afin de motiver l'enseignant à explorer plusieurs pistes, ne pas hésiter à transformer des activités « classiques » et aller voir du côté des ateliers d'écriture ce qu'il peut mettre en place avec ses étudiants de F.L.E. De façon empirique, nous pouvons affirmer que travailler ainsi l'écrit avec les étudiants donne des résultats beaucoup plus gratifiants et enthousiasmants que de manière classique. Peu à peu, les apprenants apprivoisent les sons, les lettres, jouent avec les sens et les références culturelles ou littéraires tout en se familiarisant avec différents styles. Ils démystifient l'écrit et sont souvent surpris de leur propre potentiel créatif ou de la richesse communicative et relationnelle que ces jeux offrent. Nous invitons donc les enseignants à tester et à explorer tout le matériel de jeux existants, voire à en proposer de nouveaux de leur cru, et de profiter de ces « temps d'écriture » pour mieux connaître leurs apprenants et prendre – enfin – plaisir à l'écrit...



## **BIBLIOGRAPHIE :**

- Duchesne Alain, Leguay Thierry et La petite fabrique de littérature, Ed. Magnard.
- Evrard Franck, *L'atelier d'écriture, 150 jeux de lettres et exercices de rédaction*, Ellipses.
- Frenkiel, Pierre. *90 jeux d'écriture : faire écrire un groupe*. Lyon : Chronique sociale, 2007.
- Héril, Alain et Mégrier, Dominique. *Ateliers d'écriture pour la formation d'adultes*. Paris : Retz, 2000.
- Neumayer, Odette et Michel. *Animer un atelier d'écriture : faire de l'écriture un bien partagé*. Paris : ESF, 2003
- OULIPO. *Atlas de littérature potentielle*. Paris : Gallimard, 1988 (Folio essais)

## **Ressources en ligne et sites web de référence :**

- <http://www.aleph-ecriture./fr> : Le site de l'association Aleph, centre de formation à l'écriture.
- <http://www.ac-nice.fr/ienash/file/44-petits-ateliers-d-ecriture.pdf> : fiches d'activités.
- [http://www.franccparler.org/dossiers/atelier\\_ecriture.htm](http://www.franccparler.org/dossiers/atelier_ecriture.htm) . Franc parler, la communauté mondiale des professeurs : ce site propose un dossier sur l'animation d'ateliers d'écriture en classe de français. Sitographie et bibliographie très ciblées.
- [http://elisabeth.tardieu.free.fr/ateliers\\_ecrit\\_creative\\_en\\_cl\\_de\\_fle.pdf](http://elisabeth.tardieu.free.fr/ateliers_ecrit_creative_en_cl_de_fle.pdf) : Elisabeth Tardieu / Nathalie Van Hoorne
- [http://www.form-a-com.org/?option=com\\_content&view=article&id=24:lecriture-creative-en-classe-de-francais-langue-etrangere&catid=6:divers&Itemid=3](http://www.form-a-com.org/?option=com_content&view=article&id=24:lecriture-creative-en-classe-de-francais-langue-etrangere&catid=6:divers&Itemid=3)

## À VOS PLUMES !

Atelier autour de l'écrit

### 1. PETITE PHASE DE RÉFLEXION

Individuellement, notez sur le post-it quelques pratiques d'écrit que vous faites en classe (1'). Ensuite, par groupes de 3-4 et pendant 2 minutes, mettez-vous d'accord sur le type d'écrits que l'on demande généralement aux étudiants (selon leur niveau) à l'EOI. Ensuite, discutez une minute encore sur le rapport des étudiants à l'écrit, leurs réactions et leurs pratiques habituelles, que ce soit en langue maternelle ou en langue cible. Enfin, posez-vous la question de votre propre rapport à l'écrit, dans la langue cible et dans votre langue maternelle si elle est différente.


### 2. RÉPERTOIRE D'ACTIVITÉS DE PLUME, POUR LE SIMPLE « PLAISIR DE LA LANGUE » ET « HISTOIRE DE... »

Voici un répertoire non exhaustif de quelques activités « courantes » et courtes qui peuvent être menées en classe. Lors de l'atelier on en testera quelques-unes (et peut-être même d'autres) après avoir réfléchi aux problématiques de l'écrit dans le cadre de l'EOI et dégagé quelques principes facilitant l'écriture de part des apprenants.



A/ JOUER SUR LES LETTRES				
Nom de l'activité	Objectifs / Domaines développés	Consigne	Faisable dès le niveau...	Exemples (de production ou références)
<b>L'anagramme</b>	Manipuler les lettres pour fabriquer de nouveaux mots	À partir d'un mot et en réutilisant les lettres qui le composent, trouver de nouveaux mots. On peut aussi créer son pseudonyme en se réinventant un nom à partir de toutes les lettres de notre nom et prénom.	A1	À partir du mot « crâne », on obtient « nacre », « rance », « écran », « ancre »... André Breton avait surnommé Salvador Dali, « Avida Dollars », ce qui n'a guère été du goût de l'artiste...
<b>L'abécédaire</b>	Jouer sur les lettres de l'alphabet dans leur ordre ; réfléchir aux mots commençant par des lettres moins usuelles (w, x, y, z mais aussi k)	Former une phrase – la plus cohérente possible – dont chaque mot commence par une lettre de l'alphabet (dans l'ordre). La ponctuation est autorisée.	A2 – B1	« À Barcelone, c'est dur être fermier. Grand humaniste, Isidre Jérôme Kaliski, leaderait Mouvement National Oppressé pour quelques raisons sentimentales, tellement universelles, vibrantes, webistes, xénophobes, yankis et zigzagantes. » Production groupe de l'EOI La Seu d'Urgell

<b>L'acrostiche</b>	Réfléchir à la construction d'un poème avec contrainte. Imaginer des messages secrets au sein de ces poèmes.	Écrire un petit poème dont chaque vers commence par les initiales de son prénom ou de celui du dédicataire. Au lieu de lettres, cela peut être aussi des mots qui forment un message caché	A1	« O mon unique amour et ma grande folle La nuit descend On y pressent Un long un long destin de sang » - Apollinaire + le message coquin d'Alfred de Musset à George Sand
<b>Boule de neige</b>	Jouer sur la longueur des mots, et les formes croissantes et décroissantes qui donnent une allure esthétique au message	Former une phrase dont la longueur des mots augmente (de 1 à 10 par exemple) puis diminue progressivement (de 10 à 1), donnant ainsi un triangle ou losange	A2	Voir Georges Pérec, « Boule de neige » dans Oulipo, éditions Gallimard, 1973.
<b>Le pangramme</b>	Réfléchir à la syntaxe de la phrase et jouer avec toutes les lettres de l'alphabet.	Ecrire une phrase – la plus courte possible – intégrant les 20 consonnes et 6 voyelles de l'alphabet.	B1	<i>Portez ce vieux whisky au juge blond qui fume</i>
<b>Le lipogramme</b>	Mener une recherche lexicale précise, en cherchant des mots privés de la lettre choisie.	Écrire un message ou une phrase en éliminant une des lettres de l'alphabet (qui ne doit donc apparaître dans aucun mot de la phrase)	B1	Extraits de « La disparition » de Georges Pérec
<b>B/ JOUER SUR LES SONS (ET SENS)</b>				
<b>Le tautogramme</b>	Manipuler les lettres et les sons. Réfléchir à la structure des phrases, l'ordre des mots.	Composer des phrases dont tous les mots commencent par la même lettre.	A2-B1	<i>Marie mâche mollement ma manche mouillée, malhabile mandibule !</i> « Pour qui sont ces serpents qui sifflent sur vos têtes ? » Andromaque, V-5.
<b>Le stafilizu</b>	Ouvrir l'imaginaire à partir des sons et des sens.	3 par 3, chaque participant lance une syllabe qui lui vient à l'esprit puis on les regroupe pour former un mot	B1	« Le stafilizu est une sorte de stylo à pointe fine qui permet d'écrire des messages invisibles. Son bouchon est muni d'une

		imaginaire (comme « Staflizu »). Le groupe doit ensuite inventer la définition de ce nouveau mot puis, à partir de tous les mots créés, on peut imaginer un petit dialogue.		petite lampe permettant de déchiffrer les phrases écrites, une fois dans le noir. »
<b>Les charades</b>	Travailler le découpage syllabique des mots et observer les différences graphie/phonie	Inventer une énigme où l'on doit deviner un mot de plusieurs syllabes : chaque syllabe devient un mot par ressemblance phonétique (« Mon premier est...mon 2 <sup>ème</sup> ...mon tout...»)	A1	Exemple de charade dont tous les éléments renvoient au même thème : mon premier est une boisson, mon 2 <sup>ème</sup> aussi, mon 3 <sup>ème</sup> aussi et mon tout aussi (« thé eau lait » = thé au lait)
<b>Les mots-valises</b>	Mener une recherche lexicale pour trouver les sons communs entre différents mots et imaginer des combinaisons amusantes	Inventer un nouveau mot en en faisant fusionner deux qui ont une syllabe identique et en imaginant la définition	A2	« Libellumière = croisement entre la libellule et le vers luisant. Boucles d'orgueil = bijoux qui en jettent pour se faire remarquer »
<b>D/ JOUER SUR LES SENS</b>				
<b>Le jeu du dictionnaire</b>	Jouer sur le lien signifiant / signifié, imaginer des définitions et exemples cocasses, surréalistes	Proposer des mots compliqués ou peu habituels aux étudiants qui doivent imaginer leur définition en respectant les éléments du dictionnaire (forme, genre, étymologie, définition, exemple).	A2-B1	Vigousse = maladie de l'adolescence quand les ados ont tellement d'énergie et de puissance que ça leur permet de faire des choses risquées et même très dangereuses. Expression « avoir de la vigousse » (ex. EOI La Seu)
<b>Le L.S.D</b>	Reconnaître des extraits littéraires connus, jouer sur les sens et la dimension sémantique de la définitionnelle de la langue	A partir de l'extrait de texte proposé (tirade ou poème célèbre), isoler les mots les plus importants et les remplacer par leurs définitions. Passer ensuite cette nouvelle version à un autre groupe qui devra essayer de	B2	« Je suis celui qui est plongé dans les ténèbres, celui qui a perdu sa femme et n'a pas contracté de nouveau mariage, celui qui n'est pas consolé »... (« El Desdichado » de Gérard de Nerval version LSD)

<b>Autour des 5 sens</b>	Explorer la mémoire sensorielle et en faire surgir des images, mots et récits	reconnaitre l'extrait original. À partir d' un jeu de kim sur le sens choisi (exemple : kim odeurs – faire humer différentes odeurs aux étudiants, ou kim toucher, reconnaissance de certains objets), laisser 5 minutes pour écrire ensuite le souvenir convoqué par cette odeur ou cette sensation tactile.	B1	« L'odeur de henné m'a rappelé une anecdote de mon enfance. Un matin, quand j'étais au Maroc chez mes grands-parents, je me suis réveillée avec les pieds et les mains bandés parce que ma tante m'avait fait des dessins au henné pendant que je dormais et je ne m'en étais rendu compte qu'au réveil ! ». Souhaila, étudiante EO1 La Seu d'Urgell.
<b>Le gestoclip</b>	Mêler le non verbal au verbal : l'interpréter et imaginer à partir de gestes ou attitudes	Un participant fait un geste ou adopte une attitude particulière (suffisamment reconnaissable) puis tout le monde écrit « sans réfléchir » pendant 3-4 minutes à partir de ce geste.	B1-B2	
<b>E/ JOUER SUR LES IMAGES</b>				
<b>La photo</b>	Ouvrir l'imaginaire et jouer sur les différents niveaux d'interprétation à partir d'une image	À partir de la photo proposée, écrire trois courts textes : le premier avec un point de vue objectif et neutre, le 2 <sup>ème</sup> avec un regard subjectif négatif et le 3 <sup>ème</sup> partant d'un commentaire subjectif positif et optimiste. Autre consigne possible : Imaginer le point de vue de l'un des personnages de la scène.	B1	 <p>Partir par ex. de cette photo de Cartier Bresson</p>
<b>Dialogues à partir d'expressions imagées</b>	Travailler sur les expressions imagées en jouant sur leur sens littéral et en remarquant l'écart avec leur sens figuré	Imaginer un dialogue absurde à la manière de Raymond Devos en jouant sur les expressions imagées détournées de leur sens réel (car prises « au pied de la lettre »). Faire intervenir des personnages incarnant une	B2	Voir les sketches de Raymond Devos dont "Parler pour ne rien dire"



<p><b>Détournements de contes</b></p>	<p>Jouer sur les récits connus et travailler sur leur suite, grotesque ou surréaliste</p>	<p>expression (ex : celui qui a les dents longues, celui qui n'a pas sa langue dans sa poche etc)          À partir des photos de Goldstein, écrire la suite d'un conte connu. Le point de départ peut être par exemple « Ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants... ». Que se passe-t-il ensuite ? Lire sa production aux autres groupes qui doivent retrouver le conte initial détourné.</p>	<p>B2</p>	 <p>Exemple de détournement de conte par Goldstein</p>
<p><b>Le calligramme</b></p>	<p>Associer signifié et signifiant à travers un poème image</p>	<p>Choisir un thème pour le poème, le composer puis le disposer sur la page afin d'en faire un dessin - la forme doit représenter le thème.</p>		<p>Calligramme d'Apollinaire :</p> 
<p><b>F/ JOUER SUR LES MOTS ET LES FORMES</b></p>				
<p><b>Le logo-rallye</b></p>	<p>Manipuler un texte à contrainte forte (exemple : lettre formelle - de réclamation, de motivation...) en y</p>	<p>Les apprenants dessinent une spirale ou un soleil à 7 rayons. Dans cette spirale, ou au bout des 7 rayons, chaque participant inscrit le premier mot qui lui vient à l'esprit. Ils doivent ensuite intégrer ces 7 mots dans un</p>	<p>B1-B2</p>	

	introduisant des mots imposés.	texte donné (ex : une lettre de réclamation)		
<b>L'association d'idées</b>	Encourager la pensée associative afin d'enclencher ou chercher des idées	Jeter sur le papier les 16 premiers mots qui vous viennent à l'esprit. Associez-les ensuite 2 par 2 dans l'ordre souhaité, écrivez ensuite un autre mot auquel les paires vous font penser et ainsi de suite. Répéter le processus jusqu'à arriver à un seul mot final.	A2	Note : ce jeu très simple est très productif pour commencer un nouveau thème et dégager un champ lexical assez large. Les mots peuvent ensuite être intégrés dans un texte.
<b>G/ JOUER SUR L' ESPACE-TEMPS</b>				
<b>L' inventaire</b>	S'inscrire dans le présent, « classer » son environnement visuel et sonore. Découvrir les tendances des étudiants (auditifs, kinesthésiques, visuels)	Pendant 2 ou 3 minutes, recensez et écrivez tout ce que vous voyez ou percevez autour de vous. On compare ensuite les productions et on voit les différences de « points de vue » mais aussi de sensibilités à l' espace/temps de chacun.	A1	Exemples d' inventaire de Georges Pérec (« Tentative d' épuisement d' un lieu parisien »)
<b>L' emboîtement</b>	Travailler sur une perspective globale puis détaillée de l'espace, jouer sur les contenus et contenus	En partant du modèle de Paul Eluard (« Dans Paris »), imaginer un poème par emboîtement en choisissant une situation de départ (« Dans mon sac », « Dans ma rue », « Il était une feuille » - point de départ de Robert Desnos, etc). Chaque vers reprend le mot de la phrase précédente et utilise la même locution verbale (ex : dans / il y a )	A1	« Dans Paris » de Paul Eluard : <i>Dans Paris il y a une rue</i> <i>Dans cette rue il y a une maison</i> <i>Dans cette maison il y a un escalier</i> <i>Dans cet escalier il y a une chambre</i> <i>Dans cette chambre il y a une table (...)</i>
<b>Poétique du métr</b>	Imaginer un poème à partir d'un trajet de métr (ou de bus), jongler entre lieux et	En s' inspirant du poème « À bicyclette », composer un poème de quelques vers en suivant cette contrainte : À + station de métr,	A2	À La Bastille <i>J' ai rencontré une fille</i> À Notre Dame <i>Je lui ai déclaré ma flamme</i>

	temps	Pronom sujet + verbe au passé composé + mot rimaient avec la station de métro). Raconter une petite histoire		À Censier Nous nous sommes embrassés...
<b>Haïku</b>	Capter une sensation liée à la saison, au climat, et en retenir l'essence en quelques vers	Composer un haïku (5-7-5 pieds) contenant un « kigo » (mot de saison) et faisant référence à la nature afin de rendre hommage à la saison actuelle	A2	« Un bruit de sandales Fait résonner le silence ; Fin de nuit d'été » Matsuo Bashō
<b>H/ JOUER SUR LA RÉÉCRITURE</b>				
<b>Le texte fendu</b>	Imaginer des suites de phrases et travailler la cohérence du texte	Dans « le texte fendu », il s'agit de prendre une page de livre au hasard, de la plier en 2 et, à partir des phrases de sa partie gauche, se mettre d'accord pour continuer les phrases et essayer d'obtenir un texte cohérent. On peut délimiter la taille du texte.	B2	Voir « Plume » d'Henri Michaux
<b>Faits divers</b>	Saisir la forme du fait divers et travailler sur l'univers de ce genre, en se mettant à la place d'un personnage ou en jouant sur le style.	À partir d'un même fait divers choisi par le groupe, écrire une version réaliste et une version romanesque. Ou bien : distribuer aux étudiants divers points de vue selon les protagonistes de l'histoire.	B1	
<b>Proverbes déformés</b>	Fixer quelques proverbes connus en les déformant et en jouant sur les proximités phonétiques	Choisissez quelques proverbes célèbres et détournez-les, en jouant sur les proximités phonétiques des mots qui les composent ou sur les similitudes de sens, d'images etc.	B1-B2	« La femme des uns fait le bonheur des autres » (Pierre Desproges déformant « Le bonheur des uns fait le malheur des autres »)

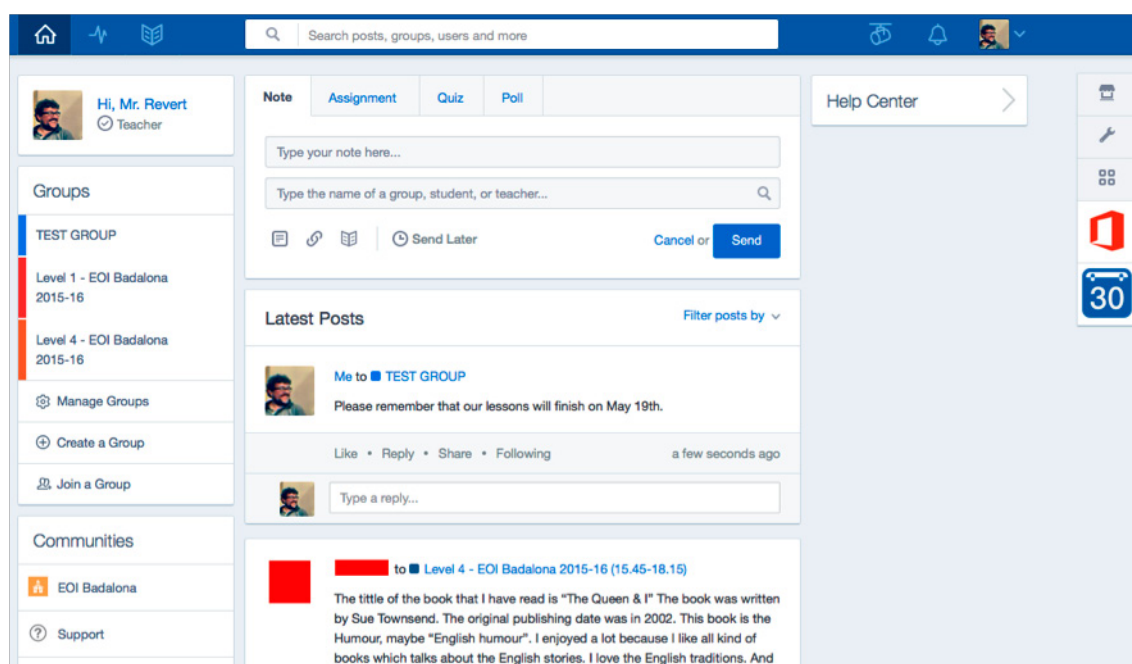
## I/ JOUER SUR LES HISTOIRES ET LES GENRES

Le jeu des papiers pliés	Donner un cadre fictif afin de travailler le récit.	Chaque participant écrit sur des petits papiers différents une date, une heure, un lieu, le nom d'un personnage, un objet (etc). On les regroupe en tas. Puis chacun pioche dans les tas constitués ce qui formera ses contraintes d'écriture pour imaginer un texte.	B1-B2	
La critique littéraire d'un livre inexistant (ou 4ème de couv')	Fixer les règles de la critique et imaginer le contenu d'un livre non écrit	Un participant propose un titre de livre qui n'existe pas. Pendant quelques minutes, les autres écrivent soit la critique soit la 4ème de couverture de ce livre inexistant.	B2	
« Je me souviens »	Explorer la mémoire individuelle et collective.	Sur le modèle de Georges Pérec, commencer toutes ses phrases par « Je me souviens » et laisser affluer les souvenirs.	B1	Voir la fiche « Je me souviens » réalisée par le groupe de littérature de l'EOI.
L'épitaphe	Travailler ce format en infiltrant du hasard dans le contenu du texte	Laisser les étudiants écrire spontanément un texte pendant une minute ou 2. Puis, ils doivent sélectionner les 10 mots qui leur semblent les plus pertinents. À partir de ceux-ci, ils doivent rédiger leur épitaphe commençant par « Ci-gît... » ou « Ici repose... »	B1	

## Edmodo

### INTRODUCCIÓ

En el segle XXI les noves tecnologies són un element essencial en l'aprenentatge de llengües. Avui dia els aprenents de llengües no només han de desenvolupar la competència comunicativa sinó que també, com a ciutadans digitals, han de treballar les estratègies necessàries per desenvolupar la seva competència comunicativa digital<sup>1</sup>. En aquest article explicarem com hem fet servir Edmodo com a entorn virtual d'aprenentatge (EVA) amb alumnat d'EOI per treballar aquesta competència, i quines funcions i avantatges té. També explicarem propostes d'activitats per aprofitar aquesta plataforma amb alumnat de diversos nivells.



