

# INTER EOI N° 15

---

Revista digital de l'EOICAT



Treballs i projectes realitzats pel  
professorat de les EOI de Catalunya  
Ponències i tallers presentats al  
VII Fòrum EOICAT, Viladecans 2018

ISSN 2385-4820

# ÍNDEX

L'expressió oral en el nivell C1 de les Escoles Oficials d'Idiomes Rodrigo Alonso, Marcel·lí Armengou, Miguel Ángel Castillo, Charo Colubí, Clara Espelt, Karen MacKarty, Sílvia Matz, Isabel Minguell, Kim Parcerisas, Josie Pont, Cédric Sautour i Sílvia Milian	5
L'aula exterior, que no et limitin les parets August Falcó i Marc Julià	18
Listening Comprehension: nudging a captive audience towards autonomy one microdose at a time Alan Murray i Natàlia Nefedova	24
Aprenem a argumentar Anne Sitri	35
Esriptura col·laborativa digital i classe inversa Vicent Revert	44
Kahoot for all skills: proposals to gamify the ELT classroom Fernando Romeu	50
L' <i>screencasting</i> i la pronunciació: un exemple més de com la tecnologia educativa interactua amb l'aprenentatge d'una llengua Sidney Martin	60
Corregint amb videotutorials Sandra Díaz de Alda	70
<i>Fancy a trip to the Emerald Isle?</i> Enhancing listening and speaking skills through Irish history and culture Crystal Fernández	74
Què preguntaries a una ampolla? Una proposta d'activitats per fomentar la creativitat dins de l'aula de llengua estrangera Àngels Bosacoma i Marta Rius	87

Les Escoles Oficials d'Idiomes i la diversitat Núria Abad	95
La mediació a les EOI de Catalunya: certificació, avaluació i docència Montserrat Cañada, Stefania Fantauzzi i Maria Trullàs	105
L'ús de l'enfocament <i>Thinking Approach</i> a les classes de llengua russa Anna Golubiatnikova	129
<i>Travel Explorer Catalonia</i> , un projecte de col·laboració internacional a l'EOI de Lleida M. Dolors Farran	139
' <i>Video killed the class star</i> ' o com els videotutorials poden ajudar els alumnes a millorar el seu aprenentatge Tere Cots	148
<i>Speaking for Yourself. A Project to Foster Autonomy</i> Results of the European Erasmus + KA2 project Maite Maneu i Elisabet Codern	154

## EDITORIAL

Vivim canvis accelerats i les EOI formem part d'aquest procés de transformació constant. Canvis que afecten l'aprenent i el docent, posicionant-nos en una nova relació d'ensenyar i aprendre idiomes. Però sobretot ens situen davant nous reptes connectats amb els que afronta la societat, cada cop més global, cada vegada més exigent.

El professorat de les escoles oficials d'idiomes de Catalunya hem crescut, ens hem implicat i compromès. Per això hem sortit de les escoles i de la zona de confort; hem intercanviat projectes i experiències; hem descobert nous models pedagògics, fent xarxa a través de grups de treball i formació de centre; els hem posat en pràctica i els hem fet nostres. Els nous mots d'ordre, al cor de l'aula, també han canviat: motivar, implicar, guiar, mediar, cooperar, crear...

La revista que us presentem en aquesta edició ve farcida d'idees i propostes de millora per tal de renovar la nostra pràctica docent. Moltes d'aquestes propostes basculen els rols aprenent-docent i posen en valor l'autonomia de l'alumne. Fer l'alumne més independent, proposar-li que vagi més enllà de l'activitat tradicional de l'aula i acompanyar-lo a descobrir la llengua des d'una mirada més personalitzada, construint el seu propi camí: L'alumne aprèn sol però no està sol.

Algunes propostes, per exemple, ens suggereixen com ajudar els nostres alumnes a millorar les seves produccions orals i escrites, amb ajut d'eines i plataformes digitals, amb la col·laboració dels companys, a través del treball d'equip, integrant estratègies de gamificació, incorporant nous models com la classe inversa.

Altres també ens interpel·len i plantegen moltes preguntes, sobre què ensenyem però especialment, sobre com ensenyem. I com diuen els professors del grup de treball inter EOI sobre l'expressió oral en el nivell C1: "No us vendrem la sopa d'all, però potser sí que us ensenyarem una nova recepta". A partir d'aquí, cadascú de nosaltres, l'haurèm d'adaptar, afegint-hi els ingredients que més ens motivin.

El professorat de les EOI no ens podem limitar a ensenyar llengües. La nostra tasca va molt més enllà. Tenim la responsabilitat, per damunt de tot, de fer-ne la promoció, d'encoratjar la societat a descobrir, aprendre i continuar aprenent idiomes, donar-los les eines i la clau perquè obrin la seva pròpia porta al món.

Cristina Torrent, presidenta EOICAT

## L'expressió oral en el nivell C1 de les Escoles Oficials d'Idiomes

Rodrigo Alonso (EOI Viladecans), Marcel·lí Armengou (EOI Terrassa), Miguel Ángel Castillo Muñoz (EOI Manresa), Charo Colubí (EOI Vall d'Hebron), Clara Espelt (EOI Maresme), Karen MacKarty (EOI Cornellà), Sílvia Matz (EOI Sant Gervasi), Isabel Minguell (EOI Vall d'Hebron), Kim Parcerisas (EOI Osona), Josie Pont (EOI Drassanes), Cédric Sautour (EOI Cornellà), Sílvia Milian (EOI del Prat).



### Introducció

Aquest article té com a objectiu presentar els resultats de la nostra experiència com a grup de treball de professorat de C1 que investiga la millora de l'expressió oral dins del nivell C1. El nostre treball al llarg dels dos últims anys s'ha basat en tres grans eixos: la pronunciació, les presentacions orals i els debats. Es tracta d'un procés, d'un treball en curs que es va iniciar el curs 2015-2016 posant sobre la taula el que ens preocupava com a docents de nivell C1 amb relació a l'expressió oral: quines dificultats troben els alumnes de C1 per expressar-se oralment i com podem millorar la nostra pràctica docent per ajudar-los a superar aquestes dificultats.

## **Objectius inicials, estratègies, activitats i avaluació**

La nostra primera trobada va tenir com a finalitat fixar els objectius del grup de treball, les estratègies, les activitats, com les avaluàrem i el calendari de reunions. Tot seguit es detallen les decisions preses en tots aquests àmbits.

### **1. Objectius inicials del grup de treball**

Com a grup de treball, es van plantejar inicialment els següents objectius:

- Millorar la nostra pràctica docent a l'aula pel que fa a l'expressió oral de l'alumnat.
- Estimular el desenvolupament tant de l'autonomia de l'alumnat com del treball col·laboratiu.
- Ajudar l'alumnat a ampliar el seu repertori de vocabulari i estructures gramaticals complexes, i a utilitzar-los amb un cert grau de precisió.
- Ajudar l'alumnat a prendre consciència sobre l'existència de diferents registres i els seus contextos d'utilització.
- Ajudar l'alumnat a millorar la fonètica (pronunciació, ritme i entonació).

### **2. Estratègies inicials**

A partir dels objectius inicials, ens vam plantejar un seguit d'estratègies per tal de consolidar-los; s'exposen a continuació:

- Identificació dels punts febles i els problemes de l'alumnat pel que fa a l'expressió oral.
- Reflexió sobre la nostra pràctica docent a l'aula (gestió de l'aula, aspectes de correcció, autoestima de l'alumnat).
- Revisió de la bibliografia i el material existent relacionat amb el tema.
- Contacte amb algun expert en el camp.

### **3. Activitats inicials**

Un cop fixats els objectius i identificades les estratègies, vam definir un seguit d'activitats que volíem dur a terme durant el primer any de vida del grup:

- Pluja d'idees sobre els aspectes que els alumnes necessiten millorar.
- Creació de materials didàctics.
- Creació de rúbriques per avaluar les tasques d'expressió oral.

- Investigació per tal d'establir un marc teòric que ens permeti aconseguir els objectius marcats.
- Xerrada d'un expert en la matèria.

#### **4. Avaluació**

Finalment, vam establir uns criteris d'avaluació que servissin per avaluar les activitats del grup de treball:

- Grau de satisfacció dels membres del grup de treball.
- Valoració per part dels membres d'altres grups de treball de C1 (CO i EE).
- Grau de millora observat entre els nostres alumnes.

#### **Eixos de treball: la pronunciació, les presentacions orals i el debat.**

Aquesta primera trobada també va servir per posar en comú els aspectes que ens preocupaven de la nostra pràctica docent i de la producció oral dels alumnes, i en les conclusions finals vam decidir els tres punts que serien la base de les activitats i els eixos principals de les següents trobades: la pronunciació, les presentacions orals i el debat. En els següents apartats descriurem propostes concretes per al desenvolupament de cadascun dels tres eixos.

- **Primer eix de treball: la pronunciació.**

La pronunciació és segurament la pedra angular de la producció oral. Els alumnes arriben a C1 amb una sèrie d'errors fossilitzats i tots els professors de C1 coincidíem en què no tenim temps suficient per cobrir-ho tot. En qualsevol cas, la pronunciació és un problema, o bé perquè els alumnes no estan interessats a pronunciar millor o perquè no l'han treballat prou bé en anys anteriors.

Un aspecte de la fonètica que ens preocupava era la no identificació de certs sons per part dels alumnes, com la vocal neutra /ə/. Així també, molts alumnes no entenen els textos orals perquè no saben pronunciar bé i, a part de la pronunciació, tenen problemes amb els aspectes prosòdics (fraseig, ritme i entonació).

A continuació presentem un resum de les activitats orientades a la millora de la pronunciació que hem anat recollint al llarg de les sessions de treball, algunes de les quals han estat pilotades amb èxit.



## Activitats per a la millora de la pronunciació

- Lectura en paral·lel o aprenentatge per observació (*Parallel reading / shadowing*): Una proposta concreta de lectura en paral·lel són els enregistraments de tres minuts, per exemple. Els alumnes trien una *TED Talk*, marquen les pauses en la transcripció, així com els aspectes prosòdics, es graven durant dos minuts i envien la gravació al professor o la professora, que la corregeix sobre la transcripció. També poden corregir-se ells mateixos al cap d'uns dies comparant la seva gravació amb l'original.
- Gravació del resum d'un text escrit.
- Passar vídeos als alumnes amb parlants no nadius i analitzar com parlen.
- Llegir textos fonètics.
- Fer el joc "La targeta que no vol ningú": Es tracta de tenir una targeta que els alumnes es passen entre ells quan fan errors de pronunciació. Com que ningú no vol tenir la targeta, s'esforcen a no cometre errors.
- Lectura d'un text de 10 línies: Els alumnes llegeixen un text d'unes 10 línies (preparat o no, en funció del nivell), el professor marca els errors de pronunciació i al cap d'una estona el tornen a llegir incorporant-hi els comentaris del professor. Els alumnes acostumen a comparar entre ells quants errors marcats tenen i resulta una bona manera de motivar-los. La retroacció es fa al moment.
- Dramatització d'una cançó: per exemple, en el cas de l'anglès es pot llegir de manera dramatitzada la cançó "*Dry your eyes, mate*" de *The streets*.
- Enregistrament lliure sobre un tema qualsevol.
- Si s'escau, escoltar individualment un fragment del CD de narracions del llibre de lectura que s'estigui treballant i, posteriorment, llegir el text d'una pàgina del llibre en veu alta i enregistrar-lo. Cada alumne porta el seu enregistrament a classe, els escolten en grups de dos i reben retroacció del company. Seguint aquesta idea, si es treballa amb el manual *New English File*, d'Oxford University Press, es pot projectar la transcripció, subratllar frases que els costaria de pronunciar i reproduir aquesta part específica. Això també es pot fer amb *TED Talks*.
- Demanar als alumnes que preparin un "diari d'errors" (*Mistakes diary*) que reculli les paraules amb les quals han tingut dificultats de pronunciació durant el curs.



## 2. Segon eix de treball: les presentacions orals.

La prova oral del nivell C1 demana als alumnes de fer una presentació oral de cinc minuts. En aquest sentit, des d'un primer moment vam identificar tres elements importants per ajudar l'alumnat a fer una presentació reeixida: per una banda, la posada en escena (contacte visual, moviment escènic) de les habilitats productives a C1, per una altra, la implicació de l'alumne en el seu procés d'aprenentatge i, finalment, la importància de l'avaluació entre companys i amb el professor (*peer and teacher assessment*). Per aquests motius vam decidir que la nostra rúbrica d'avaluació havia de contemplar aquests aspectes.

### La preparació

Com a pas previ a la presentació a classe, es mostra als alumnes una sèrie de vídeos i es discuteix una sèrie de materials perquè prenguin consciència sobre la importància de l'estructura de la presentació, el llenguatge corporal, l'ús de marcadors discursius (*signposting language*), etc. Es fa èmfasi en el fet que han de parlar amb molta naturalitat, mostrar el domini de l'idioma i que no poden llegir el seu guió, i encara menys memoritzar la presentació. La clau, en definitiva, és assajar, assajar, assajar fins que aconseguixin una presentació amb la qual se sentin còmodes.

### Quin tema escollim?

En un treball anterior amb Pau Estrada, professor d'anglès de l'EOI Barcelona IV, un dels membres del grup, Sílvia Matz, havia identificat quatre tipologies de temes que els alumnes podien explotar en les seves presentacions:

- El meu lema i com el vaig trobar.
- Hi ha un problema; arreglem-lo.
- Et puc explicar una cosa que no saps.
- Em va passar un fet i això és el que en vaig aprendre.

Cada tema està representat per una *TED Talk*, que es presenta i discuteix amb els alumnes a la vegada que es practica la comprensió oral.

### La presentació oral de prova (*mock presentation*)

A partir del segon trimestre, un cop ja han adquirit més vocabulari i fluïdesa, els alumnes comencen a realitzar les seves presentacions orals de prova. Sempre s'aconsella

que un company gravi la presentació per identificar possibles debilitats, sobretot en referència al llenguatge corporal.

Un cop finalitza la presentació, els companys de classe formulen preguntes (a l'examen, aquestes preguntes les formulen els membres del tribunal), i en molts casos s'inicia un debat, ocasió que s'aprofita per fer pràctica oral conjunta.

### **La retroacció**

Després de les preguntes, l'alumne que ha fet la presentació abandona l'aula durant cinc minuts, temps que els companys aprofiten per discutir en grups de tres o quatre els aspectes més rellevants de la presentació. L'alumne torna a l'aula i un representant de cada grup li dona retroacció oral.

Mentre els alumnes discuteixen la presentació, el professor omple la rúbrica d'avaluació. Durant la presentació ha pres nota dels aspectes a millorar i ho envia a l'alumne per escrit o com a gravació de veu. Finalment, es lliura a l'alumne un full d'autoavaluació que haurà d'emplenar a casa i portar el dia següent.

Es tracta d'una activitat de classe molt completa que integra diverses activitats alhora (expressió oral, expressió escrita). Els alumnes es mostren molt agraïts amb els comentaris que reben, que solen ser bastant encertats i solen coincidir amb l'opinió del docent.

La nostra experiència amb les presentacions orals ens permet afirmar que seria molt positiu que les presentacions es convertissin en un tema de treball transversal a totes les escoles. En cursos inferiors, per exemple, es demana als alumnes que facin presentacions orals sense donar-los moltes pautes, tot i que nosaltres opinem que com més pautada és l'activitat, més èxit té.



### **Activitats per ajudar a preparar les presentacions orals**

- Presentacions curtes de dos o tres minuts: Es mostra un vídeo sobre un tema concret (per exemple "Millennium Park a Chicago" i es demana als alumnes que facin un projecte similar sobre una zona abandonada de la seva ciutat. Posteriorment, el presenten davant la resta de la classe.
- Altres opcions que es poden plantejar són demanar als alumnes que preparin una petita presentació sobre un objecte que significa alguna cosa per a ells, o bé presentacions cada setmana sobre notícies que han llegit, o potser també intercanviar notícies llegides en grups petits de dos o tres, on els membres del grup que escolta intenten "caçar" errors. En qualsevol de les activitats cal donar retroacció.
- Fer una presentació oral sobre un llibre llegit.
- Preparació de monòlegs: Els alumnes preparen un monòleg a casa (poden utilitzar els *Dramatic Monologues for Listening Comprehension*, de Cambridge University Press). En la presentació d'aquests monòlegs té molta importància el ritme, l'entonació, els silencis. Es tracta d'una activitat que permet concentrar-se en els aspectes prosòdics i de llenguatge corporal, entre d'altres.

### 3. Tercer eix de treball: els debats.

A l'examen final de C1 a Catalunya els alumnes han de debatre en parelles a partir d'una afirmació controvertida. Per tal de preparar aquesta activitat, és essencial treballar i activar vocabulari i expressions útils mitjançant un text o una audició. En aquest segon cas, és important tenir la transcripció per poder marcar vocabulari i expressions. També cal subratllar la importància de pensar en els arguments a favor i en contra d'un tema abans de començar un debat.

Un altre aspecte important és que els alumnes puguin triar les expressions de debat amb les quals se sentin més còmodes. A vegades el fet de voler que utilitzin moltes expressions no condueix enlloc, ja que el que importa, al cap i a la fi, és la fluïdesa i la pronunciació, i aquests són els aspectes en els quals cal centrar-se.

D'altra banda, creiem que és essencial treballar diferents aspectes del debat cada vegada que se'n fa un, però no tots alhora. Per exemple, un dia es pot dedicar a treballar el vocabulari i un altre dia, la interacció; si la interacció es fa en grups de tres, mentre dos alumnes debaten, el tercer fa d'àrbitre i apunta errors de precisió i de pronunciació. A cada debat, un mateix alumne hauria de tenir un paper o propòsit diferent (*hi estic d'acord, no hi estic d'acord*).

#### Activitats orientades a preparar els debats

- Debats diaris de vuit minuts: Els alumnes marquen unes expressions de debat i es comprometen a usar-les. Després treballen en grups de quatre, en què una persona apunta errors de pronunciació i de precisió. Finalment, els alumnes que han apuntat els errors donen retroacció a la resta.
- Ludificació del debat: Es tracta d'introduir una mecànica de joc durant el debat. Per exemple, es pot tenir una caixa amb paraules que no tenen res a veure amb cap dels debats que es faran a classe i se'n tria una per introduir-la en el debat sense que els altres se'n adonin. Una variant consisteix a tenir una caixa amb diferents consignes: "Estic d'acord amb tothom" (*I agree with everybody*), "No estic d'acord amb ningú" (*I disagree with everybody*), "Estic d'acord amb l'última persona que ha parlat" (*I agree with the last person who spoke*), "No estic d'acord amb l'última persona que ha parlat" (*I disagree with the last person who spoke*), "Hi estic d'acord" (*I agree*), "No hi estic d'acord" (*I disagree*). Es treballa en grups de quatre i al llarg del debat han d'anar agafant una opció diferent i desenvolupant papers diferents.

- Tabú: Es tracta d'explicar una paraula sense poder utilitzar un conjunt definit de mots. L'objectiu del joc és donar-los estratègies per definir una paraula quan es queden travats en el debat i no saben com tirar endavant perquè no recorden un mot en concret.
- Activitats integrades de comprensió oral, escrita i expressió oral que permetin activar vocabulari: Els alumnes llegeixen un text a casa i busquen les paraules subratllades. A classe realitzen una comprensió oral sobre el mateix tema, cosa que els permet incorporar més vocabulari relacionat. Després miren també a classe un debat extret de la televisió (per exemple, del “Five-minute debates”, del diari *The Guardian*, o del programa televisiu *Loose Women*). Es fixen en els arguments que s’hi exposen i en les paraules i expressions de debat clau. Se'ls pot demanar opcionalment que escriguin la transcripció a casa. Amb tota la informació incorporada, els alumnes debaten el tema a classe, en parelles o en grups de tres, però sempre atents a una sèrie d'aspectes a tenir en compte que s'han de formalitzar prèviament.
- “Five-minute debates”, del diari *The Guardian*: Els alumnes miren a casa el vídeo i a classe fan un debat en grups de quatre. Una altra variant és mirar-lo a classe amb el desenvolupament següent: l'estudiant A es fixa en un dels participants del debat i l'estudiant B, en l'altre; prenen notes que després utilitzen com a “aspectes a tenir en compte” en el seu debat.
- Els alumnes es graven ells mateixos mentre fan el debat i després s'escolten per millorar les seves produccions.

## Activitats pilotades

A continuació es presenten tres exemples d'activitats d'expressió oral, concretament debats, monòlegs i presentacions orals, que vam posar en pràctica amb els alumnes i que vam sotmetre a un procés d'avaluació per conèixer tant la valoració que en feia l'alumnat com l'impacte que tenien en la millora de les produccions orals dels alumnes.

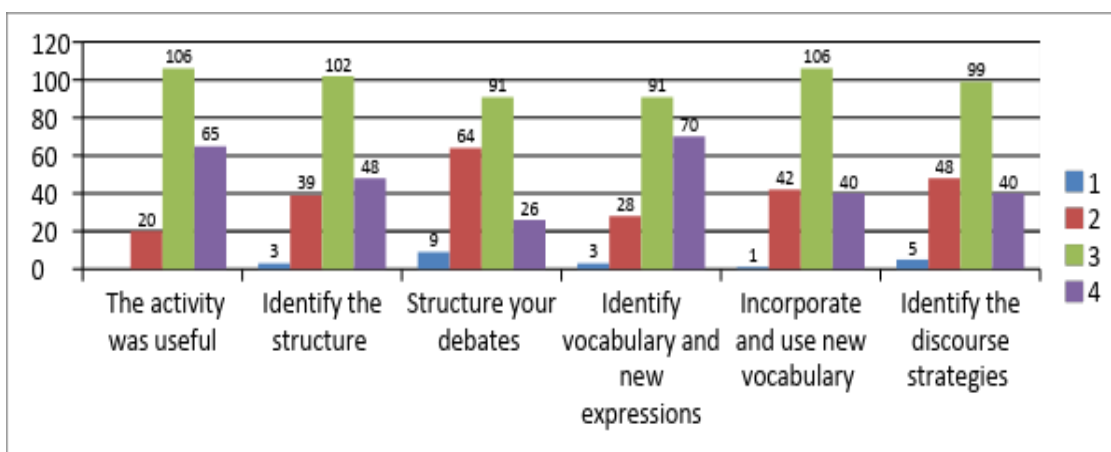
### 1. Pilotatge dels debats

Per tal de pilotar les activitats de debat, vam escollir vídeos del “Five-minute debates”, del diari *The Guardian*, o bé del programa de televisió *Loose Women*, i vam crear una plantilla comuna per avaluar l'explotació de les diferents activitats des del punt de vista del professorat i de l'alumnat. Aquests debats havien de contenir, a ser possible, una transcripció per poder-la mostrar als alumnes posteriorment. L'objectiu era que els

alumnes identifiquessin el vocabulari específic relacionat amb el tema en qüestió i les estratègies discursives i els arguments esgrimits per cadascuna de les parts, i, finalment, que poguessin identificar si era possible incorporar expressions de debat que els fossin útils per a futurs debats.

Per conèixer l'acceptació d'aquest tipus d'activitat per part dels alumnes es va fer una enquesta de satisfacció de l'activitat de debat basada en un capítol del programa de televisió *Loose Women* titulat "*Silver splitters*". Com es pot observar, la majoria d'alumnes van mostrar un grau de satisfacció de tres punts sobre quatre.

**Taula 1: Valoració de l'activitat de debat "*Silver splitters*" (*Loose Women*)**



## 2. Pilotatge dels monòlegs

L'activitat que vam considerar que podia ajudar els alumnes de cara a les presentacions orals va ser la preparació de monòlegs extrets del llibre *Dramatic monologues* de Colin Mortimer. Diversos professors del grup els havien treballat a classe i consideraven que l'activitat ajudava l'alumnat a prendre consciència sobre la importància de l'entonació i la pronunciació. Es tracta d'un total de 24 monòlegs que van acompanyats d'unes preguntes i unes respostes.

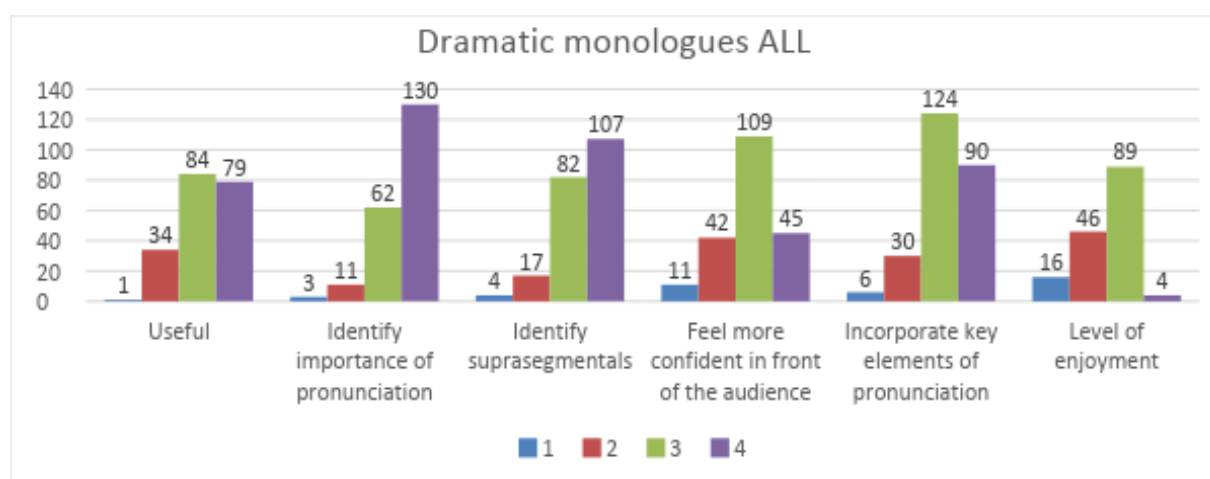
### Desenvolupament

S'assigna a cada alumne un monòleg que ha de preparar un dia de classe. El dia que fa la presentació es mostren les preguntes a la resta d'alumnes, que treballaran en grups de quatre per respondre-les. L'alumne en qüestió llegeix el seu monòleg i els companys han de contestar les preguntes a partir del que han entès.

Aquesta activitat va suposar tot un repte, ja que l'èxit dels companys a l'hora de respondre les preguntes anava lligat a la bona preparació del monòleg per part de qui el presentava. En general, l'activitat, malgrat la dificultat, va tenir bona acollida entre l'alumnat i va suposar una avantsala per a la preparació de les seves presentacions orals i els va permetre també rebre retroacció de cara a la presentació final.

També en aquest cas es va voler conèixer l'opinió dels alumnes després de fer l'activitat i per això es va passar un qüestionari de satisfacció de l'activitat. Com es pot observar a la Taula 2, la majoria d'alumnes van mostrar un grau de satisfacció d'entre 3 i 4 punts respecte als diferents ítems de l'enquesta.

**Taula 2: Valoració de l'activitat *Dramatic monologues***



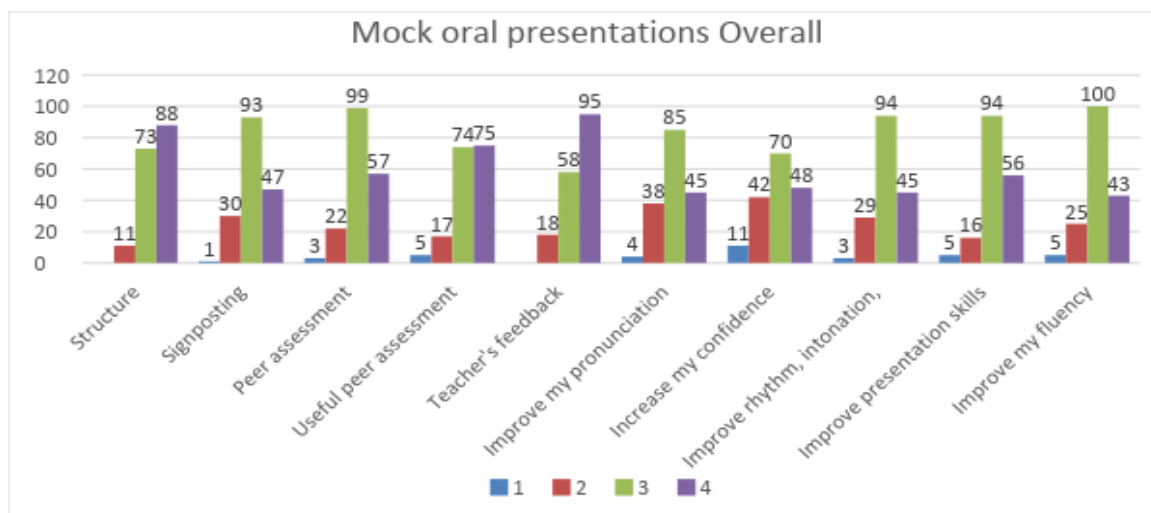
### 3. Pilotatge de les presentacions orals

Un cop finalitzada l'activitat anterior, els alumnes van començar a exposar les seves presentacions orals a classe i van rebre retroacció tant per part del professor o la professora com dels companys. Com en les activitats de debat i de monòlegs presentades anteriorment, els alumnes que feien la presentació havien d'omplir un formulari d'autoavaluació, cosa que els va permetre contrastar les impressions del professorat i dels companys amb les seves pròpies.

De nou, el nivell de satisfacció de l'alumnat després de realitzar aquesta activitat demostra una molt bona acceptació, amb una puntuació mitjana de 3, tal com es pot observar a la Taula 3.



**Taula 3: Valoració de les presentacions orals (prova simulada)**



Per veure si les activitats havien tingut una incidència real sobre els resultats finals, vam comparar els resultats de les presentacions orals de prova i dels debats amb els resultats finals dels exàmens, i, en general, vam observar una millora de com a mínim un punt, i en alguns casos de dos.

## Conclusió

Els professors del grup de treball coincidim que hem detectat una millora en l'expressió oral dels alumnes en general. Pel que fa als debats, els alumnes, que abans tenien problemes per arribar als vuit minuts de debat, després de les activitats es trobaven que amb vuit minuts gairebé no en tenien prou. També hem detectat que els alumnes fan una elecció més encertada de temes, la qual cosa els permet demostrar millor el seu nivell.