### PER QUÈ TREBALLEM AMB EDMODO?

Com la majoria de professors a les EOI de Catalunya, nosaltres treballàvem amb Moodle com a EVA per les nostres classes. Tot i fer-ne un ús productiu i ser conscients de les seves virtuts, cada curs que passava teníem la sensació que necessitàvem simplificar la gestió de l'entorn virtual, que l'entorn no afavoria suficientment la motivació dels alumnes a fer-ne ús i participar-hi, i que no reflectia adequadament el model de comunicació digital que fem servir en el dia a dia fora dels entorns educatius. Gràcies a activitats formatives i blocs de docents experts en TIC vam descobrir Edmodo i les seves possibilitats. Tot i descobrir-ho per vies diferents i treballar a

<sup>1</sup> La competència comunicativa digital és la destresa que necessita una persona per al seu aprenentatge i desenvolupament en la societat de la informació i consisteix a disposar d'habilitats per a buscar, obtenir, processar i comunicar informacions i transformar-les en coneixement. Això implica ser una persona autònoma, eficaç, responsable, crítica i capaç de seleccionar i modificar les informacions utilitzant diferents eines tecnològiques.

centres diferents, a tots dos ens va entusiasmar simultàniament, i va ser fa dos cursos que vam coincidir en el mateix centre i vam començar a intercanviar experiències.

Edmodo és un entorn virtual d'aprenentatge en forma de xarxa social educativa, gratuïta però amb codi privatiu, que permet dinamitzar i gestionar la comunicació amb simplicitat entre els usuaris, professorat i alumnat, en un espai segur i privat. Aquest EVA, a més, ens permet compartir recursos, elaborar activitats i tasques, fer un seguiment del procés d'avaluació i connectar-nos amb altres docents i usuaris d'Edmodo fora de l'aula, sempre d'una manera intuïtiva i senzilla. Aquest ús de l'entorn virtual permet fer del nostre curs presencial a l'EOI un curs *e-enhanced*<sup>2</sup>.

L'element clau d'aquesta plataforma és la comunicació, ja que els membres d'una classe es comuniquen fent publicacions. L'alumne pot posar un *m'agrada*, pot respondre a una publicació, pot compartir-la, o pot seguir els comentaris, igual que ens altres xarxes socials. En una publicació podem compartir missatges, però també enllaços i arxius (documents, vídeos...). Els usuaris aprenen ràpidament a publicar, ja que el funcionament d'Edmodo és molt semblant al d'altres xarxes socials, com Facebook. Per tant, en general l'alumnat troba el seu funcionament senzill i aprèn a utilitzar la plataforma de forma intuïtiva.

A Edmodo la comunicació es dona entre el professor i el grup classe o bé amb un alumne en particular. El professor pot enviar comunicacions a tot un grup o a alumnes concrets i els alumnes, per la seva banda, poden enviar publicacions al professor o al grup classe; no obstant, no hi ha comunicació privada entre els alumnes. La raó és que aquesta plataforma es va desenvolupar principalment per a alumnat en ensenyaments obligatoris i aquesta restricció té com a objectiu evitar casos de ciberassetjament.

A més de poder comunicar-nos amb el nostre alumnat, Edmodo ens ofereix la opció de participar en comunitats temàtiques i, per tant, comunicar-nos i compartir idees i material amb professionals de la nostra àrea d'interès. També tenim la possibilitat de convidar a companys del nostre entorn i crear una xarxa per comunicar-nos i compartir recursos, els quals també es poden compartir i comercialitzar amb la resta de docents usuaris d'Edmodo dins de la secció Spotlight, que encara està en procés de desenvolupament.

Un altre avantatge és que aquest EVA té aplicacions mòbils tant per a *smartphones* com per a tauletes. L'entorn mòbil és una interfície adaptada i simplificada que permet utilitzar les funcions bàsiques i rebre notificacions, encara que per un ús més profitós la versió web d'escriptori sempre serà la més adient. Això ens permet introduir el *mobile learning*<sup>3</sup> en la nostra acció docent mitjançant Edmodo.

## COM ES GESTIONA EDMODO?

En aquesta plataforma el professor és el moderador dels continguts i la comunicació i, per tant, el gestor dels grups classe. Per tal de crear un grup cal haver-s'hi inscrit inicialment amb un perfil de docent i, un cop validada aquesta inscripció, podrem crear el nostre primer grup. A l'hora de crear el grup podem escollir el nom, el seu color d'identificació, la matèria, el tipus d'alumnat, etc. Malauradament, tot i estar disponible en diverses llengües, la configuració d'Edmodo no

---

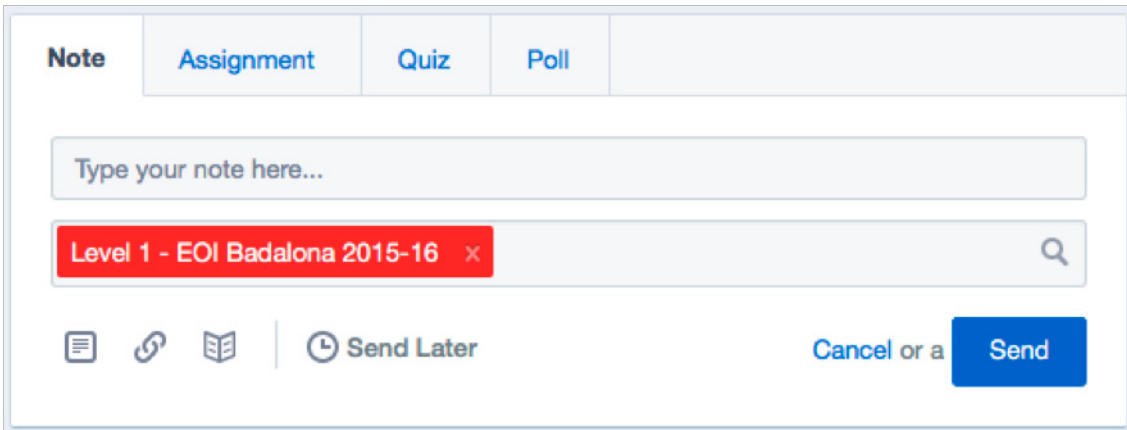
<sup>2</sup> En aquest tipus de curs, també anomenat web enhanced, l'activitat en línia complementa les sessions de classe, sense reduir el nombre de classes presencials requerides. Els alumnes utilitzen l'EVA com a lloc per realitzar tasques, consultar recursos i comunicar-se amb el professorat i els companys de classe.

<sup>3</sup> Segons la definició de la UNESCO, l'aprenentatge mòbil, anomenat en anglès *mobile learning* o *m-learning*, implica l'ús de la tecnologia mòbil, ja sigui sol o en combinació amb una altra tecnologia de la informació i la comunicació (TIC), per permetre l'aprenentatge en qualsevol moment i en qualsevol lloc. L'aprenentatge pot desenvolupar-se en una varietat de maneres: la gent pot utilitzar dispositius mòbils per accedir als recursos educatius, connectar-se amb altres, o crear continguts, tant dins com fora de les aules. L'aprenentatge mòbil també inclou esforços per donar suport amplis objectius educatius, com ara l'administració eficaç dels sistemes escolars i la millora de la comunicació entre les escoles i les famílies.

permet forçar la llengua de la interfície del grup, la qual cosa hauran de configurar els alumnes manualment.

Un cop s'ha creat el grup, obtindrem un codi de grup d'inscripció que donarem als alumnes per accedir al grup. Els alumnes han de crear un compte amb perfil d'alumne i utilitzar el codi de grup per accedir-hi. Aquelles persones que ja hagin estat usuàries d'Edmodo anteriorment només necessitaran el codi de grup, la qual cosa simplifica el procediment d'inscripció per als cursos següents. D'altra banda, també podem crear subgrups i afegir-hi els alumnes per tal de reflectir el nostre grup classe en diferents horaris del mateix nivell, o per tenir subgrups petits per desenvolupar activitats concretes.

Les publicacions que podem fer com a professors són de quatre tipus: publicació general, tasca, *quiz* i enquesta. Com hem mencionat abans, en les publicacions generals podem adjuntar arxius i enllaços, però també podem escollir destinataris específics i si volem fer una publicació immediata o programada. A més, dins d'un grup podem fixar una publicació temporalment perquè sigui la primera i la més visible en el flux de publicacions.



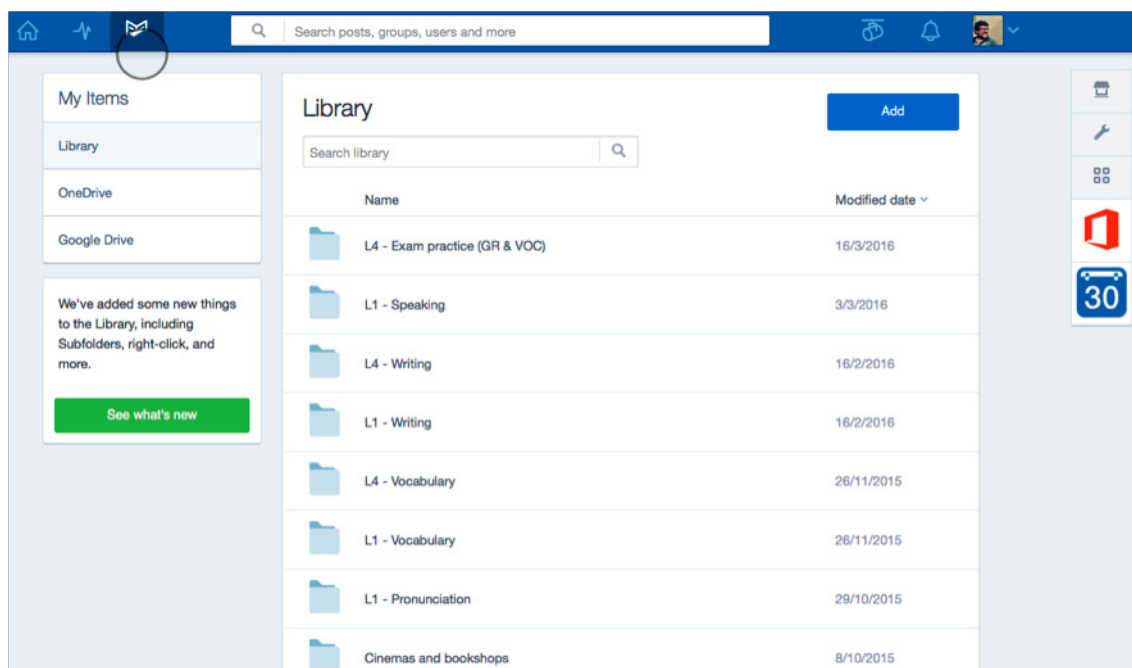
The screenshot shows the Edmodo interface for creating a post. At the top, there are four tabs: 'Note' (selected), 'Assignment', 'Quiz', and 'Poll'. Below the tabs is a text input field with the placeholder 'Type your note here...'. Underneath the input field is a search bar containing the text 'Level 1 - EOI Badalona 2015-16' and a magnifying glass icon. At the bottom of the interface, there are several icons: a document icon, a link icon, and a book icon. To the right of these icons is a 'Send Later' button with a clock icon. Further to the right are two buttons: 'Cancel or a' and 'Send'.

La publicació d'enquestes ens permet rebre *feedback* de l'alumnat i que votin una opció entre aquelles disponibles. Aquest tipus de publicació ens pot servir per fer una enquesta per a coses pràctiques, com per exemple decidir a quina hora és millor organitzar les classes de conversa, o per qüestions relacionades amb el que han après, com una mena d'*exit ticket*<sup>4</sup> d'una classe, unitat o contingut.

Quan algú fa una publicació dins del grup, els usuaris reben una notificació. Les notificacions que reben professors i alumnes són diferents. Els alumnes són notificats quan algú publica al grup, quan reben una qualificació, quan s'apropa un esdeveniment (un examen, per exemple) o quan tenen una tasca de feina pendent. D'altra banda, el professorat veu notificacions quan rep un missatge directe o quan l'alumnat participa en activitats, entrega tasques, respon un *quiz*, etc.

<sup>4</sup> Un exit ticket és una tècnica d'avaluació formativa que consisteix en plantejar una pregunta a tots els alumnes quan finalitza la classe. Els alumnes escriuen la seva resposta i ho lliuren quan surten. Aquesta tècnica involucra tots els estudiants i proporciona evidència important de l'aprenentatge dels estudiants per al professor.

## COM S'ORGANITZEN ELS RECURSOS EN EDMODO?



A més de comunicar-nos amb altres usuaris, aquesta plataforma també ens permet compartir material amb ells. Per tant, el primer que hem de fer és pujar aquest material a Edmodo. El professor compta amb una biblioteca on es pot emmagatzemar i organitzar el material en carpetes i subcarpetes, dins de les quals es poden posar arxius de fins a 100mb i enllaços web. Tant el material com les carpetes es poden compartir, canviar-ne el nom, moure, copiar, esborrar, etc. Un avantatge d'aquest tipus de gestió de la biblioteca de recursos és que no serà necessari fer una còpia de seguretat dels grups per al curs següent, ja que l'única cosa que hauríem de fer és compartir les carpetes amb els nous grups. Quan acaba el curs, podem arxivar els grups, i els alumnes podran tenir-hi accés al recursos indefinidament, tot i que ja no es podran fer publicacions.

Com que es pot triar amb quin grup es comparteix cada carpeta, cal crear-les tenint en ment com volem que els alumnes trobin la informació en aquestes carpetes. L'organització de les carpetes és fonamental, ja que podem acabar tenint una gran quantitat de material. Una proposta d'organització pot ser per tipus de recurs i unitats, o també per classe o setmana de classe. Cal saber que un bon etiquetatge de les carpetes, com per exemple, amb informació del nivell al qual corresponen, facilitarà el seu reaprofitament en el futur.

Els alumnes poden accedir als recursos compartits des de la pestanya carpetes dels seu grup, i al mateix temps l'alumne pot tenir una biblioteca pròpia mitjançant la funció de motxilla. Aquesta permet a l'alumne triar el material que consideri més rellevant per desar-lo i organitzar-lo en les seves pròpies carpetes. Amb això, els alumnes poden tenir al mateix lloc i categoritzar els recursos que volen tenir a mà sense haver de navegar per les diferents carpetes de grup. Per tant, la *motxilla* és una mena de drecera al material seleccionat per l'alumnat.

Una altra eina d'organització al nostre abast és el calendari planificador, on podem afegir amb pocs clics una nova tasca o esdeveniment, que serà notificat a l'alumne i incorporat al calendari de grup. Podem tenir una vista setmanal o mensual i veure els esdeveniments de tots els nostres grups, tot i que també podem triar veure només un grup específic. D'altra banda, aquest planificador incorpora també opcions d'impressió i exportació del contingut.



## QUINES APLICACIONS ES PODEN UTILITZAR EN EDMODO?

Edmodo té una botiga d'aplicacions que ens permet connectar-lo amb altres eines en línia per enriquir l'experiència d'aprenentatge i ensenyament. Moltes d'aquestes aplicacions serveixen per implementar una metodologia de *flipped classroom*<sup>5</sup> utilitzant Edmodo com a entorn virtual. Des d'aquesta botiga podem incorporar aplicacions de llengües específiques, de desenvolupament de la comprensió oral o escrita, i també eines per organitzar les classes i crear activitats i continguts com Planboard o Blendspace.

Una aplicació a la qual tenen accés directe per defecte tots els usuaris d'Edmodo és la versió en línia de Microsoft Office. Aquesta aplicació ens permet treballar al núvol i crear documents de diferents tipus i també connectar Edmodo amb el nostre compte d'Office, si ja en tenim un. Els documents es poden desar en la biblioteca o compartir en publicacions fàcilment. Per tant, els usuaris sempre tenen accés a la suite ofimàtica bàsica sense haver d'instal·lar-la a l'ordinador o pagar llicències addicionals, i poden visualitzar els documents dins d'Edmodo sense haver de descarregar-los.

D'altra banda, Edmodo també es pot connectar amb comptes de Google Drive. Això ens permet accedir a les carpetes directament des de la biblioteca de professor per tal d'utilitzar recursos que tenim al nostre núvol de Google Drive. D'aquesta manera podem aprofitar una gran varietat de documents i arxius, ja que els comptes de Google d'institucions educatives, com és el cas de XTEC, tenen espai il·limitat d'emmagatzematge on es poden emmagatzemar vídeos, arxius d'àudio, presentacions, documents, etc.

## COM PODEM AVALUAR L'ALUMNAT EN EDMODO?

Edmodo ens permet avaluar i donar *feedback* als nostres alumnes per diferents vies. D'una banda, quan es lliura una tasca en format de document, mitjançant l'eina d'anotació podem escriure, fer comentaris, marcar o ratllar al document i els canvis quedaran desats i visibles per a la persona que ha fet aquesta tasca. A més, si ho volem, podem demanar un reenviament de la tasca de manera automàtica, deixar-hi comentaris sense anotar i assignar-hi una qualificació.

Una vegada l'alumne ha fet la tasca i l'hem avaluat i qualificat, l'alumne rebrà una notificació, i la qualificació quedarà enregistrada al quadern de notes del grup. Aquest quadern és d'accés exclusiu per al docent i aquí pot registrar les qualificacions de les tasques, fetes en línia o no. El quadern s'organitza per grups i les qualificacions estan distribuïdes en columnes mentre que els alumnes estan ordenats alfabèticament en files. L'alumne rebrà notificacions de les seves qualificacions o bé les pot consultar en la fitxa de progrés del seu perfil. Al quadern de notes també podem veure una mitjana que ens dona informació sobre el progrés de cada alumne, o bé podem veure la mitjana dels resultats d'una tasca concreta. Aquest quadern és exportable i el podem baixar en format de full de càlcul, per la qual cosa es pot aprofitar per un eventual càlcul de resultats globals del curs.

---

<sup>5</sup> Aquesta metodologia es basa en transferir al treball a casa de certes tasques que típicament fem a classe. D'aquesta manera, a casa es treballen alguns exercicis que abans es realitzaven en classe i a l'aula es realitzen activitats que requereixen més participació i interacció.

Progress / Level 1 - EOI Badalona 2015-16

Grades Badges

New Grade

Student		Total	Speaking 1	Listening 3	Reading 3	Writing 5: An email	GR & VOC 3
ma		62%				NO	10.75/20
Ele		91%				NO	NO
sar		81%				14/20	13.5/20
Jor		69%	NO	NO	NO	NO	NO
FAI		58%	NO	NO	NO	NO	NO
Cri		92%	19/20	20/20	17.5/20	18/20	17/20
Thu		61%	11/20	NO	NO	NO	11.75/20
Jor		90%	NO	19.25/20	16.25/20	19/20	16/20
Jau		77%	11/20	16.75/20	17.25/20	17/20	14.5/20

Created: Mar 18, 2016 Edit Delete

80% Average

Edmodo també ofereix la possibilitat d'introduir la *gamificació*<sup>6</sup> en la nostra aula virtual mitjançant l'assignació o revocació d'insígnies en un quadern de notes paral·lel. Podem fer servir insígnies ja creades o les podem crear nosaltres mateixos i personalitzar-les. Aquestes insígnies queden reflectides en el seu perfil d'alumne i són una manera molt visual de donar feedback. Per exemple, es poden utilitzar per fer una valoració sobre el seu progrés global en el curs, per premiar l'assistència regular a les classes, per participar satisfactòriament en un projecte o activitat, o per reconèixer l'assoliment de reptes.

**COM PODEM MILLORAR LA NOSTRA EXPERIÈNCIA D'ÚS D'EDMODO?**

Fins ara hem parlat de les bondats i avantatges d'Edmodo, però no tot són flors i violes. Aquesta plataforma és de codi privatiu, i per tant, no tenim el control sobre les funcions disponibles i si, a més, hem migrat des d'un altre EVA, ens hi podem trobar perduts quan comencem a utilitzar-lo a causa de les diferències en la interfície i les seves funcions. A continuació explicarem algunes maneres de treballar amb Edmodo que ens poden facilitar la transició cap a aquesta plataforma i el seu ús diari.

Per tal de conèixer millor la plataforma i aprofitar al màxim les seves capacitats cal fer ús del centre d'ajuda d'Edmodo. Aquí trobarem un catàleg d'informació detallada, categoritzada i acompanyada de captures de pantalla i vídeos, que ens ajudarà a aprendre a utilitzar la plataforma i resoldre els nostres dubtes. La informació es pot trobar tant en castellà com en anglès i es manté actualitzada d'acord amb els canvis de la plataforma.

La comunitat de suport és essencial per tal de resoldre qualsevol dels nostres dubtes quan no trobem el que necessitem al centre d'ajuda. Podem accedir-hi directament des de la pàgina d'inici d'Edmodo, i allí hi trobarem un seguit de converses on podem participar per tal d'explicar els nostres dubtes. Un cop rebem resposta d'altres usuaris o dels "ambaixadors" d'Edmodo, si es tracta d'un problema tècnic, el departament corresponent continuarà el seguiment de la

<sup>6</sup> La gamificació consisteix a utilitzar dinàmiques de joc en l'aprenentatge per tal d'estimular actituds, desenvolupar habilitats, assolir que els alumnes retinguin coneixements i, sobretot, aconseguir que mantinguin l'esforç durant més temps gràcies a la seva implicació en el joc.

incidència en privat amb nosaltres. Un fet que cal destacar és la celeritat amb què els usuaris reben ajuda i respostes a les seves preguntes.

Cal recordar que els usuaris també tenen la possibilitat de enviar suggeriments mitjançant la comunitat de suport o el formulari específic que s'hi pot trobar al centre d'ajuda. Això serveix perquè els usuaris puguin proposar noves funcions i millores a les ja existents. Tot i no tenir el mateix grau de repercussió que podria tenir en altres plataformes de codi obert, sí que serveix per guiar els desenvolupadors d'Edmodo cap a les necessitats de docents i alumnes, i millorar de mica en mica la plataforma. Aquesta és una plataforma en contínua evolució per tal d'adaptar-se a les exigències pedagògiques.

D'altra banda, pel que fa a l'ús quotidià, un element comú amb altres xarxes socials pot ser l'excés d'informació i notificacions. Si tenim grups d'Edmodo particularment actius, ens hi podem trobar amb una excessiva acumulació de publicacions i notificacions en el dia a dia. Per tal que això no sigui un entrebanc podem donar alguns petits consells:

- Cal desactivar aquelles notificacions innecessàries o duplicades, especialment si som usuaris de l'aplicació per mòbils.
- Tot aquell material que creiem que és important mantenir a mà podem organitzar-lo en les carpetes o utilitzar la funció de fixar publicacions. D'aquesta manera evitem perdre informació en el flux de publicacions.
- Els filtres ens ajuden a restringir quina informació mostrem, tot diferenciant entre missatges directes, tasques, exercicis de tipus quiz, etc. A més, si projectem Edmodo a classe i tenim missatges directes amb alumnes, això ens ajudarà a mantenir-los privats.

## **QUIN TIPUS D'ACTIVITATS HEM CREAT EN EDMODO?**

*Quiz.* Aquests són fonamentalment exercicis basats en preguntes. Per crear-los només hem de posar un títol i triar quin tipus de preguntes farem: de resposta múltiple, veritable/fals, per omplir buits o per relacionar. A més ens permet pujar imatges o vídeos; per tant, podríem adjuntar un fitxer o enllaç de vídeo o àudio i fer preguntes de comprensió oral, per exemple. Podem posar un temps límit per fer l'exercici i veure'n una vista *preliminar* i, si ens interessa, també hi ha l'opció d'*imprimir-lo*. Aquests exercicis es guarden automàticament i són reutilitzables, compartibles i editables. Quan els alumnes els fan, podem veure una anàlisi de les seves respostes i errades i, si ho hem activat, el resultat s'incorpora al quadern de notes.

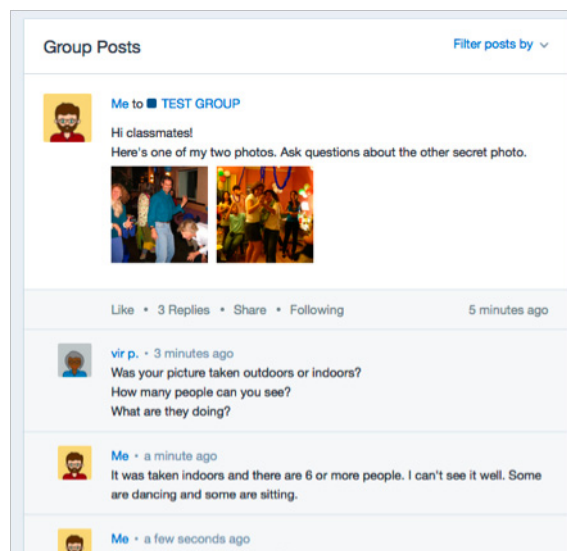
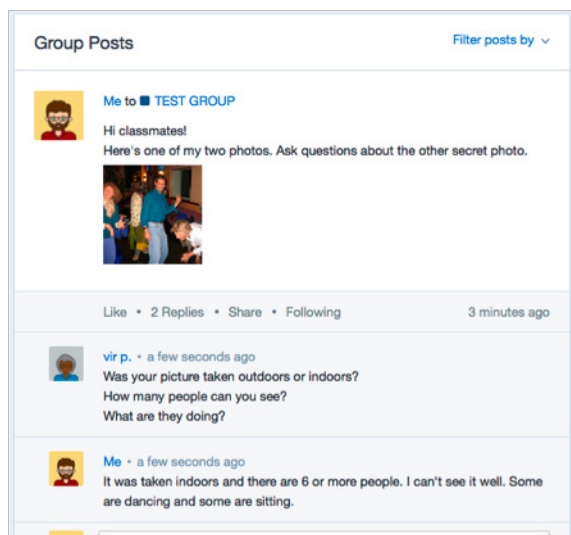
Vídeo i article de la setmana. Es tracta d'una activitat per desenvolupar amb nivells B2 i C1. Al principi del curs s'assigna a cada alumne una setmana per publicar i presentar un vídeo o un article interessant per comentar-lo. Els alumnes han de buscar un material que sigui adient per nivell i han de fer-ne cinc cèntims del contingut, tot donant una mica d'informació sobre el vídeo o article, i explicant si s'han trobat amb vocabulari o estructures interessants o bé allò que han après. Finalment, a més de llegir i escoltar, els companys han de fer un petit comentari. Aquest tipus d'activitat anima els alumnes a participar i fomenta el treball de les comprensions, ja que es llegeixen i es visualitzen tot tipus de continguts compartits, d'acord amb la seva pròpia tria. Això és així fins al punt que alguns alumnes ja han començat a compartir vídeos o articles sense que se'ls hi hagi de demanar.

Club de lectura en línia. Aquesta activitat s'ha desenvolupat amb alumnat de 4t (B2), però es pot portar a terme amb alumnes a partir de B1. El nostre alumnat escull les seves lectures del curs a partir d'una llistat extens amb diferents gèneres de ficció i no-ficció. Pel que fa a la primera lectura, han d'escriure una ressenya, que pot ser publicada en la revista de l'escola en cas de ser seleccionada. Pel que fa al segon llibre, demanem als alumnes que després de llegir-lo, en unes dates concretes, publiquin una ressenya-comentari d'entre 100 i 150 paraules sobre el llibre

que han llegit, amb l'etiqueta *#onlinereadingclub*. Cada alumne ha de publicar la seva aportació, a més de comentar-ne altres dues, per tal de garantir el dinamisme de l'activitat. La participació va estar molt alta, així com els comentaris, i l'activitat va servir per suggerir als alumnes que triessin una lectura per a l'estiu.

Presentacions i descripcions. Una tasca senzilla que fem amb alumnes de nivell bàsic és publicar textos breus de contingut variat. Per exemple, al principi del curs s'han de presentar a la classe en Edmodo. També podem demanar als alumnes que hi participin com a extensió d'una activitat feta a classe, com quan estem fent descripcions i els hi demanem que es descriguin físicament, explicar què faran el cap de setmana, o bé on van anar de vacances. Podem demanar que participin espontàniament o bé com a tasca escrita, lliurant un document.

Pràctica per a la prova de nivell intermedi. Les opcions d'adjuntar imatges i d'editar publicacions ens permeten crear una activitat per a l'alumnat de B1 on han de comparar dues fotos i fer preguntes per esbrinar quines són les diferències i semblances entre aquestes. Cada setmana, un alumne ha de publicar una imatge de dues relacionades que hagi buscat, i ha de respondre a les preguntes que els companys de classe facin a la secció de comentaris durant aquella setmana. Al final de la setmana l'alumne pot editar la publicació i afegir-hi la segona foto per mostrar-les totes dues juntes als companys. Amb aquesta activitat emfatitzem i treballem el tipus d'interacció basada en preguntes i respostes que els alumnes han de reproduir en l'examen oral del nivell intermedi.



## CONCLUSIÓ

Fet i fet, la nostra experiència amb alumnat d'EOI utilitzant Edmodo és molt satisfactòria. Es tracta d'un EVA que té com a element clau i central la comunicació i, per tant, el desenvolupament de la competència comunicativa digital dels aprenents. Aquesta comunicació és immediata, de la mateixa manera que es fa en altres xarxes socials com Facebook o Twitter, i el seu ús és intuïtiu, especialment gràcies a una interfície familiar que l'alumnat relaciona amb aquestes altres xarxes socials no educatives. A més, l'entorn mòbil fa Edmodo atractiu i està en línia amb els usos que hi fem en la vida real i les noves tendències pedagògiques de *mobile learning*, per al qual ens ofereix eines i funcions útils per fer la nostra feina. D'altra banda, ens dona la possibilitat de compartir recursos amb alumnes i companys, i fer activitats i tasques dins de la plataforma, la qual es va adaptant i millorant constantment, amb l'objectiu que sigui atractiva i innovadora i que cobreixi les necessitats d'aprenentatge dels usuaris. Per acabar, voldríem incidir també en el fet que aquesta valoració positiva no és només una percepció nostra com a professors, sinó que mitjançant enquestes i el *feedback* dels alumnes, ha quedat evidenciada també la seva satisfacció amb la plataforma. Des d'aquí encoratgem altres docents a animar-se a fer un tast d'Edmodo i experimentar el seu potencial amb l'alumnat de les seves EOIs.



## BIBLIOGRAFIA

- Alber, Rebeca. (2012). A Favorite Formative Assessment: The Exit Slip. (8 de novembre de 2012). Recuperat el 29 de maig de 2016 des de <http://www.edutopia.org/blog/formative-assessment-exit-slip-rebecca-alber>
- Gómez Muñoz, Guillermo. (2011). Edmodo o cómo gestionar la clase comunicativa de forma fácil y eficaz. Recuperat el 29 de maig de 2016 des de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/22/22\\_0064.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/22/22_0064.pdf)
- Competencias Comunicativas Digitales en la Enseñanza. (26 de març de 2013) *Español CLA C1*. Recuperat el 29 de maig de 2016 des de <http://clac1.blogspot.com.es/2013/03/competencias-comunicativas-digitales-en.html>
- Flipped Classroom y Gamification, las últimas tendencias TIC presentadas en ItWorldEdu. (4 de març de 2015). *Educaweb*. Recuperat el 29 de maig de 2016 des de <http://www.educaweb.com/noticia/2015/03/04/flipped-classroom-gamification-ultimas-tendencias-tic-presentadas-itworldedu-8718/>
- Mobile Learning. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Recuperat el 29 de maig de 2016 des de <http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/m4ed/>

## **Observar per aprendre: indagant en la docència de l'expressió i la interacció oral**

Resultats del grup de treball "Millora de la docència  
de l'expressió i la interacció oral 2014/2015"

**Docents participants en el grups de treball:** Neus Cuartielles (EOI de Ripoll), Maite Domingo (EOI Barcelona Vall Hebron), María García (EOI Barcelona Vall Hebron), Kathrin Rodríguez (EOI Barcelona Drassanes), Anne Sitri (EOI Terrassa), Carlota Vallés (EOI Reus) i Natàlia Verdalet (EOI Figueres).

**Coordinació del grup de treball:** Lídia Vilaseca (Àrea d'Ensenyament d'Idiomes EOI del Departament d'Ensenyament)

### **INTRODUCCIÓ**

Un alumne matriculat en un curs d'una llengua estrangera té com a objectiu principal aprendre a parlar i a escriure la llengua en qüestió. La bona qualitat de l'ensenyament-aprenentatge d'aquestes dues destreses lingüístiques és probablement també l'objectiu principal de qualsevol professor d'EOI que aprecii la seva professió.

En aquest grup de treball de l'Àrea d'ensenyament d'idiomes EOI vam treballar sobre aquestes dues vessants, l'aprenentatge i l'ensenyament de la llengua oral, durant el curs 2014-2015, i presentem i exposem en aquest article conjunt el procés formatiu i les diferents experimentacions a l'aula.

Els objectius del grup de treball eren els següents:

- Elaborar un pla d'acció que concreti propostes de millora de l'ensenyament-aprenentatge de l'expressió i interacció oral (EIO<sup>1</sup>) partint de la identificació dels trets distintius de l'expressió i interacció oral als nivells bàsic, intermedi, avançat i C1, a partir de mostres d'actuacions d'alumnes per tal de copsar les mancances que s'observin respecte dels objectius curriculars.
- Reflexionar sobre la pròpia pràctica docent per introduir-hi canvis en l'aula i/o a nivell de centre a partir de l'observació i del contrast amb el que diu la teoria.
- Experimentar amb una eina formativa que parteix dels postulats de la recerca-acció (model ALACT de Korthagen, 2001) que dona especial rellevància a l'aprenentatge experiencial i al paper de la reflexió en la formació continuada de professorat.

En aquest grup de treball vam partir dels postulats dels cicles de recerca-acció, els quals fan plantejar qüestions sobre la pròpia pràctica docent, per tal que la facin sacsejar de manera que el docent es plantegi canvis metodològics. Concretament ens vam basar en el model ALACT (Korthagen, 2001) que proposa cinc passos per guiar la reflexió que ha de conduir a l'acció, entesa com a millora de l'activitat docent:

---

<sup>1</sup> EIO=expressió i interacció oral

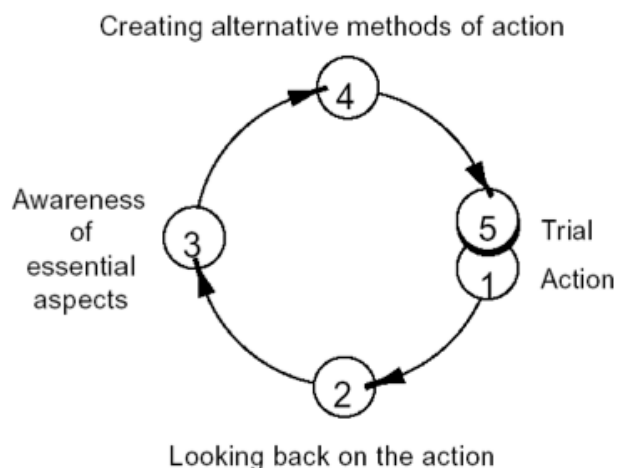


Figure 1: The ALACT model describing the ideal process of reflection.

Amb l'objectiu d'esperonar la reflexió al voltant de la docència de l'EIO, vam iniciar el camí en aquest cicle treballant sobre les creences de les docents participants i dels seus companys de departament i escoles respectives formulant tres preguntes senzilles:

1. Quin pes té el treball de l'EIO a les vostres aules?
2. Observeu alguna mancança quant al treball d'aquesta destresa a l'aula?  
De quin tipus?
3. Quina valoració qualitativa feu en observar els vostres alumnes?

Aquesta reflexió col·lectiva va fer sorgir molts temes, estimular debat i propiciar una reflexió profunda al voltant de l'ensenyament-aprenentatge de l'EIO a l'aula. D'entre la gran quantitat de temes sorgits en forma de preguntes, comentaris, observacions, anècdotes, vam veure que la majoria de temes es trobaven sota dos grans paraigües:

**I. La correcció/el feedback** (gestió d'aula, graelles d'observació, incorporació de millores en el discurs, fossilització d'errors, autoavaluació i coavaluació, el component afectiu)

**II. El disseny de tasques** (dinàmiques grupals, la llengua vehicular a l'aula, el paper de la interacció, el concepte de llengua)

Aquests temes van ser el punt de partida d'una part important d'un cicle de recerca-acció, que consisteix a focalitzar en un aspecte concret que esdevé l'objectiu de l'experimentació a l'aula. Per tal d'ajudar els docents a focalitzar en un aspecte concret de l'ensenyament-aprenentatge de l'EIO, vam proposar-los que formulessin una pregunta de recerca sobre l'aspecte de l'ensenyament-aprenentatge de l'EIO que fos dels seu interès. Aquesta pregunta havia de ser clara, molt precisa i concreta, i conduir les docents participants a extreure conclusions que els podien fer replantejar aspectes de la docència d'aquesta destresa. Les preguntes de recerca que es van formular en aquest grup varen ser les següents:

**I. Correcció/Feedback:**

1. Quina percepció tenen els alumnes de les tasques de coavaluació i autoavaluació? Per què?
2. L'error com a eina per a la construcció de l'aprenentatge
3. Com es poden corregir/autocorregir errors fossilitzats deguts a la influència de la L1 en un nivell B2/C1?
4. Com puc ajudar l'alumne que s'adoni dels seus errors fossilitzats (A2 i C1) per tal que els corregeixi?

**II. Disseny de tasques:**

5. Com influeix el treball amb tasques significatives en la motivació de l'alumne per utilitzar la LE a l'aula? Per què?

Un cop formulada la pregunta de recerca, les docents participants van dur a terme l'experimentació a l'aula que comportava el disseny d'eines i tasques, les quals eren objectes d'estudi, juntament amb la recepció que feien els alumnes d'aquests materials i les noves maneres d'abordar el treball de l'EIO a l'aula. Una part important d'aquesta experimentació va ser la recollida i l'anàlisi de dades de l'aula que van servir per documentar el procés i per extreure conclusions a partir dels resultats.

A continuació cada docent participant en aquest grup de treball explica quin va ser el seu punt de partida en l'experimentació a l'aula, quin va ser el seu objectiu de recerca a l'aula, quins resultats va obtenir i a quines conclusions va arribar.

## **EXPERIMENTACIÓ 1:**

### **Quina percepció tenen els alumnes de les tasques d'autoavaluació i coavaluació?**

Carlota Vallès Ferré. EOI de Reus

#### **Context, pregunta de recerca i recollida de dades**

Des de fa uns anys treballo amb graelles d'autoavaluació, tant per a l'expressió escrita com per a l'expressió oral, i amb tasques de coavaluació (entre companys, en grups, etc.).

Durant el treball amb aquest tipus de tasques aquests anys he constatat algunes reticències per part dels alumnes (pel que fa a la pròpia competència i a la utilitat de la tasca), i alguns dubtes per part meua sobre la utilitat per constatar progressos en el procés d'aprenentatge.

És per aquests motius que vaig decidir fer algun tipus d'intervenció a l'aula i que em van portar a formular la pregunta de recerca següent:

### **Quina percepció tenen els alumnes de les tasques d'autoavaluació i coavaluació?**

Per tal de recollir dades que poguessin respondre aquesta pregunta es van dur a terme les accions següents:

- Qüestionari sobre una tasca de coavaluació a classe.
- Entrevista sobre les tasques d'autoavaluació i coavaluació fetes durant el curs.

#### **Conclusions**

De l'anàlisi de les dades obtingudes vaig poder formular un parell de conclusions que em van ajudar a introduir canvis en la meua pràctica docent:

- Les graelles per a l'EIE<sup>1</sup> serveixen de guia a l'alumne per fer la tasca.
- Les graelles per a l'EIO no resulten útils per preparar el text.
- Amb les graelles per a l'EIO no hi ha possibilitat de modificar el text.
- Els alumnes mostren la necessitat d'una correcció immediata.

#### **Canvis i actuacions a l'aula**

A partir d'aquestes conclusions vaig decidir canviar la manera de treballar l'avaluació de l'expressió oral:

- Fer servir gravacions només per comparar moments en el procés d'aprenentatge (inici-meitat - fi de curs).
- Fer correccions més immediates a classe: després de realitzar la tasca (en grup o en ple).
- Construir les graelles d'autoavaluació a classe, conjuntament amb els alumnes.