D'altra banda, el professorat se sent més segur i això genera també més seguretat entre l'alumnat. En aquest sentit, valorem molt positivament poder parlar amb companys d'altres escoles sobre l'expressió oral en el nivell C1, sobretot en les escoles més petites, que compten en molts casos amb només un grup i un professor de C1.

Creiem que les dificultats dels alumnes pel que fa a l'expressió oral tenen la seva arrel en moltes ocasions en una falta de consciència de la importància de la pronunciació i la fluïdesa. És essencial ajudar els alumnes a prendre consciència d'aquest factor progressivament des dels primers cursos. En aquest sentit, creiem que activitats com la lectura en paral·lel (imitar un model previ existent) es poden començar a practicar des de

primer o segon, ja que permeten que els alumnes s'adonin no només de la importància de la pronunciació, sinó també de l'entonació i els aspectes prosòdics de l'idioma, que en definitiva són els grans oblidats al nostre parer. Els enregistraments en vídeo durant les presentacions també són molt importants, ja que resulten molt reveladors pel que fa al llenguatge corporal.

### **Bibliografia**

Mortimer, Colin (1993). *Dramatic Monologues for Listening Comprehension*, Cambridge University Press.

[Resolució ENS/1365/2012, de 20 de juny, nivell C1 \(DOGC núm. 6168, d'11.07.2012\)](#)



## L'aula exterior, que no et limitin les parets

August Falcó Fernández

[afalco5@xtec.cat](mailto:afalco5@xtec.cat)

Marc Julià Gil

[mjulia33@xtec.cat](mailto:mjulia33@xtec.cat)

EOI de Cornellà de Llobregat

### Introducció

És obvi que aprendre una llengua demana exposició a la llengua i temps, i sovint l'estona que passem a l'aula se'ns queda curta. En aquest moment, es fa evident que l'alumnat hauria de poder aprofitar altres oportunitats més enllà de les parets de la classe per continuar aprenent autònomament.

Si acceptem la visió d'Henri Holec (que va contribuir al Marc europeu comú de referència per a les llengües del Consell d'Europa), que afirmava que l'autonomia en l'aprenentatge de llengües no és innata, llavors cal que dotem els aprenents d'estratègies i eines que els ajudin a aprendre a aprendre.

Els alumnes sovint se sorprenen quan emfasitzem la necessitat d'emprar la llengua que estan estudiant en el món exterior, en el món real. Fer explícita aquesta necessitat de perdre la por i utilitzar la llengua en situacions reals fora de l'aula és una part essencial en la creació de la consciència lingüística pròpia de cadascun d'ells i del seu aprenentatge. Tal i com van afirmar Turloiu i Stefansdottir el 2011, "ser conscient del procés d'aprenentatge ajuda a fer-los autònoms".

De ben segur que, en la nostra vida com a docents, ens hem plantejat qüestions com les següents:

- Cinc hores a l'aula no són suficients.
- L'alumne ha de ser més autònom.
- L'aula pot ser castradora i limitar la imaginació dels aprenents, depenent de les seves capacitats i estils d'aprenentatge. Caldria que, partint de les seves motivacions personals, es creessin un "univers paral·lel" on experimentar lliurement amb la llengua que aprenen.



## El perquè de tot plegat

Tots anem al teatre, tots muntem tallers de cuina, fem sortides al cinema i fem llegir llibres a l'alumnat, però fins a quin punt filtrem tot allò a què els exposem? Fem seguiment d'allò que han fet? Els convidem a compartir-ho amb la resta del seus companys? El que fan i el possible retorn que reben és unidireccional? Bidireccional? O multidireccional?

En aquest article no us vendrem la sopa d'all, però potser sí que us ensenyarem una nova recepta, una manera diferent de combinar-ne els ingredients. Creiem que l'enfocament que hauríem de donar a tot el que tenim fora de l'aula i com ho venem a l'alumne és el que fa la diferència. Més que del "què", us parlarem de la importància del "com".

El món en què vivim està potencialment carregat d'oportunitats d'aprenentatge lingüístic i cultural, i és important convidar l'alumnat a obrir-se a tot el que hi ha fora de l'aula. Però cal acompanyar-los:

- Cal evidenciar que totes aquestes oportunitats contribueixen al seu progrés.
- Cal fer-los pensar en què els pot aportar cadascuna d'elles.
- Cal convidar-los a destriar i triar les que més els motiven o els interessin.
- Cal convèncer-los perquè deixin constància documental de tot allò que han decidit fer.
- Cal convidar-los a compartir el que fan amb la resta de companys, el professorat...

A l'EOI Cornellà aquesta voluntat s'ha concretat en una nova dimensió dins la tutoria convencional i s'ha materialitzat en una eina concreta que és l'ArtDossier (Acció/Reflexió/Transmissió), un dossier d'aprenentatge que s'inspira en el Portafolis europeu de les llengües (PEL), però que posa l'accent en la recopilació d'experiències d'aprenentatge fora de l'aula.

## **El món de Sofia**

El canviant procés de creació i disseny de la nostra proposta ha fet que la literatura que ens ha orientat i servit de marc teòric de partida hagi anat variant i ampliant-se amb el temps. Ens hem nodrit de fonts diverses per trobar respostes i recolzament a les nostres propostes.

Si advoquem, tal com dèiem al principi de l'article, per un alumne més independent i autònom, haurem doncs de potenciar aquest interès per anar més enllà del que nosaltres com a docents li proposem. Certament, si ajudem l'aprenent a trobar allò que necessita per al seu propi procés d'aprenentatge, de ben segur que això ens retornarà un alumne més motivat i responsable d'allò que aprèn. Segons Candy (1991), un alumne autònom és un alumne més metòdic i disciplinat, lògic i analític, reflexiu i conscient, curiós, obert i motivat, flexible, interdependent i amb una competència interpersonal més desenvolupada, persistent i responsable i, finalment, més atrevit i creatiu. En definitiva, un aprenent amb un ric perfil d'habilitats que lògicament haurien d'ajudar-lo a optimitzar el seu aprenentatge. Així doncs, el nostre rol com a docents hauria de centrar-se no tant en el "què" els ensenyem, sinó en el "com" transformem aquests alumnes que tenim al davant perquè es converteixin en aprenents que desenvolupin totes les seves capacitats personals amb la finalitat explícita i pactada d'aprendre més i millor. David Little (1991) feia referència al procés d'aprenentatge com a quelcom íntim i personal. És l'alumne qui dona forma al concepte de llengua i a la cultura que s'hi vincula. És a través del seu prisma particular i personal que aquesta llengua prendrà forma.

Segons Dilek Çakici (2015) existeixen tres principis en què hem de basar aquest modelatge de l'alumnat:

- El principi d'apoderament de l'alumne d'acord amb el qual el professor passarà a adoptar un paper més "socràtic", formulant les preguntes que ajudin l'alumne a arribar a allò que busca. En el nostre cas, el nucli de la nostra tutoria es basa en el guiatge

d'aquesta cerca i en la construcció d'aquest món propi que volem que creïn fora de l'aula, codificat en la llengua meta i al voltant d'un focus d'interès motivador per a l'alumne.

- El principi de reflexió ajuda l'alumne a prendre consciència i valorar quines eines escollirà per crear aquesta dimensió paral·lela; quines realment l'esperonen a aprendre i quines l'avorreixen o el bloquegen (i per tant són susceptibles de ser descartades). Aquesta reflexió li permetrà prendre consciència i aquesta, al seu torn, coneixement. Segons Clark (1997), la reflexió sense procés d'escriptura té poques probabilitats de tenir èxit. És per això que creiem en la importància de vincular aquest procés a un dossier d'aprenentatge, com a diari de viatge, on l'alumne deixa constància escrita de tota la seva reflexió, en la llengua meta, fins i tot des dels nivells més baixos.
- El principi de la tria adequada del llenguatge és potser el més explícitament lingüístic i ens planteja un alumne amb un perfil d'aprenentatge concret, amb unes necessitats emocionals personals i amb uns centres d'interès que el duran a explorar un llenguatge personal, uns camps semàntics propis..., potser diferents de la llengua que s'utilitza a l'aula, però tan enriquidors al mateix temps. És a dir, el focus d'interès triat i la cerca de llengua rica al seu voltant fan que el seu aprenentatge al final del curs sigui exponencialment millor, amb l'alumne com a especialista en un camp lingüístic concret, el camp que li interessa i motiva.

D'aquesta manera, la suma d'experts que tindrem dins de l'aula es converteix en una comunitat d'aprenentatge rica i molt diversa, en la qual l'alumnat aporta i discuteix sobre temes variats entre els companys i amb el professorat (Johnson, 1991).

### **Els pilars de la terra**

El camí per a l'elaboració de l'ArtDossier ha estat llarg i ple de canvis. Bàsicament hem utilitzat el mètode d'assaig i error. El primer dossier que vam demanar, que encara ni tan sols es deia ArtDossier, era una simple compilació de totes aquelles coses que havíem fet dins i fora de l'aula: les fotocòpies que els havíem donat, les redaccions, els exercicis d'aula.... Volíem que l'alumne prengués consciència de tot el que havia fet. El problema: estava massa centrat en el producte final, no contenia cap tipus de reflexió i, per descomptat, no donava espai a cap tipus de creativitat. De fet, tots els dossiers eren clons de l'anterior. És per això que el vam anomenar "l'àlbum de P3".

Vam constatar que l'elaboració d'un dossier d'aquestes característiques no conduïa a cap tipus d'aprenentatge i això va ser el que va motivar la nostra primera modificació.



Vam considerar que havíem d'afegir-hi algunes novetats que permetessin que l'alumne creés un dossier més personal: havien de parlar d'un llibre que els hagués agradat, d'una pel·lícula i de tres experiències personals en la llengua meta. En aquest moment, i de forma tímida, van començar a aflorar els interessos personals i alguns d'ells van començar a deixar una empremta personal en el seu treball. Es pot veure en aquest exemple: <http://bit.ly/articleoiviladecans-mostrareflexio>

En el moment en què vam ser conscients que volíem un dossier més personal i vam demanar als alumnes que creessin un producte propi i intransferible, ens vam trobar amb la necessitat d'acompanyar aquells qui necessiten més guiatge. És per aquesta raó que vam començar a oferir oportunitats d'aprenentatge des de l'escola, activitats reals en les quals poguessin utilitzar la llengua que estaven aprenent:

- racons de conversa
- racons literaris
- passejades per la ciutat a tres veus (anglès, francès i alemany)
- racó de jocs
- POPCORNellà (sortides al cinema amb cinefòrum)
- videoconferències

Tota una sèrie d'activitats vinculades a les cinc dimensions que volíem que els nostres alumnes exploressin pel seu compte, fora de les parets de la seva aula:

- parlar
- escoltar
- escriure
- llegir
- interactuar

I finalment va néixer l'ArtDossier com el coneixem actualment. El desencadenant clar que va portar-nos a la seva versió més afinada va ser quan el centre de la tutoria individualitzada amb l'alumnat va introduir la construcció i discussió sobre el dossier entre docent i alumne, i quan, en les tutories de grup, vam crear un espai perquè l'alumnat compartís idees entre companys i descobrissin noves eines que també ells podien utilitzar en la confecció del seu propi dossier. Aquí podeu veure alguns exemples d'ArtDossiers d'alumnes de segon d'anglès: <http://bit.ly/articleoiviladecans-mostresArtDossier>

Pel que fa al format, és sempre digital, perquè a més d'endinsar els alumnes en el desenvolupament de les competències més tecnològiques, l'ArtDossier digital (ja sigui en



forma de Padlet, pàgina web, Google Slides o qualsevol eina proposada creativament per l'alumne) permet encabir formats de vídeo i so i permet compartir la feina de manera àgil.

## Conclusions

“I tot això, compta? Té una nota?” són preguntes habituals que ens fan alguns companys i que nosaltres mateixos ens vam fer als inicis. En un bon principi, el seguiment del professor era exhaustiu i fins i tot corregia i qualificava el treball que lliuraven els alumnes. Posàvem notes als dossiers dels alumnes, però mai no estàvem contents de la nota que posàvem perquè mai no s'ajustava ni al que havien produït ni al que sabien. Era una nota que responia més a la feina que havien fet que no al que havien après.

Després de moltes taules rodones i de convidar altres professionals com la Corinne Royer de l'EOI de Sabadell perquè ens expliqués el seu concepte de dossier, vam arribar a la conclusió que era impossible qualificar un procés com el que preteníem endegar. L'ArtDossier no és més que el procés d'aprenentatge dels nostres alumnes, i és obvi que no es pot posar nota al seu camí; només podem pretendre acompanyar-los. Certament, l'important és el camí recorregut per l'aprenent i el que hagi après en aquest camí de forma personal i autònoma. La nota o el premi és la seva pròpia evolució, que es fa evident quan deixen el procés documentat en el seu ArtDossier.

És després d'aquest procés que vam arribar a la conclusió que l'ArtDossier no s'avalua però sí que és, com l'assistència a classe, un element indispensable per poder gaudir de l'avaluació contínua.

## Bibliografia

- Holec, H. (1979). *Autonomy and foreign Language Learning*. Oxford, Preagmon
- Johnson, D., Johnson, R. i Holubec, E. (1994). *Hacia un Aula Equitativa. Aprendizaje Cooperativo en la Educación Intercultural de Europa*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Candy, R. (1991). *Self-direction for Lifelong Learning*. Califòrnia, Jossey-Bass.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity*. EUA, Longman.
- European Language Portfolio – Principles and Guidelines with added explanatory notes* (2000). DGIV/EDU/LANG , revisió 33.

# Listening Comprehension: nudging a captive audience towards autonomy one microdose at a time

Alan Murray

[agmz30@gmail.com](mailto:agmz30@gmail.com)

EOI IOC

Natàlia Nefadova

[nnefedov@xtec.cat](mailto:nnefedov@xtec.cat)

EOI Mollet

## Introduction

In this article we give an account of an online teaching/learning experience, piloted by three EOI schools, which focussed mainly on providing opportunities for learners to improve their listening comprehension skills in a semi-informal setting. The project used Facebook as a learning platform and framed its activities as part of a 30-day challenge.

This article focusses on two main strands of the project: on the one hand, the creation of an informal learning environment on the Facebook platform; on the other, an exploration of the listening comprehension construct, with special emphasis on the need for students to grapple with the physical substratum of spontaneous speech.

## Participant schools & students

The participants were the C1 groups from the following EOI schools :

- EOI Maresme
- EOI Mollet

The bulk of the students were from our EOI C1-level courses. But we had also invited C1 students from previous years and did not discourage passers-by who happened to stumble upon the group online and asked to join.

### 1. Starting point: the secret agenda

We sometimes assume that our students in class are a captive audience who depend on us for guidance and orientation. This is true, up to a point , since we as

teachers are the gatekeepers of the curriculum and wield a certain amount of power regarding homework, assessment, classroom tasks and so on.

However, we tend to forget that students are already autonomous learners in their own right, and, referring to this particular project, they are also to some degree autonomous listeners. Learners watch TV series, with or without subtitles, news bulletins, Youtube videos, gaming videos and so on. Sometimes they may vaguely follow a teacher's indications about it being helpful for them to listen to the news or watch movies. But, very often such practices come from the students' own initiative. In fact, parallel to what happens in class is a kind of secret agenda whereby the learners are following, so to speak, their own syllabus. This informal learning generally means sporadic engagement with material delivered and consumed in a variety of locations (when commuting or chilling out and so on) , at a variety of times (morning/evening, 5 minutes or 50 minutes in duration) and for a variety of reasons (social networking, fandom, favourite comedians, hobbies and, of course, learning English but not necessarily the English 'in the coursebook').

What if we as teachers could tap into this secret agenda and somehow discreetly shape it and in doing so increase the efficiency of this informal learning, without overly curtailing the freedom and autonomy of the interested learner?

## **2. Learning platform**

Given our wish to engage the student's penchant for informal learning, we needed an environment where learners could participate with varying degrees of intensity: some would just lurk on the sidelines, rarely participating, some would no doubt adopt a smash-and-grab attitude taking whatever they could at odd moments, while a few would cover all the material conscientiously and even give us in-depth feedback. That is why we choose Facebook, one of the most widely-used social network on the planet.

As regards Facebook's suitability for informal learning (or, in our case, more precisely semi-informal learning), it does exhibit some of the necessary characteristics as defined by Marsick and Volpe (1990):

- It is integrated with daily routines.
- It relies on unexpected or varied information or activities.
- There is an element of chance in the interactions.
- It helps foment an inductive process of reflection and action.

- It involves linking to the learning of others.

As regards participation, about 70 learners in total signed up. Of these there were about 10-15 who checked the material on a regular basis while the engagement of the others seemed to be sporadic. It should be said here that any participation by learners was purely voluntary and, also, there were no formal requirements regarding a minimum degree of participation.

Regarding the delivery of content, Facebook was the meeting point, to where all content was linked. But the content itself was delivered through three platforms:

- **Blogger** was the blogging platform where all the posts and videos can be found.
- **Google Forms** was the necessary assessment and self-assessment tool.
- And **Padlet** was the place where students were freely post their ideas and suggestions.

We shall see some examples of each as we present the materials.

Here are the stats for the content linked to the Facebook platform:

Vehicle	Number	Content
<b>Blogger posts</b>	22	Main content.
<b>Facebook posts</b>	27	Linked materials, social interaction, comments.
<b>Padlets</b>	30	Student interaction.
<b>Google Forms</b>	25	Immediate feedback.
<b>Google Drive: videos</b>	44	Full-length videos, fragments and snippets, tutorials.

### 3. Nudgeing / motivating learners

The participation of learners, as we have previously stated, was purely voluntary. This does not mean that the (semi-)informality of the Facebook group would necessarily completely disconnect it from the classroom.

We were not, of course, engaging in blended learning, which would involve synchronizing the online and classroom activities. We just acted as guides to encourage

learner participation – let’s call it a friendly nudge – and allow them to sample some of the activities in class.

So how did we use class time to kickstart the project and keep it up and running? Firstly, we introduced the project in class and invited learners to participate, discussing possible difficulties regarding the platform. We also provided a brief walkthrough of some sample activities. Then throughout the 1-month period we reminded them from time to time of the project and its upcoming activities. It could be said that we endeavoured to ‘nudge’ learners in the right direction while stressing that participation was purely voluntary. Finally, we tried to solve any technical difficulties that arose regarding the use of the online tools.

As we have stressed, the Facebook group is not a captive audience. So how do we motivate the learners?

### **1) 4-week challenge**

First of all, we framed the activities as a 4-week challenge. This could be said to be part of a general tendency in education which promotes the creation of discreet units of instruction for online consumption, be they 10/20/30-day challenges, Noocs (NanoMoocs) or any other form of short course.

This kind of byte-size-oriented course can provide a boost for groups of students that exhibit weaknesses in certain skills or areas of the curriculum. The relative brevity of the engagement with the course increases the chances of learners not giving up too soon, and the fact it is a challenge is stimulating, maybe even invigorating.

### **2) Learning badges**

We also instigated the awarding of an online badge to students who fulfilled certain minimum requirements regarding tasks completed. These requirements were basically two: to complete the activities associated with 8 videos (out of a total of 44 videos, some of which are just fragments) and to reflect on the process of engaging with at least one autonomous learning choice, be it a podcast, TV series or other source for listening comprehension practice. We elected the badges provided by Badgelist: <https://www.badgelist.com>

Our badge:



But what exactly are online learning badges and what function do they fulfil? Basically, they are visual symbols of accomplishments and, more importantly, verifiable records of learning which can be added to the learner's portfolio. Let us say that they are a way of signalling learning gains in an informal learning environment and, hopefully, should spur students on to do their best.

Of course beyond any incentive to finish the course, we needed to keep it fresh and interesting as the course unfolded. So how to do this? We decided to avoid overusing the typical classroom videos for the C1 level, like interviews and news reports, and included one of the genres sometimes neglected on the listening comprehension syllabus: narrative. Among other ploys we used were varying the activities, using images to anchor ideas and attitudes, and creating suspense by linking from one day to the next.

#### **4. Alternative approaches to listening comprehension**

Our attitude towards the way listening comprehension is taught has changed quite radically over the last couple of years. We had been very interested in using metacognitive strategies in the classroom as proposed by Vandergrift and Goh (2011). However, though we noticed some improvement in our learners' abilities, we were not totally convinced. We realised that students, even good students at advanced levels, encountered certain insurmountable difficulties in their development regarding listening comprehension. One of our students expressed this quite articulately when she wrote:

'I have properly understood let's say half of the sentences being generous. It usually happens to me when watching TV in English. I have the feeling I've been learning English my entire life for nothing sometimes...although I reckon I have improved. Still being at C1 I see it really far to 100% understand all the films, documentaries, series, podcasts...'

This symptom has been masterfully diagnosed by Richard Cauldwell, who holds that when teaching listening comprehension, we as teachers tend to favour an overreliance on

strategies and avoid encouraging students to grapple with the blurred physicality of spontaneous spoken language.



## 5. Getting ‘fizzle’ with Richard Cauldwell

In our view, Richard Cauldwell is at present probably one of the most interesting writers on Listening Comprehension. His basic message is that strategies have been overemphasized to the detriment of training in decoding the physical substratum of speech. In both of his books in the bibliography, his first main distinction is between UNDERSTANDING and DECODING. Basically, **decoding** is the segmentation of the stream of sound into words while **understanding** is the interpretation of the speaker’s meaning. This may sound straightforward but the problem arises when the expert listener does not have to make an effort to decode, unlike the learner who may struggle to understand a segment of rapid speech. So in a certain sense, the expert listener is deaf, deaf to the distortions in the stream of speech.

There is a gap, the blur gap, which is the difference between what expert listeners BELIEVE they hear and what the sound substance actually contains. A simple example would be the word ‘physical’ – in citation form it would be: /ˈfɪzɪkəl/, 3 syllables. But we could imagine a fragment of rapid speech where the speaker instead of saying ‘He has physical problems’ says ‘He has fizzle problems’ (2 syllables). The expert listener (the teacher) hears ‘physical’ but the learner might hear ‘fizzle’. Thus, the expert listener is not even aware of the learner’s difficulties. The learner hears a mush of sound that he simply cannot make sense of. And this happens quite frequently when listening to rapid speech.



So the teacher should make an effort to perceive the actual sounds being decoded rather than an ideal version created in his or her mind.

What does this mean for teaching listening comprehension?

It means, first of all, exploiting short fragments of speech (no more than a few seconds long) to train our students to begin to feel less uncomfortable with the blurred and clipped quality of rapid spontaneous speech. Such tasks abound in our 30-day challenge in the form of a daily dose known as The Daily Pill (hence the word 'microdose' in the title of this article).

To make the contrast between understanding and decoding clearer for both teachers and learners, Cauldwell distinguishes between three types of speech by using the metaphor of the Hothouse, the Garden and the Jungle.

In the Hothouse and the Garden, everything tends to be neat and ordered and words are enunciated reasonably clearly.

In the Jungle things are often very unpredictable. Sounds are squeezed and distorted purely because that is the speaker's decision. It is this kind of speech which creates the most difficulties for listeners.

A more detailed account of the above explanation, with sample recordings, can be found on our blog, here: <http://hearheard.blogspot.com/2018/03/week-1-video-1-part-2.html>

What we found really quite amazing was how quickly learners began to use the label 'Jungle Listening, whenever they were presented with listening tasks involving rapid spontaneous speech. It made us aware of the importance of 'anchoring' images to help learners to grasp certain key concepts.

Now what was the basis for our selection of video fragments for decoding practice?

We followed the guidelines created by Cauldwell, focussing on the following frequently-blurred language segments, as well as many others:

- Two-, three- and four-word word groups (e.g. 'and then' → /annen/ )
- High-frequency words (and not necessarily the so-called 'weak forms'). For example, 'model' → /mol/ (the d-drop as Cauldwell calls it).
- Vague language: e.g. 'if you know what I mean' → /fnɒt mi:n/ (in rapid speech!)

But we always paid attention to the actual language presented before us, striving to overcome the ingrained deafness of the expert listener.

## 6. Evolution of the project over time

As the course progressed we began to adapt to student's needs and responses. We could say that there was a certain amount of creative improvisation which might sound a bit anarchic but the fact of the matter is that we wanted the course to evolve organically around both our student's reactions and our own intuitions.

The basic structure of a listening task in the course was thus:

- Both top-down and bottom-up processing activities.
- Self-assessment through Google Forms.
- Learner engagement and interaction through the Facebook stream and Padlet.

This structure was embodied in three content strands:

- Promoting awareness of the physical stream of speech through phonetics and the 'Jungle' paradigm as explained by Cauldwell (see above).
- Speculative listening exercises involving higher-order thinking.
- Videos with multiple choice questions with a view to demythifying exam questions.

### The Daily Pill

Regarding raising awareness about the physical stream of speech, all the videos had an associated decoding activity based on a fragment or fragments from the larger video. But eventually the bottom-up approach evolved into an independent activity (the Daily Pill). This was a standalone task whereby a fragment or fragments (no longer than a few seconds) were exploited for listening comprehension. In the 30-day challenge, such fragments, dripped into the Facebook stream, follow Cauldwell's indications that a decoding task can be 'a stand-alone activity that can precede or follow or even replace a conventional L/C lesson'.

Independently of all of these activities was the project to promote student autonomy beyond the 30-day challenge. This involved two approaches:

- Getting learners to choose or propose a podcast on a Padlet. Throughout the month, we reminded them of the podcast project with 'nudges' on the Facebook feed and in class itself. We also created another Padlet for them to comment and reflect on their choice.
- Providing learners with the tools and resources to create and compile their own fragments to practice decoding.

## 7. Sample activities

For a full list of activities, please visit the blog at: <https://hearheard.blogspot.com/>

- Example of higher-order thinking activity (embedded in a Padlet as part of a multi-part task for a video about a time traveller): <http://bit.ly/2xuWG6J>

The full task begins here (and continues into two more parts): <http://bit.ly/2xyiwGs>

- Demythifying certificate examination questions (introduction): <http://bit.ly/2MLWbe4>
- Raising awareness about the physical substratum of spontaneous speech: <http://bit.ly/2xtMPy5>
- Three-word fragments for decoding: <http://bit.ly/2piEw4D>
- Vague language: <http://bit.ly/2PPITk1>
- Mondegreens (misheard lyrics): <http://bit.ly/2OCXqhE>

## 8. Tools & resources: teacher as Blurmaster

Before listing some of the tools, we would like to comment on the role of the teacher and some of the skills he or she might acquire in order to become adept at creating decoding activities with short video fragments.

I would define a teacher as Blurmaster (a word invented for the occasion) as one able to rapidly cook up a range of simple listening activities that are based on very short video/audio fragments, no longer than a couple of seconds. These fragments should exhibit some of the characteristics of rapid speech such as blurring or clipping of certain syllables or sounds. The teacher's activity would be akin to that of a DJ who would slice and dice fragments of spontaneous speech as the need arises. So if the teacher is interested in experimenting with these new approaches to listening comprehension, ideally he or she would try to become familiar with or even fluent in the use of tools and resources that facilitate the creation of 'samples' for listening comprehension. Let us now have a closer look at some of these tools and resources:

### Resources that require little or no preparation:

- VOSCREEN: <https://www.voscreen.com/life/12896/6y10fm15fm14z32/en>
- YOUGLISH: <https://youglish.com/>
- PLAYPHRASE.ME: <https://www.playphrase.me>
- 4. TUBEQUIZZARD: <http://www.tubequizard.com/>

**Technical Guides** on the following topics to be found at: <http://bit.ly/2OCUku0>

- How to find transcripts on Youtube.
- How to download videos from youtube.
- VLC, the Blurmaster's GO-TO Media Player:
- How to loop a video on VLC.
- How to slow down or speed up a video.
- How to create fragments using VLC.

## 9. Conclusions

As regards the shortcomings of the project, we would have liked to have had a higher rate of participation as the number of hardcore participants averaged only 10 of the total of 70 learners who signed up. This made us wonder whether such a project would have had more traction among learners if it had been focussed on just one aspect of listening comprehension and for a shorter period of time. So, for example, we might have limited the scope to the decoding of rapid speech, and proposed, say, a 10-day challenge.

Perhaps that would have been 'nano' enough for students already busy preparing themselves for the C1 examination and trying to maintain a work-life balance. Or perhaps we could have opened it up to a wider range of students to include learners at the B2 level.

It should also be said that we probably tried to squeeze too much into the 30-day challenge so that the Podcast project, though embraced by some students with great interest, was not monitored closely enough by us. In other words, what was missing was encouragement for learners to keep a record of their actual learning gains while listening to the podcasts.

But, shortcomings apart, the response of those who did participate was very positive, not only because of the chance for further practice in a particular skill, but also because they felt that our approach was innovative and helped them perceive listening comprehension difficulties in a new light.

Finally, as regards future developments, among the ideas that we find attractive is the proposal in Cauldwell's latest book ('A syllabus for Listening – Decoding') to produce a systematic listening comprehension syllabus that would necessarily include decoding skills. We would add that such a syllabus could also incorporate an extended listening programme (just as there is an extended reading programme in many EOI schools) which could provide guidance and learner training as well as assessment.

## Bibliography and Resources

Blog HearHeard (30-day Challenge): <https://hearheard.blogspot.com/>

Richard Cauldwell. *A Phonology for Listening*. Speech in Action, 2013.

Richard Cauldwell. *A Syllabus for Listening -Decoding*. Speech in Action, 2018.

Marsick, V. J. and Volpe, M.: “*The Nature of and Need for Informal Learning*”.

*Advances in Developing Human Resources*, No. 3. San Francisco: Berrett Koehler, 1999.

Larry Vandergrift & Christine C.M.: *Goh. Teaching and Learning Second Language*

*Listening: Metacognition in Action*. Routledge 2011.



Anne Sitri

[asitri@xtec.cat](mailto:asitri@xtec.cat)

EOI Terrassa

### Introducció

L'objectiu d'aquest article és compartir una experiència d'aula i unes reflexions sobre com ajudar l'aprenent de nivell B2 a fer una bona argumentació escrita i que també li serveixi per fer una argumentació oral. Aquesta experiència d'aula va consistir en un treball amb l'alumnat que no es va fer en una sola sessió, sinó que va ser tot un procés que va durar diverses classes.