A l'hora de dur a terme aquests canvis em vaig tornar a plantejar quin sentit tenia omplir la graella per part dels alumnes, ja que amb la creació conjunta de la graella ja s'havia produït la presa de consciència necessària per millorar la tasca. Ara la graella sí que servia per preparar la tasca, però continuava faltant el pas per poder obtenir **evidències de progrés**.

---

<sup>1</sup> EIE=expressió i interacció escrita



En aquest sentit, em vaig adonar que després de la construcció conjunta de la graella a classe (primer pas per a la presa de consciència) calia “obligar” els alumnes a fer un pas endavant en la millora de l’expressió oral empenyent-los a formular objectius molt concrets per a la propera tasca, com per exemple:

- “Vull fer la conjugació de l’acusatiu masculí correctament”
- “Vull pronunciar la “v” i la “w” correctament”

Com a conclusió final, és important esmentar que l’exploració de l’aula no ha estat un procés lineal, sinó que hi ha hagut sovint replantejaments de les accions a dur a terme en funció de les necessitats i dubtes que anaven sorgint. Així, el **factor temps** (tant per als alumnes com per al docent) és un factor clau per aconseguir les millores en la producció oral i en el camí cap a l’autonomia de l’alumne.

Exemple de graella per a alumnes d’alemany de 5è curs:

<b>5.KURS: VORBEREITUNG FÜR DAS REFERAT</b>	
<b>1. Sie werden ein Referat über einen Film oder eine Fernsehserie halten.</b>	
<b>Überlegen Sie mit Ihrem Partner: Worauf muss ich achten, wenn ich ein Referat halte?</b>	
Information:	
Rhythmus und Aussprache:	
Wortschatz:	
Nicht-sprachliche Merkmale:	
<b>2. Anhang dieser ersten Reflexionen erstellen Sie eine Check-Liste, um überprüfen zu können, ob Sie das Referat erfolgreich gehalten haben:</b>	
Information	<i>Habe ich die wichtigen Punkten von dem Referat vorgestellt / erwähnt?</i>
Rhythmus und Aussprache	....
Wortschatz	
Nicht-sprachliche Merkmale	
<b>3. Hören Sie Ihren Mitschülern, wenn sie das Referat halten, und überprüfen Sie die Check-Liste. Machen Sie sich <u>Notizen</u> und <u>kommentieren</u> Sie es danach.</b>	

## EXPERIMENTACIÓ 2:

### L'error com a eina per a la construcció de l'aprenentatge.

Anne Sitri. EOI Terrassa

Durant els anys que fa que treballo com a professora de FLE sempre m'ha preocupat el tema de l'avaluació i més particularment el de la presa de consciència de l'error. Aquesta presa de consciència permet, per a mi, la millora en els aprenentatges tant per a l'alumnat com per al professorat: si es valora i s'explica allò que no ha sortit bé, ho podrem millorar i, per tant, avançar en l'aprenentatge com també en la vida. Conèixer les nostres mancances implica poder superar-les. Així, en aquest grup de treball per a la millora de l'EIO, la meua pregunta de recerca tenia com a objectiu: **l'error com a eina per a la construcció de l'aprenentatge.**

Si per a tots és una evidència que l'error o, més ben dit, la correcció de l'error permet l'alumnat progressar en el seu aprenentatge, volia saber **el com i el què**. A partir d'una sèrie d'interrogacions que vaig compartir amb altres professors de la meua EOI em vaig plantejar aquestes preguntes:

- Com es corregeix l'oral?
- Què he de corregir a l'oral?
- Quan he de corregir?
- Qui ha de corregir?
- Quin tipus de feedback?

Vaig trobar dues eines que van respondre en gran part a aquestes preocupacions: **les graelles i els enregistraments**. Les graelles o pautes metacognitives afavoreixen un aprenentatge significatiu i responsable gràcies a una avaluació dinàmica (*dynamic assessment*). Aquest últim concepte em va servir com a eina de mediació per posar un nom a una intuïció fruit de la meua experiència o, dit d'una altra manera, vaig veure una connexió entre la meua experiència diària i un saber teòric. Segon l'explicació d'Esteve i Arumí (2006) aquest terme anglès (*assessment*=avaluació) procedeix del llatí *assidere*, que significa "asseure's a la vora de" i, segons les mateixes autores, la metàfora de D. Kiraly (2000:140) descriu l'avaluació com "el procés de seure i treballar junt amb l'alumne/a en una recerca mútua de nous coneixements". Aquesta avaluació esdevé una part essencial del procés d'ensenyament-aprenentatge i permet una retroalimentació i un procés d'autoregulació (Lantolf 2004) i, per tant, més autonomia de l'aprenent.

Ara em trobo en ple procés i l'elaboració de les graelles no s'acaba: encara estem construint junts amb l'alumnat graelles que li sigui més fàcil d'utilitzar i que li permeti compartir continguts i objectius.

Fruit del meu treball d'aquet any i mig i de diverses lectures, algunes recomanacions per fer una bona graella o pauta metacognitiva serien:

- Construir la graella junt amb l'alumnat encara que el/la professor/a ha de pensar i crear-la abans.
- Simplificar i concretar al màxim per tal que els criteris siguin transparents per l'alumnat.
- Esmicolar els criteris: què vol dir que un text sigui coherent per l'alumnat? Hem d'explicitar al màxim els conceptes que fem servir com a professor/a. Aquesta explicitació m'ajuda a saber el que vull que faci l'alumnat, com ho ha de fer i el perquè ho fa.
- Formular les preguntes en primera persona: d'aquesta manera l'alumne/a s'identifica més i per tant s'implica en aquesta reflexió. S'instaura un diàleg interior amb sí mateix.
- Utilitzar les graelles abans i/o durant i/o després de la producció oral.
- Tenir paciència, això no es fa d'un dia per l'altre: l'alumnat ha de tenir temps per familiaritzar-se amb les graelles. Així hem d'utilitzar-les regularment perquè siguin una estratègia més per l'alumnat i perquè un cop hi estigui familiaritzat les pugui utilitzar de manera autònoma.

Pel que fa a les enregistraments, diria que és una eina més a utilitzar amb les graelles ja que permeten a l'alumnat treballar amb autonomia a casa o amb interacció a classe. L'any passat i aquest any vaig gravar els/les alumnes i si al principi estaven bastant nerviosos i reticents, un cop s'hi van acostumar, van reconèixer que els és útil en els seus progressos.

Un exemple de graella que vaig fer seria aquesta que ve a continuació:

**EXPRESSION ORALE NI**

		CANDIDAT A			CANDIDAT B		
		--	-/+	+++	--	-/+	+++
		RÉALISATION DE LA TÂCHE : PHOTO + TEXTE + ÉCHANGE					
<b>Différences et similitude des photos</b>	✓	Je pose de bonnes questions ( <i>Où se trouvent les personnages ? Comment sont-ils habillés ?</i> ) ?					
	✓	J'écoute la question que me pose ma / mon camarade pour y répondre ?					
<b>Explication du texte et opinion</b>	✓	Je donne les informations principales de mon texte afin de faire ensuite une discussion ?					
	✓	J'explique mon texte de façon à ce que mon camarade le comprenne facilement ?					
<b>Échange</b>	✓	Je ne répète pas les phrases du texte et je ne lis pas mon texte ?					
	✓	Je donne mon opinion sur le texte ou le thème ?					
<b>Expression fluide et cohérente</b>	✓	Je pose des questions à mon / ma camarade à partir des énoncés ?					
	✓	Je réponds aux questions de mon camarade et donne mon opinion en le justifiant à l'aide d'exemples, d'anecdotes, etc. ?					
<b>Vocabulaire approprié et varié</b>	✓	Je réutilise correctement les temps verbaux qui correspondent à la situation (le passé pour raconter une expérience passée par exemple) ?					
	✓	Je conjugue correctement les verbes ?					
<b>Phonétique</b>	✓	Mes phrases sont bien construites ?					
	✓	J'essaye de me corriger si nécessaire ?					
<b>COMPÉTENCE LINGUISTIQUE</b>	✓	Je parle sans trop chercher mes mots ?					
	✓	Je vérifie que mon message arrive à l'autre ?					
<b>Différences et similitude des photos</b>	✓	J'aide mon / ma camarade si nécessaire ?					
	✓	Je réutilise le lexique de la description (adjectifs) ?					
<b>Explication du texte et opinion</b>	✓	Je réutilise le lexique de la localisation ( <i>au premier plan, au fond etc.</i> ) ?					
	✓	Je réutilise le lexique du thème de la photo ?					
<b>Échange</b>	✓	Je fais attention à ne pas toujours répéter les mêmes mots ?					
	✓	Je sais trouver les mots ou expressions alternatives s'il me manque du vocabulaire ?					
<b>Expression fluide et cohérente</b>	✓	Je réutilise des mots ou expressions vus en classe ?					
	✓	Je mets bien l'intonation quand je pose une question ?					
<b>Vocabulaire approprié et varié</b>	✓	Je fais bien les liaisons ?					
	✓	Je prononce le -et-, -er : [e] ?					
<b>Phonétique</b>	✓	Je ne prononce pas les consonnes finales ?					
	✓	Je mets bien l'accent tonique sur la fin du mot ?					
	✓	Je respecte les normes basiques de la prononciation en français ?					

Aquesta graella la vaig fer servir amb una classe de tercer cap al final del curs per tal de resumir els diferents punts de la prova oral de nivell Intermedi.

Abans de lliurar-los la graella, havíem treballat les diferents parts d'aquesta prova per separat i poc abans de l'examen trimestral, vam resumir tots junts tot el que havien de fer per realitzar una bona presentació oral. Vam construir aquesta graella que vaig passar a net i donar als alumnes per fer les últimes repeticions abans de l'examen.

També la vam fer servir per corregir: vaig donar parts de la graella a grups diferents (un grup la primera part de la tasca, un altre grup es fixava més a la fonètica, etc.) i a partir d'una gravació d'una parella d'alumnes que estaven d'acord que els escoltéssim a classe (havia gravat a tothom), van fer la valoració. Primer ho feia el grup i després posàvem en comú. L'intercanvi va ser molt ric i l'alumnat va quedar tan satisfet de l'experiència que van voler repetir.

És segur que hi ha mancances o coses per canviar a la graella però per a mi és una manera d'apropar els objectius i els continguts a l'alumnat, i li permet entendre realment el que ha de fer i com ho ha de fer.

El *feedback* que vaig tenir de l'alumnat és positiu: compren i entén el què i el com se li ensenya. Per tant, el motiva per aprendre i avançar en el seu aprenentatge. Em motiva també com a professora veure que l'alumne/a progressa i entén el que fa i per què ho fa.

En conclusió, compartir els criteris d'avaluació amb l'alumnat implica continuïtat, avaluació positiva (avaluar el que sap l'alumnat i no el que no sap), motivació, creació, interacció i horitzontalitat. Gràcies al treball en grup i a la interacció es construeixen processos cognitius que afavoreixen l'aprenentatge.

Com a professora em considero cada cop més com una eina més perquè l'alumnat sigui conscient del seu aprenentatge, un facilitador per ajudar l'alumne a aprendre a aprendre, un mediador de l'aprenentatge. El procés d'ensenyament-aprenentatge ideal seria per a mi un diàleg de tipus socràtic entre el professor i l'alumnat.

Finalment, participar a aquest grup de treball m'ha permès parar, observar, comprendre i actuar.

### EXPERIMENTACIÓ 3:

#### Com podem corregir o autocorregir errors fossilitzats a l'EO a un nivell B2 / C1 deguts a la influència de la L1?

Maite Domingo Alegre. EOI Vall d'Hebron

Els errors fossilitzats són un fenomen que es dona sovint en alumnes d'un nivell avançat els quals mantenen tant en la seva EIE com a l'EIO errors de diferents tipus (sintàctics, morfològics o de pronunciació) i que impedeixen el seu progrés a l'aprenentatge de la L2. Segons Selinker (1972):

*“fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which **speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL**” (215)*

Tanmateix, segons Chomsky, els errors evidencien que els aprenents estan en el procés d'adquisició de la L2, és a dir, que s'ha de trobar el patró que segueixen o en el que es basen en fer l'error. D'errors sistèmics o fossilitzats n'hi poden haver de dos tipus, els que provenen de la interferència amb la L1 (interlingual L1-L2) o els que es basen en una generalització de la norma (intra lingual). La meua recerca s'ha centrat únicament en els errors del primer tipus, els interlinguals. Segons Susanne Gardner, possibles causes poden ser la interferència de la L1, l'analfabetisme o el nivell baix de llengua a la L1, el fet de no tenir una connexió emocional, psicològica o social amb la L2 i la seva cultura, una arribada tardana a l'aprenentatge de la L2, o la manca d'oportunitats per utilitzar la L2 en el dia a dia de l'aprenent.

Tenint en compte aquestes possibles causes, que sovint estan interconnectades entre elles, vaig passar a fer una observació i una recollida de dades d'alumnes que van ser l'objecte principal d'estudi: dos grups de 5è d'uns 22 alumnes de mitjana que assistien a classe.

La recollida dels tipus d'error fossilitzat que feien aquests dos grups d'alumnes es va fer o bé a través de gravacions d'àudio (via dispositius mòbils) o bé a través d'observació directa a classe apuntant-los a la pissarra o recollint-los en fitxes (**peer observation**). Aquestes dues maneres de recollir les dades responien a dues maneres també de tractar la correcció de l'error.

Quan es feia observació de classe, es van apuntar els errors que es repetien diverses vegades a la mateixa sessió i també que eren produïts per més d'un alumne. Si eren errors aïllats (que es feien una sola vegada, o bé que només els feia un alumne) o bé no s'apuntaven ja que no eren significatius pel conjunt de la classe, o bé se li indicava a l'alumne concret que el feia repetidament. Les observacions a classe també es van fer a partir d'unes senzilles fitxes de **peer observation** que responien a la necessitat de detectar quins són els errors més comuns, per donar feedback a la professora sobre el procés d'aprenentatge, la connexió emocional amb les activitats presentades i de pas també per comprovar què havien après de nou en concepte de vocabulari a la sessió.

#### Resultats: errors fossilitzats

Els errors més comuns que s'han identificat a classe mitjançant els dos tipus d'observació són els següents:

- Manca de -s de 3a persona del singular en present.
- -s a la tercera persona del plural en els verbs en present.
- /h/ /ou/ pronunciació.
- /women/ /woman/.
- /'m agree
- Childrens
- People is / Verb + s
- Reported speech

- Afegir o confondre preposicions (esp. "to")
- *I think yes*
- confusió *He / she / they*
- /ed/ pronunciació
- Word order (subject, adverbials...)

Tots aquests errors fossilitzats els podem dividir en cinc categories:

1. Errors d'inversió: *reported speech, word order (subject, adverbials...)*
2. Errors d'afegiment: *I'm agree, preposicions (to), modal + to, -s a la 3a persona del plural, *childrens, womens, becames...**
3. Errors d'omissió: 3a persona del singular (-s), *I think yes.*
4. Errors de false friends: *actually, assist, facilities...*
5. Errors de pronunciació: /h/, /ou/, /ed/

A l'hora de fixar-nos en els tipus d'errades podem veure que moltes tenen paral·lelismes amb les estructures equivalents a la L1 dels alumnes (e.g. *I think yes, I'm agree*) i també a la inexistència de l'estructura a la L1 dels alumnes (e.g. ús del subjecte *he, she, they* davant del verb, verb al final de l'oració al *reported speech*), així que podem veure la interferència de la L1 de manera clara en aquests tipus d'errors fossilitzats.

També s'observa que moltes d'aquestes errades pertanyen a estructures o ús de la llengua que s'han treballat als cicles bàsic i intermedi, ja que són part del currículum de 1r o 2n, però algunes d'elles, d'acord amb diferents estudis sobre l'adquisició de llengües, són estructures que s'aconsegueixen assolir en els darrers estadis de l'adquisició de llengües, com per exemple la -s de 3a persona del singular en present o la distinció entre *he, she* i *they*, ja que aquestes estructures no existeixen en la L1. Normalment la "s" al final d'un verb denota plural en català o castellà i no singular de la tercera persona, i el subjecte (obligatori en anglès) és el·líptic en la L1 de l'aprenent.

És per això que potser ens caldria centrar-nos més en la freqüència de l'errada i l'afectació que té aquesta en el discurs (si els errors són tan "greus" que dificulten la comprensió) que no pas en si són errades sobre estructures que apareixen en el currículum de 1r.

Respecte a les gravacions d'àudio, es van fer de dues maneres. Les primeres gravacions les vam fer amb les gravadores de veu del departament, però la qualitat era baixa, s'havien d'apropar molt a la boca i hi havia massa soroll de fons (els altres grups d'alumnes parlant) i així era difícil d'extreure la informació necessària. També era poc pràctic, ja que s'havia de fer el buidatge per donar-lo als alumnes i això portava molt de temps i el *feedback* se'ls donava massa tard. Es va intentar també enviar-los les seves gravacions, però això tampoc era senzill (perquè primer s'havien d'identificar les veus, enviar cada document d'àudio per mail només als que hi havien participat...)

Així que finalment es va treballar bàsicament amb BYOD (*bring your own device*) i es van gravar amb els seus propis mòbils o bé amb el de la professora. Les gravacions vaig fer amb el meu propi mòbil, es van fer amb la *app audioBoom*, que estava lligada a un blog <http://eoidubbing.blogspot.com.es/>, que alhora tenia un enllaç al Moodle de classe. D'aquesta manera tothom podia escoltar-se després a casa i per a mi era més fàcil fer la recollida de dades i la identificació dels parlants.

Un cop recollides les dades tant de l'observació a classe com de les gravacions, es va veure que molts dels errors fossilitzats identificats podien classificar-se en les 5 categories que ja hem mencionat abans i que molts d'ells responien directament a la interferència de la L1. Els alumnes o bé copien les estructures sintàctiques de la L1, o el vocabulari, o bé pronuncien diftongs i algunes consonants de la mateixa manera que ho farien a la L1 /h/, /ou/.

## Metodologia per corregir/autocorregir els errors fossilitzats

El *drilling* o la repetició de la forma correcta per part del professor no serveix de gaire amb els errors fossilitzats. S'ha de trobar una altra manera per capacitar als alumnes a ser capaços d'autocorregir-se.

Repetir l'explicació de perquè és un error, tampoc serveix de gaire, perquè els alumnes de 5è ja la coneixen sobradament, normalment perquè fa anys que la senten (sobretot si l'error és en una estructura de les que ja apareixen al currículum de 1r, com és el cas de la -s de 3a persona del singular del present)

Finalment, i conjuntament amb les companyes del grup de treball, vam trobar que el més important per l'alumnat és prendre consciència de l'error. És per això que és preferible que siguin els mateixos alumnes els que es gravin i s'escoltin de nou a casa, igual que també ho és que puguin observar d'altres alumnes i identifiquin els seus errors. Per tal de guiar-los en aquesta tasca, se'ls proveeix d'una graella senzilla on han de escriure els seus errors fossilitzats i també els encerts dividits en les tres categories d'error abans esmentades. La graella està pensada per fer mínim tres vegades durant el curs: al començament, a la meitat i al final de curs, per tal que ells mateixos puguin observar la seva evolució.

Date:	TASK	REQUIREMENTS	MY ASSETS	MY MISTAKES	CORRECTION
				Number of times	
	<b>PHONETICS</b>				
	<b>VOCABULARY</b>				
	<b>GRAMMAR</b>				

### EXPERIMENTACIÓ 4:

#### Com puc ajudar l'alumne que s'adoni dels seus errors fossilitzats (A2 i C1) per tal que els corregeixi?

María García. EOI Vall d'Hebron

El 2012 vaig començar a impartir classes de francès a nivell C1 a l'Escola Oficial d'Idiomes de la Vall d'Hebron. El que més m'angoixava d'enfrontar aquest nou repte era la perspectiva de trobar-me amb alumnes que, després de cinc anys d'exposició a una llengua propera a la seva, ho sabessin ja tot d'aquell idioma i jo no pogués ensenyar res. La realitat va ser una altra i jo vaig resultar ser molt ingènua.