### Primeres observacions

Primer de tot, vaig observar que als meus alumnes de nivell B2 (4t o 5è) els costava argumentar. Sabem que pel que fa a la producció, el nivell B2 del MECR (Marc europeu comú de referència per a les llengües) es caracteritza per la capacitat de l'aprenent per produir una argumentació. I si ens fixem en el Currículum, llegim a l'apartat "Objectius per destreses", que l'aprenent ha de ser capaç d'"escriure textos extensos, clars i ben estructurats, amb objectius i funcions diverses sobre una àmplia gamma de temes, expressant i argumentant les seves opinions...". A l'apartat "Competència discursiva", ens explica que l'alumnat ha de saber escriure cartes formals, de reclamacions, de queixes, article d'opinió, etc.

I més enllà de l'aula, saber donar l'opinió amb prou arguments justificats i variats permet a l'alumne estructurar el seu pensament, defensar-se a la vida real i, per tant, ser un actor social més autònom i amb esperit crític.

Quan parla de l'argumentació, el lingüista, G. Vignaux afirma: "L'argumentació desconstrueix, construeix, reconstrueix, en altres termes, transforma. Això vol dir que l'argumentació ens ve donada com un producte al mateix temps que construeix un producte". "L'argumentation déconstruit, construit, reconstitue, en d'autres termes transforme. Cela veut dire que l'argumentation nous est donnée comme produit en même temps qu'elle construit un produit".

## Plantejament personal

Després d'haver pres consciència que es necessitava un canvi, em vaig plantejar diverses preguntes:

- Com podia ajudar els meus alumnes?
- Amb quines eines?
- Quins eren els elements o trets distintius d'una bona argumentació?
- Què tenia d'específic aquesta tipologia textual?

Malgrat que en el text argumentatiu trobem altres tipologies com ara la narració, vaig voler centrar la meua recerca sobretot en l'argumentació. Vaig començar a cercar a Internet, tornar a llegir llibres com per exemple el de Jean-Michel Adam (*Typologie de textes*), però ràpidament vaig advertir que no em calia més informació perquè no es tractava que jo escrivís un text argumentatiu, sinó que sabés ensenyar a l'alumnat com es feia.

Em vaig adonar que havia de fer el camí que volia que fessin els meus alumnes per entendre en què consistia una argumentació. És per aquest motiu que he titulat aquest article i la presentació en Power Point que vaig fer per al VII Fòrum EOI CAT *Aprenem a argumentar*. Jo, com a professora, havia de tornar a ser aprenent per entendre com es feia una bona argumentació per després capacitar els meus alumnes a fer-ho per ells mateixos.

Aquesta fase de reflexió pròpia, en la qual vaig definir i concretar què era una bona argumentació, em va ajudar a planificar activitats i trobar eines que servien perquè els meus alumnes aprenguessin a argumentar. El que presento aquí és la planificació del procés i la seva posada en pràctica amb els meus alumnes.





### **Què vol dir argumentar?**

Per començar a treballar, a classe vaig partir de la presa de consciència dels coneixements previs dels aprenents i de la identificació del context en què es produeix la situació comunicativa a partir de diferents models. Així, primer de tot, vam fer una pluja d'idees en grup sobre el que volia dir argumentar. Després vaig distribuir lectures de models. A partir de textos argumentatius relacionats amb el tema de l'escola (la pertinència o no de posar deures durant les vacances d'estiu), vam fer una comprensió del text clàssica amb diferents preguntes de comprensió global. A continuació, i després d'haver identificat aquests textos com a argumentatius, vaig demanar als aprenents que em diguessin quines característiques tenien per poder qualificar-los d'argumentatius. Van respondre amb l'ajut d'una graella que els vaig facilitar i que vam completar al llarg d'aquest treball.

En aquesta graella havien de respondre aspectes com els següents:

- Donar una definició general de l'argumentació: el locutor expressa idees o sentiments personals per tal de compartir-les amb un altre amb la intenció de fer-lo canviar d'opinió o de convèncer
- Dir on es pot trobar, és a dir, en quin tipus d'escrit es pot trobar l'argumentació, com per exemple en la carta de reclamació o de queixa, cartes dels lectors, publicitat...

- Explicar quines són les seves funcions, és a dir, per a què serveix: convèncer, fer canviar d'opinió.
- Explicar-ne les característiques, això és, quins recursos gramaticals o de lèxic calen: connectors que expressen l'ordre lògic de les idees, implicació forta del locutor -Jo penso-, adjectius, noms o verbs per expressar una opinió personal, lèxic dels sentiments...
- Finalment, dir quina és l'estructura: tema, tesi, introducció...

### **Treballem la introducció i la conclusió**

En un altre dia de classe vam començar a treballar l'estructura i més concretament la introducció i la conclusió. Normalment, quan els meus alumnes començaven una expressió escrita argumentativa, no feien cap introducció. Donaven de seguida la seva opinió sense contextualitzar el tema que volien tractar. Sovint tampoc no acabaven el text amb una conclusió.

Per això vaig proposar aquesta activitat: a partir d'uns enunciats on es barregen introduccions i conclusions, l'alumnat ha d'identificar si es tracta d'una introducció o d'una conclusió, i, sobretot, el perquè.

No van trobar cap dificultat per esbrinar si eren enunciats per a la introducció o per a la conclusió, ja que van veure de seguida que hi havia elements específics constitutius de cadascuna. Així, es van adonar -i era el que m'interessava- que una introducció necessita un context i una pregunta o un problema al qual es respon en el desenvolupament del text. I que la conclusió consisteix en una síntesi breu del que s'ha dit amb un resum de l'opinió personal i amb la possibilitat d'obrir el debat amb una pregunta, la qual podria desembocar en un altre tema d'EIE (Expressió i Interacció Escrita). Aquí vam utilitzar l'exemple de les nines russes que s'obren per revelar una altra nina, i així successivament.

Si per a nosaltres, com a docents, el fet d'escriure una introducció i una conclusió en un text argumentatiu és força evident, en el cas de molts alumnes va ser com un descobriment necessari i útil.

Per donar continuïtat a aquesta activitat passant així a la pràctica, vaig donar uns temes d'argumentació i, en grups de tres i a la classe, van escriure una introducció i una conclusió en relació amb el tema escollit. Ho vam comentar plegats, vam corregir alguns errors i després els alumnes van penjar els textos en un mur de l'aplicació Padlet que havia preparat. D'aquesta manera vam tenir un corpus d'introduccions i de conclusions

sobre diferents temes que tothom podia llegir. L'adreça per consultar el Padlet és: <https://padlet.com/annesi/intro>

Al final d'aquesta activitat l'alumnat va quedar molt satisfet de veure que era capaç de redactar una introducció i una conclusió sense gaire dificultat.

## **Justifiquem**

Una altra classe va estar dedicada a la justificació de les idees, ja que, tant en la producció oral com en l'escrita, els meus alumnes no justificaven o no sabien justificar les seves opinions.

Aquí vaig tenir molta sort perquè quan vaig començar tota aquesta reflexió estava en un grup de treball sobre millora de l'EIE dirigida per Lídia Vilaseca i un dia va venir Montserrat Vilà per fer una intervenció sobre l'argumentació; concretament, ens va fer fer activitats per ajudar l'alumnat a justificar les seves idees. Vaig posar en pràctica aquestes activitats amb els meus alumnes amb molt d'èxit, ja que eren entretingudes i molt útils per adonar-se de la importància de posar ordre a les idees i justificar-les.

La primera activitat va començar amb la proposta d'un tema poc personal i fàcil d'argumentar, i després de posar-nos tots d'acord sobre la tesi (posicionant-nos-hi en contra) vam fer una pluja d'idees que després vam organitzar en tres arguments clau o termes genèrics que englobaven totes les petites raons.

Al costat d'una columna amb els arguments es va afegir una columna amb les justificacions, on l'alumnat va haver de raonar al màxim els arguments presentats.

D'aquesta manera van veure que les justificacions són molt importants perquè donen credibilitat a l'argumentació. També han de ser variades: exemples, comentaris, veritats universals, anècdotes, tot el que dona proves que justifiquin el que s'acaba de dir.

Per donar continuació a aquesta activitat, que va funcionar molt bé, es van formar grups de tres o quatre persones com a màxim, els aprenents van escollir un tema (preparat pel professor o pel grup amb el vistiplau del professor, com per exemple: reciclar, els telèfons mòbils, l'obertura de les botigues els diumenges) i la tesi (a favor o en contra), i a partir d'una pluja d'idees van trobar tres arguments principals per justificar-les al màxim. Un cop acabada aquesta tasca, cada grup va explicar els seus arguments i justificacions, però sense dir de quin tema es parlava. Els altres aprenents havien d'escoltar (escolta activa) per tal d'endevinar el tema i la tesi, la qual cosa era fàcil, però va afavorir l'atenció

dels oients, la presa de paraula dels diferents grups davant de tothom i una retroacció entre els aprenents.

Aquesta activitat divertida va servir per veure la importància de posar ordre a les idees i de justificar-les tant en la producció escrita com en l'oral.

Amb els alumnes també vaig fer una altra activitat que ens havia presentat Montserrat Vilà en la qual es va treballar el “a favor” i “en contra” i com es podien unir idees amb diferents connectors (“m’agrada això perquè... encara que...”). Va ser una manera senzilla i divertida de treballar la gramàtica i més concretament els connectors de concessió i oposició.

### **L'estructura interna d'un text**

Seguint el nostre treball, una altra classe va estar dedicada a treballar l'estructura interna del text per tal de veure en context la importància dels connectors metatextuals per distribuir les idees (primer, segon, per acabar...) i dels connectors lògics argumentatius per lligar les idees, així com la revisió de diferents maneres d'expressar l'opinió.

A partir de dos textos argumentatius, l'alumnat va subratllar els connectors i les expressions de l'opinió per després, a partir d'indicacions donades i en relació amb l'estructura del text proposat, trobar l'esquema del text (per exemple: tema, tesi, argument 1, argument 2, solució).

Finalment, i a continuació, vam fer l'activitat típica de reconstruir un text justificant l'ordre dels paràgrafs. En aquest cas, l'alumnat tampoc no va tenir cap problema per resoldre l'activitat i la idea justament era aquesta: tenir evidència que un text ben argumentat i ben estructurat, amb idees lligades i amb l'ús de connectors adequats, podem reconstruir-lo i comprendre'l.

### **Posem-ho en pràctica**

Per tal de repassar i justificar tot el que s'havia fet fins aleshores vam escriure a classe un desenvolupament. A partir del tema “Les botigues han d'obrir els diumenges”, cada grup de tres o quatre alumnes va decidir la tesi (a favor o en contra), va seleccionar els tres arguments clau a partir d'una pluja d'idees i va reorganitzar les idees segons els arguments. Després de posar en comú i justificar junts cada argument, vam decidir si per a cadascun hi podia haver objeccions o contraargumentacions (reutilitzant connectors tant

de l'oposició com de la concessió). Seguidament van fer la introducció tots junts i, en grups de tres persones com a màxim, van redactar el desenvolupament a classe.

## Pautes

Per tancar el cicle, i en una altra classe, vaig tornar a demanar a l'alumnat què els havia semblat aquest treball, preguntant-los què era per a ells una bona argumentació escrita. Per tal de resumir tot el que havíem après, vam construir junts una petita pauta metacognitiva.

Aquí he d'obrir un petit parèntesi per explicar ràpidament que, des de ja fa tres anys i després d'haver participat al grup de treball sobre millora de l'EIE sota la direcció de Lídia Vilaseca, treballo amb pautes amb els meus alumnes i que les considero una eina útil tant per a mi (com a docent m'obliga a preguntar-me per què faig o dono aquesta tasca i com s'ha de fer) com per als alumnes (l'alumnat sap el que ha de fer i com ho ha de fer).

Les pautes són uns criteris molt ben definits i esmicolats (desglossats) en indicadors d'assoliment en forma de pregunta o d'enunciat que siguin entenedors per a l'aprenent i diferents en funció de la tasca i del nivell de l'alumnat. Aquesta eina de mediació permet compartir els criteris de realització (el full de ruta) i els criteris d'avaluació d'una tasca.

Així doncs, vam construir junts la pauta metacognitiva següent:

Contingut i organització
El text és comprensible al primer cop d'ull?
El text convenç el lector?
El text té la forma i l'estructura d'un escrit argumentatiu (introducció, tres paràgrafs, conclusió)?
El text defineix la tesi (la posició pròpia/personal)?
Cada paràgraf correspon a un argument clau que està ben justificat per idees?
El tipus de justificació és diferent (anècdota, experiència pròpia, saber...)?
Els paràgrafs i les diferents justificacions estan lligats per connectors diferents?
S'utilitzen expressions de sentiments i d'opinió diferents?

## Producció

Finalment, per passar a la fase de la realització d'una producció escrita argumentativa, la qual cosa era el propòsit de tot aquest treball i reflexió, vaig donar un tema d'expressió escrita (el *Bicing*) i vaig demanar als alumnes que, en grups de tres o

quatre, apuntessin els elements i les característiques que farien que aquella expressió escrita (que es va fer a casa) fos una bona expressió escrita argumentativa. Després vam posar-ho en comú i vam construir aquesta pauta:

- He escrit una carta al responsable de l'empresa del Bicing?
- Utilitzo un registre formal?
- He escrit una petita introducció amb una presentació breu i explicant les raons per les quals m'hi poso en contacte?
- Parlo dels avantatges i inconvenients del Bicing actual (funcionament i organització)?
- Trio tres o quatre idees clau que desenvolupo per fer una argumentació adequada?
- Justifico i dono exemples, explico una anècdota?
- Proposo millores (en relació amb el que he dit anteriorment)?
- Utilitzo un lèxic d'acord amb la situació (tema del Bicing)?
- Utilitzo lèxic d'opinió?
- Expresso sentiments?
- Utilitzo diferents construccions gramaticals per donar la meva opinió (indicatiu, subjuntiu)?
- Utilitzo connectors (en efecte, això és perquè, així...)?
- Presento una carta en tres o quatre paràgrafs?
- Hi he posat una conclusió?
- Evito les repeticions?
- He rellegit el text?
- Utilitzo el corrector?

## **Conclusió**

La meva conclusió després d'haver dut a terme aquest treball sobre l'argumentació és que tots junts hem millorat. Com a docent, m'he sentit útil: he pogut explicar què és un text argumentatiu i em sento també gratificada en la mesura en què l'alumnat ara sap escriure aquest tipus d'escrit.

Encara que el text contingui errors d'ortografia o de morfosintaxi, la presentació és adequada, el text és coherent, ben construït, l'argumentació és justificada i desenvolupada. Per tant, els aprenents saben què és un text argumentatiu i com s'ha de

fer, i això té una repercussió positiva en el moment de defensar les seves idees a la pràctica oral.

Paral·lelament, l'alumnat està satisfet d'entendre el que li demanem, de poder fer-ho bé, de veure que és capaç de fer-ho i que té les eines per fer-ho. Se sent capacitat per poder escriure un text argumentatiu; al capdavall no és tan difícil com semblava i és interessant.

A banda de demanar oralment a l'alumnat què li havia semblat la tasca per aprendre a argumentar, vaig passar una petita enquesta escrita per recollir dades concretes de valoració en què els aprenents van confirmar que aquest treball els semblava útil. Per tot això, en vista dels resultats dels aprenents i de les seves reaccions, la valoració final de la tasca és satisfactòria, ja que entenen el que fan, per què ho fan i com ho han de fer.





## Esriptura col-laborativa digital i classe inversa

Vicent Revert Arnau

[vrevert2@xtec.cat](mailto:vrevert2@xtec.cat)

EOI Badalona

### Introducció

En aquest article s'explica l'experiència d'aula en l'aplicació d'una proposta per treballar l'escriptura col-laborativa amb eines digitals i amb un enfocament que aplica elements de la metodologia de classe inversa. Aquesta proposta va sorgir, d'una banda, a partir de la presentació de Joan Tomàs Pujolà al VI Fòrum EOICAT a Tarragona el 2016 al voltant dels desenvolupaments més recents en TIC (tecnologies de la informació i la comunicació) i aprenentatge de llengües, i d'altra banda, de la posterior formació amb ell a l'EOI Badalona durant el curs següent. En aquesta formació vam treballar amb diverses eines digitals per aplicar l'aprenentatge mòbil, la ludificació (*gamification*) i la classe inversa en l'aprenentatge de llengües. Aquest procés ens va portar a desenvolupar una tasca d'expressió escrita col-laborativa digital en què s'inverteix la distribució habitual del treball d'expressió escrita: l'anàlisi i estudi del gènere textual es fa fora de l'aula i el procés d'escriptura té lloc a l'aula.

### Raonament pedagògic i marc teòric

L'objectiu principal d'aquesta activitat és facilitar que els aprenents millorin les seves produccions escrites i desenvolupin habilitats d'escriptura col-laborativa en un entorn digital. El que volem aconseguir és que l'alumnat tregui el màxim profit de les eines digitals per anar més enllà del que l'escriptura en paper els permet i, al mateix temps, desenvolupin habilitats digitals que després siguin transferibles fora de l'aula en entorns acadèmics i professionals. Aquesta activitat es fonamenta, per tant, en tres pilars teòrics:

- **Constructivisme social:** aprendre a escriure intercanviant idees i debatent sobre el procés d'escriptura. El constructivisme social es basa en la idea que el coneixement no és un producte individual sinó que sorgeix a partir de l'intercanvi social. Des d'aquest punt de vista, es pot arribar a un millor coneixement i domini del gènere textual a partir del treball col-laboratiu i la reflexió en grup sobre les característiques textuais.

- **Connectivisme:** aprendre a escriure mitjançant la interacció amb els recursos a l'abast a la xarxa. Aquesta teoria de l'aprenentatge de l'era digital descriu com el coneixement individual pot créixer a partir de bases de dades, models i recursos no humans disponibles a Internet que s'han de connectar i fer servir d'una manera crítica. Aquest procés permet desenvolupar el nostre propi concepte del gènere textual i millorar la producció escrita.
- **Competència comunicativa digital:** aprendre a escriure desenvolupant habilitats associades a l'ús d'internet i a les eines digitals. La competència comunicativa digital inclou disposar d'habilitats per cercar, obtenir, processar i comunicar informacions i transformar-les en coneixement. És per això que aquest treball es fa en un entorn digital amb eines que ens serveixen per processar i compartir el text de manera col·laborativa.

### **Organització i desenvolupament de l'activitat**

L'activitat es planteja i es desenvolupa en quatre fases:

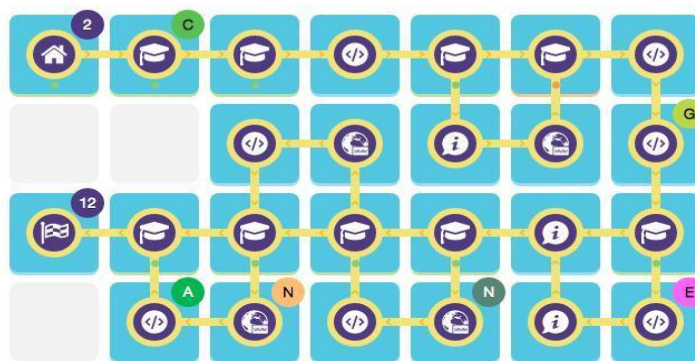
- Itinerari d'activitats preparatòries en línia
- Escriptura col·laborativa digital a l'aula
- Autoavaluació i coavaluació
- Avaluació i correcció

### **Fase 1: Itinerari d'activitats en línia**

Un factor a considerar a l'hora de fer l'activitat és que, per tal de poder treballar amb Google Drive, cal que cada alumne tingui un compte de Google, que pot ser propi o creat pel centre amb [GSuite per a centres educatius](#), si s'escau. Aquest compte permet treballar en l'edició del text i també serveix per donar-se d'alta a les plataformes digitals on hi ha les activitats preparatòries, les quals s'assignen com a deures en línia amb temps suficient segons la durada de l'itinerari.

Per crear l'itinerari en línia vam decidir-nos per la plataforma [Symbaloo Learning Paths](#), ja que ofereix un tauler de joc interactiu per visualitzar la seqüència de materials i exercicis, i permet al professorat fer un seguiment detallat del progrés. En aquest itinerari és possible incrustar imatges, documents, vídeos, qüestionaris i objectes amb codi *embed*. A més, es poden crear itineraris alternatius personalitzats per reforçar determinats continguts. Cal tenir en compte que, al ser materials per al treball autònom, el disseny ha de ser curós i amb un enfocament de tipus *feedforward* (és a dir, amb suggeriments

d'actuació per a futures tasques semblants) per tal de garantir que els alumnes assoleixin els objectius adequadament.



Visualització de l'itinerari en Symbaloo Learning Paths

Name	Score	Reward	Progress	Time spent
A Ad	0/0	0/0	0%	00:00:14
A Al	8/10	0/0	100%	00:13:19
A An	7/10	0/0	100%	00:21:07
A Ar	10/10	0/0	100%	00:10:31
C Ca	9/10	0/0	100%	00:21:18
C Ce	10/10	0/0	100%	00:04:24
E E	8/10	0/0	100%	00:06:56
E E	10/10	0/0	100%	01:01:11
E Er	10/10	0/0	100%	00:15:03
G Gi	4/5	0/0	80%	00:10:33

Registre de progrés en Symbaloo Learning Paths

Com que els qüestionaris que ofereix Symbaloo són senzills i poden tenir una aplicació limitada, vam optar per incloure també al procés, mitjançant el codi *embed*, exercicis en línia autocorrectius en les plataformes [Wizer](#) i [Formative](#). Això ens va permetre crear activitats d'anàlisi textual i treball lingüístic amb exercicis d'opció múltiple, de completar buits, d'aparellar, de classificar i d'altres tipus.

## Fase 2: Escripció col·laborativa digital a l'aula

Desenvolupar aquest tipus d'activitat a l'aula demana uns requisits tècnics mínims, tot i que es poden adaptar segons el material i els recursos disponibles. L'element indispensable per fer l'activitat és una connexió wifi estable a la qual s'han de connectar els dispositius amb què es fa l'activitat. En cas contrari, l'activitat també es pot dur a terme a l'aula d'informàtica del centre. Si s'opta per la primera opció, cal decidir si els alumnes treballaran amb els seus ordinadors portàtils i tauletes o amb portàtils de la dotació del centre, si s'escau.

Abans de començar a escriure cal tractar determinats aspectes. En primer lloc, s'han de resoldre dubtes referents a l'itinerari fet fora de l'aula i crear els grups de treball. Una vegada fet això, el alumnes trien el tema i fan la pluja d'idees d'acord amb les instruccions que se'ls doni. Si s'han assignat rols dins del grup per organitzar la feina, convé que algú estigui a càrrec de crear i gestionar els permisos d'edició del document a Google Drive. Tot seguit, cal convidar i donar permís per editar el document als membres del grup i al docent. D'aquesta manera tots els membres del grup podran treballar simultàniament amb el mateix document, així com afegir-hi comentaris per guiar el procés d'edició.

El temps per escriure ha de variar segons la complexitat de la tasca; les primeres vegades que l'alumnat va redactar el text de manera col·laborativa en el document de Google Drive compartit, no en vam tenir prou amb 60 minuts. Això implicava que el procés d'escriptura hagués de continuar fora de l'aula. Durant aquests 60 minuts l'alumnat havia de redactar el text de manera col·laborativa en el document de Google Drive compartit.

### **Fase 3: Autoavaluació i coavaluació en línia**

En les primeres versions d'aquesta activitat els alumnes havien de finalitzar el text en línia fora de l'aula, d'acord amb els rols assignats, i coordinar-se mitjançant les eines de comentaris i xat. A continuació, en aquesta fase els alumnes també havien de fer una autoavaluació del text escrit, amb un qüestionari de comprovació referent a les característiques textuais i les instruccions de la tasca. A més, es va donar accés per veure i inserir comentaris als textos que havien creat els altres grups de treball. L'objectiu era doble: d'una banda, que agafessin idees i recursos lingüístics aplicables als seus propis textos, i d'altra, que fessin suggeriments de millora als altres grups.

### **Fase 4: Avaluació i correcció**

En aquesta darrera fase de l'activitat, el docent havia de fer la correcció i valoració de la producció escrita del grup, amb comentaris de millora i orientació per a l'edició i també per a futures tasques semblants (*feedforward*). Per la seva banda, l'alumnat havia de corregir les errades i fer els canvis necessaris per donar l'edició per finalitzada i definitiva.

## **Resultats: valoració de l'activitat i les produccions escrites**

Després d'haver desenvolupat aquest model d'activitat unes quantes vegades vam poder extreure diverses conclusions sobre com havia funcionat i quins aspectes calia revisar. En general, vam apreciar que el fet de treballar l'itinerari individualment a casa i després debatre sobre el gènere textual amb els companys durant el procés d'escriptura a l'aula aporta alguns aspectes positius:

- L'itinerari en línia ha servit, a partir del progrés dels alumnes en els exercicis, per determinar quins aspectes calia revisar abans de començar el procés d'escriptura.
- L'alumnat ha estat més engrescat en la tasca i hi ha hagut molta interacció i participació durant el procés d'escriptura. A més, el docent ha pogut acompanyar-lo i, per tant, guiar i reconduir adequadament la compleció del text.
- De les produccions resultants es desprèn que han entès i aplicat millor les característiques del gènere textual i els elements lingüístics necessaris, fet que els ha permès escriure textos amb millor resultats d'avaluació.

Tanmateix, l'observació i la reiteració del desenvolupament de l'activitat amb diferents professors ens ha ajudat a trobar aspectes que cal modificar o millorar per fer-la més efectiva:

- Cal donar informació suficient sobre el funcionament de les eines TIC, en especial Symbaloo Learning Paths i Google Drive. De fet, la col·laboració entre l'alumnat ha estat molt útil per aprendre a utilitzar-les, i el fet que alguns alumnes haguessin treballat el curs anterior amb aquestes eines ha facilitat i agilitzat el procés durant aquest curs.
- Cal evitar que l'activitat s'allargui excessivament des que inicien l'itinerari fins que acaben l'autoavaluació i la coavaluació ja que, si es fa massa feixuc completar totes les fases, alguns alumnes abandonen l'activitat. Per tal que el màxim nombre de participants possible acabi, és convenient dedicar-hi més temps a l'aula i garantir que no quedi feina sense acabar, ja que la coordinació fora de l'aula és difícil. Per aquest motiu, durant el curs 2017-2018 hem intentat dedicar pràcticament una sessió completa de classe a la fase d'escriptura.
- El fet de donar accés als textos dels altres grups en la fase de coavaluació no va desembocar en la interacció i la retroacció que s'esperava. Això ens fa plantejar que hem de trobar altres fórmules més efectives perquè la coavaluació sigui productiva.

## Conclusió

L'activitat va començar a portar-se a terme durant el curs 2016-2017 i, donada la considerable millora en els resultats d'expressió escrita, durant el curs 2017-2018 ha augmentat el professorat de l'escola que s'ha involucrat en l'aplicació d'aquest model d'escriptura col·laborativa en el seu departament. D'altra banda, el centre va adquirir portàtils Chromebook i va crear comptes de GSuite, la qual cosa ha permès desenvolupar activitats de caire col·laboratiu com aquesta de manera més còmoda i eficient .

Tot i que aquest tipus d'activitat requereix un plantejament curós i detallat de les fases i dels exercicis, considerem que és un model beneficiós tenint en compte els resultats positius del procés. Part del professorat ha aplicat tot el model i d'altres l'han adaptat segons les seves necessitats metodològiques. Al capdavant, l'element fonamental i més enriquidor és el procés d'escriptura digital a l'aula amb els altres aprenents. Aquest procediment millora el coneixement i l'aplicació del gènere textual gràcies al debat generat i a la focalització en el procés d'escriptura, que queda enriquit per les eines digitals que faciliten la col·laboració.

## Bibliografia

- Riel, Jeremy. "Google Docs Is for More than Just Personal, Boring Writing: Collaboration in Cloud-Based Writing..." *Medium*, 27 abril, 2016.  
<https://medium.com/@jeremyriel/google-docs-is-for-more-than-just-personal-boring-writing-collaboration-in-cloud-based-writing-16b4f00cc919>
- Wiliam, Dylan (2011). *Embedded Formative Assessment*. Solution Tree Press.

## Recursos en línia

- *Flipped Learning Network Hub*: <https://flippedlearning.org>
- *Formative*: <http://goformative.com>
- Symbaloo Learning Paths: <https://learningpaths.symbaloo.com>
- *Wizer*: <https://app.wizer.me/>

# Kahoot for all skills: proposals to gamify the ELT classroom

Fernando Romeu Esquerré

[fromeu@xtec.cat](mailto:fromeu@xtec.cat)

EOI Tortosa

## 1. Introduction

Student response systems (SRS) have been used in ELT for many years now. However, the presence of mobile devices like tablets or smartphones in class has led to the creation of several free apps that offer new possibilities for teachers and students. Affordability, ease of use and instant feedback are some of the advantages that these apps have. As Jamieson and Musumeci (2017:203) state, “Technology has expanded the options for assessing students’ learning by providing the means for delivering, scoring, reporting and collecting data.”

Apart from working as student response systems, some free and user-friendly apps, like Quizlet, Duolingo or Kahoot, integrate several gamification elements that can contribute positively to our students’ motivation, engagement and learning. According to Kapp (2012:10), “Gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game-thinking to engage people, motivate action, promote learning and solve problems”.

Kahoot is a mobile-based student response system which uses many gamification elements to promote engagement, motivation and successful learning while checking students’ answers to multiple-choice questions. It has become very popular around the world and it stands out as a gamified student response system. Wang (2015:218), one of the creators of Kahoot, explains its main features:

*Kahoot! is a game-based student response system that transforms temporarily a classroom into a game show. The teacher plays the role of a game show host and the students are the competitors. The teacher's computer connected to a large screen shows questions and possible answers, and the students give their answers as fast and correct as possible on their own digital devices. A distribution chart of how the students have answered is shown between questions. The chart is useful for the teacher to get feedback on how much the class knows about a topic, and opens an opportunity to explain better the parts where students lack knowledge. Between each question, a scoreboard shows the*



*nicknames and scores of the top five students, and at the end of the game a winner is announced. Kahoot! uses playful and colorful graphics and audio to increase the engagement. Based on observations and feedback from teachers using Kahoot!, the main difference between a game-based student response system (GSRS) and a classical student response system (SRS) is the energy and engagement the gamification creates.*

The engagement that Kahoot creates is an important asset for language teachers and students. As Mislevy et al. (2012:62) say, “Engagement is important in assessment, as well; research suggests that when students are more motivated, assessment results are a better reflection of their ability”. When students are engaged in a motivating activity like a Kahoot quiz, which integrates work and play, they often experience the psychological state of “flow”, defined by Shernoff et al. (2003:160) as “a state of deep absorption in an activity that is intrinsically enjoyable”. This state of flow is reached when “one’s skills are neither overmatched nor underutilized to meet a given challenge” (ibid). So, Kahoot quizzes should be demanding up to a point, because if the time limit to answer is too tight or the questions are too difficult, anxiety and demotivation may occur.

Apart from the energy and engagement Kahoot creates, there are several other reasons to use it in English lessons:

- It fosters cooperative work.
- It allows staging, as questions are displayed one by one.
- It rewards success and keeps failure private.
- It gives teachers insight on students’ progress.
- It gives instant feedback to students on their performance.

Kahoot is usually associated to grammar and vocabulary revision quizzes. Its potential to motivate students to learn grammar has been analysed by Zarzycka-Piskorz (2016:34), who concludes that “Playing a game together goes beyond the traditional way of learning, as the questioned game was designed to practice and revise the language, but also provides a thrill which is absent when doing ordinary grammar exercises.” This author’s approach to Kahoot, based on using it to revise grammar, is a very popular one, as grammar quizzes contain several multiple-choice questions which do not depend on any context and students just need to analyse the sentence and decide which grammar and vocabulary item is correct.

However, other language skills, like reading or listening, can also be tested using Kahoot, as long as previous work on the oral and written texts has been carried out,

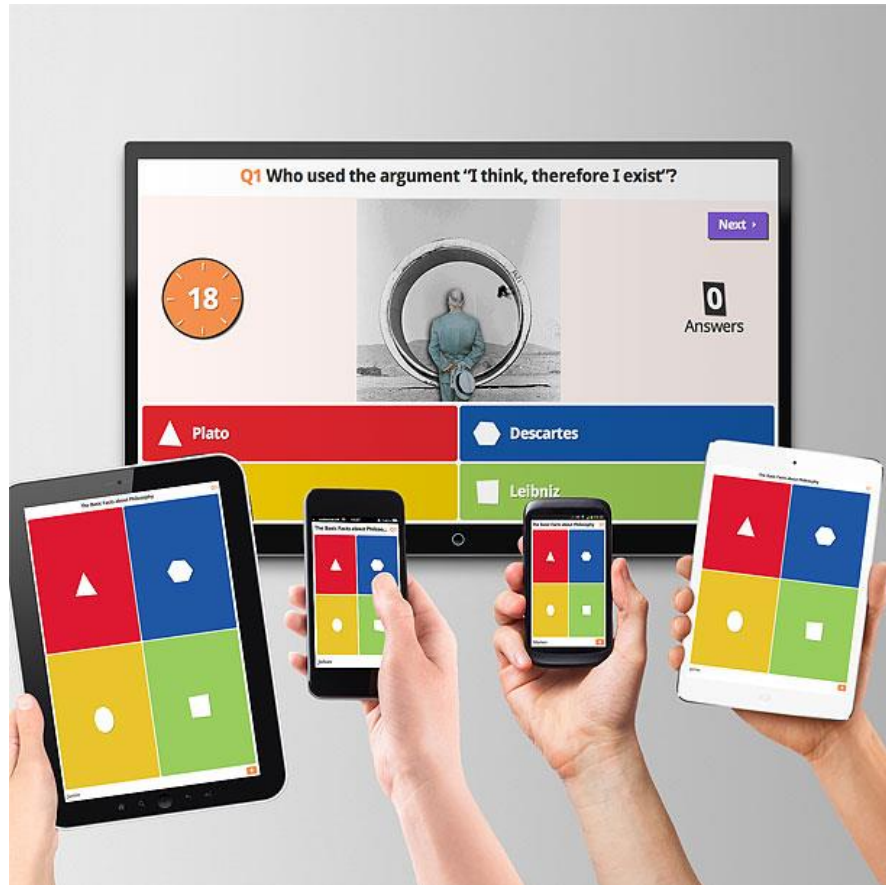
preferably in pairs or groups. This paper aims at analysing how reading, listening, writing and speaking activities can be carried out using Kahoot. Therefore, the use of this motivating and engaging student response system will not be limited to just revising grammar and / or vocabulary. By knowing the possibilities of using Kahoot for any language skill, teachers will be able to decide when to include these quizzes in their classes.

Student grouping options, discussion activities, question types and feedback processes are described for the quizzes that exemplify the theoretical proposals in this paper. Each quiz is linked to its teacher's guide. The activities presented here have been carried out with upper-intermediate students. However, they can be adapted to any level, since the key to their success is peer cooperation and peer work both before and during the quiz. Kahoot is a really simple response system, because it is based on colours and shapes. Using Kahoot quizzes in the English classroom will allow the teachers to catch all their students' attention and to encourage them to cooperate to find the right answer as quickly as possible in order to win.

## **2. Kahoot quizzes to test reading comprehension.**

Textbooks and class materials typically contain reading passages with True/False or multiple-choice questions about them. Reading speed and task completion time varies considerably among students. Some students may need help with vocabulary or to understand the correct answer to a question. When checking answers, some students will probably ask doubts or volunteer to say the right answer, while others may be shy and prefer to wonder why they failed a question rather than ask their teacher or partner about it.

Teachers can decide to vary the traditional approach to reading comprehension activities and turn these typically individual tasks into pair or group work. First, students are given some time to read the text on their own. Then, in pairs or in groups of three they can discuss a possible summary and help each other to solve vocabulary doubts. By doing this, teachers foster peer feedback and students can combine their individual thoughts on the text with those of their partners. Working with peers should allow for greater freedom to express doubts, make hypotheses and present different views than when working with the whole group. Teachers can walk around the class, monitoring and somehow guiding the conversations in the groups so that they address the issues that will be tested later on in a Kahoot quiz which will not have been announced beforehand.



Once students have discussed the text in groups, the teacher can ask them to play a Kahoot quiz, preferably in groups, just as they were sitting in the previous activity.

Although Kahoot offers a team mode, it will be faster to play in classic mode. When a Kahoot quiz is run in group mode, then Kahoot gives 5 extra seconds for team talk before the countdown to answer the question starts. Nevertheless, this is not usually necessary, especially if teachers set up 90 or 120 seconds as the time limit.

The questions in the quiz will necessarily be multiple-choice or True/False. Textbooks usually present repetitive question types. When using Kahoot, we can keep the questions that appear in the book or device new question types, thus enhancing the range of activities and cognitive demands on students. These questions can address different aspects of the text and place several cognitive demands in order to promote conversation among students. For example:

- Choose the right title for the text.
- What does this word mean?
- Which option is wrong?
- Which character in the text does this?

By playing Kahoot to test reading comprehension, we give students the opportunity to have peer feedback and teacher feedback too, as it is the teacher who decides when to move on to the next question and when to give or to elicit feedback depending on the results displayed. In whole-class correction of textbook activities students do not know how the rest of the class did, and even experienced teachers may doubt as to whether it is advisable to give feedback and explanations on each question. When playing Kahoot, both teachers and students have a clear view of how easy or difficult the questions were, of the distractors chosen and of the number of respondents who got it right. This information lets the teacher decide about what feedback to give and when.

The competitiveness that Kahoot entails motivates students in two ways: they know that a quick correct answer will award them points and will help them beat other groups, and they also make an effort to make the right choice, so as not to disappoint their colleagues in the group. Intra and inter-group competition is a motivating factor and entails little risk of embarrassing students, as success is publicized in the top 5 chart that appears after each question, but failure is kept private in each participant's device.

Unlike in textbooks, when students play Kahoot they do not see the questions about the text until they have read and discussed it. This helps them to concentrate on understanding and enjoying the text rather than just trying to find the answers to the questions, because while they are reading the text and talking about it, no questions are there for them to worry about. Anxiety is reduced and focus on the text is increased.

When students have to answer questions from textbooks, they get delayed feedback, as answers are checked when all or most students have finished the activity.

Kahoot gives students and teachers instant feedback, which is rewarding and allows students to reflect on what they know or do not know and therefore adjust their future answers accordingly. As Kapp (2012:9) puts it, "A player gets caught up in playing a game because the instant feedback and constant interaction are related to the challenge of the game, which is defined by the rules, which all work within the system to provoke an emotional reaction and, finally, result in a quantifiable outcome within an abstract version of a larger system".

Kahoot is also a good tool to unify students' answer time. Although time pressure when answering questions might lead to a higher error rate, it is also true that having all the class focus on the same content at the same time is valuable and useful in terms of classroom management. Other student response systems, like Socrative, offer greater

freedom to students as far as answer pace is concerned. But this forces teachers to give all the feedback at the end of the activity, thus having to deal with fast and late finishers and having to select more or less blindly which feedback to give, since going over all the questions may be boring for students.

The following table shows the results obtained in the same activity by three different upper-intermediate groups working on the text “The Talented Mr. Ripley”. In the two groups which played Kahoot, students worked in pairs or groups of three. The students who used Socrative, another student response system which allows response collection in a non-gamified mode, did the activity individually. Results are higher in the groups using Kahoot, probably thanks to peer interaction and cooperation.

	Total	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
Kahoot 1	55	25	50	75	50	75
Kahoot 2	60	33	67	100	17	83
Socrative	49	48	35	52	52	57

Socrative offers the “short answer” question type, which is not possible in Kahoot quizzes. Besides, teachers can write feedback for each question and it will be displayed on the students’ devices. Time pressure is only present in the “space race” mode in Socrative, but it just displays space rockets moving faster or more slowly as students answer, it does not limit response time. In the experiment I carried out, the same multiple-choice questions were used in Kahoot and in Socrative quizzes. The time needed to complete the Socrative quiz was slightly higher than that needed for the Kahoot quizzes. This was due to different answer speeds within the group, as the quiz was run in student-paced mode. In Kahoot, the quiz was teacher-paced. The quicker answer speed needed for the Kahoot quizzes did not influence results negatively.

Previous work is required for a successful and rewarding experience with Kahoot as a test tool for reading comprehension. This work takes up valuable class time, but it usually pays off. Different examples of activities can be downloaded and used in class from the following links:

- [The Talented Mr. Ripley](#). It is a traditional multiple-choice reading comprehension activity taken from the book First Expert (Pearson Longman).
- [“The Street”](#). It is a short literary text by Colm Toibin.

- [“Halloween”](#). It is a short horror story.

### 3. Listening comprehension

Listening comprehension activities, like reading comprehension ones, are often based on True/False or multiple-choice questions. This is the question format that Kahoot uses, so teachers may feel that using this response system for a listening activity may be suitable. However, Kahoot entails several differences in relation to traditional, paper-based activities.

First of all, in paper-based activities students can see all the questions either before they listen or when they are given the photocopy. In Kahoot, questions are displayed one by one. This aspect may force students to make an effort to remember what they heard or saw, but it also gives them instant feedback that allows them to adjust their future answers. Secondly, Kahoot allows the use of pictures and video, which opens up new possibilities: from using screenshots from a video to replaying an excerpt of it, for instance. Listening comprehension activities with Kahoot can be copies of traditional activities, but teachers can also use the motivational and multimedia components of Kahoot in order to make the most of the audio or video material used.

The activity [“Vacuum tube travel”](#) is an example of how teachers can use Kahoot to test listening comprehension like they usually do in class. Students watch the video, then they discuss some questions about it in groups and finally they play the Kahoot quiz, preferably in groups, as they can discuss the answers and help each other.

The multimedia potential of Kahoot makes it a suitable tool to work on cultural aspects present in recordings, help students reflect on vocabulary and foster memorability through content selection and competition. One example of this could be a Kahoot quiz played as a wrap-up activity about the songs [“Ironic”](#) and [“Ironic Updated”](#), by Alanis Morissette. The song exploitation is PowerPoint-based. In the first slide, students are asked two questions about the singer’s background. The second slide displays a word cloud with some key vocabulary in the song Ironic. Then, students listen to this song as they read the lyrics on the classroom screen. Optionally, students can be invited to write a new irony in groups after they have enjoyed the song. Then, they watch the new version of Ironic, which Alanis sings with James Corden, a humourist. Since the original song was written in 1996, twenty years later new ironies can be sung, like “It’s swiping left on your future soulmate”. Students will have listened to two songs and seen several new words and

concepts. So, a Kahoot quiz will be a nice wrap-up to the activity, bringing energy, competitiveness and motivation while revising key vocabulary and concepts seen in the song. Another positive factor is that questions like “It’s the good advice that you just didn’t ...” can raise awareness about collocations. Similarly, other questions like “A vape is ...” will help the class discuss cultural aspects.

Another listening activity using Kahoot can be done using a video clip from the TV series “[Sherlock](#)”. In this case, screenshots from the clip can be used in the quiz in order to ask students about a character’s name, or an excerpt of the video can be included in a question to test students on specific words or utterances.

Similarly to reading comprehension activities, listening quizzes using Kahoot require some previous work, offer possibilities to integrate pictures and video, allow for peer discussion and efficient feedback and are a motivating and attention-grabbing way to round up a video or audio-based task. Students will very often miss parts from an audio or video recording, and the opportunity to cooperate with their partners to make up for these gaps in understanding is maximized by the motivation offered by Kahoot quizzes. Such motivation will foster cooperation towards a common goal and, ultimately, result in peer feedback and a better understanding of the oral text.

#### **4. Writing**

Kahoot’s motivational and energy-raising potential can also be useful to work on different aspects of writing tasks. For example, a [quiz on error correction](#) can help students to understand the codes and conventions that teachers use and to find the correct version of some common errors. If this activity is carried out using a photocopy or a PowerPoint presentation, students have to speak up if they want to answer a question, and some of them may decide to remain silent. Teachers may not be sure about the degree of understanding of their students.

One of the most remarkable characteristics of Kahoot is that it gives voice to students, rewarding success and keeping failure private. Teachers can clearly see what students understand and what they find difficult, thanks to the distribution chart that appears after each question.

Students can be asked about the number of mistakes in a sentence, the types of mistakes, the correct version of a sentence, whether a sentence is right or wrong, etc. We



can choose from different approaches to error correction presented in a positive and motivating way.



Quizzes about linking words or about tips for formal pieces of writing are other examples of Kahoot-based activities that can be used in class when working on writing skills.

## 5. Speaking

Speaking activities may vary in type depending on the students' level. Lower-level students will usually talk about pictures and relatively simple roleplays or conversations, while more advanced students will have to re-tell texts or practise more complex discourse strategies and conversation gambits.

Kahoot quizzes can enrich our work on this productive skill by checking work done, asking students about details in the pictures they talked about or by testing their visual memory. An example of a Kahoot quiz for elementary students is the activity ["Spot the difference"](#). Students do this activity in the traditional way, using paper copies of two similar pictures and trying to find as many differences as they can between two pictures. Upon finishing, they are invited to play a Kahoot quiz which contains questions about the pictures. Some questions refer to both pictures, while other questions ask about differences. This way, students who have worked hard on the activity will probably get their reward. Conversation between pairs or groups of students is guaranteed.

When more advanced students work on texts, teachers can also use a Kahoot quiz after their speaking activity to check understanding and task completion, while fostering discussion and encouraging group work. For example, in the activity ["Planes and Airports"](#), students have to work in groups of three. Each student in the group has a different text about the same topic. They are given 10 minutes to read the text and prepare to re-tell it in their own words and also to tell a personal anecdote related to it. Students re-tell their texts to their colleagues and a 10-minute group discussion about the topic and about the content of the text follows. Then, the teacher invites the students to play a Kahoot quiz in the same groups where they have been for the activity.

The Kahoot quiz contains three questions about each text. The questions may refer to text contents or to vocabulary in these texts. Students are given between 20 and 60 seconds to answer the questions in the Kahoot quiz. All the students in the group become leaders during the activity, as they will probably know the answer to the questions that refer to their texts. Cooperation in the group becomes key again.

## 6. Conclusions

Whatever the skill, Kahoot gives language teachers the opportunity to motivate students, encourage group work, foster peer feedback, grasp students' understanding of concepts, give feedback on problem areas and promote memorability of key vocabulary and concepts. The selection of activities shown here demonstrates the potential of Kahoot as a tool that can be used not only to engage students and motivate them, but also to improve their competence in all four skills.

## Bibliography

- Jamieson, Joan and Musumeci, Matteo. 2017 . Integrating Assessment with Instruction Through Technology. In Carol Chapelle and Shannon Sauro (eds.). *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*, pp 293-317. New Jersey: Wiley Blackwell.
- Kapp, Karl. 2012. *The Gamification of Learning and Instruction. Game-Based Methods and Strategies for training and Education*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Mislevy, Robert J. et al. 2012. Three Things Game Designers Need to Know About Assessment". In Dirk Ifenthaler, Deniz Eseryel and Xun Ge (eds.). *Assessment in Game-Based Learning. Foundations, Innovations and Perspectives*, pp. 59-81. New York, Springer.
- Shernoff, D.J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., Shernoff E.S. 2003. Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18, 158-176.
- Wang, Alf Inge. 2015. The wear-out effect of a game-based student response system. *Computers & Education*, volume 82, March 2015, pp 217-227
- Zarzycka-piskorz, E. (2016). Kahoot it or not? Can games be motivating in learning grammar? *Teaching English with Technology*, 16(3), 17–36.

# L'*screencasting* i la pronunciació: un exemple més de com la tecnologia educativa interactua amb l'aprenentatge d'una llengua

Sidney Martin Mota

[smart47@xtec.cat](mailto:smart47@xtec.cat)

EOI Tarragona

## 1. Introducció

La tecnologia en l'ensenyament-aprenentatge (Tecnologia educativa, en anglès Educational technology o edtech) permet que professors i alumnes es puguin comunicar de diverses maneres, especialment en els entorns en línia i semipresencials. Ara bé, l'ús de la tecnologia no és exclusiu d'aquests entorns. Cada vegada més docents d'àmbits presencials també la fan servir, tal com es pot comprovar als congressos i jornades. De totes les eines de comunicació multimèdia que s'utilitzen en el món de l'ensenyament, voldria dedicar aquest article a l'*screencasting*, o gravació de pantalla, que és el programari per capturar tot allò que passa a la pantalla d'un ordinador, mòbil o tauleta tàctil (Brick i Holmes, 2008; Desouky, 2016), i explorar-ne l'aplicació a l'ensenyament i l'aprenentatge de la pronunciació a la classe de llengua estrangera.

## 2. Què és l'*screencasting*?

L'*screencasting* és un eina que enregistra en format de vídeo tot allò que té lloc a la pantalla de l'ordinador, inclús l'àudio (Desouky, 2016). Molts programes de gravació de pantalla permeten utilitzar un cursor que s'il·lumina quan s'activa i també permeten enregistrar amb la càmera web alhora, així com editar i publicar el vídeo. Les aplicacions didàctiques són moltes: proporcionar retroacció en format audiovisual (*e-feedback*); explicar dubtes i gravar un vídeo amb una lliçó per visionar fora de classe, especialment quan s'empren metodologies de classe inversa; realitzar activitats d'expressió oral fetes pels alumnes amb el suport d'un text o una imatge en les quals es gravi conjuntament imatge i veu de l'alumne, etc.

## 3. L'*screencasting* i l'aprenentatge de la pronúncia d'una llengua estrangera

L'*screencasting* és una eina molt útil a l'hora de donar retroacció, la qual cosa també es coneix com a *feedback* (Desouky, 2016). Ara bé, la tecnologia per si sola no garanteix

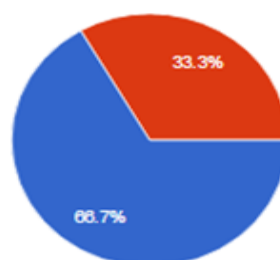
l'èxit en l'aprenentatge ja que s'ha de situar dins d'un marc pedagògic (Bultrón, 2014). Cal afegir també que la tecnologia pot ajudar a l'hora d'aprendre millor: segons els estudiants, les explicacions mitjançant *veedback* són més clares i són més ben rebudes per part de l'aprenent perquè, en molts casos, el professor pot evitar que la retroacció es pugui interpretar com a crítica, tot modulant el contingut del missatge (Thompson i Lee, 2012). Per exemple, un dels problemes que tenen els comentaris escrits és que no s'entenen i es malinterpreten (Mantle-Bromley, 1995; citat a Amara, 2015).

L'*screencasting* és una eina excel·lent per ajudar el professor a l'hora de proporcionar una retroacció més clara. S'utilitza molt per crear tutorials però pocs l'utilitzen per donar retroacció. Per exemple, la imatge 1 és una captura d'imatge d'un vídeo en què es dona retroacció tot utilitzant l'*screencasting*. El cursor, que s'il·lumina, s'utilitza per indicar les parts de la pantalla en què es vol que l'alumne es fixi mentre el professor va explicant. També es pot activar la càmera web, la qual cosa enriqueix el missatge que es vol transmetre a l'alumne, fent-lo més entenedor i més proper.



**Imatge 1:** Captura d'imatge: *screencast* amb retroacció sobre un exercici d'expressió oral.

Una enquesta a un grup d'alumnes de modalitat semipresencial durant el curs 2016-17 revela que un 66,7% prefereixen *veedback* per a tasques d'expressió oral en lloc de només retroacció en format escrit. Els professors n'haurien de prendre nota, si més no, a l'hora de variar el tipus de retroacció en funció de la tasca que es demana. No tot ha de ser retroacció per escrit.



**Imatge 2:** Percentatge d'alumnes que prefereixen retroacció en format vídeo per a les tasques orals.

Seguidament, presento una sèrie de possibles tasques en què es pot utilitzar l'*screencasting* com a eina per millorar la pronúncia i que han funcionat a classe.

- La gravació de pantalla es pot fer servir perquè els alumnes comentin en la llengua meta un exercici de pronúncia que hagin dut a terme, tot identificant els punts febles i proposant estratègies per millorar. Un cop gravada la sessió d'*screencasting*, es pot enviar l'arxiu de vídeo al professor perquè en faci la retroacció utilitzant la mateixa tècnica. D'aquesta manera, es crea una comunicació asincrònica més propera entre alumne i professor, molt més privada i personal.
- Una altra activitat és la descripció d'una foto que es mostra a la pantalla de l'ordinador amb la càmera web activada; d'aquesta manera el professor pot veure la cara de l'estudiant i així avaluar la manera en què certs sons de la llengua meta es pronuncien. Aquells sons, per exemple, en què hi ha diferents graus d'arrodoniment dels llavis com les /u/ i /ʊ/ en anglès. També es pot avaluar el llenguatge corporal, el qual enriqueix la parla.
- També es pot gravar l'alumne llegint un text, tot resseguint amb el cursor allò que ell mateix llegeix. El professor li dona la retroacció amb un *screencast*, indicant amb el cursor aquells aspectes que cal destacar. Una vegada més, s'obté un tipus de comunicació més proper i personal que la comunicació pròpia de la retroacció per escrit.

#### **4. Eines d'*screencasting* per a ordinador, mòbil i tauleta tàctil**

*Screencast-o-matic* és una de les eines més utilitzades pels professors a l'hora de crear tutorials. Permet enregistrar fins a 15 minuts de vídeo i, una vegada fet, es pot publicar en línia (per exemple, a Youtube) o simplement desar l'arxiu a l'ordinador. A l'hora de fer un *screencast*, cal tenir en compte els següents consells:

- Cal escriure un guió del que es vol dir.
- Abans de publicar el vídeo convé visionar-lo i editar-lo en cas necessari.
- Cal tenir cura de la il·luminació a l'hora de gravar el vídeo quan s'utilitzi la càmera web.
- Convé aconseguir un bon micròfon ja que, en aquest cas, la qualitat sí que importa.
- Els arxius de vídeo que es generen són grans i, per tant, és molt recomanable desar-los al núvol.

Hi ha d'altres programes destacables per fer *screencasting*:

Eina		Característiques	Enllaç
<b>Jing</b>		Gratuït; compatible amb Windows i Mac.	<a href="https://jing.en.softonic.com/download">https://jing.en.softonic.com/download</a>
<b>Screencast-o-matic</b>		Gratuït; fa captures de pantalla simples però possiblement és el que més s'utilitza en el món de l'ensenyament.	<a href="https://screencast-o-matic.com">https://screencast-o-matic.com</a>
<b>Cam Studio</b>		Gratuït; és un dels capturadors de pantalla més avançats en el mercat. També té un editor de vídeos.	<a href="http://camstudio.org/">http://camstudio.org/</a>
<b>Ezvid</b>		Gratuït; editor de vídeos i enregistrament de vídeos.	<a href="https://www.ezvid.com/">https://www.ezvid.com/</a>

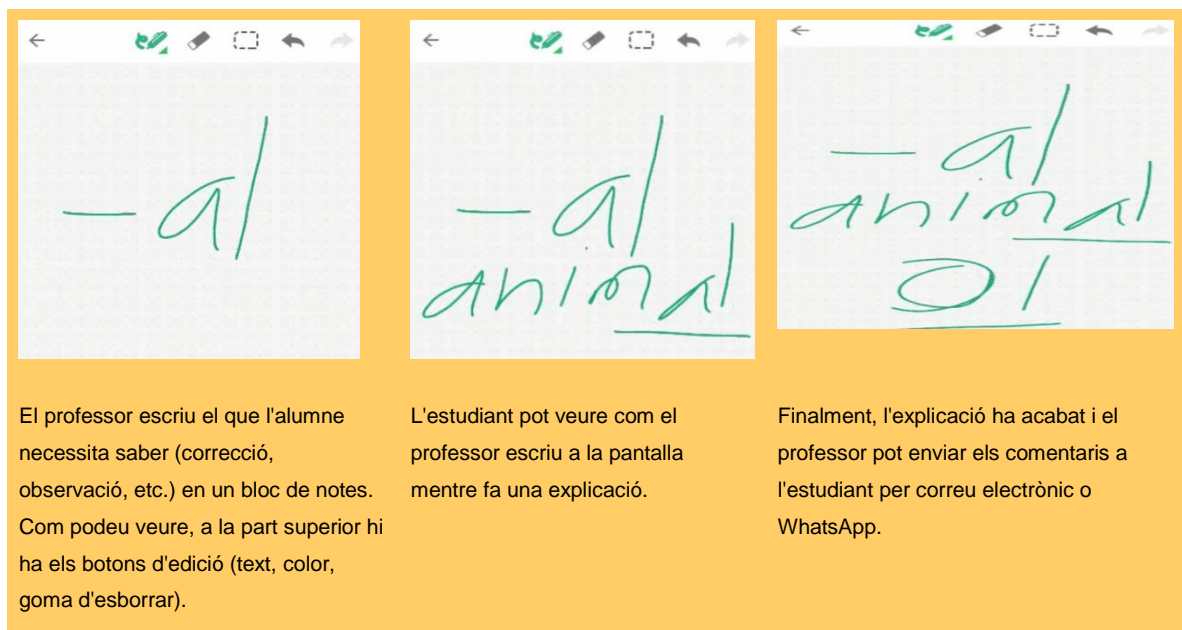
**Taula 1:** Eines d'*screencasting* (nom, descripció i enllaç)

També hi ha aplicacions d'*screencasting* per a tauletes tàctils o per a telèfons mòbils amb les quals es pot gravar la retroacció que s'escriu al dispositiu i enviar-la a l'alumne mitjançant correu electrònic o WhatsApp (Baró i Martin, 2018). No són difícils d'utilitzar, són compatibles amb Android i iOS i resulten molt útils per donar retroacció no només entre docent i alumne, sinó també entre alumnes. Només cal instal·lar prèviament

una app que permeti escriure a mà com si s'estigués fent amb llapis i paper. Per exemple, l'app *Escriptura a mà de Google* o el *Handwriting notepad*.

Segons Baró i Martin (2018), els avantatges d'utilitzar l'app al mòbil o la tauleta a l'hora de donar retroacció són els següents: la rapidesa amb què es rep la retroacció, ja que es pot optar per enviar-la per correu electrònic o Whatsapp mentre s'és a classe, de manera privada i molt clara, perquè normalment els vídeos són curts (d'un minut aproximadament) i expliquen un aspecte de la pronúncia en concret, sense allargar-se massa. El fet d'escriure i explicar al mateix temps i que tot plegat es gravi en un vídeo, fa que el missatge sigui molt més entenedor i capti l'atenció de l'alumne fàcilment (ja que és una manera poc freqüent de rebre retroacció). Els alumnes que van rebre aquest tipus de retroacció el van valorar molt positivament per la seva novetat i per la seva eficàcia.

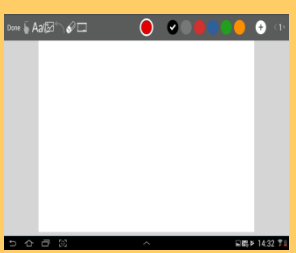



Seguidament es mostren una sèrie de captures d'imatge (Taula 2) de l'app *Evernote* (un bloc de notes instal·lat al mòbil) i *AZ Screen Recorder* (una aplicació de gravació de pantalla per al mòbil). En el primer exemple, el professor corregeix la pronúncia de la // a final de mot en anglès.



**Taula 2:** Captures d'imatge de l'app *AZ Screen Recorder* amb la qual es va gravar la veu i el text en un telèfon mòbil per donar retroacció

Les captures d'imatge següents són de l'app *ShowMe* i en aquest cas es crea un vídeo per donar retroacció sobre un aspecte de la pronúncia anglesa (les terminacions -ed). Una vegada creat el vídeo, es pot publicar a l'entorn d'aprenentatge virtual perquè l'alumne pugui disposar dels comentaris.



			
<p>Pantalla principal de l'app.</p>	<p>Seqüència de captures que mostren l'elaboració de la retroacció. Es pot escriure en diferents colors i es grava la veu i tot el que té lloc a la pantalla.</p>		

**Taula 3:** Captures d'imatge de l'app *ShowMe* amb la qual es va gravar una retroacció en una tauleta tàctil.

A la taula següent es destaquen apps que permeten experimentar aquesta nova manera de proporcionar retroacció als alumnes per millorar la pronúncia.