En efecte, els alumnes tenien molt bon nivell però encara hi havia coses per aprendre i encara feien errades. Aquestes errades són justament el punt de partida de la petita pregunta de recerca que em vaig plantejar en aquest grup de treball. Els alumnes s'equivocaven a l'hora de parlar, però no perquè encara no haguessin tractat el punt de llengua necessari per expressar aquella idea o no l'haguessin entès o assimilat, sinó perquè hi havia errors que semblaven fossilitzats. Paral·lelament, els alumnes del nivell A2 continuaven fent errors de fonètica que, per a mi, eren molt fàcils d'eradicar ja que, no només havien estat objecte de nombroses explicacions per part meua, sinó que en gran majoria es tractava de sons compartits amb el castellà i/o català. Tot això em va fer plantejar la pregunta següent: *Com puc ajudar l'alumne que s'adoni dels seus errors fossilitzats (A2 i C1) per tal que els corregeixi?*



Com acabo d'esmentar, les errades no provenien d'una falta de coneixement, ja que havia corregit els alumnes i donat i repetit explicacions milers de cops. Per tant, tenia la sensació que el fet d'aturar l'alumne mentre parlava per corregir-lo o fer-li un llistat del que havia fet "malament" un cop havia acabat la seva prestació era una feina estèril. S'havia de provar una altra cosa i vaig optar per intentar que l'alumne s'adonés sol de les seves errades i encerts.

Amb els alumnes d'A2 el primer intent es va dur a terme durant la representació d'una petita escena en grups de tres que ells havien preparat prèviament a casa. Per tal que la resta de la classe no es limités a escoltar o fer semblant que escoltava l'actuació dels companys, se'ls va donar una graella on havien d'apuntar les paraules que contenien els sons pronunciats bé i malament. Es va insistir en anotar també els encerts per l'aspecte motivador que això comportava. Aquest primer intent va resultar ser un fracàs perquè els alumnes no van escriure res dient que ells no se sentien capaços de jutjar els seus companys i afegint que escoltar i anotar alhora era molt difícil.

Vaig decidir encaixar aquesta derrota amb humor i no llençar la tovallola. La classe següent, vaig aparèixer amb la mateixa graella, però aquest cop, aconsellada per la Lídia Vilaseca, vaig dividir la classe en grups de tres, i cada grup s'havia de concentrar només en un so i abans de començar, plegats vam buscar un exemple de cada so perquè no hi hagués dubte. Els alumnes no van escriure molta cosa, però he de dir que a base d'insistir sí que van anar anotant encerts i "errades". Em vaig adonar, però, que si no apuntaven una gran quantitat de paraules era potser perquè no hi havia tantes "errades" i jo havia exagerat?

A continuació, un exemple de graella:



	<b>Non (exemples)</b>	<b>Oui (exemples)</b>
<b>Est-ce qu'on ne prononce pas le e final?</b>		
<b>Est-ce qu'on ne prononce pas le s, x, t, d final?</b>		
<b>Est-ce qu'on prononce le er et le ez final é?</b>		
<b>Est-ce qu'on prononce le ai et le ay é?</b>		
<b>Est-ce qu'on prononce le oi ua?</b>		
<b>Est-ce qu'on prononce le au et le eau o?</b>		
<b>Est-ce qu'on prononce les nasales (an, en, on, in, un, im, em)?</b>		
<b>Est-ce qu'on fait les liaisons?</b>		
<b>Est-ce qu'on ne prononce pas le t final de et (ce t ne fait jamais de liaison!)</b>		

Amb els alumnes de C1 vaig dur a terme una pràctica semblant però individual. La tasca consistia a gravar-se a casa explicant una anècdota relacionada amb l'escola o l'institut. Un cop s'havien gravat, els alumnes m'enviaven la seva gravació, jo l'escoltava i apuntava els encerts i les "errades", però en comptes de donar el *feedback* immediatament per escrit vaig optar per intentar que l'alumne trobés tot sol on s'havia equivocat.

Vaig crear doncs una pauta metacognitiva on vaig apuntar tot el que havien fet bé, com ara la reutilització del vocabulari nou, vist en aquella unitat, i una altra on els feia preguntes del tipus "Sempre he fet servir el pronom relatiu *qui* correctament?" o "Sempre me'n recordo de no pronunciar la s final?". Amb aquestes preguntes l'objectiu era agafar l'alumne de la mà per obligar-ho a pensar i a trobar tot sol la resposta.

Els resultats van ser positius, ja que els alumnes van adonar-se de quasi totes les errades tot i que algú va pecar d'hipercorrecció i va corregir coses que estaven bé!

**Tasca: Expliquez un souvenir d'école associé à un des mots suivants: préfet, sanction, interclasse, espiègerie, interrogation, colle**

		
<b>Contenu</b>		Il fallait expliquer un souvenir d'école.
<b>Correction et richesse linguistique</b>	Cancre Zep En cours Rater le bac	- Est-ce que j'ai toujours bien utilisé le pronom relatif <i>qui</i> (sujet)? - Est-ce que j'ai toujours bien utilisé la préposition <i>à/en</i> ?
<b>Prononciation</b>	Tu ne lis pas C'est naturel	- Est-ce que je ne prononce pas le <i>s final</i> ? - Est-ce que je fais toujours les nasales? - Est-ce que je fais toujours la liaison?

Finalment, en ambdós nivells es va arribar a la conclusió que l'alumne s'havia d'escoltar per tal de prendre consciència de la seva progressió. La idea és que ell mateix trobi les seves errades i que el cop següent intenti no repetir-les. Això, en funció del nivell de llengua o de la quantitat d'errors, pot ser molt ambiciós. És evident que d'una tasca a una altra no aconseguirem que l'alumne corregeixi tots els problemes que s'han presentat anteriorment. El que sí podria fer, però, és concentrar-se en un o dos i focalitzar la seva atenció en no repetir-los.

Això ens porta justament a la darrera pauta metacognitiva. Aquesta eina s'ha de donar abans de fer la tasca, perquè l'alumne ha de saber exactament què se li demana i on ha d'anar i, un cop ha acabat la feina, ha d'escoltar-se o llegir-se per comprovar si allò que ha fet correspon al que s'havia demanat. I justament aquí és on afegim un apartat que inclogui les errades que creiem que l'alumne no ha de repetir i pot evitar. D'aquesta manera les evidències de progrés queden paleses perquè les plasmem sobre el paper i les quantifiquem.

## EXPERIMENTACIÓ 5:

### Com influeix el treball amb tasques significatives en la motivació de l'alumnat per a utilitzar la LE a l'aula?

Neus Cuartielles. EOI Ripoll

Natàlia Verdalet. EOI Figueres

El treball per tasques significatives en l'ensenyament de llengües té l'objectiu d'aconseguir que l'alumnat es comuniqui de forma real en la llengua objecte d'estudi. Segons Nunan (1989), això comporta unitats de treball a l'aula que impliquen els aprenents en la comprensió, manipulació, producció i interacció de la L2 amb una perspectiva que posa l'èmfasi en el significat, l'ús de la llengua i l'adquisició de fluïdesa, tot deixant en un segon pla la forma i la correcció dels errors gramaticals. Per tant, els objectius principals del treball per tasques són "convertir les interlocucions parlades (...) en instruments per a l'assoliment d'un producte final – una tasca – que també és, ella mateixa, una acció comunicativa" (Abelló *et al.*, 2008: 52).

D'aquesta manera, l'alumnat usa la llengua per a resoldre situacions comunicatives habituals o possibles en la vida real, com pot ser organitzar un viatge amb els amics o participar en un debat sobre immigració.

És a partir d'aquest ensenyament-aprenentatge per tasques que neix la nostra pregunta i comencem a observar i a adonar-nos que el treball per tasques d'expressió oral amb els/les nostres alumnes dins l'aula els motiva, els ajuda a activar estratègies, els fa més autònoms i, sobretot, els permet desenvolupar una part essencial de la comunicació en l'aprenentatge de llengües estrangeres: la **creativitat**. Aquesta sorgeix quan l'alumne pot anar desplegant tot el seu potencial interior lingüístic al mateix temps que se l'ajuda a desenvolupar les pròpies estratègies que haurà anat adquirint al llarg del seu aprenentatge. És a dir, amb base a unes estructures i models que haurà rebut a priori podrà posar en funcionament tot allò après i li permetrà crear diferents expressions en situacions noves i ser més capaç d'improvisar en la seva producció oral. I és a partir d'aquesta percepció que sentim la necessitat d'esbrinar i trobar respostes que ens ajudin a continuar treballant en aquesta línia i saber com ho viu el nostre alumnat.

Per tant, elaborem un qüestionari amb respostes obertes per tal d'obtenir tota la informació possible a la nostra pregunta de partida i l'administrem a alumnes de francès i anglès dels nivells A2, B1 i B2. Així, tenint en compte les seves respostes, podem corroborar que tot allò que fèiem i elaboràvem de manera més o menys intuïtiva, però sempre a partir d'uns criteris, té un ple sentit per a ells/es:

Treballar temes propers que plantegin situacions comunicatives reals els ajuda a millorar.

Escoltar els altres és clau per al propi progrés: els ajuda a adonar-se dels seus propis encerts i errors.

Són conscients que treballen tot allò que han anat aprenent i que ho han d'integrar en les seves produccions.

Nosaltres, com a docents, en traiem unes conclusions que ens animen a continuar treballant en la mateixa línia de manera més profunda i elaborada. Estem segures que els/les alumnes esdevenen més autònoms/es i es llencen a voler dir alguna cosa, ja que sempre tindran quelcom a dir a partir de la realitat, interès o imaginari que els envolta. I és així com s'alliberen de l'ansietat envers situacions que es troben fora de la seva zona de confort. I, finalment, això permet que l'alumnat interioritzi millor el que es treballa per poder-ho aplicar posteriorment fora de l'aula.

A continuació, adjuntem un exemple de tasca de nivell A1 de francès (tasca 1) i un altre de nivell B1 d'anglès (tasca 2) i els criteris d'avaluació corresponents adaptats a la tasca:

## Tasca 1: Fòrum receptes (Nivell: A1)

**TASCA EE:** Farem un intercanvi de receptes en un FORUM amb francòfons que volen conèixer la vostra cuina tradicional. Envieu una recepta del vostre plat preferit!

**TASCA EO:** Aquest proper mes de juny amb l'escola anirem a passar tot un dia a França i ... cal menjar!!! És per això que escollirem un menú en un restaurant i discutirem sobre les nostres preferències culinàries.

### **EE: S'HA DE LLIURAR EL 26 DE MARS!!!**

EO: S'HA DE FER A CLASSE (EL PROFESSOR DISTRIBUEIX DIFFERENTS MENÚS, documents autèntics) (2X2)

### **Procès i Pre-tasques:**

CO: Escollir un menú en un restaurant: Deux touristes espagnols à Paris (pàg 97 VO)

CE: «MENU TRADITION»

UL: sistematitzar ús Articles+ PARTITIUS. Exercicis. + VOCABULARI + Video ALTER EGO: Mon quartier (comerços, productes...)

CO: «des amis à dîner» (pàg 102 VO) Les quantitats + DVD FORUM: Invitation à dîner

CE: «Menu», pàg 54 ÉCHO.

CO: «Dialogue dans un resto» pàg.58 + pàg.61 «Questionnaire sur les habitudes des français» ÉCHO.

EO: Comparar amb els costums d'aquí. Treball / Revisió *Comparatifs*

CO: Llista compra. On a des amis à manger. (Pàg 92 RP)

CE: Model recepta (Pàg 96) + CO (pàg 97) : «La recette de Virginie» Revisió i treball de l'imperatiu.

EE: *Tipologia textual:* texte descriptiu i instructiu: RECEPTA. Treball sobre VOCABULARI / IMPERATIU / PARTITIUS-QUANTITATIUS

EO: *Tipologia textual:* diàleg

Treball sobre: TU / VOUS / PREGUNTES-RESPOSTES / LES PREFERÈNCIES CULINÀRIES/ SISTEMA ARTICLES

<b>CRITERIS EE</b>	<b>INDICADORS</b>
El FORUM s'adequa a la situació comunicativa	S'especifica a qui va dirigit. S'especifica quina finalitat té. (3p)
La RECEPTE es presenta de forma creativa	S'utilitza nou vocabulari. S'utilitzen paraules de nova creació i les fem entenedores.(5p)
El TEXT és ric en vocabulari	S'utilitzen sinònims S'incorpora vocabulari ja treballat Es varien els connectors (4p)
La RECEPTE és lingüísticament correcta	Es respecta l'ordre sintàctic de l'oració Es conjuguen els verbs segons la normativa No es repeteixen errors ja treballats (4p)
Es REUTILITZEN adequadament els recursos dels textos models	S'escullen les paraules i expressions més complexes dels textos treballats. Els recursos ja treballats tenen sentit en el nou text. (4p)

<b>CRITERIS EO</b>	<b>INDICADORS</b>
El diàleg s'adequa a la situació comunicativa	S'utilitzen les formes JE / TU+ Pronoms toniques (moi / toi) Sabem discutir sobre el menú que tenim al davant (5p)
El diàleg és creatiu	S'utilitzen expressions noves i les fem entenedores El fem divertit (6p)
El diàleg és interactiu	Es sap passar la paraula No hi ha moments de silenci (5p)
El diàleg és lingüísticament correcte	S'utilitzen estructures i vocabulari ja treballats. Es conjuguen els verbs segons norma fonètica (4p)

## Tasca 2: “ I need your advice”

	<b>Tasca: “ I need your advice”</b>
Objectiu/s:	<p>Saber explicar un problema relacionat amb una addicció/obsessió</p> <p>Saber demanar consell</p> <p>Saber donar consells i solucions a problemes relacionats amb addiccions/obsessions</p> <p>Donar consells utilitzant diverses estructures condicionals i modals.</p>
Continguts:	<p>Vocabulari sobre converses telefòniques: demanar i donar consell</p> <p>Vocabulari sobre tipus d'addiccions i obsessions</p> <p>Frases condicionals, <i>mixed conditionals</i> i alternatives a <i>if</i>.</p> <p>Verbs modals</p> <p>Adjectius seguits de preposicions</p>
Desenvolupament (passos en la tasca, activitats):	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Warm-up. En grups de 3, els alumnes parlen sobre a qui s'adrecen quan tenen problemes, a qui demanen consells, quan va ser l'última vegada que van donar consell, quin és el millor consell que els han donat mai, etc.</li> <li>2) Presentació d'un vídeo “antimodel” en què es mostra un programa de televisió on una <i>agony aunt</i> (consellera/consultora sentimental) rep una carta d'un espectador demanant-li consell sobre una greu addicció que té. Activitat de comprensió oral. Els alumnes proposen alternatives de millora a les formes de consell aparegudes al vídeo.</li> <li>3) Lectura de dues cartes demanant i donant consell respectivament extretes d'una pàgina web. Identificació d'expressions i vocabulari propis per donar i demanar consell. Redacció d'una graella amb diferents fórmules per donar i demanar consell.</li> <li>4) Pràctica activa de gramàtica i vocabulari</li> <li>5) Identificació de diferents tipus d'addiccions/obsessions (mitjançant CO, CE, experiències i idees dels mateixos alumnes, etc.)</li> <li>6) Tasca final (en parelles):</li> </ol> <p><b>Option A</b></p> <p>Context: You have a serious addiction/obsession and are desperate about it. You have been suffering from this problem for too long and now have realized that you need professional advice. I friend of yours recommends you to call a radio phone-in programme about health where an agony aunt/uncle helps people with their problems.</p> <p>Task: Make a phone call to the agony aunt's/uncle's section of this famous radio phone-in health programme exposing your problem and asking for useful advice. The phone call should be recorded on an .wma audio file.</p> <p><b>Option B</b></p> <p>Context: You work in a famous radio phone-in health programme as an advice counselor in the agony aunt's/uncle's section. You have many years of experience giving advice to your listeners.</p>

	<p>Task: In your radio programme you receive a phone call from a person with a serious addiction/obsession. Give him/her professional advice on his/her problem. The phone call should be recorded on an .wma audio file.</p> <p>* The recording should be done in pairs, one student being A, and the other student being B.</p>
Eina/es d'avaluació (avaluació a l'aula, formativa)	(Veure criteris a continuació)

CRITERIS	INDICADORS D'ASSOLIMENT
1. La gravació s'adequa a la situació comunicativa.	<p>S'utilitzen les convencions de les trucades telefòniques.</p> <p>Es fa una petita introducció presentant el programa de ràdio i adreçant-se a l'audiència.</p> <p>En cada cas, es demana i es dona consell de manera adequada.</p>
2. La conversa gravada es presenta de forma creativa.	<p>S'utilitzen diferents tipus d'expressions per captar i mantenir l'atenció de l'oient.</p> <p>S'utilitzen paraules i expressions de nova creació.</p> <p>No es repeteixen idees ni es copien dels textos model.</p>
3. La conversa és rica en vocabulari sobre addicions, obsessions i converses telefòniques.	<p>No es repeteix vocabulari i s'utilitzen sinònims.</p> <p>S'incorpora vocabulari dels textos models treballats.</p> <p>S'utilitzen diferents maneres de referir-se a una mateixa persona.</p>
4. La conversa és lingüísticament correcta i coherent.	<p>S'utilitzen una varietat d'expressions per demanar i/o donar consell.</p> <p>S'utilitzen una varietat de condicionals i verbs modals, i es conjuguen els verbs segons la normativa.</p> <p>S'utilitzen adequadament adjectius seguits de preposicions.</p> <p>No es repeteixen els errors dels textos elaborats amb anterioritat.</p> <p>La pronunciació, l'entonació i el ritme són adequats.</p> <p>Les informacions s'exposen seguint un fil conductor clarament identificable.</p>
5. Es reutilitzen de forma adequada els recursos dels textos models i de textos elaborats amb anterioritat.	<p>S'incorporen un mínim de 12 paraules i/o expressions dels textos model segons necessitats del que es pretén expressar.</p> <p>S'escullen les paraules més complexes dels textos treballats. Els recursos dels textos anteriors tenen sentit en el nou text.</p>

## **QUÈ ENS HA APORTAT LA PARTICIPACIÓ EN AQUEST GRUP DE TREBALL?**

Encarar el repte d'indagar en una destresa de naturalesa fugissera com és l'expressió i la interacció oral.

Compartir experiències amb companys d'altres escoles i/o departament i llengües perquè enriqueix i eixampla la perspectiva des de la qual mirem l'aula.

Nova manera de mirar l'aula pròxima a la recerca que fa adoptar una visió més crítica d'allò que els professors fem i allò que observem que fan els alumnes.

Noves maneres de dissenyar tasques de manera més holística i significativa que contribueixen a una millora de l'ensenyament-aprenentatge de la LE.

Un nou plantejament sobre l'avaluació que capacita, orienta, i fa que l'alumne estigui més motivat i esdevingui més autònom perquè sap què s'espera d'ell.

**Per a qualsevol consulta i/o aclariment, podeu posar-vos en contacte amb nosaltres:**

Neus Cuartielles: mcarti3@xtec.cat

Maite Domingo: mdomin87@xtec.cat

María García: mgarc987@xtec.cat

Anne Sitri: asitri@xtec.cat

Carlota Vallés: cvalles8@xtec.cat

Natàlia Verdalet: nverdale@xtec.cat

Lídia Vilaseca: lvilasec@xtec.cat



## DE GRUP DE TREBALL A ITINERARI FORMATIU GUIAT

L'experiència formativa que hem desenvolupat en aquest grup de treball, l'observació que hem fet del procés que han viscut les docents participants i el *feedback* rebut, van propiciar que l'equip de l'Àrea EOI del Departament d'Ensenyament ens involucrés en l'elaboració d'un **itinerari formatiu guiat-FIC** (formació interna de centre) que és una proposta formativa col·lectiva perquè un centre educatiu pugui, de forma autònoma, seguir un procés de formació, a partir de:

- l'anàlisi de les pròpies pràctiques
- el debat pedagògic
- l'experimentació a l'aula
- l'avaluació de la formació
- la consolidació d'acords de centre

Podeu consultar més informació sobre aquests itineraris formatius i veure'n exemples a: [http://xtec.gencat.cat/ca/formacio/formaciogeneralprofessorat/capacitats\\_competencies\\_curriculu\\_m/fic/](http://xtec.gencat.cat/ca/formacio/formaciogeneralprofessorat/capacitats_competencies_curriculu_m/fic/)

Aquest itinerari guiat es publica durant l'estiu/tardor del 2016, i tots els materials, activitats i orientacions per als coordinadors estaran disponibles en línia al setembre del 2016. Presentarem formalment aquest itinerari guiat de FIC en la sessió d'intercanvi d'experiències formatives del proper 21 d'octubre de 2016.

### **Millora de l'ensenyament-aprenentatge de l'expressió i interacció oral a les Escoles Oficials d'Idiomes**



## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Abelló, X. et al.. "El treball per tasques, eix de les programacions per als cursos de català per a adults". *Llengua i ús*, 42. 2008 Disponible en línia a: <http://www.raco.cat/index.php/LlenguaUs/article/view/128332>

Carandell, Z. "La secuencia didáctica como herramienta de mediación" A: Esteve, O. i Martín-Peris, E. (Coords.) *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Colección Manuales. Horsori. Barcelona. 2013

ÉCHO A-1, méthode de français. CLE International.

Esteve, O. "La observación en el aula como mejora de la práctica docente" A: Lasagabaster, D. & Sierra, J.M. (coords.) *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Cuadernos de educación. ICE-UAB. Barcelona. 2004

Esteve, O. "Enseñar la producción escrita" A: Ruiz de Zarobe, L. i Ruiz de Zarobe, Y. *Enseñar hoy una lengua extranjera*, Portal Educación. Berkeley. 2013.

Esteve, O. i Arumí, M. "Preparando el camino hacia la autorregulación en la clase de lengua extranjera: la función de la mediación". A: *Actas del Simposio Conmerativo del 40 Aniversario de La Escuela Oficial de Idiomas de Valencia*. Centre de Formació, Innovació i Recursos Educatius, Valencia. 2007

Esteve, O. i Arumí, M. "Instrumentos per al foment dels processos autoreguladors en situacions diverses d'aprenentatge". Actes de la XI. Trobada de Centres d'Autoaprenentatge: L'espai d'autoaprenentatge: les noves necessitats i els models de funcionament en la societat actual. Generalitat de Catalunya. Secretaria de Política Lingüística. 2006. Disponible en línia a: <http://llengua.gencat.cat/permalink/abe80fe5-5387-11e4-8f3f-000c29cdf219>

Figueras, N., Mingarro, P. i Puig, F. *Docencia, aprendizaje y evaluación de segundas lenguas en las escuelas oficiales de idiomas*. Barcelona; ICE-Horsori. 2011

Figueras, N. i Puig, F. *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Biblioteca Edinumen de didáctica. Edinumen. Madrid. 2013

Gardner, Susan. "Arresting fossilization" *Language Magazine*: [http://languagemagazine.com/?page\\_id=1546](http://languagemagazine.com/?page_id=1546)

Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 2001

Kritikos, Efrosini I. *Guided Self-monitoring and Correction of Fossilized Errors Due to Transfer of Rules of L1 to L2: Can We Set New Parameters in Foreign Language Acquisition? A Thesis in the Field of Linguistics for the Degree of Master of Liberal Arts in Extension Studies*. Harvard University, 2005

Lantolf, J. P. i Poehner, M. E. "Dynamic assessment of L2 development: bringing the past into the future". *Journal of Applied Linguistics* 1:49-74. Equinox publishing, 2004.

NOUVEAU ROND-POINT 1, Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches. LIVRE DE L'ÉLÈVE + CD AUDIO. Édition MAISON DES LANGUES.

Nunan, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 1989.

Selinker, L. Interlanguage. *IRAL*, 10, (3), 209-231. 1972

VERSION ORIGINALE 1, Méthode de français, Livre de l'élève. Édition MAISON DES LANGUES.

## Jugar i aprendre amb Kahoot i Socrative

Kahoot i Socrative són sistemes interactius de resposta que funcionen en qualsevol dispositiu amb connexió a internet, ja sigui un mòbil, una tauleta, un ordinador de sobretaula o un portàtil.

Idealment, però, les activitats s'han de fer amb el telèfon o la tauleta, ja que així no cal desplaçar-se a l'aula d'ordinadors per fer aquests exercicis.

Totes dues eines permeten que l'alumnat treballi individualment o en grup i que tingui retroalimentació immediata. Es tracta, principalment, de sistemes per fer tests.

Socrative i Kahoot aporten innovació a les classes i promouen l'aprenentatge a través de motivació, retroalimentació de qualitat i diferents opcions d'agrupaments i modes de joc.

Tot i que comparteixen algunes característiques bàsiques, Socrative i Kahoot són diferents i complementaris. No es tracta de triar entre una eina o l'altra. Conèixer a fons els punts forts i febles de cada eina pot ajudar-nos a integrar-les de forma profitosa en el nostre dia a dia a classe.

En els webs de **Kahoot** i **Socrative** hi ha tutorials i idees pedagògiques, en anglès. Per trobar-ne en català, visiteu <http://blocs.xtec.cat/tecnoeoi>.

### KAHOOT

#### VISIÓ GENERAL

Kahoot és un sistema de resposta que requereix que tot l'alumnat miri la pantalla de la classe per tal de veure la pregunta i les opcions de resposta. L'alumne tria la resposta correcta en el seu dispositiu. Els punts s'atorguen en base a la correcció i rapidesa de resposta.

L'element competitiu d'aquestes activitats i el fet que tots els alumnes hagin de mirar la pantalla de la classe per participar crea un ambient d'entusiasme que afavoreix l'aprenentatge i la implicació alhora que deixa espai per la retroalimentació entre iguals i entre professor i alumne.

L'alumnat només veu formes i colors al seu dispositiu. Aquestes formes i colors corresponen a les opcions projectades a la pantalla de classe. Així, el temps que l'alumne mira al seu dispositiu és el mínim necessari, i la discussió i interacció entre companys i amb el professorat és màxima.

Els tests de Kahoot poden incloure text, imatges i / o vídeos. Permeten entre 2 i 4 opcions. Poden haver-hi preguntes que no atorguen puntuació i el límit de temps per a cada pregunta pot oscil·lar entre els cinc segons i els dos minuts. Un test normalment consta d'un màxim de 20 preguntes, ja que si és més llarg sol baixar l'atenció.

Després de cada pregunta apareix una classificació dels 5 millors jugadors a la pantalla de classe. L'alumnat veu la posició que ocupa al seu dispositiu, que també mostra els perseguidors i, si s'escau, quants llocs han guanyat a la classificació.

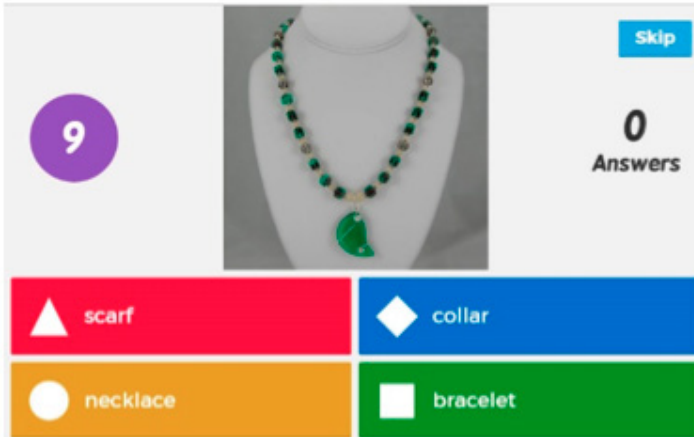
Per jugar al Kahoot no cal registrar-se. Es pot jugar individualment o en equips. És un joc idoni per fomentar les "habilitats toves", com el treball en equip, i també les dures, com la gramàtica

i el vocabulari, ja que s'ha de ser precís sota pressió de temps.

D'entre els usos possibles de Kahoot, destaquem aquests:

- Tests d'opció múltiple de gramàtica i vocabulari.

This is a ...



9

Skip

0 Answers

▲ scarf

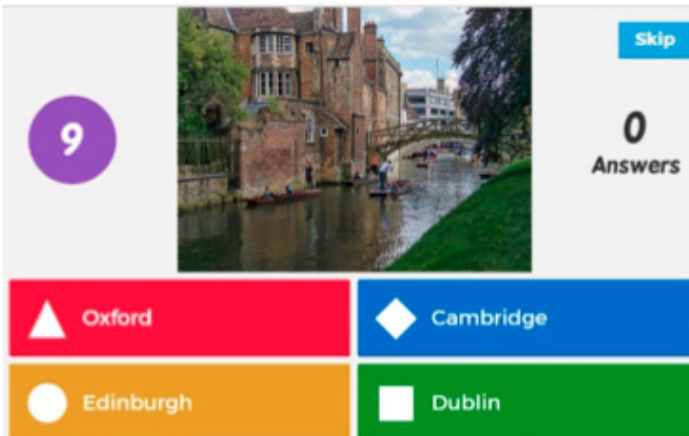
◆ collar

● necklace

■ bracelet

- Tests de vocabulari basats en imatge.

The place in the picture is in ...



9

Skip

0 Answers

▲ Oxford

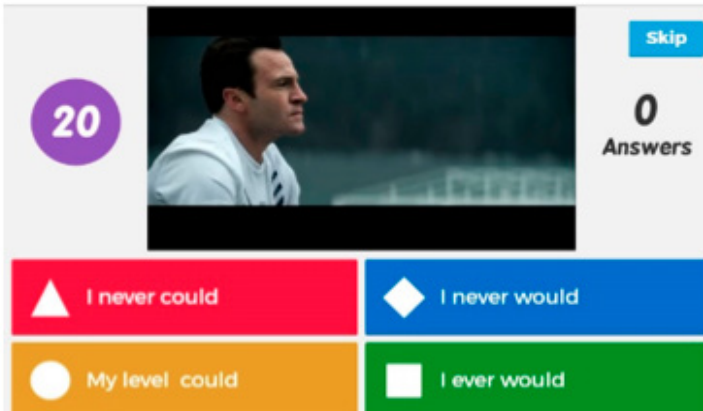
◆ Cambridge

● Edinburgh

■ Dublin

- Preguntes generals i específiques sobre un vídeo.

The man says "I run 'cause they said  
....."



20

Skip

0 Answers

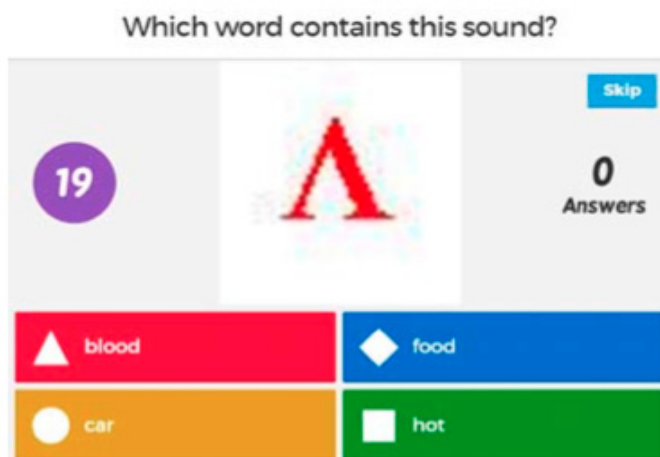
▲ I never could

◆ I never would

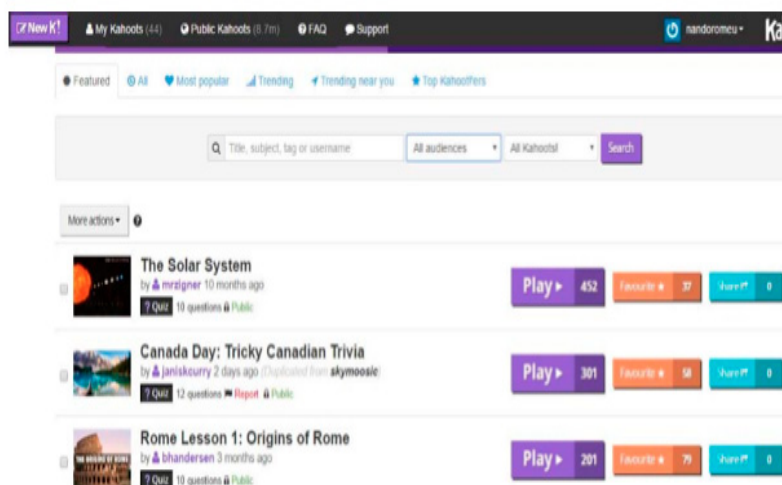
● My level could

■ I ever would

- Tests de pronunciació (reconeixement, triar l'excepció).



Hi ha molts membres registrats a Kahoot que han creat tests públics. El web de Kahoot permet cercar tests, duplicar-los i editar-los si es desitja, o bé fer-los servir directament. Això ajuda a estalviar temps sense renunciar a la personalització necessària.



Els tests es poden compartir amb l'alumnat a través d'un enllaç, de manera que poden jugar fora de l'escola tants cops com vulguin, tot i que segurament llavors es perd l'element competitiu. Jugar a Kahoot durant el curs permet al professorat avaluar què saben els alumnes, mentre es fomenta la motivació i competitivitat entre l'alumnat.

## ENTRAR AL KAHOOT

- **Professorat**

El professorat (o qualsevol persona que vulgui crear tests amb Kahoot) ha de crear un compte a [www.getkahoot.com](http://www.getkahoot.com), amb nom d'usuari i contrasenya, que farà servir cada cop que vulgui crear un test, fer-lo servir o consultar-ne els resultats.

- **Alumnat**

L'alumnat pot jugar utilitzant l'app per a Android que hi ha al Google Play Store o accedir a Kahoot.it amb qualsevol navegador web. Per qualsevol de les dues vies, veuran una pantalla d'entrada on han de posar un número PIN, que apareix projectat a la pantalla de la classe quan el professor/a engega el test.

## TIPUS DE KAHOOT

- **Quiz** (test) és el format de Kahoot més utilitzat. Consisteix en preguntes de tipus test. L'alumnat rep punts segons la correcció i rapidesa de la seva resposta, la qual cosa fomenta la competitivitat.

- **Survey** (enquesta) és semblant al Quiz però no dóna punts. Per aquest motiu, es sol utilitzar per fer avaluació diagnòstica o sondejos.

- **Discussion** (discussió) és una única pregunta, sense competició. Es pot fer servir per engegar una discussió al principi de la classe. Per exemple, es pot posar "Crec que les dones estan genèticament predisposades a cuidar canalla". Les possibles respostes apareixeran a la pantalla de la classe, tot fomentant el debat.

## CREAR UN TEST

### • Opcions generals

La versió més recent de l'eina de creació de Kahoot té una pantalla inicial on cal posar el nom del test i una breu descripció. També hi ha l'opció d'afegir una imatge de portada i un vídeo que es reproduiria a la pantalla d'espera del test. Aquest vídeo estaria destinat, normalment, a revisar els continguts que posteriorment apareixeran a les preguntes del test.

En aquesta pantalla també es determina si el test serà públic o privat.

Encara que sigui necessari emplenar aquestes opcions a la pantalla inicial, més endavant es poden modificar totes amb l'opció "Edit" que apareixerà al costat del nom del test.

**Title (required)**  
Classroom objects

**Description (required)**  
A test about the names of classroom objects for elementary students of English as a second or foreign language.

**Cover image**  
Remove Replace

**Visible to** Everyone  
**Language** English  
**Audience (required)** School

**Credit resources**  
Picture from James Clay on [www.flickr.com](http://www.flickr.com)

**Intro video**  
<https://www.youtube.com/watch?v=1D6C03u00>

### • Afegir les preguntes

Un cop introduïda la informació general a la primera pantalla, cliquem "OK, go" i accedim a la pantalla per crear preguntes. Cliquem a "Add question" (Afegir pregunta)

**Description**  
**Classroom objects**  
A test about the names of classroom objects for elementary students of English as a second or foreign language.  
Everyone

**Questions**  
Add question




Així es veu la pantalla de creació de preguntes:

Question (required)  
This object is ...

Time limit: 20 sec

Award points: YES

Media:  Remove Replace

Answer 1 (required): a blackboard ✓

Answer 2 (required): an eraser ✓

Answer 3: a billboard ✓

Answer 4: ✓

Credit resources: Picture from Open Grid Scheduler on [www.flickr.com](http://www.flickr.com)


Les preguntes poden tenir:

- Entre 2 i 4 opcions.
- Una o més opcions correctes.
- Diferents límits de temps.
- Valor en punts o no.
- Acompanyament de foto o vídeo.

Un cop s'ha creat i desat una pregunta, podem esborrar-la, modificar-la o duplicar-la. Si volem afegir noves preguntes, hem de clicar el símbol de sumar, on diu "Add question".

Exit Overview Save

Description  
**Classroom objects**  
A test about the names of classroom objects for elementary students of English as a second or foreign language.  
Everyone

Questions  
 This object is ... Time limit: 20s

+ Add question

### • Límit de paraules i de temps

Cada pregunta pot tenir un màxim de 95 caràcters. Les opcions de resposta en poden tenir un màxim de 60.

El límit de temps oscil·la entre 5 i 120 segons. El límit de temps habitual és 20 o 30 segons. Si posem un límit de temps molt just podem afectar la reflexió i / o discussió abans de respondre.

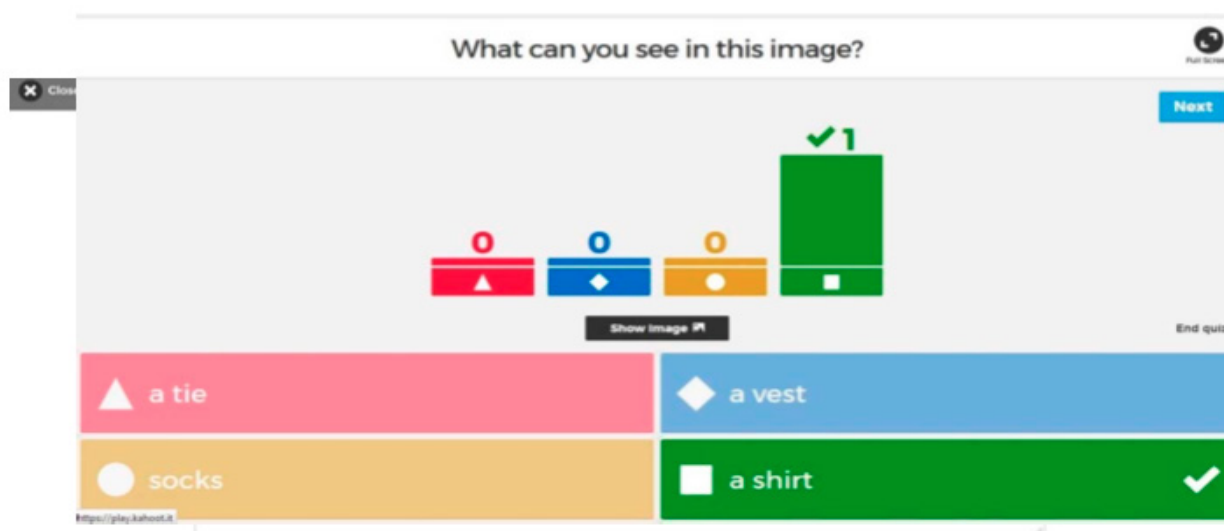
### • Preguntes que no puntuen

Podem desactivar els punts en una pregunta si volem enquestar l'alumnat, fomentar la discussió o fer avaluació diagnòstica.

### • Preguntes amb imatges

Les preguntes poden anar acompanyades d'imatges. Això permet preguntar sobre vocabulari, accions o conceptes culturals, entre moltes altres possibilitats. Si la imatge no és nostra, hem d'incloure els crèdits en el calaix destinat a això.

La imatge que acompanya la pregunta es pot projectar altre cop mentre es veuen les respostes. Per dur-ho a terme, fem clic a "Show image".



### • Preguntes amb vídeo.

Podem fer preguntes basades en tot un vídeo o en una part. Aquest vídeo hauria d'estar a Youtube, tot i que no hem de posar tota l'adreça, només calen els darrers 11 caràcters. Per exemple si l'adreça és [https://www.youtube.com/watch?v=BeHeU4w\\_icY](https://www.youtube.com/watch?v=BeHeU4w_icY), Kahoot només necessita BeHeU4w\_icY.

Kahoot reproduirà el vídeo i un cop acabi començarà el compte enrere perquè l'alumnat respongui.

### • Preguntes creades per l'alumnat

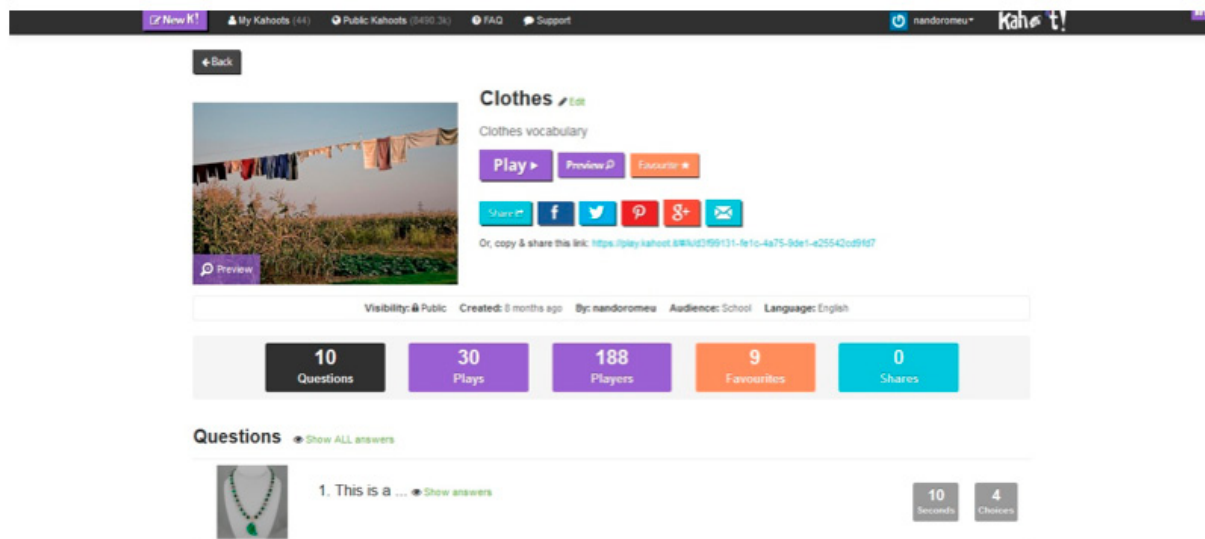
Kahoot enganxa i motiva molt l'alumnat. De vegades, poden estar interessats en crear les seves pròpies preguntes. D'una banda, poden fer-les arribar al professorat, que muntarà un qüestionari amb les preguntes rebudes. D'altra banda, poden crear un compte i crear les seves pròpies preguntes i qüestionaris.