Eina	Característiques	Enllaç
<p>ScreenCast Lenovo Group</p> 	<p>Gratuït; es pot descarregar al mòbil i és fàcil d'usar.</p>	<p><a href="https://play.google.com/store/apps/details?id=com.lenovoscreen.screencast&amp;hl=en">https://play.google.com/store/apps/details?id=com.lenovoscreen.screencast&amp;hl=en</a></p>
<p>AZ Screen Recorder</p> 	<p>Gratuït; es pot descarregar al mòbil i és fàcil d'usar. No té marques d'aigua ni límit de temps.</p>	<p><a href="https://play.google.com/store/apps/details?id=com.hecorat.screenrecorder.free&amp;hl=en">https://play.google.com/store/apps/details?id=com.hecorat.screenrecorder.free&amp;hl=en</a></p>
<p>DU Recorder</p> 	<p>Gratuït; es pot descarregar al mòbil i és fàcil d'usar. Inclou editor de vídeo. És una de les poques eines graven en alta definició. Ofereix l'opció de crear gifs animats.</p>	<p><a href="https://play.google.com/store/apps/details?id=com.duapps.recorder&amp;hl=en">https://play.google.com/store/apps/details?id=com.duapps.recorder&amp;hl=en</a></p>
<p>Show Me Interactive Whiteboard</p> 	<p>Versió gratuïta i versió prèmium; es pot descarregar a la tauleta i és fàcil d'usar.</p>	<p><a href="https://play.google.com/store/apps/developer?id&gt;ShowMe">https://play.google.com/store/apps/developer?id&gt;ShowMe</a></p>
<p>Screenflow</p> 	<p>Compatible amb iOS; gratuït però amb versió limitada.</p>	<p><a href="https://www.telestream.net/screenflow/">https://www.telestream.net/screenflow/</a></p>

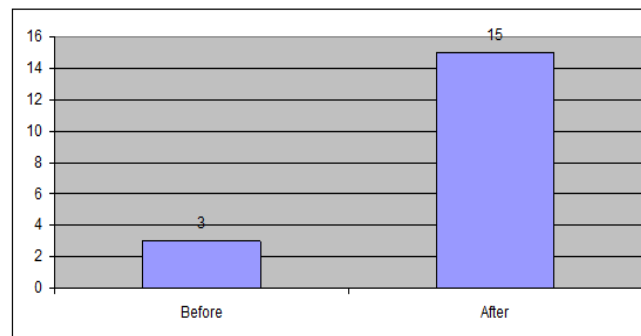
**Taula 4:** Aplicacions d'*screencasting* per a telèfons mòbils i tauletes tàctics  
(nom, característiques principals i enllaços)

## 5. Evidència de la millora en la pronunciació i opinió dels alumnes

La tècnica de gravació de pantalla té moltes aplicacions. Ara bé, un cop vist com funciona, interessa saber si realment l'alumne millora la pronunciació quan rep retroacció. Per comprovar-ho, vam fer una activitat per donar retroacció sobre la pronunciació de la /l/ fosca a final de mot en anglès. En general, la majoria dels alumnes pronuncien una /l/ poc fosca, especialment a final de paraula (p. ex., naturaL, animaL, specialL). Mentre els alumnes feien la tasca, el professor es passejava per l'aula i enviava des del seu mòbil la retroacció que gravava per a cada alumne. L'alumne rebia la retroacció a l'instant i de manera personalitzada.

En primer lloc, gairebé tots els 15 alumnes de 5è semipresencial que van rebre retroacció creada mitjançant *screencasting* a través del mòbil van millorar notablement després de fer una avaluació perceptiva per part del professor. He dit gairebé tots perquè tres dels alumnes ja la pronunciaven correctament abans de rebre la retroacció (imatge 3).

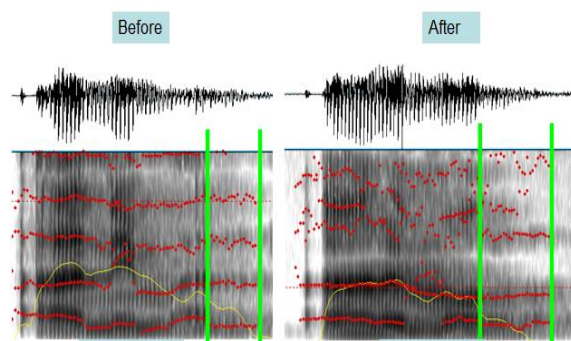
Vol dir això que l'*screencasting* és la solució a tots els mals de la pronunciació? No. Però, si més no, és una eina que promet, tal com indiquen els resultats de l'anàlisi acústica d'un dels estudiants (imatge 4) i les opinions dels alumnes (imatge 5), les quals van ser molt positives. Tant és així que recomanen l'ús del vídeo creat amb *screencasting* a l'hora de donar retroacció.



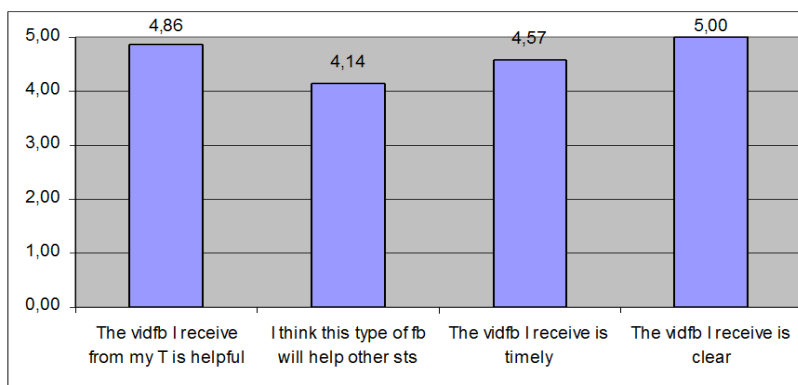
**Imatge 3:** Gràfic amb el nombre d'alumnes que pronunciaven correctament la /l/ fosca abans (*Before*) i després (*After*) de rebre la retroacció mitjançant *screencasting*. 15 alumnes participen en l'experiment

A un dels alumnes que va participar en l'experiment li vam enregistrar la veu dient el mot "animal" en anglès deu vegades abans i després de rebre la retroacció. Tot seguit, es va dur a terme una anàlisi acústica del mot; concretament, es van extreure els valors dels

dos primers formants per a cada // i es va calcular també per a cada // la distància entre el primer formant i el segon. Com menys diferència hi ha entre els dos formants, més fosca és la // i més semblant és a una // anglesa. Una prova estadística, un *T-Test*, revela que hi ha una diferència significativa entre la // d'abans i la // de després de rebre la retroacció. Això vol dir que la // ha esdevingut més fosca després de la retroacció i, per tant, és més propera a la // anglesa que la // d'abans de rebre la retroacció, la qual és més clara i més semblant a la llengua materna de l'alumne, que en aquest cas és el castellà. (Abans, M=1084,05, SD= 67,91; després, M= 782,23, SD=84,33;  $t(9)=7,54$ ,  $p<0,05$ . M, mitjana; SD, desviació estàndard). Podríem concloure que el tipus de retroacció en forma d'*screencasting* ha tingut un efecte positiu.



**Imatge 4:** Espectrograma de la paraula “animal” abans (*Before*) de rebre la retroacció i després (*After*), creada mitjançant *screencasting*. La // es troba entre les dues línies verdes



**Imatge 5:** Opinió de l'alumnat sobre la retroacció amb gravació de pantalla: mitjana dels resultats de cada pregunta de l'enquesta després de rebre la retroacció per part del professor (puntuació sobre 5 punts); 15 alumnes contesten l'enquesta

## 6. Conclusions

L'*screencasting* és un dels molts exemples de com la tecnologia té un efecte significatiu sobre l'ensenyament i l'aprenentatge. Com a docents, cerquem contínuament

noves maneres de crear situacions d'aprenentatge efectives i la tecnologia ens ajuda a crear-ne de noves. L'ús del mètode de gravació de pantalla per donar retroacció no és gaire conegut i per això en aquest article hem explorat maneres d'aplicar-lo en la nostra pràctica docent. Hem vist com ens pot ajudar a l'hora de millorar la pronúncia dels nostres alumnes, amb la proposta d'activitats d'aprenentatge i d'estratègies per proporcionar-los retroacció, i els nostres resultats així ho avalen. Tot fa pensar que la tecnologia ens permetrà donar una retroacció més personalitzada, més immediata i ajudar els nostres alumnes en el seu aprenentatge, però cal explorar molt més aquesta eina. T'hi animes?

## 6. Bibliografia

Amara, T. (2015). *Learners' perceptions of teacher written feedback commentary in an ESL writing classroom*. *International Journal of English Language Teaching*, 3(2), p. 38-53.

<http://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Learners-Perceptions-of-Teacher-Written-Feedback-Commentary-in-an-ESL-Writing-Classroom.pdf>

Baró, S. i Martin, S. (2018). *Screencasting and Feedback in Language Learning*. APAC ELT Convention 2018, febrer 2018, UPF, Barcelona. (Taller)

Brick, B. i Holmes, J. (2008). *Using Screen Capture Software for Student Feedback*. A: Klinshuk, D., Sampson, G., Spector, J.M., Isaias, P., & Ifenthaler, D. (Eds.), *Proceedings of the IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age, CELDA 2008*, p. 339-342.

[https://www.researchgate.net/publication/255585177\\_Using\\_screen\\_capture\\_software\\_for\\_student\\_feedback\\_Towards\\_a\\_methodology](https://www.researchgate.net/publication/255585177_Using_screen_capture_software_for_student_feedback_Towards_a_methodology)

Bultrón, A. (2014). *The use of teacher-written feedback and computer-mediated feedback to enhance Puerto Rican English as a Second Language (ESL) high school students' essay writing*, tesi doctoral.

[http://ut.suagm.edu/sites/default/files/uploads/Centro-Estudios-Doctorales/Tesis\\_Doctorales/2014/ALlanos.pdf](http://ut.suagm.edu/sites/default/files/uploads/Centro-Estudios-Doctorales/Tesis_Doctorales/2014/ALlanos.pdf)

Desouky, A. (2016). *Effectiveness of Using Screencast Feedback on EFL Students' Writing and Perception*. *English Language Teaching*, 9(8), p. 106-121.

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106616.pdf>

Mantle-Bromley, C. (1995). *Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency*. *Modern Language Journal*, 70, p. 372-386.

Matsumura, A. i Hann, G. (2004). *Computer anxiety and students' preferred feedback methods in EFL writing*. The Modern Language Journal, 88(3), p. 403-415.  
<http://dx.doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.00237.x>

Thompson, R. i Lee, M. (2012). *Talking with Students Through Screencasting: Experimentations with Video Feedback to Improve Student Learning*. Journal Of Interactive Technology And Pedagogy, volum 1.  
[http://digitalcommons.tacoma.uw.edu/ias\\_pub/229](http://digitalcommons.tacoma.uw.edu/ias_pub/229)



Sandra Díaz de Alda Sans

[sdiaz5@xtec.cat](mailto:sdiaz5@xtec.cat)

EOI Girona

Quan corregiu les redaccions dels vostres alumnes, trobeu que fan els mateixos errors una i altra vegada? Trobeu que milloren poc en l'expressió escrita? Voleu que les vostres correccions siguin més significatives i útils? Si heu contestat amb un *sí* a una o més d'aquestes preguntes, us animo que proveu de fer correccions amb videotutorials. En aquest article exposaré els avantatges d'aquest mètode de correcció.

### Ensenyar a escriure

Abans de parlar de les bondats de l'ús dels videotutorials per corregir redaccions, val la pena considerar com podem ajudar els nostres alumnes a millorar en el procés d'escriptura.

Tots sabem que molts alumnes no escriuen gaire en la seva vida quotidiana, ni en la pròpia llengua ni en l'idioma que estan aprenent. És obvi, per tant, que hem d'invertir temps i esforços a parlar de l'expressió escrita a l'aula. Tot i que podria semblar, com diu la frase en anglès *practice makes perfect*, que escriure molt i sovint és la manera d'aprendre, els professors ja sabem que la pràctica no és suficient i que hem d'ensenyar els alumnes a ser conscients dels processos següents:

1. Entendre quina tasca han de dur a terme.
2. Conèixer les característiques bàsiques, les diferents parts i el registre del tipus de text a escriure.
3. Planificar la tasca a escriure a partir de la reflexió, la pluja d'idees, esquemes, etc.
4. Revisar el seu escrit amb esperit crític.

A més a més, els docents hauríem de proporcionar-los les eines següents:

- a) Models de tasca correcta per reflexionar sobre l'estructura, el registre i el llenguatge emprat.
- b) Mostres de tasques similars però no prou bones que permetin ampliar la reflexió sobre el model.

- c) Llista de verificació o pauta amb què l'alumne pugui fer un seguiment de la seva tasca.
- d) Correcció significativa de la tasca per part d'un company, del professor i del propi alumne.

La clau de l'èxit és treballar tots aquests aspectes dins de l'aula. Moltes converses que he tingut amb altres professionals acaben sovint amb una frase del tipus “els nostres alumnes no saben escriure”, però la realitat és que quan treballem l'expressió escrita a l'aula com cal, la millora és molt significativa.

### **Corregir: cada mestre té el seu mètode**

Suposo que molts companys i companyes, com jo, han corregit redaccions de mil maneres diferents per veure quina els anava millor, tant a ells com als alumnes. Cada tipus de correcció és vàlid, no n'hi ha de bons i de dolents, simplement uns funcionen millor que d'altres segons l'alumne, la tasca de grup-classe, la modalitat del curs (presencial o no, per exemple), etc.

Personalment, quan vaig començar a exercir de professora, en els nivells baixos marcava els errors a mà (millor amb bolígraf verd que vermell) i hi suggeria una possible correcció. Els alumnes miraven les meves correccions i comentaris, i allà quedava tot. Després vaig començar a introduir la correcció guiada entre companys (si no és guiada, no serveix de gaire) i posteriorment marcava els errors fent servir una llegenda que els classificava per tipus (error de temps verbal, paraula mal emprada, ordre incorrecte, puntuació, registre, frase confusa, ortografia, etc.), els feia algun comentari i els posava nota. Quan tornava els escrits als alumnes, ells havien de corregir els seus errors i tornar-me a entregar la redacció. És a dir, fèiem una doble correcció. Aquest sistema no anava del tot malament, però per mi tenia tres desavantatges: en primer lloc, hi havia alumnes que no em retornaven mai les redaccions, de forma que no tenia manera de saber si havien mirat les correccions i els comentaris i, sobretot, si havien reflexionat sobre els seus errors; en segon lloc, bastants alumnes tornaven a repetir els mateixos errors a les redaccions posteriors i, en tercer lloc, la doble correcció no acabava mai, ja que durant tot el curs les “versions millorades” anaven i venien.

Després vaig introduir la idea del “diari dels errors”, on els alumnes omplien una graella en la qual apuntaven el tipus d'error que feien, amb exemples dels errors i de les correccions. Aquesta graella personalitzada l'havien de repassar sempre abans d'escriure



qualsevol redacció. La idea és boníssima, però si no se'n fa seguiment, molts alumnes només la tenen en compte en la primera redacció.

També he provat la correcció en línia, amb colors i codis, enviant les diferents versions a l'alumne via Moodle. Tot i semblar més modern, no deixa de ser correcció amb codis. Això sí, alumne i docent tenen accés a les redaccions (original i versions millorades) en tot moment.

I amb aquests sistemes de correcció he anat passant anys, més o menys contenta amb la meva feina, però encara amb un punt d'insatisfacció sabent que alguna cosa encara no funcionava del tot bé. Fins que vaig anar al Congrés de les EOI a Barcelona.

En aquesta trobada es va fer una ponència sobre l'experiència de fer servir videotutorials per corregir les redaccions dels alumnes. En un primer moment vaig valorar que aquesta metodologia podia comportar un excés de feina per al professor, però tot i així vaig decidir provar-ho amb un grup d'alumnes. El resultat va ser molt positiu: hi va haver un abans i un després. Des de llavors faig videotutorials amb tots els alumnes.

### **Fer videotutorials és fàcil, fàcil.**

A continuació faig un resum dels passos que segueixo per corregir amb videotutorials. És una pauta adaptable al gust de cadascú.

1. Els alumnes m'envien les redaccions via Moodle.
2. Les corregeixo amb l'ordinador: marco els errors en groc sense cap codi i hi poso algun símbol diferent quan han fet alguna cosa molt bé (jo hi poso un cor vermell).
3. Utilitzant un programa que gravi la pantalla amb so (faig servir Nimbus, una extensió gratuïta de Google Chrome, increïblement intuïtiva i fàcil d'utilitzar), corregeixo la redacció en veu alta tot explicant els errors, el perquè i suggerint maneres de corregir. També faig comentaris i hi poso nota.
4. Penjo el vídeo a Youtube (privat) i el comparteixo amb l'alumne. També li retorno la redacció amb els errors marcats en groc.

Quan ho vaig provar per primera vegada, vaig preguntar als alumnes què els havia semblat aquesta manera de corregir i si els havia servit, convençuda que si els deixava indiferents, no ho tornaria a fer. La resposta va ser unànimament positiva, com recullen els comentaris següents:

*Raquel: Quina manera més efectiva de corregir redaccions i rebre comentaris! M'ha impressionat molt i ha estat com tenir encara més tutories personalitzades.*

*Marc: Trobo aquestes correccions increïblement útils.*

*Neus: És la primera vegada en molt de temps que realment entenc què faig bé i què faig malament quan escric.*

Davant de les reaccions dels alumnes, ara no tornaria enrere. La valoració que en fan cada any és la mateixa i estic realment convençuda que aquest sistema funciona. En primer lloc, els alumnes tenen tan clars els errors que no cal una segona correcció. En segon lloc, el fet d'explicar-los els errors de manera personalitzada converteix la correcció en una tutoria de qualitat que no és efímera, ja que poden escoltar el vídeo tants cops com vulguin. En tercer lloc, he observat que els alumnes no repeteixen els mateixos errors amb tanta freqüència. Tot són avantatges!

### **Preguntes més freqüents**

Quan explico aquest sistema de correcció a altres professionals, sovint sorgeixen les mateixes inquietuds. Tot seguit intentaré donar-hi resposta:

- Aquest tipus de correcció realment no em demana més feina que qualsevol altre. És cert que no puc fer les correccions, és a dir les gravacions, a qualsevol lloc, ja que em cal un lloc tranquil i un ordinador, però aquest requeriment comporta, de retruc, una millora en l'eficiència perquè em facilita la concentració.
- Cada vídeo dura entre dos i sis minuts (en funció del grau de correcció del text).
- Es poden compartir els vídeos amb l'alumne a través del correu electrònic, de Google Drive, WeTransfer o qualsevol altra via. En el meu cas, els penjo a Youtube perquè valoro els avantatges que ofereix (allà queda tot guardat, ho puc fer privat, puc veure les visualitzacions que hi ha hagut, etc.).
- Potser us fa vergonya sentir la vostra veu corregint els alumnes, però recordeu que això ho feu per a ells, no per a vosaltres. Sens dubte, és un preu molt petit a pagar. Si no heu corregit mai a través de videotutorials, us animo a provar-ho amb un grup d'alumnes i a demanar-los després què en pensen. Us sorprendreu. Segur que aquest sistema els motivarà i cada minut del vostre temps de correcció valdrà la pena.

## ***Fancy a trip to the Emerald Isle? Enhancing listening and speaking skills through Irish history and culture***

Crystal Fernandez Canedo

cfern28xtec.cat

EOI Amposta

*Learning another language is the quickest way to understanding that the way you think about the world is not universal; it is shaped by your culture. (Wesley, 2009)*

The symbiotic relationship between thought and language is as Wesley points out undeniably shaped by culture. Thus, the acquisition of language skills goes hand in hand with cultural-specific meanings. However, strangely enough, culture is sometimes pushed into the background in the English Foreign Language (EFL) classroom. Why is that? Why do we tend to focus our attention more on the acquisition of grammatical principles rather than cultural? Is it a question of time and priorities? Can culture become even an ally in ensuring that our students' teaching-learning process flourishes? Indeed, the answer is yes, it can! and this is what *Fancy a trip to the Emerald Isle?* is all about.

### **How did it all begin...**

After finishing an inspirational Master's programme in Irish Studies at University College Cork (UCC) I came back to sunny Catalonia with an indescribable thirst for applying what I had learnt at UCC into my daily practice as an Official Language School (EOI) teacher. My brain was brimming with ideas, yet I didn't know how to put them into practice, in fact, that turned out to be the most challenging thing. But one day after work, while considering my B2 students' needs and how to help them acquire them, I was enlightened as to how to approach the course I wanted to design. *Fancy a Trip to the Emerald Isle?* is the product that came out of that day, along with my academic experience in Ireland and my passion towards education and cultural studies. Needless to say, the school team welcomed my proposal with open arms and went out of their way to launch and promote the course. I will always be deeply grateful for the support

and encouragement I received from them, especially from Helena and Rob who did everything in their power to make the course a reality.



## **So, what is Fancy a Trip to the Emerald Isle?**

I thoroughly believe that two of the most challenging skills for our students are speaking and listening, especially at an advanced level when students find themselves faced with *the fearful text* they have to summarise and relate to experiences they might not even have. Thus, our students need practice, and summarising strategies too. *Fancy a Trip to the Emerald Isle?* is a 30 hour - monographic course that was born with these previously-mentioned needs in mind. The main aim is to help advanced students to further their speaking and listening skills while giving them an insight into the history and culture of Ireland. Thus, students set off on a cultural journey through Ireland and enhance their language skills through a series of content-based activities aimed at acquiring significant speaking and listening exam practice.

The course is divided into two blocks: Block I offers us a tour through the history of Ireland, from Early Medieval Ireland to Contemporary Ireland, and it is subdivided into

five didactic units that deal with important events that happened within this timeframe. Block II covers Irish popular culture and it is subdivided into three didactic units mainly dealing with cuisine, folklore and literature. You might be wondering why I decided to structure it like that, the reason is simple, I believe that in order to understand popular culture it is extremely important to know about the history that has shaped it first, as behind every piece of art, story or song, there is always a hidden snippet of history. These are the different units (stops in the trip) the course covers:

## **BLOCK I**

### UNIT 1: A HISTORY TOUR

Medieval Ireland: the Druids & Saint Patrick

### UNIT 2: A HISTORY TOUR II

Contemporary Ireland: The Great Potato Famine

### UNIT 3: A HISTORY TOUR II

Contemporary Ireland: The Age of the Revolution (1916-1948)

### UNIT 4: A HISTORY TOUR II

Gender Roles

### UNIT 5: A HISTORY TOUR III

Contemporary Ireland: Northern Ireland & “The Troubles”

## **BLOCK II**

### UNIT 6: IRISH POPULAR CULTURE I

Traditional Food and drinks

### UNIT 7: IRISH POPULAR CULTURE II

Irish Folklore: Music & legends

### UNIT 8: IRISH POPULAR CULTURE III

Literature & Cinema

By including history and popular culture, students not only do they get the chance to practise their skills through a wide variety of topics, but they also receive a cultural mechanism that allows them to understand the target language better, while being exposed to a great variety of specialized and daily- life vocabulary.



## What does a lesson look like?

From the very start, my mission is to offer my students a complete immersion into the language and culture of Ireland, thus, rather than exposing facts and nuggets of information, I challenge them to investigate first and, especially, to absorb as many bits of Irish culture as possible from proverbs, videos, songs, articles and real celebrations. Within the limits of the class I try to make their learning experience as hands-on as possible.

- **Hiberno-English phrase**



Hiberno-English is the regional variety of spoken and written English in Ireland. It goes without saying that nowhere does Irish culture shine through more than in its proverbs and Hiberno-English expressions. These bits of wit and wisdom give us a glimpse into the values that have helped mould the language and culture of Ireland. Thus, at the beginning of each session, students are given a Hiberno-English phrase and encouraged to guess its meaning through visual support and a part of a conversation. Besides, several games have also been designed to enhance understanding and help students remember Irish idiomatic words and expressions.

- **Audio-visual activities**<sup>1</sup>

At the beginning of each unit and after working on the Hiberno-English phrase, students explore and learn about a specific topic with an audio-visual activity, in this way, they build their own knowledge about the subject and become the protagonists of their own language-learning process. With this inductive approach, they notice aspects of the target language while learning about the subject in a contextualised and autonomous way. At the same time, they are exposed to key questions that require

<sup>1</sup> See annex for activities

them to develop their critical thinking skills as well as their linguistic-communicative competence.

- **Speaking and summarising activities** <sup>2</sup>

In each session students also have the chance to work with different texts containing

examples of vocabulary in context, these can include Irish legends, Northern - Irish mural interpretations or articles about Irish history and Folklore. These texts also serve as the basis to foster their speaking and summarising skills, as students are usually asked to summarise their texts within their groups. This approach is beneficial for them because they acquire knowledge about a specific period in Irish history, a writer, a legend or a traditional dish through their classmates and not me. Therefore, the dynamics of these classes tends to promote cooperative learning while following a more student-centred approach.



- **Pronunciation activities** <sup>3</sup>

Phonetics has always been one of the most neglected aspects of English language teaching. However, it is of paramount importance in the acquisition of language, especially if we want our students to develop their communicative competence properly. This is the reason why, the course pays especial attention to it and offers students the

<sup>2</sup> See annex for activities

<sup>3</sup> See annex for activities



possibility to delve into English phonetics through a wide variety of sound identification exercises using the International Phonetic Alphabet (IPA). These are usually based on Irish popular songs, legends and documentaries or short clips. As these pronunciation activities use fun and motivating materials, they help students to improve their pronunciation significantly.

- **Gamification**



Motivation is a key element in language learning, this is why, *Fancy a Trip to the Emerald Isle?* has also been designed with the concept of “gamification” in mind. In other words, students explore and internalise contents through games, both digital and traditional. Thus, apart from the worksheets and activities previously mentioned, various sets of card games, dominoes and board games are used

to work on certain aspects of Irish history, tales and traditions. What is more, the evaluation is not a paper-based exam but a board game called the *Emerald Isle Grand Challenge* that focuses on everything previously dealt with in the didactic units. Besides, *Kahoot* and *Plickers* are also used to help students assimilate and revise concepts. These games allow them to immerse themselves into a positive and fun learning experience and that contributes, without a doubt, to long-term knowledge retention.

- **Bringing culture into life**

It is said that to speak like a native, you should first taste their country’s flavours, embrace their folklore and set your foot in the land. Well, I might not be able to offer the last one to my students but as for the other two, the course definitely provides students with many chances to dive into them, for instance by celebrating Saint Patrick’s Day while trying local food and drinks or learning Irish Folk dances. I believe these kinds of activities create bridges of understanding between language and culture that play a very significant role in the students’ language development later on.

## Conclusions

In a nutshell, the innumerable benefits of integrating culture into our daily practice as EFL teachers are undeniably evident and I am a living proof of that. Over the last two years running the course at EOI Amposta, I have been able to notice significant improvements in my students, not only from a linguistic standpoint but also in terms of motivation levels. The teaching of culture has boosted students' enthusiasm towards English and contributed to the development of their socio-cultural competence. In my opinion, understanding the cultural contexts in which a language befalls is essential to acquire a certain level of proficiency at any particular language. What's more, it might even help students to broaden their horizons to new ways of seeing the world.

## Bibliography

Bertolissi, Gabriella. (2009). *The Impact of Globalisation on Language Learning*. [PowerPoint slides]. Retrieved from <https://www.slideshare.net/MLTANSW/the-impact-of-globalisation-on-language-learning-gabriella-bertollisi>.

Goodenough. W, H. (1971). *Culture, Language, and Society*. McCaleb Module in Anthropology, Reading, Mass: Addison-Wesley.

## INTRODUCTION TO THE TROUBLES IN NORTHERN IRELAND

Listen to the first segment of the song “Where the Streets Have No Name” by the famous Irish band U2. Do you think there is a link between the song and Northern Ireland? What do you think Bono’s inspiration was?

### U2 – Where The Streets Have No Name

I want to run I  
want to hide  
I want to tear down the walls  
That hold me inside  
I want to reach out  
And touch the flame  
Where the streets have no name  
  
I want to feel, sunlight on my face  
See that dust cloud disappear without a trace I  
want to take shelter from the poison rain

Where the streets have no name  
Where the streets have no name  
Where the streets have no name

We're still building  
Then burning down love, burning down love  
And when I go there  
I go there with you  
(It's all I can do)

...



### Lyrics

The lyrics were inspired by a story that Bono heard about the streets of Belfast, Northern Ireland, where a person's religion and income are evident by the street they live on. He contrasted this with the anonymity he felt when visiting Ethiopia, saying: "...the guy in the song recognizes this contrast and thinks about a world where there aren't such divisions, a place where the streets have no name. To me, that's the way a great rock 'n' roll concert should be: a place where everyone comes together... Maybe that's the dream of all art: to break down the barriers and the divisions between people and touch upon the things that matter the most to us all.

## THE STORY BEHIND THE MURALS

**DOCUMENTARY VIEWING:** Watch the video and answer true or false. Complete questions 9 and 10.

1. The number of murals is constantly oscillating.
2. The first mural was a portrait of William of Orange.
3. Propaganda is the main aim of the murals.
4. On the Unionist side the murals are conditioned by the paramilitary group who is in control at a particular moment.
5. The Republican side is more open with regards to the themes depicted and the person in charge at a particular moment in time.
6. The people who pain the murals are trained painters.
7. The UVF (Ulster Volunteer Force) is a vital element for Unionist identity
8. Some of the murals have been replaced by more peaceful ones and they are just as great as the old ones.
9. The commentator points out that the key for a mural to work is.....
10. Some of the digital murals are too cluttered. What does he mean by that?.....

## WORKING WITH REAL SOURCES

**Discuss in groups:** Look at each of the murals closely. Which of these murals were painted by Nationalists and which of them were painted by Unionists? Briefly explain how you know this.



Now, match each mural with the correct explanation below.

### Delving into Irish Mythology

Ireland's history is blended with ancient legends and myths. The Celts believed in the power of the natural world and magic, and lots of their beliefs became part of the folklore of Ireland in the form of

legends and myths. These include stories of fish with all the knowledge of the world, fairies stealing children into the otherworld or leprechauns hiding their gold at the end of a rainbow.