## • Vídeo de la pantalla d'espera

La pantalla d'espera o "rebedor", on veiem els àlies de l'alumnat que ha entrat, pot mostrar un vídeo que presenta o revisa un contingut. Aquest vídeo ha d'estar allotjat a Youtube.

## ENGEGAR UN TEST

Per engegar un test, el professorat entra a [getkahoot.com](https://getkahoot.com). Allà hi ha el llistat de tests que ha creat ("My Kahoots"). Es pot triar el test al qual es vol jugar.



Es pot jugar al test o pre-visualitzar-lo. La pre-visualització permet al professorat mostrar com es juga sense jugar de veritat. Tot i això, es veuen les preguntes, per tant la previsualització pot espantllar el joc, ja que l'alumnat sabria d'entrada les respostes a les preguntes pre-visualitzades.

Un cop ha fet clic al "Play", el professorat veu la pantalla d'opcions, on pot decidir quines opcions vol activar. Per exemple, "Display game PIN throughout", que vol dir que el PIN per jugar es mostra durant tot el test, de manera que qui surt accidentalment s'hi pot tornar a connectar. Cal triar si es juga en mode individual o en equips.

Quan acceptem les opcions, apareix la pantalla on hi ha el PIN, i l'alumnat ja pot introduir el PIN al seu dispositiu i escollir un àlies, que apareixerà també a la pantalla de la classe.

Quan la pantalla mostra els àlies de tot l'alumnat, es pot començar l'activitat fent click al botó "Start" que hi ha al cantó superior dret.

Apareixerà la primera pregunta. Primer es veu només l'enunciat de la pregunta i al cap d'uns 10 segons apareixen les opcions i comença el compte enrere si s'ha programat un temps concret per a la pregunta. A menys que s'hagi escollit la opció "Automatically move through questions" (passar automàticament les preguntes), la pantalla de classe mostrarà una gràfica amb el nombre d'usuaris que han triat cadascuna de les opcions, alhora que assenyalerà amb un tick quina és l'opció correcta. Llavors el professorat pot explicar el perquè de la resposta i, un cop està tot clar, passar a la pantalla següent, que mostra els cinc primers classificats i permet accedir a la següent pregunta.

## JUGAR A UN TEST COM A ALUMNE

### • PIN del joc

Per jugar, cal un PIN (número) que es projecta a la pantalla de la classe. La primera pantalla que mostra l'app o el web [kahoot.it](https://kahoot.it) demana aquest PIN.

- **Àlies**

Quan han introduït el PIN, l'alumne ha de triar un àlies, que apareix al seu dispositiu i també a la pantalla de la classe. El professorat pot expulsar els àlies que consideri inapropiats senzillament clicant-hi a sobre.

- **Mode individual o per equips**

Kahoot es pot jugar en dos modes: clàssic (individual) i per equips. En mode individual, cada usuari té un dispositiu i un àlies diferent. En mode equip, diversos usuaris comparteixen dispositiu i àlies, juguen en grup, tot i que es pot especificar el nom de cada membre de l'equip.

- **La pantalla de classe vs. els dispositius de l'alumnat**

La pantalla de la classe mostra les preguntes, després la resposta correcta i nombre de vots per opció i la classificació.

Els dispositius de l'alumnat només mostren els símbols de les opcions i les pantalles d'espera i de resultats (correcte, incorrecte o temps esgotat).

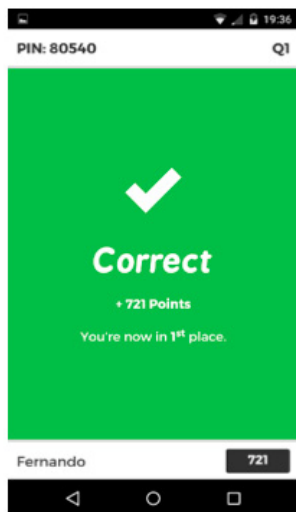
## RESULTATS

- **A la pantalla de la classe.**

Entre pregunta i pregunta i al final del joc, es mostra un marcador. Només hi apareixen els 5 jugadors amb més punts.

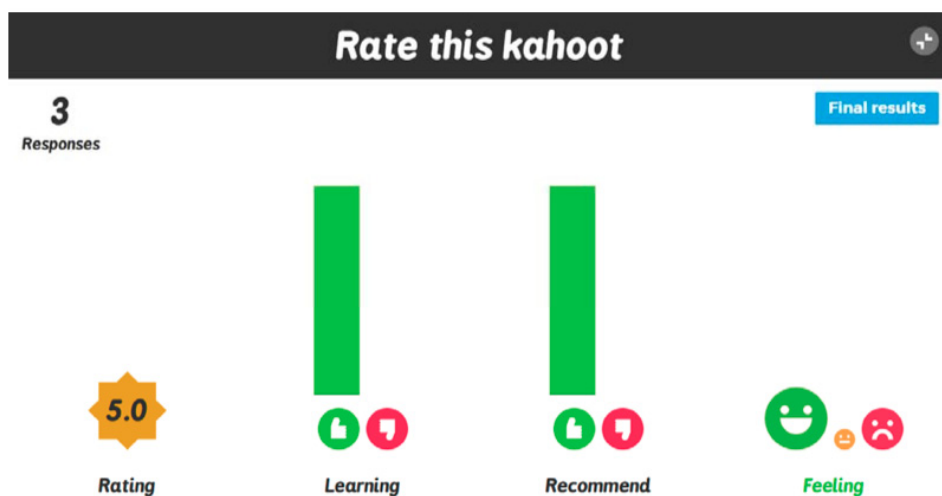
- **Al dispositiu de l'alumne**

L'alumnat veu si ha contestat correctament, si s'ha equivocat o si se li ha exhaurit el temps. També veuen qui tenen al davant i / o quantes posicions han guanyat a la classificació.



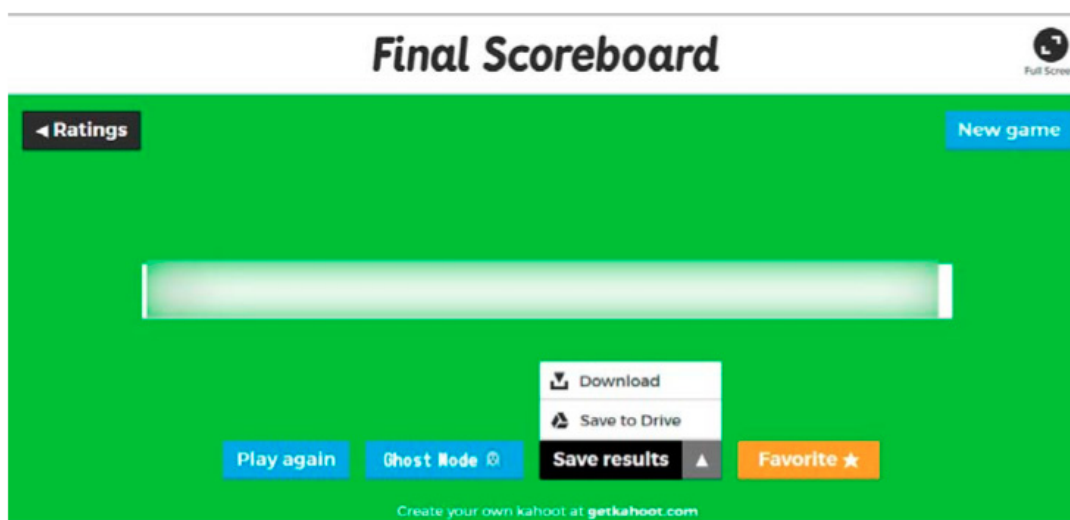
## VALORAR UN TEST

Al final del test l'alumnat pot valorar-lo, expressant com se sent de satisfet, si creu que ha après i si el recomanaria.



## RESULTATS FINALS (FULL DE CÀLCUL)

Quan acaba el Kahoot i l'alumnat ja l'ha valorat, el professorat veu una pantalla amb un botó que dóna accés als resultats. Es tracta d'un full de càlcul que es pot baixar en format Excel o desar-se a GoogleDrive.



Els resultats dels tests ja finalitzats també es poden consultar des del menú desplegable del perfil.



### • Possibles usos de les dades de resultats

El full de càlcul conté un full amb el número de respostes correctes i errònies de cada usuari, el seu resultat final total i el resultat parcial en cada pregunta. Hi ha un altre full que conté les valoracions del test.

QUESTION	ANSWER 1	ANSWER 2	ANSWER 3	ANSWER 4
Who ..... the bill last night?	"paid"	"did it pay"	"did pay"	"pay"
- No. of answers	2	1	3	0
- Average answer speed	8,2	2,8	11,6	-
- % correct	33,33%			
STUDENT	ANSWER	TIME (seconds)	SCORE	
	paid	7,1	823	
	paid	9,4	765	
	did pay	7,0	0	
	did it pay	2,8	0	
	did pay	17,1	0	
	did pay	10,7	0	
SWITCH TABS BELOW TO VIEW YOUR SCORES & END OF GAME RATINGS				
Overview Ratings <b>Q1</b> Q2 < ... + : <				

I hi ha tants fulls com preguntes. En cadascun d'aquests fulls veiem l'índex de facilitat de cada pregunta (percentatge d'encerts), el número d'alumnes que ha triat l'opció correcta i cadascun dels distractors i la velocitat mitjana d'elecció de cadascuna de les opcions. També podem veure què ha respost cada usuari, a quina velocitat i els punts que ha obtingut.

QUESTION	ANSWER 1	ANSWER 2	ANSWER 3	ANSWER 4
This coffee is _____ to drink.	"too much hot"	"too hot"	"enough hot"	"hot too"
- No. of answers	1	6	0	1
- Average answer speed	6,2	6,0	-	8,1
- % correct	75,00%			
STUDENT	ANSWER	TIME	SCORE	
...	too hot	4,9	878	
...	too hot	5,5	862	
...	too hot	2,2	946	
...	too hot	11,0	726	
...	too hot	5,8	855	
...	hot too	8,1	0	
...	too much hot	6,2	0	
...	too hot	6,9	827	

Per tant, podem veure si les preguntes són fàcils o difícils, si la velocitat de resposta influeix en la correcció i si els distractors funcionen.

## COMPARTIR TESTS

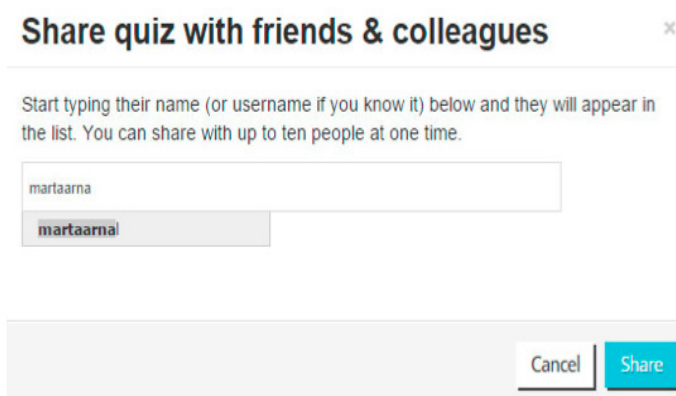
### • Compartir el propi test amb altres usuaris

L'opció per defecte en crear un test és fer-lo públic, visible a tothom. Qualsevol usuari el pot trobar posant una o més paraules clau en una cerca. Un cop l'han trobat, el poden fer servir directament o bé fer-ne una còpia i editar-la per adaptar-se'l si volen.



També hi ha l'opció de fer arribar el test a un o diversos usuaris específics, sempre que sapiguem el nom d'usuari amb què s'han donat d'alta a Kahoot. Per compartir un test, cal anar a "My Kahoots" i prémer el botó "Share" ("compartir") que hi ha a la dreta del test en qüestió.

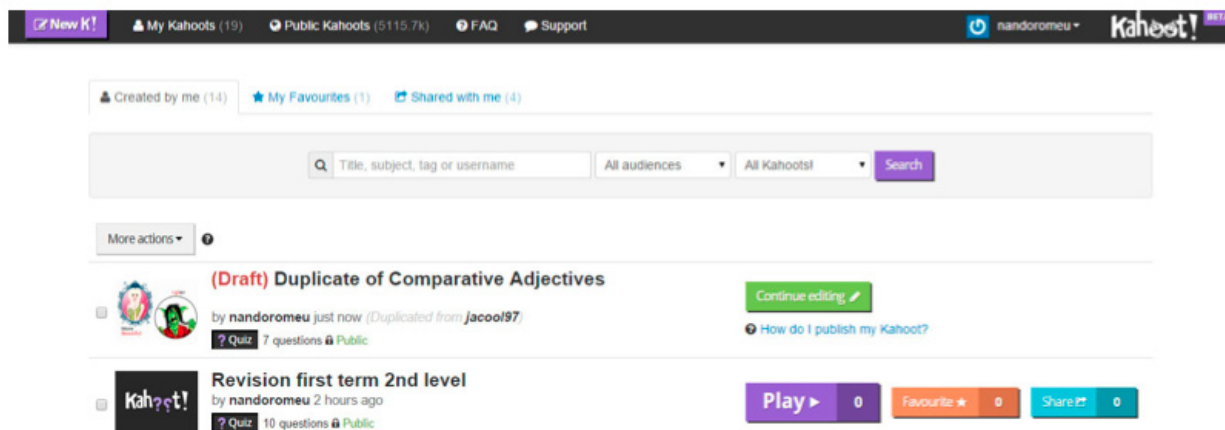
Llavors, introduïm els àlies dels usuaris de Kahoot a qui volem fer arribar el nostre test, esperem fins que l'àlies es mostra just a sota de la caixa de text, hi cliquem, veiem que s'incorpora a la caixa de text i premem "Share".



L'usuari que rep un test compartit pot fer-lo servir directament o duplicar-lo i modificar-lo. Els tests que algú ha compartit amb nosaltres apareixen a la pestanya "Shared with me" ("compartits amb mi") de l'apartat "My Kahoots".

### • Duplicar

Els usuaris poden cercar tests públics que encaixin amb els seus interessos. Un cop trobat, un test es pot fer servir tal com està o duplicat per canviar-ne alguns detalls. Kahoot sempre mostrarà el nom de l'autor original.



## VISIÓ GENERAL DE SOCRATIVE

Socrative mostra les preguntes, opcions o espai per escriure la resposta en els dispositius de l'alumnat. Per això, l'alumnat pot treballar individualment o en grups al seu propi ritme o al ritme que marca el / la professor/a.

La pantalla del professorat mostra una graella amb els noms dels alumnes, el seu progrés, la nota global i el resultat a cada pregunta. També dóna estadístiques bàsiques (índex de dificultat) de cada pregunta.

El lema de Socrative és "Visualitza allò que entén l'alumnat" i, certament, aquest és el punt fort de l'eina: tenir una visió clara del nivell de cada alumne, de la classe en general i de cada pregunta. Resulta senzill identificar els punts forts i febles individuals i col·lectius.

Les estadístiques de cada pregunta mostren el percentatge d'elecció de la resposta correcta i dels distractors, la qual cosa també és força útil.

Els estudiants poden rebre retroalimentació de diferents maneres:

- Retroalimentació específica escrita per a cada pregunta. L'eina de creació de preguntes conté una caixa de text per escriure retroalimentació. L'alumnat veu aquesta informació un cop ha contestat la pregunta.
- Retroalimentació general per a tota la classe després de cada pregunta, si s'administra el test en mode de control per part del professorat (quan el professorat decideix quan es passa a la següent pregunta).
- Retroalimentació general quan acaba el test. El professorat visiona els resultats i decideix què cal explicar.
- Retroalimentació individual un cop ha acabat el test, en base a l'anàlisi dels resultats.



El professorat es pot baixar un fitxer PDF per cada alumne. Aquest fitxer mostra totes les respostes de l'alumne i marca si són correctes o no. Aquest fitxer se li pot fer arribar a l'alumnat perquè pugui repassar.

Si el professorat vol generar una clau de respostes en PDF, poden fer el test com si fossin un alumne, introduir les respostes correctes i baixar-se el seu propi informe en PDF, que serà la clau de respostes.

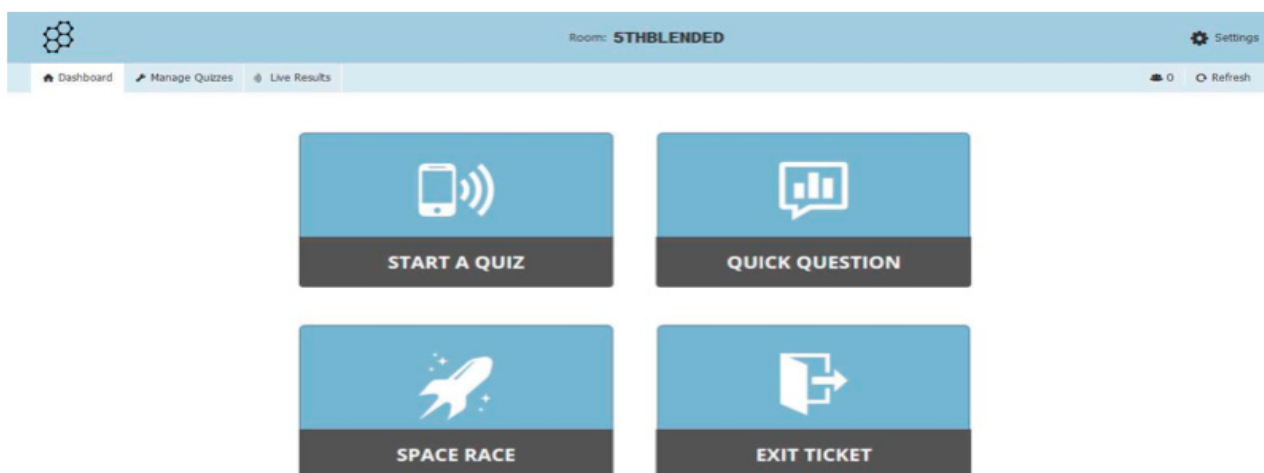
## LA ZONA DEL PROFESSORAT A SOCRATIVE

El professorat crea un compte, que està vinculat a una adreça de correu electrònic. Aquest compte té un codi identificador que es pot personalitzar i que s'ha de comunicar a l'alumnat per tal que pugui fer els tests.

Un cop el professor/a ha entrat, veu el tauler de control ("Dashboard"). Des d'aquí es pot anar a "Configuració" ("Settings") i personalitzar el codi identificador del seu compte / aula. Això val la pena, perquè podem escollir un codi que sigui senzill i entenedor, de manera que l'alumnat entrarà més ràpidament.

El tauler de control de Socrative mostra els quatre possibles tipus d'activitat: "Quiz" ("test"), "Space Race" ("cursa espacial"), "Quick question" ("pregunta ràpida") i "Exit ticket" ("bitllet de sortida").

El test i la cursa espacial són activitats relativament llargues que el professor ha creat prèviament. La pregunta ràpida la diu el professor a classe o l'escriu a la pissarra i l'alumne només té els botons de resposta al dispositiu, però no la pregunta. El bitllet de sortida conté tres preguntes que són sempre les mateixes i fan referència a la percepció de l'alumne sobre la classe que ha rebut.