### **Enhancing your summarizing skills through tales & stories**

You will be given two Irish legends each. Read them and retell them to your classmates in your own words without mentioning the name of the creature, title of the story or mythological character you are talking about. In groups, your classmates need to hazard a guess about the story that's being narrated. Find the names of the stories below. Take it in turns to narrate your stories in your groups and guess.

- The leprechauns
- Dagda's Harp
- The Pookas
- The Tales of Finn MacCool
- The Children Of Lir Legend
- The Changelings

### VOCABULARY CHALLENGE

Find synonyms for the following key words in your legends; share it in your groups.

#### *The Leprechaun*

Naughty

To bite by cunning

#### *The Tales of Finn Mac Cool*

To be ejected in a spurt (liquid)

#### *Dagda's Harp Tale*

Desolated

#### *The Pookas*

To be determined to disrupt the order of things

#### *The Changelings*

To change or switch

#### *The Children of Lir Legend*

To free oneself from something



## Fancy a song?: The Galway Girl

The Galway Girl is one of the most popular and successful pub songs in Ireland. It focuses on a brief romantic incident between the singer and a girl from Galway. They meet for a brief walk along Salthill Prom, Galway's seaside area, but unfortunately in the end she leaves him "with a broken heart and a ticket home". The song has been used in advertising campaigns and it was also used as part of the soundtrack of the film *PS I Love You*.

Guess the phonetic transcriptions in pairs and then listen to check. Finish up completing with the words you hear.

### The Galway Girl by Sharon Shannon & Mundy (written by Steve Earle)

Well, I took a /'strəʊl/ \_\_\_\_\_ on the old long \_\_\_\_\_ Of a day -I-ay-I-ay  
I met a little girl and we stopped to /'tɔ:k/ \_\_\_\_\_ Of a fine soft day -I-ay-I-ay  
And I ask you, friend, what's a fella to do  
Cause her hair was black and her \_\_\_\_\_ were blue And I knew right then I'd be \_\_\_\_\_  
a whirl 'Round the Salthill Prom with a Galway girl

We were /,hɑ:f'weɪ/ \_\_\_\_\_ there when the rain  
came down Of a day -I-ay-I-ay  
And she asked me up to her flat \_\_\_\_\_

Of a fine soft day -I-ay-I-ay  
And I ask you, friend, what's a fella to do  
Cause her hair was black and her /als/ \_\_\_\_\_ were blue So I took her  
hand and I gave her a /'twɜ:ʃ/ \_\_\_\_\_  
And I lost my \_\_\_\_\_ to a Galway girl

When I woke up I was all alone With a broken heart and a ticket  
home  
And I ask you now, tell me what would you do If her  
hair was black and her eyes were blue I've traveled  
around I've been all over this

/'wɜ:ʃɪd/ \_\_\_\_\_  
Boys I ain't never seen \_\_\_\_\_ like a Galway girl



## One of the greatest: Oscar Wilde

**Discussion:** Discuss the following quotes by Oscar Wilde. Do you agree with them? What do they mean?



- 1) “A man who can dominate a London dinner table can dominate the world. The future belongs to the dandy. It is the exquisites who are going to rule.”
- 2) “The critic has to educate the public; the artist has to educate the critic.”
- 3) “Society often forgives the criminal; it never forgives the dreamer.”

**EXPLORING WILDE’S STORIES: THE SELFISH GIANT:** Put in order Oscar Wilde’s story *The Selfish Giant* and complete the phonetic transcriptions. Then, watch the documentary to check. This documentary is a renowned early 70’s animated production by Reader’s Digest which became quite popular in Ireland during the 1970s.

- The giant took a great /æks/ \_\_\_\_\_ and knocked down the wall.
- The giant /pʊtʌp/ \_\_\_\_\_ a notice board saying: *Trespassers will be /'prɒsɪkju:t/* \_\_\_\_\_.
- Every afternoon the children used to go and play in the giant's /'gɑ:den/ \_\_\_\_\_.
- Years /wɛnt'əʊvə/ \_\_\_\_\_, and the giant /gru:/ \_\_\_\_\_ very old and /'fi:bəl/ \_\_\_\_\_.
- The boy said to the giant, “Today you shall /kʌm/ \_\_\_\_\_ with me to my garden, which is paradise.”
- One morning the giant was lying awake in bed when he heard some /'lʌvɪ/ \_\_\_\_\_ music.
- When he returned to his castle, he built a high /wɔ:l/ \_\_\_\_\_ all /ə'raʊndɪt/ \_\_\_\_\_.
- The wind and the /heɪl/ \_\_\_\_\_ and the frost and the snow danced about through the trees.
- When he put the boy up into the tree, the tree broke into /'blɒsəm/ \_\_\_\_\_.
- Then Spring came but in the giant’s garden it was still Winter.



## VOCABULARY & phonetic CHALLENGE

Find 10 words from Oscar Wilde's story in the word search below. The words you have to find have been phonetically transcribed for you. Identify them and find them in the word search.

### The Selfish Giant word search

M	Y	W	G	C	I	I	O	E	K	U	R	V	K	F
O	X	H	S	I	F	L	E	S	M	E	L	F	H	P
S	Y	Y	B	W	L	O	X	K	D	U	Z	I	W	P
S	G	P	X	X	F	F	B	N	W	G	F	V	A	H
O	I	Y	X	T	K	R	A	M	X	Q	Y	R	F	H
L	A	T	I	N	D	W	O	P	K	X	F	W	E	N
B	N	E	Y	H	N	M	K	S	A	D	J	L	X	P
W	T	L	A	F	V	V	C	P	T	J	M	J	A	L
J	D	N	U	O	W	R	K	N	W	K	G	B	Q	Q
Z	R	S	R	F	M	G	L	B	P	R	Z	M	N	P
A	G	Y	Q	G	W	G	H	V	E	T	A	E	B	U
Y	L	K	J	N	V	X	F	E	E	P	S	T	E	C
W	O	I	I	L	E	N	D	V	F	E	E	B	L	E
X	C	V	V	Q	D	N	Q	R	S	S	I	A	X	Z
N	S	E	H	Q	Q	W	E	G	D	P	I	R	H	D

<i>/ˈblɒsəm/</i>	<i>/ˈfi:bl/</i>	<i>/frɒst/</i>
<i>/ˈdʒaɪənt/</i>	<i>/grɪ:d/</i>	<i>/heɪl/</i>
<i>/ˈpɜ:fju:m/</i>	<i>/ˈselfɪʃ/</i>	<i>/ˈwɒndəʳ/</i>

## Què preguntaries a una ampolla? Una proposta d'activitats per fomentar la creativitat dins de l'aula de llengua estrangera

Àngels Bosacoma Audi

[mbosaco2@xtec.cat](mailto:mbosaco2@xtec.cat)

EOI Guinardó

Marta Rius Francino

[mrius244@xtec.cat](mailto:mrius244@xtec.cat)

EOI Salou

### Introducció

Aquest projecte neix, primer de tot, de la inquietud que tenim com a docents d'intentar que els nostres alumnes aprenguin sempre d'una manera millor, la qual cosa ens ha portat a participar en diferents formacions, investigar dins de l'aula i presentar les nostres experiències al VII Fòrum EOICAT l'abril de 2018 en un taller amb el mateix títol que aquest article.

En aquest projecte explorem la creativitat i el seu foment en un ambient educatiu formal, és a dir, dins l'aula d'ensenyament/aprenentatge de l'alemany i l'anglès de l'EOI. Definirem què entenem per creativitat i veurem com té un paper fonamental en el procés d'aprenentatge d'una llengua estrangera, tot mirant el marc teòric de prop. El nostre objectiu final és presentar una sèrie d'activitats que hem adaptat i experimentat a les aules, i que serveixin de mostra per a altres docents. Finalment, explicarem les nostres pròpies percepcions i conclusions.

Les activitats que presentem es troben recollides en el material que es va donar al professorat assistent al curs *Creativitat i innovació a l'aula* organitzat per l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat Autònoma de Barcelona durant els mesos d'octubre, novembre i desembre del 2017.

### Context

Actualment ens trobem davant d'un canvi metodològic molt profund on les emocions i la capacitat creativa de l'aprenent són factors clau en el seu procés d'aprenentatge. Aquest canvi està revolucionant la manera d'aprendre i, en conseqüència, la d'ensenyar a tots els nivells del sistema educatiu. Sobretot a les aules d'educació infantil i primària és

on les noves metodologies (per exemple, l'aprenentatge basat en problemes o projectes) tenen més presència, i la creativitat i el seu foment hi juguen un paper essencial.

Però aquest canvi metodològic és cada vegada més visible també a les aules de secundària i de les EOI. La creativitat es recull a tots els currículums del sistema educatiu, des d'infantil i primària fins al de secundària, passant per l'EOI i fins i tot el MECR (Marc europeu comú de referència per a les llengües). En aquests currículums, hi trobem idees com ara que la creativitat té un paper important en l'aprenentatge i el desenvolupament de la llengua. En el cas de les EOI, la creativitat apareix a l'apartat de "Competències generals" sota el punt "Actituds que afavoreixen l'aprenentatge".

Amb això no es persegueix que els nostres alumnes de llengua siguin creatius pel simple fet de ser-ho, però creiem que la creativitat els ajuda a afrontar el repte d'aprendre una llengua estrangera, ja que cal entendre la creativitat com a font generadora de coneixement, que afavoreix molt especialment l'aprenentatge.

La creativitat és una excusa per aprendre millor. Però, com ho podem fer? De quines eines i estratègies disposa el docent per fomentar la creativitat dins l'aula de llengua estrangera? Com podem mesurar la creativitat de l'alumne? En els punts següents hem intentat donar resposta a aquestes preguntes o, si més no, hem obert alguns camins que caldrà seguir explorant i investigant.

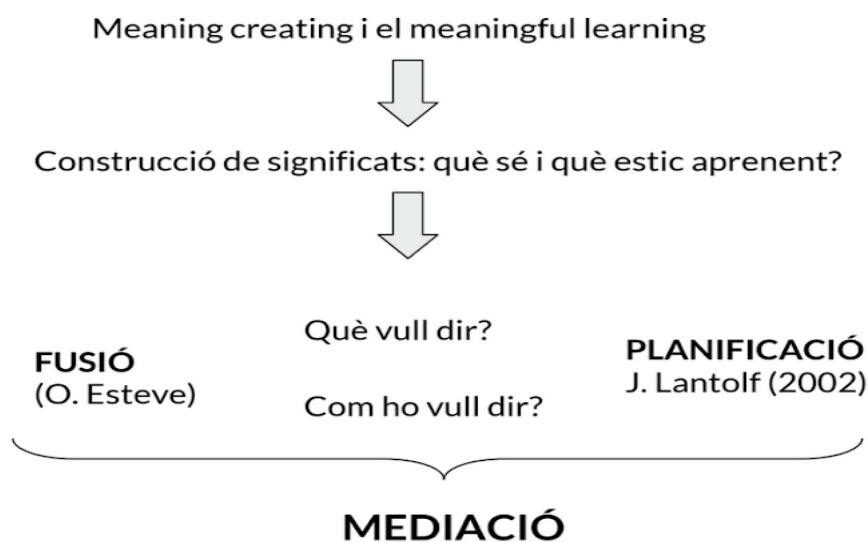
## **Marc teòric**

Tal i com es recull al document *Currículum d'educació infantil de segon cicle*, "la creativitat és fruit de les connexions i la "barreja" de coneixements diversos i cal inspirar-se en coses ja fetes per generar noves idees i creacions". Per tant, cal entendre-la com un procés que afavoreix la connexió entre els diferents coneixements previs ja adquirits, i està relacionada amb la construcció de significats en la llengua d'estudi que són clau per aprendre-la; això s'aconsegueix intentant fer connexions entre el que ja se sap i el que es vol aprendre.

L'aprenentatge d'una llengua estrangera està enfocat en la comunicació, és a dir, a parlar i escriure. La teoria sociocultural entén la comunicació com a mediació de l'activitat humana. Segons el gran pedagog Lev Vigotski, la parla serveix per mediar la nostra relació amb el món (Lantolf, 2002). En el cas de l'aprenentatge de llengua estrangera s'estaria intentant establir connexions entre allò que ja se sap (ja sigui en la llengua d'estudi, en la pròpia llengua materna o en altres idiomes) i allò que es vol comunicar en la nova llengua. Es tractaria d'una fusió i caldria esbrinar què passa pel cap dels nostres

aprenents quan els confrontem davant d'aquestes activitats, ja que l'aprenent no és una màquina d'imitació, sinó que és un agent actiu pel que fa a la reconstrucció de la llengua meta (Pienemann, 2006). Primer es pensa o planifica el que es vol expressar, la qual cosa implica interactuar amb el món que ens envolta, i després es cerquen les maneres de fer-ho entre els recursos ja adquirits i els que serà necessari aprendre per aconseguir-ho.

Quan ens trobem en aquest moment de planificació (en el qual assagem, provem, corregim, elaborem) ens estem comunicant, però enlloc de fer-ho amb un interlocutor, ho fem amb nosaltres mateixos. Es tracta d'una comunicació entre un "jo" parlant i un "jo" que escolta. És a dir, es tracta d'un discurs privat, mitjançant el qual regulem la nostra pròpia activitat mental (Lantolf, 2002).



Quantes vegades hem observat alumnes xiuxiuejant mentre escriuen, o autocorregir-se mentre estan realitzant alguna activitat oral? Aquests fets serien petits exemples d'aquest discurs privat o "mediació amb un mateix", on l'aprenent fa les seves provatures per arribar a comunicar allò que vol dir. És en aquests moments on creiem que té lloc la fase de creació per part de l'aprenent. A partir dels seus coneixements previs, amb el que està aprenent i amb les eines i estratègies que se li posen a disposició perquè aconseguixi comunicar allò que se li demana o vol dir, l'aprenent va interioritzant nous significats (Lantolf, 2002).

## Mostres d'activitats

Totes les propostes que descrivim en aquest apartat es poden aplicar tant a l'inici com en el desenvolupament o al final de la unitat didàctica que s'estigui treballant. En algun cas, és interessant fer la mateixa activitat al principi i al final per veure i contrastar si hi ha hagut algun canvi en l'aprenent, ja sigui d'actitud o valor, si ha aprofundit en el seu coneixement sobre el tema, etc.

Amb la posada en pràctica d'aquestes activitats hem intentat encoratjar l'aprenent a fer servir la llengua d'estudi des del principi, per tal de perdre la por a l'error i estimular altra vegada la creativitat que es té quan s'és petit, ja que "la creativitat és la capacitat de generar noves idees o solucions innovadores." "Els nens s'arrisquen, improvisen, no tenen por a equivocar-se; i no és que equivocar-se sigui igual a creativitat, però sí que està clar que no pots innovar si no estàs disposat a equivocar-te, i els adults penalitzem l'error, l'estigmatitzem a l'escola i a l'educació, i així és com els nens s'allunyen de les seves capacitats creatives." (Ken Robinson, 2006 \*). I com deia Saturnino de la Torre: "Entre els nens, la creativitat és universal: entre els adults és gairebé inexistent. La gran qüestió és aquesta: què ha passat amb aquesta capacitat humana, immensa i universal?"

Les activitats que presentem a continuació creiem que fomenten aquest procés generador i creatiu de l'alumnat i, tal com hem anotat en la introducció de l'article, estan extretes dels materials del curs de *Creativitat i innovació a l'aula* organitzat per l'ICE de la UAB i impartit per Meritxell Cano Autet (2017).

### 1. Sempre hi ha coses a preguntar. (Activitat: *I'd like to know*)

Tots els alumnes escriuen una pregunta sobre alguna cosa que voldrien saber en una targeta (del tipus "per què la gespa és verda?"), les intercanvien amb d'altres alumnes i cadascú escull la que li ve de gust; l'única condició és que hauran de buscar la informació per contestar la pregunta en la llengua d'estudi. Aquesta activitat se centra en l'ús de la llengua d'estudi i no en el seu aspecte formal. És a dir, l'error forma part de tot aquest procés.

### 2. Acabem històries. (Activitat: *Story / Collaborative writing*)

Donem una frase als alumnes amb la qual hauran d'escriure una història. Això ho vam començar a fer com un joc, però creiem que millora la destresa d'expressió escrita de les proves de certificat de B1, ja que un dels problemes amb els quals ens trobàvem era que els alumnes no tenien imaginació per fer aquesta prova de narrativa i, de vegades, tot i tenir els coneixements de llengua, es quedaven enganxats en com "arrencar" la història.

L'activitat es pot plantejar individualment o de forma col·lectiva, així també fomentem que s'ajudin els uns als altres.

3. Generem hipòtesis a partir d'imatges. (Activitat *I see, I think, I wonder / Ich sehe, ich denke, ich frage mich...*)



\* <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-infantil-2n-cicle.pdf>

Ensenyem una imatge als alumnes i els preguntem què hi veuen. Després els preguntem en què els fa pensar i finalment, què es pregunten, què ha passat abans. A mesura que anem fent preguntes més complexes, normalment ells fan servir també estructures de llenguatge més sofisticades i totes les respostes són correctes. Aquesta activitat és molt interessant per veure què han pensat els alumnes a l'hora de respondre les preguntes de *veig, penso, em pregunto*.

En aquest cas concret, l'activitat es va proposar al grup de 5è d'alemany i, un cop finalitzada l'activitat, se'ls va demanar que responguessin unes preguntes per reflexionar sobre què havien fet. Les respostes que van donar evidencien que aquest discurs privat es dona cada vegada que l'alumne vol comunicar alguna cosa. Tot seguit recollim alguns exemples de les preguntes que vam plantejar i de les respostes dels alumnes:

- En quina llengua has pensat? La majoria responen que ho han fet en la llengua materna. No obstant això, alguns d'ells donen respostes com aquestes: "He pensat en català/castellà i després ho he traduït"; "La primera part la vaig pensar en castellà; la segona vaig arrencar *auf Deutsch*"; "Ha estat un anar i venir de l'alemany al castellà".
- Has hagut de cercar moltes paraules en alemany que no coneixies? Respostes: "La majoria de les vegades faig alternança de codi (*code-switching*), em venen al cap paraules en anglès, castellà..."; "M'ha calgut anar d'una llengua a l'altra".
- Et sents satisfet/a amb el resultat? La majoria es mostren satisfets amb el que han escrit; afirmen haver pogut transmetre allò que pensaven. Una alumna es qüestiona el següent: "Hauria de pensar en alemany? Crec que el resultat és satisfactori, encara que un cop escrita, m'he adonat que havia fallat en l'ordre de la frase". Primer pensa en el missatge i després reconeix error.

#### 4. Què representa això per tu? (Activitat CSI)

Quan introduïm un tema nou donem als alumnes una fitxa per omplir. És la fitxa CSI, en què les sigles signifiquen Color, Símbol, Imatge, i això és precisament el que han de fer: omplir la fitxa amb un color, un símbol i una imatge que associen al tema que hem demanat. Per exemple, si el tema que tractarem en aquella unitat és la música, els demanem de quin color és per a ells la música, què la simbolitza i quina imatge els ve al cap quan pensen en música. Un cop acabada aquesta fase, es tracta que es preguntin entre ells o bé que presentin les seves impressions.

Amb aquesta activitat els alumnes arriben a presentar coses molt curioses per a la resta dels companys i companyes, els quals sovint fan preguntes per saber-ne més i



acaben fent servir la llengua d'estudi, pràcticament sense adonar-se'n, per comunicar-se amb els altres.

5. Tots tenim alguna cosa a dir. (Activitat *Schreib etwas über dich*)

Aquesta activitat es va plantejar el primer dia de classe de 5è d'alemany. Donat que hi havia alumnes nous, es va decidir fer aquesta activitat perquè es poguessin conèixer una mica millor. Es tractava, doncs, d'escriure alguna cosa sobre un mateix, qualsevol cosa que l'alumne tingués ganes de compartir. Els alumnes van penjar a la pissarra els textos que havien escrit en la llengua d'estudi. Finalment, cada alumne havia de triar un text i explicar davant de la resta per què havia triat aquell text.

El més interessant van ser les raons per les quals cadascú havia fet la seva tria. Aquests són alguns dels comentaris que van escriure: "He triat aquest text perquè m'ha recordat a mi quan era més jove"; "He agafat aquest text perquè aquesta persona i jo compartim aquesta mateixa afició"; "M'agradaria conèixer millor aquesta persona perquè em resulta molt interessant la seva feina". En tots els casos, es fa palès que les qüestions subjectives (el record, l'interès, etc.) apel·len diferents emocions de l'aprenent i es converteixen en motivació per saber-ne més, independentment de l'aspecte més formal de la llengua.

6. Què preguntaries a....? (Activitat *Was würdest du einen Nudelauflauf fragen?*)

En aquesta activitat es tracta senzillament de formular el màxim nombre de preguntes possible a un objecte en concret. Un exemple és fer preguntes a un plat típic alemany. Durant cinc minuts els alumnes, en grups de tres o quatre, fan un llistat de preguntes.

En el cas concret que exposem, quan les van posar en comú, es va poder comprovar que moltes es repetien a tots els grups. Malgrat tot, n'hi havia que havien conduït els alumnes a fer preguntes que donaven peu a parlar de temes d'interès per a tot el grup-classe. Algunes preguntes van ser "On és la fàbrica on es va fer la pasta de la foto?", "Quines són les condicions laborals dels treballadors d'aquesta fàbrica?" o "Qui l'ha transportada fins al supermercat on l'hem comprada?".

## Conclusions

En totes les activitats que hem presentat es dona espai als alumnes per poder comunicar-se en la llengua d'estudi sobre allò que els interessa i, molt especialment, es fomenten rutines de pensament; és a dir, entrenem l'alumne "a pensar d'una manera ordenada" per poder anar d'un tema a l'altre; ensenyem l'alumne a formular-se preguntes que estimularan el seu pensament divergent i li permetran connectar així coneixements previs amb coneixements nous. I és aquí on té lloc la fase de creativitat. De fet, ens trobem encara en una etapa molt incipient, ja que integrar la creativitat a l'avaluació és un punt molt controvertit i es fa difícil de mesurar quantitativament.

I per acabar, ens ha sorprès positivament l'acollida i els resultats que han tingut aquestes activitats, ja que els alumnes hi han participat molt activament i han pogut fer servir la llengua d'estudi, independentment del nivell que tinguin, en tots els contextos que vulguin.

En definitiva, creiem que hem trobat nous camins per indagar dins de l'aula i millorar així la nostra tasca docent.

## Bibliografia / Webs

Departament d'Ensenyament. *Currículum i orientacions. Educació infantil, segon cicle.*

<http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-infantil-2n-cicle.pdf>

Departament d'Ensenyament. Decret 4/2009, de 13 de gener, pel qual s'estableix l'ordenació i el currículum dels ensenyaments d'idiomes de règim especial.

[http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc\\_canals\\_interns/pdogc\\_resultats\\_fitxa/?action=fitxa&documentId=498005&language=ca\\_ES](http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&documentId=498005&language=ca_ES)

Lantolf, J. (2002). *El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: una perspectiva sociocultural.*

Pienemann, M. (2006). *Spracherwerb im Unterricht. Was in den Köpfen von Lernern vorgeht.* Dins de Pienemann, Manfred/Kesler, Jörg-U./Roos, Eckhart, editat a *Englisch Erwerb in der Grundschule.* Paderborn, München, Wien, Zürich. UTB Ferdinand Schöningh, p. 33-63.

## Les Escoles Oficials d'Idiomes i la diversitat

Núria Abad Riva

[nabad3@xtec.cat](mailto:nabad3@xtec.cat)

EOI Martorell

### Introducció

Sovint el terme diversitat ens fa pensar en escola primària i secundària. No se sol associar a les Escoles Oficials d'Idiomes (EOI). Això no obstant, dins de les nostres aules podem trobar alumnes molt diversos. I no només per discapacitats sensorials o cognitives, que van en augment darrerament. El concepte de diversitat és més ampli i va més enllà d'aquests casos.

En aquest article s'analitzarà el concepte de diversitat a les EOI, es definiran categories d'estratègies metodològiques per poder resoldre les qüestions derivades de la diversitat a l'aula i, finalment, se'n desenvoluparan vuit de concretes, tot incloent-hi els objectius, una descripció, l'organització (com s'han de desenvolupar) i els materials i recursos necessaris per dur-les a terme.

### Concepte de diversitat

El concepte de diversitat a les EOI es defineix pels factors següents:

- **Heterogeneïtat d'edats a l'aula:** en una mateixa aula és freqüent tenir adolescents, universitaris, persones de mitjana edat i jubilats. De vegades resulta difícil de gestionar aquesta heterogeneïtat, i s'ha de fer tot el possible per cohesionar el grup classe i que no es formin petits grups que trenquin la metodologia comunicativa basada en l'aprenentatge col·laboratiu.
- **Heterogeneïtat en el nivell d'estudis:** el requisit per accedir a una EOI és molt obert (tenir 16 anys, o bé 14 si s'estudia un idioma diferent del cursat a l'educació secundària obligatòria). Per aquest motiu, en una mateixa aula podem tenir diferents nivells d'estudis entre l'alumnat: estudis mínims, formació professional (FP) o cicles formatius, llicenciatura o grau universitari i estudis postuniversitaris. De la mateixa manera, és freqüent trobar-se persones que no han estudiat res des de fa molt de temps i que han perdut qualsevol mena d'hàbit d'estudi.
- **Heterogeneïtat de nivells dins la mateixa aula:** és absolutament impossible que el nivell dels alumnes d'un grup classe sigui homogeni. És molt freqüent tenir un grup reduït de persones que han promocionat amb molt bona nota, un gruix de persones amb un nivell acceptable per seguir el curs, i persones que estan per sota del que es considera

acceptable en una o més destreses, bé perquè van promocionar amb una nota molt justa, bé perquè no dediquen a casa les hores necessàries i no segueixen el ritme.

- **Heterogeneïtat de nivells dins un mateix alumne.** L'aprenentatge d'un idioma es basa en quatre habilitats: comprensió escrita, comprensió oral, expressió oral i expressió escrita, a banda de l'ús de la llengua, que les EOI catalanes també avaluen. Hi ha alumnes molt ben equilibrats que tenen totes les habilitats al mateix nivell. N'hi ha d'altres, però, que en tenen una o dues de molt fluïdes i que van promocionant de curs, ja que les altres habilitats compensen i fan que arribin a la nota mínima. Això és un problema greu, perquè en algun moment aquestes mancances impediran el progrés de l'alumne.

### **Categories de les estratègies metodològiques**

Dit tot això, com es pot abordar aquesta diversitat, tan complexa? És evident que les estratègies metodològiques han de ser diferents a les que s'han de formular en un centre d'educació primària o secundària. En aquest article es plantegen quatre categories d'estratègies:

1. Estratègies per abordar les **mancances generals en totes les habilitats**. Van dirigides a aquells alumnes que no tenen nivell suficient per tirar endavant el curs en el qual estan matriculats. Això pot ser motivat per les situacions següents:

- Haver aprovat el curs anterior fa anys i haver-se vist obligat a reprendre els estudis on es van deixar temps enrere.
- Haver presentat una acreditació de nivell acceptada pel Departament d'Educació però que no correspon a la realitat de l'alumne.
- Haver contestat a l'atzar la prova de nivell.
- Haver promocionat de curs sense tenir el nivell suficient (per dificultat inadequada de l'examen, per exemple).

2. Estratègies per abordar **mancances específiques en alguna habilitat**. Van adreçades a aquells alumnes que presenten dificultats específiques en una habilitat en concret. Aquestes mancances no li impedeixen seguir el ritme de classe però fan que el seu progrés en l'aprenentatge de la llengua sigui desigual.

3. Estratègies per abordar **l'avaluació**. Dirigides a suprimir les barreres que suposen determinats formats d'examen i que, de vegades, fan que alumnes amb un nivell de llengua molt alt no superin les proves.

4. Estratègies destinades a desenvolupar **hàbits d'estudi**. Van orientades a ajudar l'alumne a ser autònom en l'aprenentatge de l'idioma i a trobar un espai d'estudi setmanal que inclogui les habilitats que s'avaluen.

### **Desenvolupament de les estratègies**

A continuació es presenten exemples de com aplicar les diferents estratègies explicades anteriorment. Per a cada cas, es desenvolupen dos exemples en forma de fitxa, que són de fàcil aplicació a l'aula i especialment importants en el cas de nivells baixos:

#### **1. Estratègies per abordar les mancances generals en totes les habilitats**

##### **Estratègia 1. Plantejament del nivell en dos anys**

**Objectiu:** fer que els alumnes que no tenen el nivell adequat per tirar endavant el curs puguin assolir un nivell acceptable per poder repetir el curs l'any següent en condicions òptimes.

**Descripció:** en una aula d'EOI és bastant comú que hi hagi alumnes que no tenen prou nivell per seguir el curs. Aquest fet pot ser motivat per diversos factors, tal com s'ha explicat a l'apartat *Categories de les estratègies metodològiques*. Aquests alumnes necessiten primer assolir el nivell del curs i després tornar-lo a fer l'any següent. Són susceptibles d'abandonament a causa del sentiment de frustració que genera no poder seguir les classes.

**Organització:** el professorat ha d'identificar quins són els alumnes que no tenen el nivell adequat per fer el curs i els convocarà a una tutoria individualitzada. De manera constructiva se'ls ha de fer prendre consciència que no tenen el nivell adequat per seguir el curs i que necessiten primer assolir aquest nivell i després assolir els continguts del curs. Se'ls ha de fer veure que aquesta feina comporta dos anys, un per assolir el nivell i l'altre per superar el curs.

El professor ha d'indicar a aquests alumnes els tres o quatre aspectes més importants i més urgents que han de millorar. No es pot ser molt ambiciós, s'han de prioritzar els aspectes més urgents (per exemple, ús dels temps verbals, falta de vocabulari o pronunciació) i ha de dotar-los dels recursos suficients perquè puguin treballar aquests aspectes. Cada professor triarà els recursos que cregui més adients. Si el professor ho creu convenient, pot aplicar qualsevol altra estratègia exposada en aquest treball de forma complementària.

És molt important que el professor faci un seguiment d'aquests alumnes i que els faci notar els progressos que hagin fet per petits que siguin.

**Recursos i materials:** es poden fer servir recursos en línia per a l'aprenentatge de l'idioma, materials del Departament de la llengua objecte d'estudi o de la biblioteca del centre, o qualsevol altre material o recurs que el professor consideri adient (per exemple, Netflix).

## **Estratègia 2. Agrupament dels alumnes a classe**

**Objectiu:** fer que els alumnes amb dificultats es beneficiïn de treballar amb alumnes més avançats i els alumnes avançats fixin continguts tot ajudant els alumnes amb dificultats.

**Descripció:** aquesta estratègia s'inspira en el mètode de Maria Montessori. Es tracta de fer un agrupament estratègic dels alumnes en determinades activitats a classe. És per tots sabut que els alumnes amb dificultats tendeixen a seure i treballar amb alumnes amb dificultats i els alumnes avançats ho fan amb els del seu nivell. Al final, tot plegat fa que els alumnes amb dificultats en tinguin encara més i augmenti el seu sentiment de frustració i la probabilitat que abandonin el curs.

**Organització:** el professor ha d'identificar quins són els alumnes avançats de la classe i els alumnes que tenen mancances generals en totes les destreses. A l'hora de realitzar determinades activitats, farà tot el possible perquè un alumne considerat avançat treballi amb un alumne amb dificultats i, si veu que la simbiosi funciona, respectarà les parelles per a properes activitats. Si veu que no s'ha creat cap vincle, anirà rotant els alumnes avançats perquè treballin amb un mateix alumne amb dificultats.

Amb aquesta distribució s'aconsegueix que l'alumne amb dificultats faci preguntes i consultes que no faria a un professor o una professora per vergonya, i que l'alumne avançat fixi continguts tot buscant una forma de respondre les diferents preguntes del company.

**Recursos i materials:** algun suport per fer els aparellaments, si el professor ho creu oportú (per exemple, cartolines de colors).

## **2. Estratègies per abordar mancances específiques en alguna habilitat**

### **Estratègia 1. Reforçament de les habilitats productives (expressió i interacció oral i escrita)**

**Objectiu:** superar les mancances que alguns alumnes presenten en les habilitats productives, que són habilitats clau.

**Descripció:** molts alumnes promocionen tot i tenir un nivell inferior, o poc adequat, d'expressió i interacció escrita o oral. Si no es fa res quan es comencen a detectar aquestes carències, l'alumne deixarà de progressar, malgrat que s'esforci i treballi a casa.

**Organització:** el professor ha de detectar els alumnes que, malgrat tenir un bon nivell en les altres habilitats, tenen mancances d'expressió oral o escrita i programar una tutoria individualitzada amb ells. Cal conscienciar-los d'aquestes mancances i de la necessitat de superar-les per poder seguir progressant en l'aprenentatge de la llengua.

S'informarà l'alumne dels recursos que té disponibles per poder millorar aquestes habilitats. Els més populars són els webs d'intercanvi que posen en contacte gratuïtament estudiants d'idiomes de tot arreu.

El docent donarà les pautes perquè la persona aprofiti al màxim l'intercanvi, és a dir, els punts en què s'ha de centrar la persona que ajudi l'estudiant de l'EOI (per exemple, els temps verbals). Per a cada habilitat, es donaran un màxim de tres aspectes, els que el professor consideri que s'han de prioritzar.

És molt important que el professor faci un seguiment d'aquests alumnes i que els faci notar els progressos que hagin fet.

**Recursos i materials:** llocs web d'intercanvi d'idiomes, com ara:

<https://www.conversationexchange.com/>

<https://www.mylanguageexchange.com/>

<https://www.busuu.com/es>

## **Estratègia 2. Reforçament de les habilitats receptives (comprensió oral i comprensió escrita)**

**Objectiu:** superar les mancances que alguns alumnes presenten en la comprensió oral i escrita. Aquestes mancances sovint oculten problemes de vocabulari i, en el cas de la comprensió oral, problemes de pronúncia.

**Descripció:** és molt freqüent que els alumnes descuidin l'estudi del vocabulari i no treballin suficientment la pronúncia. Aquests dèficits, a la llarga, condueixen a mancances en la comprensió escrita i, en especial, en la comprensió oral.

**Organització:** el professorat ha de detectar els alumnes que, malgrat tenir un bon nivell en les altres habilitats, tenen mancances de comprensió oral o escrita i programar una tutoria individualitzada amb ells. Cal conscienciar-los d'aquestes mancances i de la necessitat de superar-les per poder seguir progressant en l'aprenentatge de la llengua.

Es farà entendre a l'alumne la importància d'anar estudiant totes les paraules que desconeix quan llegeix un text, fa un exercici de gramàtica o qualsevol altra activitat relacionada amb l'aprenentatge de l'idioma.

Es mostrarà a l'alumne la manera correcta d'estudiar vocabulari (ortografia, significat en context i pronúncia) i s'informarà dels recursos que té disponibles per poder



millorar aquests aspectes. El professorat ha de valorar en cada cas quin tipus de recurs s'ajusta millor a cada alumne.

És molt important que el docent faci un seguiment d'aquests alumnes i que els faci notar els progressos que hagin fet per petits que siguin.

**Recursos i materials:** llocs web especialitzats en comprensió escrita o comprensió oral, materials de la biblioteca o del Departament de la llengua que estudia l'alumne, ràdios i diaris en línia del país de la llengua meta, recursos tipus Netflix, o qualsevol altre que l'alumne tingui a l'abast per practicar l'idioma.

### **3. Estratègies per abordar l'avaluació**

#### **Estratègia 1. Concessió de temps extra en proves d'avaluació**

**Objectiu:** assegurar que les persones de més edat i les persones amb discapacitat visual tenen el temps adequat per a la realització de les proves d'avaluació d'acord amb la seva situació personal.

**Descripció:** les persones d'edat avançada solen tenir més dificultats que les persones més joves a l'hora d'estudiar un idioma. Aquesta situació s'accentua si fa molt de temps que no estudien. Són capaces de realitzar les proves d'avaluació amb èxit, però necessiten més temps per finalitzar-les.

Les persones amb discapacitat visual necessiten un suport especial. Pot ser braille, pot ser una fotocòpia ampliada i una lupa o fins i tot un ordinador amb un programa lector de pantalla. Òbviament, la seva velocitat lectora és molt més baixa.

**Organització:** el professor ha d'informar l'alumne de la possibilitat de sol·licitar una prova adaptada i l'alumne ha de realitzar la petició per escrit a través d'una instància, que ha de registrar a l'escola. La instància s'ha d'ajustar al que especifiquin les NOFC, les normes d'organització i funcionament del centre, en cada cas.

S'han d'avaluar, en una comissió formada pel professor o la professora de l'alumne, la persona Cap de Departament i la persona Cap d'estudis, les condicions particulars de cada candidat. La comissió ha de resoldre quin temps extra se li concedeix.

Si la comissió ho creu convenient, quan les necessitats de l'alumne ho requereixin, aquest pot fer l'examen en una aula diferent a la del grup classe (per exemple, si a la comprensió oral cal parar el vídeo).

**Recursos i materials:** una aula diferent, si escau, i un membre del professorat.

#### **Estratègia 2. Realització de proves mostra abans de la prova real**

**Objectiu:** assegurar que el format de l'examen no és una barrera per aprovar-lo, fent que l'alumne es familiaritzi amb el format, la llargària i la dificultat de gestionar el temps.

**Descripció:** cal fer una distinció entre els cursos d'avaluació contínua (1r, 2n i 4t) i els cursos de certificació amb proves externes unificades (3r, 5è i C1).

En els cursos d'avaluació contínua, especialment a primer, hi ha moltes dificultats per entendre què és un full de preguntes i què és un full de respostes. De la mateixa manera, molts alumnes no estan acostumats a fer exàmens i no saben gestionar el temps.

Pel que fa a les proves de certificació, la gran dificultat és la llargària de l'examen i la durada (la part escrita dura quatre hores). Molts alumnes perden la concentració o no saben com gestionar el volum de preguntes que han de respondre. Per exemple, la part de comprensió escrita pot constar fàcilment d'unes vuit o deu pàgines i això pot desbordar l'estudiant, tot i tenir un nivell excel·lent de llengua.

Un tret comú a tots els cursos és la dificultat de produir un text escrit a classe en comparació a casa. En aquestes proves, se n'han de produir dos en un temps molt reduït.

**Organització:** també cal fer la distinció entre els cursos d'avaluació contínua i els cursos de certificació. En els cursos d'avaluació contínua, abans de l'examen propi d'avaluació, l'alumne ha d'haver realitzat com a mínim una prova a classe de cada destresa amb la mateixa tipologia d'exercici (vertader/fals, resposta curta, reescriptura, selecció múltiple o el que escaigui). Aquestes proves preparatòries han de constar de full de preguntes i full de respostes.

Pel que fa als cursos de certificació, s'ha de realitzar un examen a mig curs que tingui les mateixes característiques que l'examen real, tot utilitzant una prova alliberada del Departament d'Educació (també coneguda com a *mock exam* o examen de prova). Però, a part d'això i durant tot el segon quadrimestre, s'han de realitzar parts d'altres proves alliberades pel Departament o de proves que presentin les mateixes característiques. Aquestes proves no es realitzaran totes juntes, com en el cas de l'examen de mig curs, sinó que es faran per parts, és a dir, per destreses. És molt important indicar a l'alumne el temps que pot invertir en cada part i també advertir-lo que el que cal aconseguir és acostumar-se al format i anar ajustant el temps que necessita amb el temps real. A més, hi ha d'haver un mínim de tasques d'expressió escrita que caldria realitzar a classe, perquè l'alumne s'enfronti a les condicions reals de l'examen.

En tots els cursos es programaran tutories individualitzades amb aquells alumnes que tinguin especials dificultats amb el format de l'examen.

**Recursos i materials:** proves alliberades pel Departament d'Educació del Certificat B1, B2 o C1, segons el curs; proves mostra per destreses creades pel professor.

#### **4. Estratègies destinades a desenvolupar hàbits d'estudi**

##### **Estratègia 1. Tutoria en grup centrada en estratègies i hàbits d'estudi**

**Objectiu:** assegurar-se que el grup classe sap el que implica estudiar un idioma, les hores de dedicació que es necessiten a casa i la importància de distribuir bé el temps entre totes les destreses.

**Descripció:** tradicionalment l'estudi d'un idioma es relacionava amb l'estudi de la seva gramàtica. Això no és així, no es poden descuidar altres aspectes tant o més importants, com és el vocabulari. El grup classe ha de ser conscient que l'estudi d'un idioma a l'EOI implica l'estudi i pràctica de totes les destreses a casa. La inversió de temps és d'entre vuit i deu hores setmanals.

**Organització:** es dedicarà la primera sessió del curs a la tutoria de grup. El professor passarà un qüestionari consensuat amb tota l'escola perquè els alumnes l'emplenin. En aquest qüestionari s'inclouran preguntes sobre hàbits d'estudi de l'alumne fins aquell moment. Els alumnes respondran en grups de tres o quatre persones. Es deixarà un temps prudencial perquè responguin i debatin entre ells. En finalitzar aquest temps es farà una posada en comú i el professor explicarà quins són els hàbits correctes.

**Recursos i materials:** qüestionari sobre hàbits d'estudi consensuat per a tota l'escola.

##### **Estratègia 2. Tutoria individual centrada en estratègies i hàbits d'estudi**

**Objectiu:** dotar de les habilitats suficients els alumnes que fa molt de temps que no estudien o que no tenen hàbit d'estudi per poder abordar l'aprenentatge de l'idioma a casa d'una manera més o menys autònoma (tècniques d'estudi, repartició del temps, etc.).

**Descripció:** es programaran tutories individualitzades amb aquells alumnes que es detecti que tenen o puguin tenir dificultats a l'hora d'abordar l'estudi. En una primera tutoria individualitzada, s'identificaran les mancances de l'alumne i s'intentaran resoldre a través de consells pràctics. S'observarà el progrés de l'alumne i es convocarà una segona tutoria per veure si s'estan implementant correctament aquests consells.

**Organització:** es realitzarà una primera tutoria individualitzada amb els objectius següents:

- Fer entendre a l'alumne la necessitat de treballar a casa no només la gramàtica, sinó la comprensió escrita i oral, l'expressió i interacció escrita i oral, i el vocabulari.
- Ensenyar, si cal, com s'utilitza correctament un diccionari en paper o digital.
- Recalcar la importància d'estudiar vocabulari a diari i com abordar aquest estudi (ortografia, pronúncia i significat en context de la paraula).

- Dotar l'alumne de recursos (per exemple, llocs web) per poder practicar totes les destreses a casa.
- Ajudar l'alumne a dissenyar un horari d'estudi setmanal que inclogui totes les habilitats.

Tres setmanes més tard, es realitzarà una segona tutoria individualitzada per poder fer un seguiment de l'alumne i resoldre els dubtes que li hagin sorgit. Es poden programar tantes tutories com el professor cregui convenient, ja que és crucial fer un seguiment d'aquest alumnat.

**Recursos i materials:** material del nivell que estigui estudiant l'alumne de comprensió escrita i oral, a tall d'exemple: diccionari monolingüe o bilingüe, en funció del nivell de l'alumne, i recursos en línia ajustats al nivell. A més, es pot fer servir un paper esquema per dissenyar l'horari d'estudi setmanal.



## Conclusions

Atendre la diversitat en una EOI no és una feina fàcil, però si es fa pot ajudar a millorar els resultats acadèmics substancialment. Els docents ja apliquen moltes d'aquestes mesures sense potser adonar-se que estan atenent la diversitat, però caldria que formessin part de la seva quotidianitat com fan els professors a l'educació primària o a secundària. Seria convenient que aquelles EOI que encara no ho han fet creessin un pla per atendre la diversitat, l'incorporessin a la documentació del centre i, si cal, modifiquessin les seves NOFC, les normes d'organització i funcionament del centre, per regular alguns d'aquests aspectes.

Les mesures presentades estan basades en la meua experiència professional, que per intuïció he anat aplicant amb èxit durant tots aquests anys, sense ni tan sols pensar en el concepte de diversitat. Aquest article vol ser un punt de partida per reflexionar sobre una àrea a la qual no se sol donar tota la importància que té i que pot beneficiar molt els nostres alumnes.

## Bibliografia

Baumgartner, L i Johnson-Bailey, J (2008). *Fostering awareness of diversity and multiculturalism in adult and higher education*. New Directions for Adult and Continuing Education, volum 2008, p. 45–53.

Gallos, J. (1989). *Developmental diversity and the OB classroom. Implications for teaching and learning*. Journal of Management Education, volum 13, número 4, p. 33-47.

Shobe, R. (2003). *Respecting Diversity: A Classroom Management Technique A Survey of Incarcerated Adult Students*. Journal of Correctional Education, volum 54, número 2, p. 60-64.

# La mediació a les EOI de Catalunya: certificació, avaluació i docència

Montserrat Cañada Pujols

[mcanada2@xtec.cat](mailto:mcanada2@xtec.cat)

Stefania Fantauzzi

[sfantauz@xtec.cat](mailto:sfantauz@xtec.cat)

Maria Trullàs Soler

[mtrulla7@xtec.cat](mailto:mtrulla7@xtec.cat)

Àrea d'Idiomes-EOI, Departament d'Educació

## 1. Introducció

El propòsit d'aquest article és presentar les reflexions dutes a terme per l'equip d'assessores tècniques de l'Àrea d'idiomes-EOI del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya al voltant de la mediació. En primer lloc, definirem el concepte de mediació tot comparant-lo amb els conceptes d'interacció i de traducció, per tal d'establir-ne clarament les diferències. Farem èmfasi també en quins són els trets que distingeixen la mediació inter i intralingüística. En un segon apartat parlarem de les categories de mediació. A continuació ens centrarem en les tasques de mediació en si, analitzarem els trets característics de la tasca i donarem exemples de tasques amb mediació i sense per clarificar les nostres explicacions. Després passarem a explicitar quines són les implicacions de la integració de la mediació, tant en l'àmbit de proves de certificació com en el d'avaluació i de docència. I per acabar, valorarem l'experiència, proposarem uns consells útils per al professorat i proporcionarem una bibliografia bàsica sobre el tema.

L'Àrea d'Idiomes-EOI va col·laborar el 2015 amb el Consell d'Europa fent un treball de validació de descriptors de mediació els resultats del qual es troben a North i Piccardo (2016). Aquest últim any el nostre interès per la mediació s'ha accentuat, sobretot, arran de la publicació del Reial decret 1041/2017, de 22 de desembre, pel qual es fixen les exigències mínimes del nivell bàsic a efectes de certificació, s'estableix el currículum bàsic dels nivells Intermedi B1, Intermedi B2, Avançat C1 i Avançat C2 dels Ensenyaments d'idiomes de règim especial regulats per la Llei orgànica 2/2006, del 3 de maig, d'educació, i s'estableixen les equivalències entre els ensenyaments d'idiomes de règim especial regulats en diversos plans d'estudis i les d'aquest reial decret.

L'equip de l'Àrea d'idiomes-EOI va rebre l'encàrrec de redissenyar els currículums dels nivells A2 fins a C2 de les Escoles Oficials d'Idiomes (EOI) per adequar-los al nou



Reial decret. Calia refer, doncs, els nostres currículums vigents i incorporar-hi les novetats que aquest nou decret contenia. L'aspecte important que apareixia a la LOMCE i que ens ocupa en aquest article era integrar la mediació lingüística als currículums.

Per comprendre i aprofundir en el concepte vam revisar el *Marc europeu comú de referència per a les llengües (MECR)* i el volum que l'acompanya, el *CEFR. Companion with new descriptors* (a partir d'ara *Companion Volume*), publicat el febrer de 2018. Aquestes i altres lectures que anirem citant al llarg de l'article i que s'inclouen referenciades a la bibliografia ens van ajudar a definir el concepte de mediació que ens sembla més adequat per a les EOI.

## **2. Què és la mediació?**

### **2.1 Definició de mediació**

El concepte de mediació apareix ja en el MECR (2002), on es llegeix que “tant en la recepció com en la producció, les activitats escrites i/o orals de mediació permeten la comunicació entre persones que no són capaces de comunicar-se directament per les raons que sigui” i se subratlla el paper social de la mediació lingüística, ja que “les activitats de mediació de tipus lingüístic, que (re)processen un text ja existent, tenen un paper considerable en el funcionament lingüístic normal de les nostres societats” (CEFR, apartat 2.1.3). A l'apartat 4.4.4, dedicat a les activitats i estratègies de mediació, s'afegeix que “en les activitats de mediació, l'usuari de la llengua no ha d'expressar el seu pensament, sinó que ha de fer simplement el paper d'intermediari entre interlocutors que no poden entendre's directament. Habitualment (però no exclusivament) es tracta de parlants de llengües diferents. Entre les activitats de mediació es troba la interpretació (oral) i la traducció (escrita), així com el resum i la reformulació de textos en la mateixa llengua quan el destinatari no comprèn la llengua del text original”. Això queda recollit a la LOE Decreto 4/2009, 13 de gener de 2009, que a l'apartat D parla d'“Estratègies de mediació”.

El febrer de 2018 es publica la versió definitiva del *Companion volume* en anglès, que complementa i actualitza els continguts del MECR en aspectes com la pluriculturalitat, l'aprenentatge dels joves entre 7 i 15 anys, les escales del nivell pre-A1, la llengua de signes, el control fonològic, la interacció en línia i la mediació, que estaven poc desenvolupats en el MECR del 2002.

La mediació, que ja el MECR considerava una activitat lingüística més, juntament amb la producció, la recepció i la interacció, el *Companion Volume* la defineix de la



manera següent: “[...] *In mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation). The focus is on the role of language in processes like creating the space and conditions for communicating and/or learning, collaborating to construct new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, and passing on new information in an appropriate form. The context can be social, pedagogic, cultural, linguistic or professional.*” (pàg. 103)

S’observa que mentre que la primera versió del MECR posa l’accent en la traducció i la interpretació com a mitjans per facilitar la comunicació entre persones que no es poden comunicar directament i enumera algunes estratègies molt concretes per fer-ho possible, com parafrasejar, resumir o reformular, el *Companion Volume* va un pas més enllà i afegeix aspectes en què el MECR no incidia, com la construcció i la transmissió de significat. Parla de processos com la creació d’un espai adient per a la comunicació i l’aprenentatge, la col·laboració per crear significat nou, el fet d’encoratjar els altres a construir i entendre aquest significat nou i la transmissió d’informació de forma adequada. Veiem que la traducció i la interpretació tenen sobretot a veure amb el procés de transmetre informació i que la mediació adquireix una dimensió més àmplia. Les categories i descriptors del *Companion Volume* les abordarem detalladament més endavant.

Aquest enfocament el recull Dendrinós (2006). Per ella el mediador ha de decidir el significat del que s’ha dit o escrit, incloent significats que els interlocutors poden no entendre o malentendre, i adaptar aquest significat per tal d’ajudar els participants a comprendre. Dendrinós subratlla que «[...] L’objectiu comunicatiu en aquest tipus de situacions és facilitar la comunicació entre persones o ajudar-les a resoldre un problema, un conflicte, etc., que requereix una comprensió profunda d’un text oral o escrit.» (Traducció de l’anglès)

A partir de l’anàlisi i de les indicacions d’aquests documents, l’equip d’assessores tècniques de l’Àrea d’idiomes-EOI del Departament d’Educació vam elaborar la definició següent de mediació, que es pot trobar als currículums (<http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/idiomes-a-les-eoi/curriculum/>): “S’entén per mediació l’activitat del llenguatge consistent a facilitar cara a cara o en línia la comunicació entre parlants i/o a reformular, de manera oral o escrita, un text amb diferents propòsits: superar algun obstacle, adequar el discurs a l’interlocutor i a la situació comunicativa, etc. La

mediació també és un procés social i cultural de creació de condicions per a la comunicació i la cooperació.”

## 2.2 La diferència entre interacció i mediació

Un dels punts més complexos és entendre la diferència entre mediació i interacció. Com ja indicava el MERC (vegeu la figura 1), una persona sola pot només produir o només rebre informació. Si incorporem un interlocutor actiu, la comunicació passa a ser interactiva i aquesta interacció implica reaccionar activament a un input o produir un text amb la intenció que algú reaccioni a aquesta producció. Tot i que evidentment en una interacció hi poden intervenir més de dos interlocutors (un amb un, un amb molts, molts amb un, molts amb molts), la interacció es limita a l'acció-reacció i la comunicació es mou en un eix d'anada i tornada.

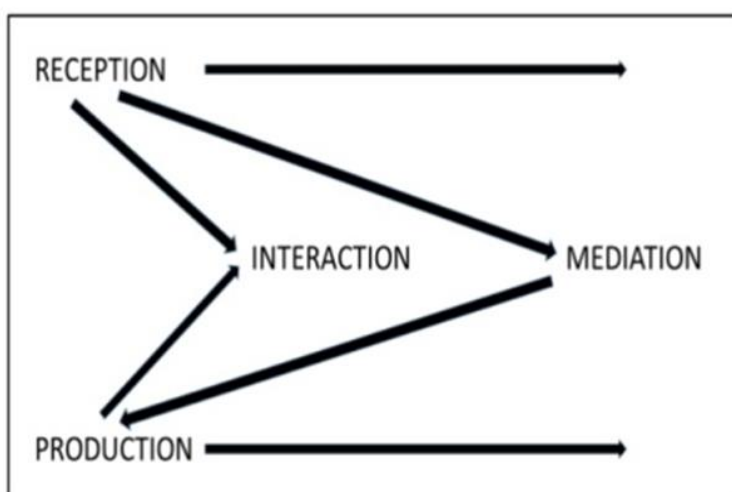


Figura 1 - Relació entre recepció, producció, interacció i mediació.  
*CEFR Companion Volume with New Descriptors*, pàgina 32.

El *Companion Volume* afegeix que la mediació implica sempre una reformulació d'un text per a una tercera persona que no hi pot accedir, per tant la mediació incorpora un element més, que és la informació que cal adaptar. Aquests interlocutors que interaccionen ho fan amb l'objectiu de superar algun obstacle, per la qual cosa cal la mediació. La mediació té un valor afegit respecte a la interacció, ja que no és un joc de preguntes i respostes entre parlants, sinó que hi afegeix el processament de la informació rebuda que el mediador adapta a un interlocutor amb unes necessitats concretes. D'aquesta manera la comunicació passa a ser triàdica (input-mediador-destinatari).

### 2.3 La diferència entre traducció i mediació

També és important distingir la diferència entre mediació i traducció. Tant per a Sánchez Castro (2013) com Hallet (2008), traduir és una activitat professional que implica exactitud rigorosa a l'hora de transmetre els continguts. Per tant, en la traducció el destinatari hi és present però roman en un segon pla.

Per Dendrinós (2006) la interpretació, consecutiva o simultània, i la traducció són activitats especialitzades que generalment no s'inclouen ni en els currículums de llengua estrangera ni en les proves per mesurar la competència comunicativa. La traducció requereix no només un gran domini per part del traductor de les llengües entre les quals es tradueix, sinó també una gran capacitat de crear literalitat.

Tocatlidou (a Dendrinós, 2006) subratlla el fet que ni intèrprets ni traductors apareixen en els textos que tradueixen o interpreten. No expressen la seva opinió, ni la seva visió personal, ni participen d'un intercanvi comunicatiu. Tampoc els està permès de canviar el discurs, el gènere o el registre.

La mediació, en canvi, s'aplica en situacions més quotidianes i fa èmfasi en l'equivalència comunicativa, fet que permet una major flexibilitat, llibertat estilística i formal. Això vol dir que la mediació permet seleccionar, afegir, eliminar, parafrasejar, adaptar o reformular l'input. Segons Sánchez Castro (2013) mediar és "intercedir transformant una informació". Per Tocatlidou (a Dendrinós, 2006), en la mediació el mediador ha d'interpretar significats i escollir què pot ajudar més els altres participants. Per tant, pot decidir què és rellevant i pot ometre informació.

### 2.4 La diferència entre mediació interlingüística i intralingüística

Podem mediar entre la llengua A i la llengua B. Tant en l'àmbit oral com escrit, l'idioma A i l'idioma B poden ser dos idiomes diferents, dues varietats del mateix idioma, dos registres de la mateixa varietat o qualsevol combinació de les anteriors. No obstant això, també es pot mediar en el mateix idioma, la mateixa varietat o el mateix registre. Tant en el MECR com en el *Companion Volume* queda clar que la mediació pot ser interlingüística (*cross-linguistic mediation*) o intralingüística (*intra-linguistic mediation*), és a dir, entre parlants d'idiomes diferents o d'un mateix idioma. Així ho apunta també Sánchez Castro (2013): «[...] la tasca del mediador pot ser interlingüística (canvi de llengua) o intralingüística (canvi de codi).» (Traduït del castellà)

Entenem, doncs, per mediació interlingüística la mediació que implica que la llengua de l'input que rep el mediador és diferent de la llengua a la que adapta aquest input per al

destinatari. Trobem exemples a Dendrinós (2006) i Sommerfeldt (2017). En els exemples que elles presenten, els alumnes llegeixen un text en L1 i processen aquesta informació canviant el gènere textual i canviant l'idioma a la L2 per adaptar la informació al destinatari. Serien exemples de tasques de mediació interlingüística quan l'alumne, per exemple, ha de llegir un article de diari en una llengua i utilitzar aquella informació per debatre sobre aquell tema en una altra llengua.

En canvi, entenem per mediació intralingüística la transmissió de la informació provinent d'un input oral, escrit o multimodal a algú que no l'hagi entès o que no hi hagi pogut accedir pel motiu que sigui, creant un text nou en la mateixa llengua del text font, ja sigui a través d'un altre canal, gènere o registre i seleccionant el que es consideri oportú o necessari per fer arribar el contingut a un destinatari determinat.

Per tant, a part de l'adaptació interlingüística que té lloc quan adaptem l'input a un altre idioma o a una altra variant de l'idioma, també considerem mediació quan l'alumne mediador duu a terme una adaptació de l'input a un o més d'aquests aspectes:

- Adaptació a un altre **canal (adaptació tècnica)**. Per exemple passar de la imatge, el vídeo o l'input multimodal al text oral o escrit. És a dir, construir un text oral o escrit partint d'anuncis, fotografies, vinyetes, gràfiques, infografies, fulletons, reportatges de vídeo, rànquings, converses de missatgeria ràpida, notes de veu, missatges a la bústia de veu, tríptics informatius, fulls de mà, mapes, rutes, articles, etc.
- Adaptació a un altre **registre (adaptació semàntica)**. Tant pot ser social com generacional. Per exemple adaptar un input en llenguatge juvenil a una persona de la tercera edat, adaptar les instruccions d'un joc per tal que les entengui un nen de cinc anys (exemple inspirat en Àngela Carretero, EOI Barcelona Drassanes), adaptar el contingut d'una carta en llenguatge administratiu, adaptar els acrònims que s'utilitzen col·loquialment en missatgeria ràpida o xats, etc.
- Adaptació a un **destinatari amb referents culturals diferents (adaptació cultural)**. Per exemple explicar en un restaurant com funciona un menú amb tres primers i tres segons a escollir (exemple inspirat en Núria Bastons, EOI Barcelona Vall d'Hebron), explicar en una farmàcia com funciona el sistema de receptes, explicar a la parada del mercat per què es pregunta "Qui és l'últim?", etc.
- Adaptació a un **destinatari de diferent àrea d'especialització (adaptació de coneixements)**. Per exemple adaptar el llenguatge tècnic d'un metge, d'un arquitecte o d'un lingüista.

- **Adaptació d'un tipus de text diferent** en funció de la nova situació comunicativa (**adaptació de gènere textual**). Per exemple convertir un currículum en una carta de presentació (exemple inspirat en Núria Bastons, EOI Barcelona Vall d'Hebron), convertir una entrevista en un biòpic, convertir un reportatge en una notícia escrita, etc.

### 3. Les categories de mediació

El *Companion Volume* distingeix entre activitats de mediació i estratègies. Les activitats de mediació, les classifica en mediar amb el text (*mediating a text*), mediar conceptes (*mediating concepts*) i mediar comunicació (*mediating communication*); i les estratègies, en les que serveixen per explicar un nou concepte (*strategies to explain a new concept*) i les que són per simplificar un text (*strategies to simplify a text*).