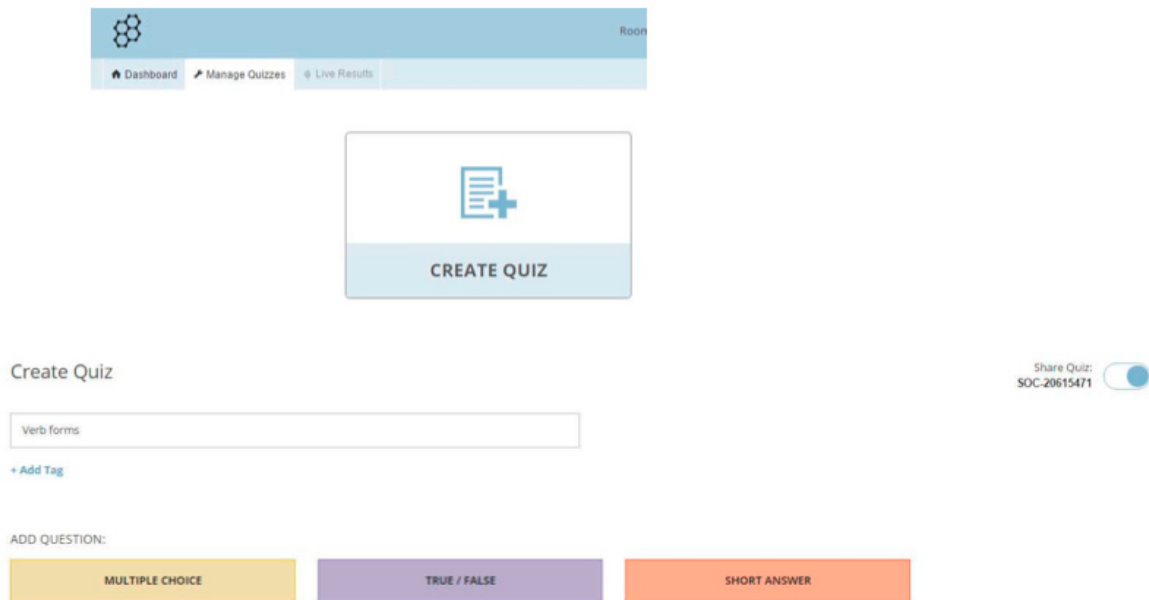
La barra de capçalera del tauler de control permet al professorat veure els resultats mentre hi ha una activitat en marxa. També mostra el número d'alumnes connectats i les eines d'administració dels tests. Si alguna opció o eina surt de color gris, vol dir que no es pot fer servir, que no està activa.

Quan triem "Quizzes" ("tests"), el professorat pot veure el resultat d'activitats anteriors o bé crear-ne de noves. Si ens han fet arribar el codi d'un test que ha creat algú altre, el podem fer servir amb l'opció "Import" ("importar")

## CREAR UN TEST AMB SOCRATIVE

Per crear un test, cal anar a "Quizzes" i escollir "Create Quiz"

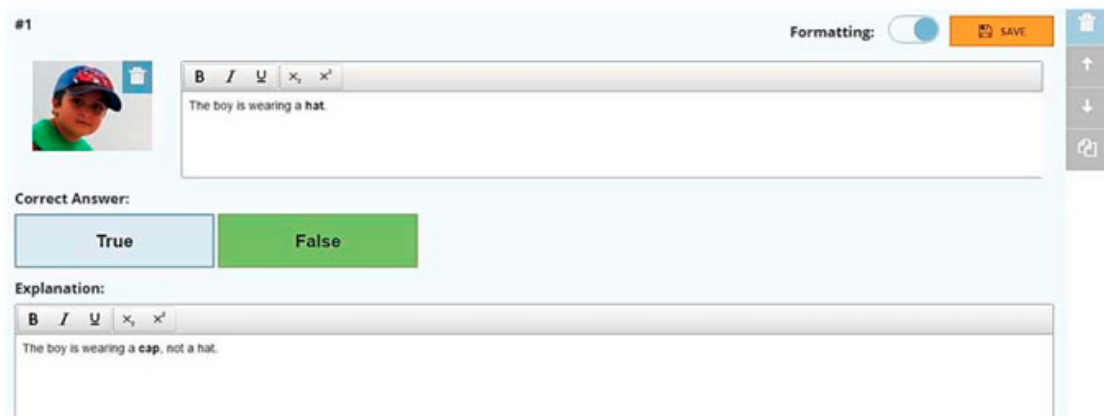
- 1) Hem de posar-li un nom.
- 2) Al racó superior dret apareix el codi identificador del test, que podem fer servir per compartir-lo.
- 3) Podem posar etiquetes per identificar el test.
- 4) El test pot contenir preguntes de Veritat / Fals, opció múltiple i resposta curta.



## Tipus de pregunta

### Veritat o Fals

En editar una pregunta Veritat / Fals, el professorat pot donar format bàsic (negreta, cursiva) i incloure-hi una foto. Cal entrar el text de la pregunta, marca quina és l'opció correcta i desar ("Save").



## Opció múltiple

D'entrada hi ha 5 opcions, però en podem treure o afegir. Les eines de format, retroalimentació i imatges es poden fer servir igual que en les altres tipologies de pregunta.

#2

Formatting:  SAVE

If I ..... you were coming, I would have prepared a nice meal.

ANSWER CHOICE

	ANSWER CHOICE	CORRECT?
A	knew	<input type="checkbox"/>
B	had known	<input checked="" type="checkbox"/>
C	know	<input type="checkbox"/>

+ ADD ANSWER

Explanation:  
The third conditional consists of an "If clause", with a verb in the past perfect, and a main clause with would + have + past participle.

## Resposta curta

Quan s'escriuen aquestes preguntes, el professorat ha de tenir en compte totes les respostes possibles i escriure-les en les caixes de text per a "correct answers" (respostes correctes).

#3

Formatting:  SAVE

If it rains, we ..... (go) to the cinema.

Correct Answers (Optional)

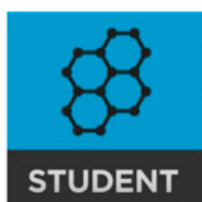
&#x27;ll go
will go

+Add -Delete

Explanation:  
The first conditional is formed by a clause with "if" and present simple and the main clause with will + infinitive.

## SOCRATIVE ALS DISPOSITIUS DE L'ALUMNAT

L'alumnat va a <https://b.socrative.com/login/student> o s'instal·la l'app Socrative Student des de Google Play Store o iTunes.



### Socrative Student

Socrative Inc. Educación

PEGI 3

Esta aplicación es compatible con algu.



### Descripción

Students share their understanding by answering fi quick question polls, exit tickets and space races. I prompted to join the teacher's room via the teache

Sitio web de Socrative, Inc. Soporte técnico de

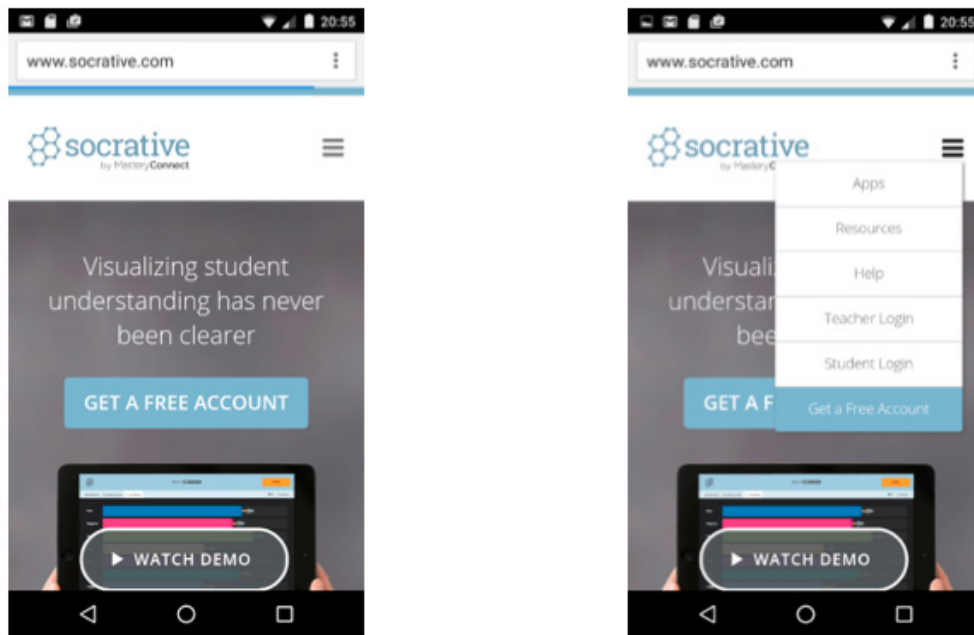
### Lo nuevo en la versión 2.2.1

- Improved responsive design for small screens
- Updated splash screen
- Enter name only once for Short Answer Voting

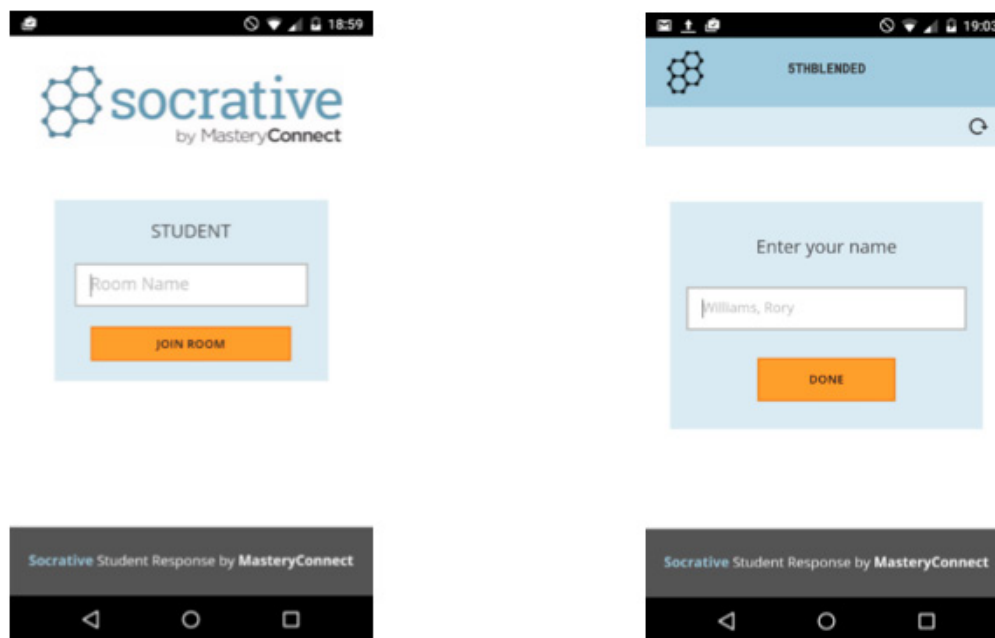
Ver en iTunes

Esta App se ha desarrollado tanto para iPhone como para iPad

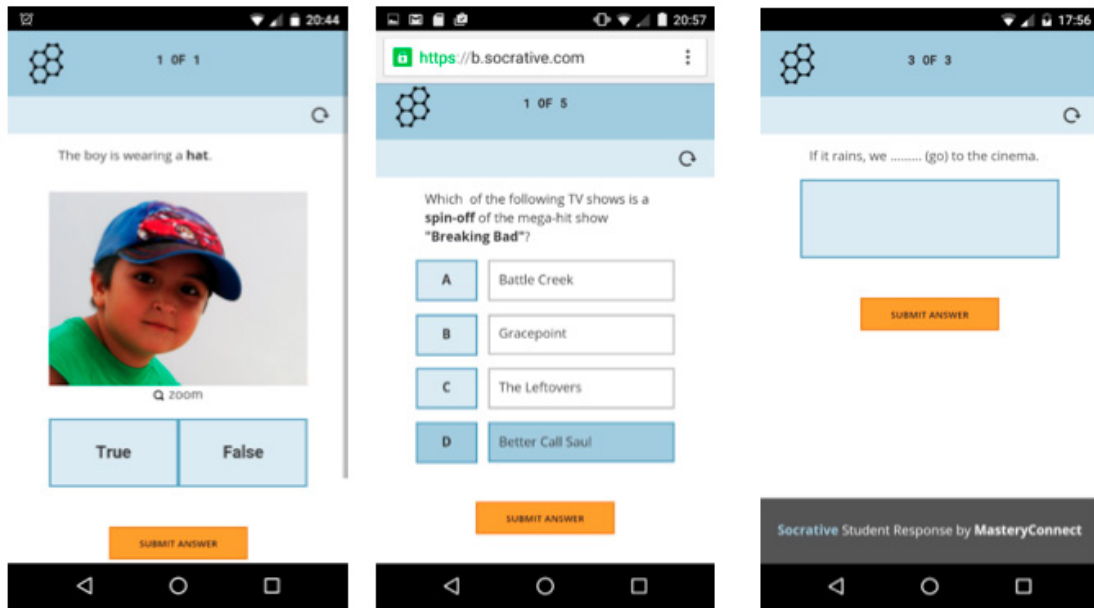
Si fan servir un navegador web, quan accedeixen a [www.socrative.com](http://www.socrative.com) des del mòbil veuran una pantalla on han de desplegar el menú que hi ha en les línies horitzontals i triar "Student Login".



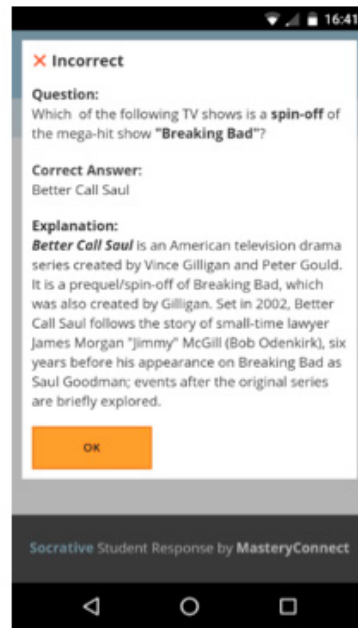
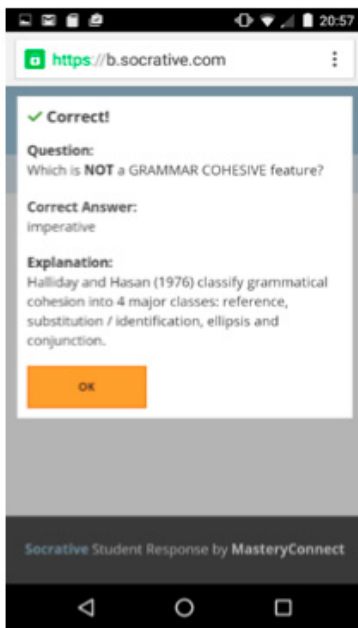
En primer lloc, l'alumnat ha de posar el codi de la classe tal com els el dona el professorat (per exemple, 5THBLENDED). Després, posen el seu nom o àlies.



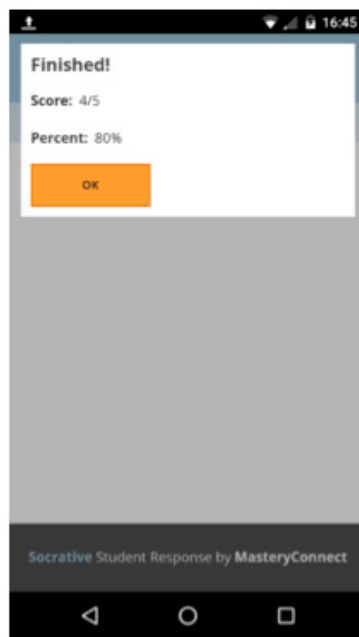
Un cop han entrat, veuen una pregunta. Si és d'opció múltiple o veritat / fals, han de clicar a la resposta que pensen que és correcta. Si hi ha un quadre de text, han d'escriure la resposta correcta. Finalment, han de clicar a "submit" ("enviar").



Llavors, Socrative li diu a l'alumne si la seva resposta és correcta o no. També veuen quina era la resposta correcta i, si el creador del test l'ha escrit, una explicació.



A menys que el professor hagi desactivat l'opció de resultats quan engega el test, l'alumnat veu el resultat total un cop ha respost totes les preguntes.



## VISUALITZAR L'APRENTATGE: ELS RESULTATS A SOCRATIVE

El dispositiu del professorat mostra una graella amb els noms de l'alumnat i les respostes en temps real. Es pot escollir veure la nota o el percentatge de compleció ("progress") i els noms dels alumnes poden mostrar-se o ocultar-se. La darrera fila mostra l'índex de facilitat de la pregunta.

### Revision test first term - Mon Jan 11 2016

Name	A-Z	Score	#1	#2	#3	#4	#5	#6	#7
Amel		75%	B	B	C	A	Have see	C	C
Amelbekova		90%	B	B	C	A	saw	C	C
Amelbekova		90%	B	C	C	A	have see	C	C
Amel		55%	C	C	A	A	see	C	C
Amelbekova		65%	B	B	C	B	have saw	C	C
Amelbekova		60%	B	A	C	B	saw	C	C
Amel		55%	C	A	C	B	saw	C	C
Amelbekova		0%	C	B					
Amelbekova		70%	B	C	C	B	have see	C	C
Amelbekova		0%							
Amel		80%	B	C	A	A	Have see	C	C
Amel		65%	A	B	C	B	I have s	C	C
Amel		75%	B	A	C	B	have see	C	C
<b>Class Total</b>			<b>67%</b>	<b>33%</b>	<b>82%</b>	<b>45%</b>	<b>45%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

A banda de la retroalimentació que s'ha escrit per a cada pregunta i que l'alumnat veu al seu dispositiu, el professorat pot explicar les preguntes que cregui necessàries durant o després del test, ja que la informació que rep és molt visual i ajuda a identificar les àrees problemàtiques.

Si un test es fa més d'un cop, les estadístiques no s'acumulen, cada test genera el seu propi full de resultats i estadístiques.

Fent clic al número de cada pregunta a la taula de resultats, apareix la pregunta i les opcions. Així, el professorat pot projectar les preguntes i les opcions per tal de fer debat i donar explicacions a classe. Per mostrar el percentatge d'alumnat que ha triat cada opció cal clicar a "How'd we do?".



A més a més dels resultats en directe, Socrative ofereix al professorat la següent informació:

- Un llibre Excel de tota la classe: mostra el número total de respostes correctes i el percentatge de respostes correctes per alumne. La resposta de cada alumne a cada pregunta també hi surt, amb fons verd en les respostes correctes i vermell en les errades. La fila final mostra el resultat de la classe, la qual cosa permet comparar els resultats individuals i col·lectius i veure l'índex de facilitat de la pregunta.
- PDF individual per cada alumne: mostra la nota global de l'alumne i la seva resposta a cada pregunta, amb un tick o una creu depenent de si és correcta o no. Això pot ser útil per fer tutories individuals. També es pot compartir amb els alumnes per tal que puguin revisar a casa.
- PDF específic de cada pregunta: mostra quina és la pregunta amb més respostes correctes, quina és la que té menys respostes correctes i un llistat de totes les preguntes amb el nombre d'alumnes que han triat cada opció.



## COMPARTIR TESTS

### Amb professorat

El / La creador/a del test ha de donar el codi a la persona amb qui el vol compartir. Qui el rep ha d'anar a "Quizzes" i llavors a "Import", on posarà el codi que ha rebut.

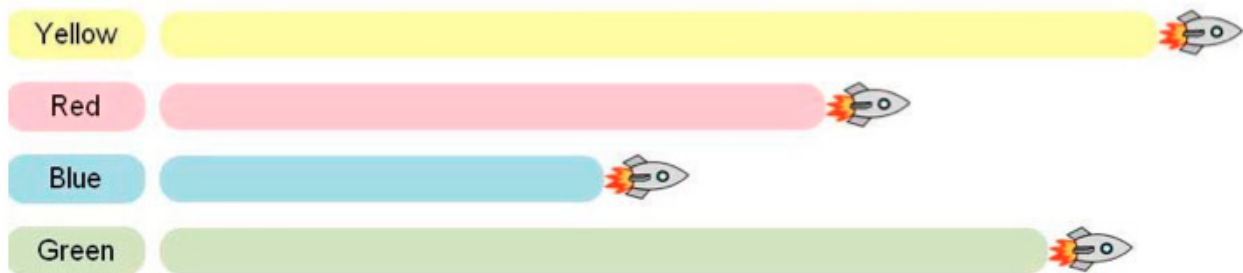
### Amb alumnat

El professorat ha d'anar a "Quizzes", clicar al test que vol compartir amb l'alumnat i triar "Download" ("descarregar"). Llavors baixa un fitxer PDF.

## JUGAR EN "MODE EQUIP"

Els tests de Socrative es poden jugar en equip. El professorat ha d'engegar una "cursa espacial" ("Space Race") des de "Launch". L'alumnat s'agrupa en equips, bé aleatòriament, bé escollint l'equip que vol. Hi ha diferents icones disponibles per identificar els equips, que també reben un color.

El dispositiu del professorat mostra els símbols i colors dels equips i com avancen, depenent de la correcció de respostes i de la rapidesa.





## **SOCRATIVE: UTILITAT A CLASSE**

- **Repàs de gramàtica i de vocabulari**

L'alumnat veu les preguntes en el seu dispositiu i pot treballar al seu ritme. Veu immediatament si ha encertat la resposta i pot llegir la retroalimentació específica per a cada pregunta. El docent pot seguir el progrés de cada alumne alhora que detecta els punts forts i febles del grup

- **Preguntes teòriques**

Si prèviament s'ha explicat teoria, es pot fer un test basat en preguntes sobre allò que s'ha dit.

- **Sistema "híbrid" de pregunta / resposta.**

Es poden donar tests impresos de comprensió escrita, oral i ús de la llengua. L'alumnat respon al Socrative, de manera que la correcció és instantània i el professorat té una visió molt més ràpida, acurada i rica estadísticament que amb el sistema tradicional de correcció oral a classe o diferida.

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