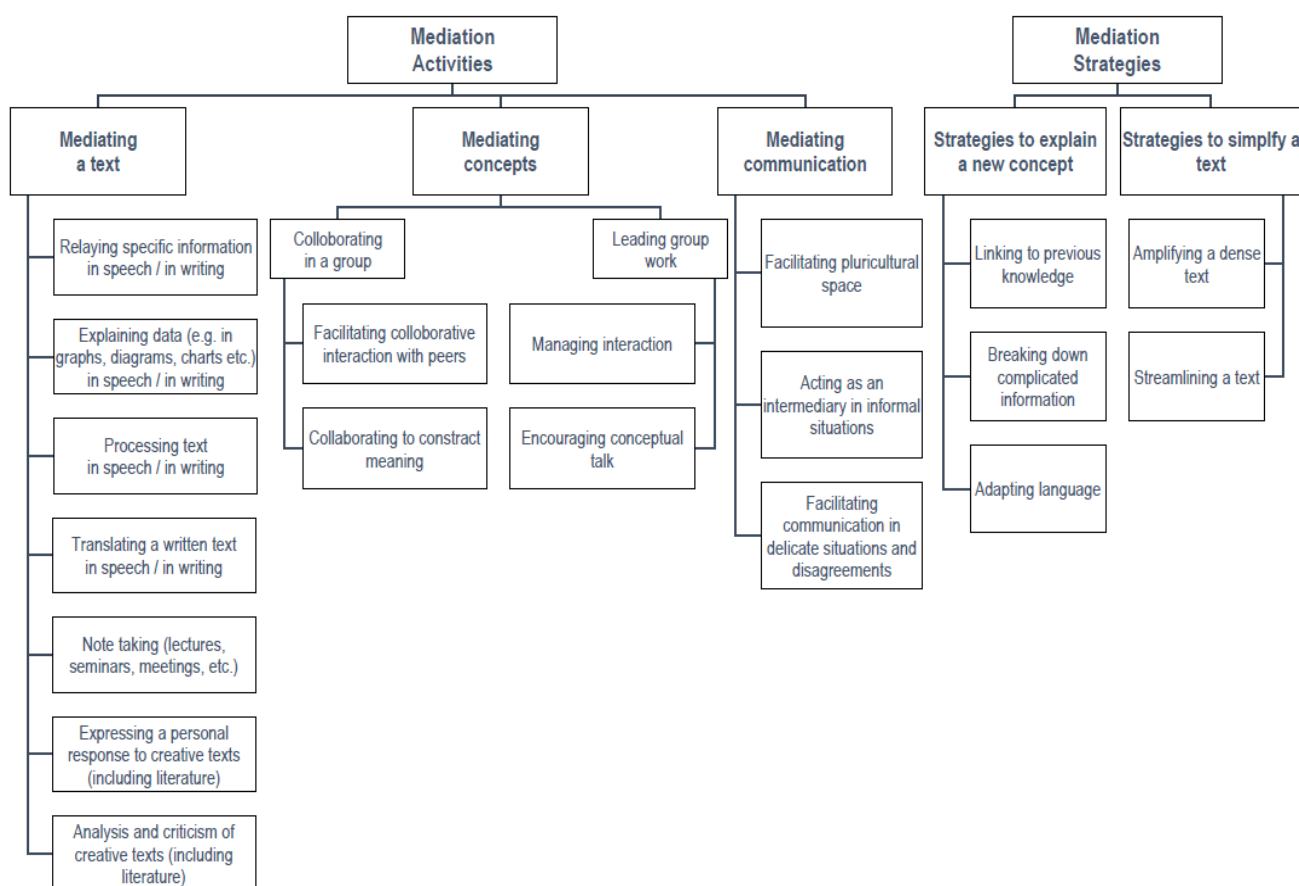


Figura 2 - Activitats i estratègies de mediació.  
*CEFR Companion Volume with New Descriptors*, pàgina 104.

Arran d'aquesta categorització del *Companion Volume* i tenint en compte la literatura específica sobre el tema de la mediació, vam arribar a unes categories que ens resultaven més aclaridores i que vam utilitzar per a l'elaboració dels nous currículums de les EOI de Catalunya.

Així doncs, vam classificar la mediació en les categories següents:

- Mediació textual: implica reformular un text per a un mateix o bé per a una altra persona utilitzant diferents estratègies: simplificar, sintetitzar, amplificar, adaptar i enllaçar amb experiències i coneixements previs.
- Mediació social i conceptual: implica crear un context col·laboratiu tant per facilitar la comunicació com per desenvolupar i elaborar idees tot assumint el lideratge o participant en la interacció entre iguals.
- Mediació cultural: implica ajudar a establir un espai pluricultural i/o actuar com a intermediari per facilitar la comunicació en les situacions en què intervenen elements interculturals, diferents realitats i situacions delicades.

Pel que fa a les estratègies de mediació, que són les que reflecteixen maneres de processar la informació i establir un significat equivalent a través de diferents actuacions (sintetitzar, clarificar, il·lustrar amb metàfores o imatges, eliminar irrellevàncies, etc.), n'hem destacades dues com a fonamentals: ampliar i reduir. Necessitem ampliar contingut quan un concepte no queda clar, per exemple explicar a algú què són els "castellers". Reduïm contingut quan sintetitzem les informacions rellevants per al destinatari contingudes en un text extens.

El *Companion volume* explicita, entre d'altres, precisament els descriptors per a les activitats i estratègies de mediació i per a cada descriptor desenvolupa unes escales de nivell que ajuden a entendre el concepte i les implicacions que té per a la docència, l'avaluació i la certificació. Vegem-ne un exemple: Transmetre informació específica oralment i per escrit (*Relaying specific information in speech / in writing*), dins de l'activitat de mediació textual.

La transmissió d'informació específica fa referència a la manera com s'extreu la informació rellevant d'un text i com es fa arribar a una altra persona. Aquí, l'èmfasi rau en la selecció del contingut específic que és rellevant per cobrir les necessitats del destinatari, no pas en la selecció de les idees principals del text. Pot ser que les informacions que siguin rellevants per al destinatari no coincideixin amb les idees principals del text. La transmissió d'informació específica està relacionada amb la lectura orientada a la selecció d'informacions (*Reading for orientation*), encara que la informació en qüestió pot haver estat transmesa oralment. L'aprenent "escaneja" el text original per obtenir la informació necessària i, a continuació, transmet aquest missatge a un destinatari amb unes necessitats específiques. Aquesta activitat de mediació inclou:

- transmetre informació sobre temps, llocs, preus, etc., a partir d'anuncis o textos escrits;
- transmetre indicacions o instruccions;
- transmetre informació específica i rellevant de textos informatius, com ara guies i fullets, de correspondència o de textos més llargs i complexos, com ara articles, informes, etc.

La progressió de les escales es caracteritza de la manera següent: a A1, l'aprenent pot transmetre informació senzilla com horaris, llocs, números, etc., mentre que a A2 pot copsar la informació en textos senzills, com ara instruccions i anuncis. A B1 pot seleccionar i transmetre informació específica i rellevant en anuncis expressats oralment i en textos escrits com fulletons, cartes, etc. A B2 pot transmetre de manera fiable informació detallada a partir de cartes formals o parts concretes de textos llargs i complexos. No hi ha descriptors per als nivells C, ja que aquestes activitats no requereixen un nivell de competència C.

## **4. Tasques de mediació**

### **4.1 Característiques de les tasques de mediació**

A l'hora de crear tasques de mediació, segons les indicacions del *Companion Volume*, s'han de tenir en compte els punts següents:

- que el parlant s'ocupa de les necessitats comunicatives de la persona per a la qual està mediant en lloc de les necessitats comunicatives pròpies,
- que el parlant ha de tenir prou intel·ligència emocional per ser empàtic amb els punts de vista i els estats d'ànim dels altres participants,
- que, a banda de la competència plurilingüe, pel que fa a la mediació interlingüística, el parlant ha de disposar de competència social per poder crear les condicions de cooperació per a la comunicació i de competència cultural per fer front a malentesos o situacions delicades que puguin aparèixer.

Alexander Pfeiffer (2013) concreta les característiques de la tasca i enumera quatre criteris elementals que, segons ell, han de complir les tasques de mediació:

1. La funció d'intermediari
2. La transmissió del sentit a una altra llengua
3. La contextualització de la situació
4. El fet d'estipular un destinatari



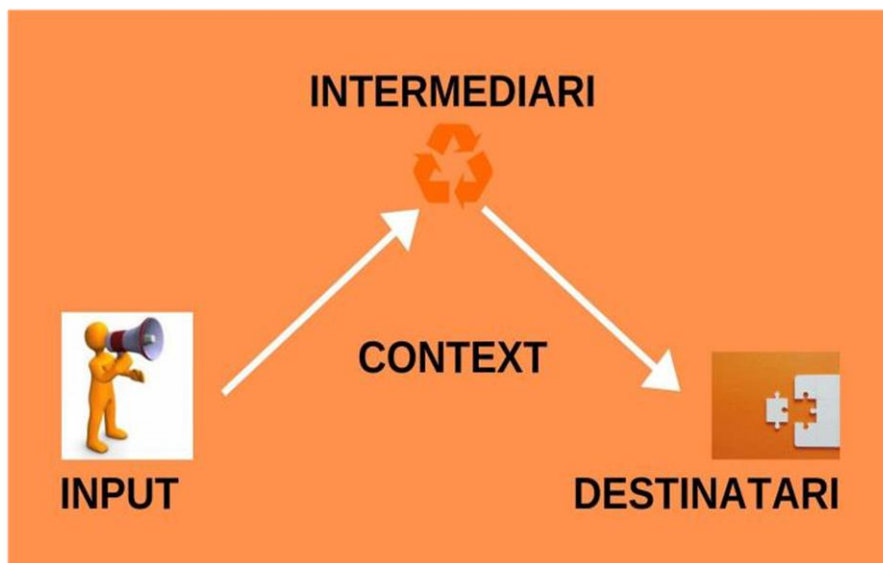


Figura 3 - Triangulació i context: els quatre criteris de la tasca de mediació.

Aquests quatre criteris (intermediari, input, context i destinatari) ens ajudaran molt a reconèixer i a redactar tasques de mediació. Tot i que Pfeiffer parla explícitament de transmetre el sentit de l'input a una altra llengua, nosaltres pensem que aquests quatre criteris serviran també per a la redacció de tasques de mediació intralingüística.

Ja dins de l'enfocament competencial o enfocament per tasques s'ha demostrat la importància de la **contextualització** de les tasques per a fomentar l'autonomia i l'autogestió de l'alumne. Si els alumnes coneixen què han d'escriure, a qui, per quin motiu, amb quina finalitat ho escriuen i com ha de ser el text, les seves accions d'aprenentatge s'encaminaran cap a l'objectiu (Trullàs, 2013). És evident que no és el mateix demanar a l'alumne que simplement doni les gràcies al company, que doni les gràcies a uns amics que estan convidats a sopar i porten una ampolla de vi, o que agraeixi a la seva parella de fa poques setmanes el regal d'aniversari (formatges i una llonganissa). Donar les gràcies sense context no requereix la mateixa mobilització de recursos que donar les gràcies en l'últim supòsit, en el qual potser pot haver-hi reaccions diferents al regal. El fet d'obtenir produccions diferents demostra com aquest tipus de tasques fomenten l'agentivitat vygotskiana i la creativitat. També en les tasques de mediació, doncs, el context situa l'alumne i l'ajuda a resoldre la tasca de forma autèntica i personal.

Els tres criteris restants, intermediari, input i destinatari, conformen els tres eixos bàsics de la triangulació necessària perquè la tasca sigui de mediació. En primer lloc, tenim l'**intermediari**. Aquesta funció tenim clar que volem que la dugui a terme l'alumne i, com ja hem dit, caldrà que aquest sigui capaç d'adaptar una informació al destinatari. Durà

a terme, per tant, activitats lingüístiques per interpretar, processar i transmetre la informació. Com hem vist anteriorment, en el fet de *processar* és on rau la diferència respecte a la interacció, ja que l'input que té el mediador l'ha de transformar per adaptar-lo al context i al destinatari. Les activitats que segons el *Companion Volume* duu a terme l'alumne mediador són explicar dades, prendre notes, elaborar textos a partir de diferents fonts, analitzar i criticar textos creatius, explicar fotografies i donar una resposta personal. En l'àmbit actitudinal aquest intermediari ha de dur a terme accions de caire social, com facilitar i liderar la interacció, i de caire intercultural, com facilitar l'entesa i la comunicació en situacions delicades i desacords. La tasca de mediació ha de permetre a l'alumne mediador mostrar una actitud empàtica, facilitadora, col·laborativa i cooperativa per resoldre un problema de comunicació.

Segons Kolb (2011) un alumne mediador ha de ser un pont cultural entre ell i la resta d'alumnes, ha de ser multilingüe (si la mediació és interlingüística) i ha de dominar les estratègies de comunicació apropiades al nivell de llengua de la seva classe. Per tot això, l'alumne mediador serà competent lingüísticament i interculturalment, i tindrà habilitats interpersonals. També haurà de tenir un bon rendiment interactiu, per controlar tant el llenguatge verbal com el no verbal, així com tenir el rendiment cognitiu adequat a la situació de mediació, per ser capaç de reduir i estructurar la informació de manera que els seus companys el comprenguin sense dificultat.

El mediador també porta a terme, segons Kolb, activitats de premediació i de postmediació. Encara que en la postmediació hi sol aparèixer una reflexió final de la tasca de mediació, en ambdues activitats el mediador pot utilitzar el llenguatge no verbal, prendre notes, reformular o parafrasejar, resumir la informació, triar l'idioma més adequat, tenir en compte les implicacions culturals, canviar de registre segons les necessitats dels interlocutors, aclarir dubtes, intentar evitar o explicar els estereotips existents i posar en pràctica les seves habilitats relacionals.

En segon lloc, hi trobem **l'input**. L'input cal que aparegui a la tasca de mediació, ja que és el que el mediador haurà d'adaptar al context i al destinatari. Entenem que la triangulació que hem anomenat anteriorment no cal que es doni obligatòriament entre tres persones, sinó que l'input que rep el mediador tant pot provenir d'una persona, com d'un text escrit, un text oral o un text multimodal. També cal que l'input doni informació suficient a l'alumne per resoldre la tasca satisfactòriament i que no requereixi de gaire coneixement del món per resoldre-la. Per exemple, si la tasca fos explicar a un amic estranger la diada de Sant Jordi, perquè ha vist una fotografia que el mediador ha penjat al Facebook, i

l'input que donem és una fotografia de llibres i roses, al mediador li cal conèixer prèviament la festivitat per poder-ne fer una explicació, ja que a algú que no conegui aquesta diada la fotografia no li dona prou informació per descriure-la. Que l'input sigui pobre o inexistent no només dificulta la resolució de la tasca perquè el mediador requereix de massa coneixement previ, sinó que a més a més, com a professors avaluadors, el fet de no disposar d'aquest input ens dificulta la tasca d'avaluació: si desconeixem la font de la informació, no podem valorar com, fins a quin punt i de quina manera el mediador duu a terme l'adaptació d'aquest input. Això reforça la idea de Cristina Rodríguez de l'EOI de Santiago de Compostela que, en una sessió de formació, ens recomanava que a les tasques de mediació hi hagi més input del que és estrictament necessari per dur a terme la tasca satisfactòriament, perquè això permet a l'alumne seleccionar aquell input que troba més adient per a aquell context i aquell destinatari concrets. Però com que massa input pot dificultar la comprensió de la tasca o requerir molt temps de lectura de l'enunciat, ella mateixa ens recomanava que l'input lingüístic que apareix a la tasca sigui de nivell inferior al nivell de llengua que pretén mesurar la tasca.

I en tercer lloc, hi trobem el **destinatari**. Per tal que la tasca de mediació sigui autèntica, cal que aquest destinatari sigui algú concret, amb una necessitat concreta i que hagi demanat l'ajuda del mediador. Per exemple, si utilitzem diverses fonts per escriure una entrada al nostre blog sobre creuers, tot i que segurament haurem de dur a terme activitats de mediació com ara processar, transmetre i adaptar el llenguatge, no podem considerar aquesta tasca com una tasca de mediació, ja que el destinatari és desconegut; ens dirigim a uns lectors desconeguts que, a més a més, no sabem si aquella informació és exactament la que necessiten o no. En canvi, si en el nostre blog sobre creuers responem una petició d'un lector de 12 anys que ens demana si és avorrit viure dues setmanes a bord d'un hotel flotant, i per fer-ho utilitzem els horaris d'activitats a bord i el programa de visites a terra, la tasca pren una altra dimensió (tasca inspirada en Anne Sitri, EOI Terrassa). De la mateixa manera, si en lloc d'escriure un article per a una revista en línia sobre notícies falses, responem una pregunta de la secció "preguntes i respostes" de la revista de l'escola que diu: "Fets o *fakes*: com es pot saber? Emilia, 70 anys, 3r d'alemany", i per fer-ho ens remeten al reportatge televisiu que vam veure ahir al vespre, la tasca passa a requerir mediació (tasca inspirada en Àngels Solà, EOI Badalona). Com es pot veure, l'adaptació de la informació es farà en base a la informació de què disposem, en aquest cas un adolescent de 12 anys o una alumna d'alemany de 70 anys. Especificar

característiques del destinatari orienta l'alumne mediador a seleccionar els recursos lingüístics necessaris per dur a terme una adaptació adequada.

A part de tot això, hi ha un altre aspecte que al nostre entendre també cal tenir en compte a l'hora de redactar tasques de mediació. Es tracta de la necessitat d'anticipar els recursos lingüístics que apareixeran en les produccions o, dit d'una altra manera, les estructures i el vocabulari que caldrà que l'alumne mobilitzi i utilitzi per desenvolupar la tasca amb èxit. Els recursos lingüístics dependran de les funcions comunicatives que es demanin, de l'input que es doni, del context, del destinatari, etc. Una altra qüestió interessant serà preveure i analitzar a posteriori quins d'aquests recursos lingüístics evidencien que l'alumne fa una mediació.

#### 4.2 Exemples de tasques d'expressió escrita amb mediació

Ens proposem ara mostrar com es pot integrar la mediació a les tasques d'expressió i interacció escrita. Veurem una tasca de nivell B1 i una tasca de nivell B2 que no contenen mediació i les transformarem perquè requereixin aquesta competència de l'alumnat.

##### **Exemple 1: Tasca d'expressió i interacció escrita de B1**

**Sense mediació:** *T'arriben a través de les xarxes socials unes fotos del Salvatore, un amic que no veus des de fa temps. Decideixes escriure-li un correu electrònic per interessar-te per ell, explicar-li els canvis que hi ha hagut a la teva vida i proposar-li una trobada per fer alguna cosa junts.*

**Amb mediació:** *La teva amiga Sandra i tu esteu intentant localitzar en Salvatore, un amic italià que no veieu des de fa molt de temps i del qual la Sandra va estar enamorada. Al final aconseguïeu trobar-lo a Instagram, on ha publicat algunes fotos. Escriu un missatge a la Sandra per explicar-li què has esbrinat d'en Salvatore a partir de les seves fotos i suggereix-li de contactar amb ell.*

			
Finalment he trobat feina! *	Viatge a l'Índia *	He conegut la Paola ;-) *	El meu primer concert *

\* Les anotacions a sota de les fotografies s'expressen en la llengua estrangera.

## Exemple 2: Tasca d'expressió i interacció escrita de B2

**Sense mediació:** Treballes en un equip en el qual darrerament estan sorgint conflictes. Escriu un correu electrònic a la teva cap per explicar-li la situació que viu l'equip i exposar-li l'origen dels problemes; fes-li alguna proposta per solucionar-los o reduir-los.

**Amb mediació:** Treballes en un equip en el qual darrerament estan sorgint conflictes. La teva cap se n'ha adonat i, com a treballador que fa més temps que ets a l'empresa, t'ha demanat la teva col·laboració per intentar millorar l'ambient de treball. Has vist les informacions següents d'una associació de la ciutat que organitza activitats de cohesió de grups.

Curs de cuina	Cap de setmana d'aventura	Experiència <i>Escape room</i>
Horaris: dissabte de 10 h a 16 h Lloc: Barcelona Durada: 6 hores Activitats: cuinar (4 h) i dinar (2 h) Preu: 60 € per persona	Horaris: Caps de setmana Lloc: Bosc de Can Amat Durada: 2 dies Activitats: <i>paintball</i> , tirolines i allotjament en pensió completa. Preu: 200 € per persona	Horaris: A convenir Lloc: Sant Cugat Durada: 1 hora Activitats: <i>Escape room</i> Preu: 25 € per persona

*Escriu un correu electrònic a la teva cap. Descriu-li exactament quina és la situació que viu l'equip, explica-li les activitats que ofereix aquesta associació, opina sobre els avantatges i els inconvenients de les diferents activitats, i exposa-li els beneficis que se'n derivarien.*

En els exemples sense mediació es demana a l'alumnat que interactui amb el destinatari (en Salvatore, en el cas de B1, i la cap, en el cas de B2). En les tasques amb mediació, en canvi, com hem vist, hi ha un input explícit, un destinatari concret que té una necessitat i una triangulació, és a dir, hi ha una informació que s'ha de transmetre per fer-la arribar a algú, adaptant-la al context i a la situació específica, i, en els exemples que hem vist, amb un canvi de canal. En la tasca de B2 la necessitat del destinatari és compartida amb el mediador.

## **5. Implicacions de la integració de la mediació**

### **5.1 Implicacions en certificació**

#### **5.1.1 Proves monolingües**

Institucions com la KPG (*Kratikó Pistopiitikó Glossomatheias*, el certificat estatal de coneixement de llengua estrangera expedit pel Ministeri d'Educació de Grècia), per exemple, han optat per proves certificatives bilingües, que avaluen el domini del grec modern i d'una llengua estrangera. Així doncs, una prova d'anglès pot requerir la lectura d'un text en grec modern a partir del qual s'ha de dur a terme la producció d'una tasca en anglès. En aquest tipus de prova, a part de l'adaptació interlingüística, pot ser que el candidat hagi de dur a terme altres adaptacions (adaptació de canal, de registre, de tipus de text...). A Stathopoulou (2016), hi trobem argumentacions que sustenten aquesta decisió, com les recomanacions de *The Civil Society Platform to Promote Multilingualism* que, en el seu pla d'acció pel 2014 - 2020, reconeix la necessitat de donar suport a programes d'educació bilingüe i multilingüe per tal de crear pedagogies per al desenvolupament de les competències plurilingües.

En el context de Catalunya, incorporar la llengua materna a les proves hauria estat complicat de dur a terme ja que, tot i que la llengua oficial d'ensenyament és el català, la realitat és que coexisteixen dues llengües oficials i s'hauria plantejat el dubte de si calia d'incorporar ambdues llengües a la prova per tal de garantir els drets lingüístics de la comunitat. Tenint en compte també la diversitat d'origens entre els estudiants a les EOI es va prioritzar mantenir l'ús d'una sola llengua a les proves de certificació de les EOI a Catalunya, la qual cosa ens va portar a l'aprofundiment en el concepte de la mediació intralingüística.

De totes maneres, que les proves de certificació siguin monolingües no significa en cap cas que a l'aula no es puguin dur a terme activitats que requereixin mediació interlingüística. Més aviat considerem que la mediació ha obert la porta a la L1 a l'aula, cosa que pot ser molt enriquidora, tant pel que fa a la mediació com a eina de gestió del grup (lideratge, col·laboració...), com pel que fa a la reflexió sobre la pròpia llengua i altres llengües conegudes per l'alumnat, així com pel paper regulador de l'aprenentatge que té la L1 a nivell cognitiu.

#### **5.1.2 Avaluació de la mediació integrada a les proves de producció**

Després de decidir que la mediació s'avaluaria integrada a les proves productives d'expressió oral i expressió escrita, es va dur a terme una anàlisi de les proves de

producció i es va considerar que només les proves d'expressió i interacció escrita de nivell B1 i B2 necessitaven modificacions urgents per introduir-hi la mediació. La resta de proves ja contenien (i contenen) en certa manera, com a mínim, una tasca que requereix la mediació. Malgrat considerar que algunes tasques eren prou vàlides per avaluar les competències de l'alumnat en l'activitat de mediació, també es pot observar que tenen certes mancances pel que fa a la contextualització i la definició del destinatari. Tot i així, estructuralment són vàlides i tan sols cal afinar la redacció de l'enunciat.

	EIO	EIE
<b>B1</b>		
<b>B2</b>		
<b>C1</b>		

Figura 4 - Parts productives de les proves de certificació de les Escoles Oficials d'Idiomes que ja requerien mediació lingüística.

La prova d'expressió i interacció oral de nivell B1, com bé sap el professorat de les EOI de Catalunya, té una primera part en la qual els candidats, en parelles, han de descriure una fotografia i explicar una experiència del passat (infantesa, joventut, últim estiu, setmana passada...) relacionada amb la imatge i/o amb el tema de la prova. Els candidats, doncs, han de transmetre al company la informació continguda a la fotografia per tal que aquest li pugui formular posteriorment algunes preguntes. Veiem la mediació en el traspàs d'informació i el canvi de canal.

La prova d'expressió i interacció oral de nivell B2 es fa en grups de tres participants i té una fase preparatòria en la qual cadascun dels tres candidats rep un text diferent, al voltant d'un mateix tema, i té 10 minuts per preparar-lo. A continuació cada alumne ha d'explicar als altres companys les idees bàsiques del seu text amb les seves pròpies



paraules i relatar alguna experiència pròpia, o d'altri, relacionada amb el tema. Arran de les informacions textuais rebudes (input) els candidats desenvoluparan la segona part de la prova, de caràcter interactiu (a partir de les idees dels textos). Veiem la mediació en la selecció i transmissió de la informació.

La prova d'expressió i interacció oral de nivell C1 té una tasca individual que requereix la selecció d'informació. La prova consisteix en l'exposició de 5 minuts per candidat sobre un tema preparat prèviament. Veiem que és una tasca que requereix mediació, ja que l'alumne ha de triar les informacions que li calguin, d'un input que selecciona segons les seves necessitats, per presentar el seu tema davant d'un públic destinatari, que són els professors-examinadors.

La prova d'expressió i interacció escrita de nivell C1 també té una tasca que requereix mediació: el candidat ha d'escriure un text de 175 paraules aproximadament basat en un vídeo de 5 minuts de durada que veu una única vegada. Pot prendre notes i a continuació ha de fer un resum per tal que algú que no hagi vist el vídeo es pugui fer una idea clara del contingut. Veiem la mediació en la presa de notes, la selecció i el traspàs d'informació i el canvi de canal.

També a la prova d'expressió i interacció escrita de nivell C1 hi ha una altra tasca que inclou la mediació: l'alumne ha d'escriure un text de 250 paraules aproximadament en el qual ha d'interpretar un input visual, com ara una gràfica o una taula amb dades, que ha de comentar, analitzar i extreure'n conclusions. Veiem la mediació en el traspàs d'informació i el canvi de canal.

## **5.2 Implicacions en l'avaluació: definició de criteris**

Integrar la mediació al currículum ha implicat, consegüentment, haver d'adaptar els criteris d'avaluació de l'expressió i interacció escrita de B1 i B2 per incloure-hi descriptors específics que avaluin aquesta activitat. No s'ha considerat necessari crear rúbriques i criteris separats per a la mediació, ja que els barems utilitzats a Catalunya, fins a un cert punt, ja els tenen en consideració. A més a més, coherentment amb el que s'ha exposat fins ara, si la tasca és realment medidora no cal elaborar criteris específics per avaluar la mediació. S'ha optat per avaluar la mediació en l'apartat dels criteris que inclou els descriptors per avaluar la valoració global del text. El descriptor de mediació fa èmfasi en els aspectes següents: entendre, seleccionar, processar o adaptar i transmetre la informació. Per tant, l'alumne medidor ha de demostrar en les seves produccions que entén l'input, que sap escollir la informació necessària per dur a terme la tasca, que és

capaç de transformar aquesta informació per adaptar-la al context i al destinatari i que la transmet adequadament. El descriptor de mediació per a l'expressió escrita de B1 i B2 s'expressa de la manera següent: el candidat selecciona la informació rellevant de l'input rebut i l'adapta correctament a la situació comunicativa plantejada.

Per entendre què hi ha al darrera d'aquest descriptor ens pot ser útil la rúbrica del Ministeri d'Educació, Ciència i Cultura de Schleswig-Holstein, al nord d'Alemanya, que ha estat elaborada específicament per avaluar la mediació escrita a les proves de selectivitat (Abitur) entre l'alemany i les llengües estrangeres.

Aquesta rúbrica tan extensa que trobem traduïda per les autores a la figura 5 ens serveix per entendre tot el que implica la mediació i tot el que hem de tenir en compte en la docència i en l'avaluació de la mediació. Aquesta rúbrica està dividida en tres blocs i el tercer bloc, el de Gestió de la llengua, no és específic de les tasques de mediació, sinó que avalua la competència lingüística de la tasca. La taula es pot resumir de la manera següent:

### **Gestió del contingut i l'estructura**

- Selecciona degudament la informació per resoldre la tasca.
- Reprodueix el contingut correctament.
- Reorganitza el contingut del text, l'estructura de forma clara i lògica i el presenta de forma convincent.
- Transforma adequadament les característiques textuais específiques al producte requerit.

### **Gestió de la interacció i la interculturalitat**

- Té plenament en compte la situació i/o rol assignat per resoldre la tasca.
- Té en compte en tots els aspectes el destinatari i els referents interculturals.
- Les explicacions necessàries culturalment són propícies i correctes.

### **Gestió de la llengua**

- Les estructures de la llengua estrangera són variades i les utilitza gairebé correctament.
- El vocabulari temàtic i funcional és idiomàtic, precís i diferenciat.
- Implementa amb confiança les exigències lingüístico-estratègiques per resoldre la tasca i és estilísticament molt segur.

Categoria	Criteri	Molt bé	Bé	Satisfactori	Suficient	Deficitari	Insuficient
Gestió del contingut i l'estructura	Selecció d'informació per resoldre la tasca	• Sempre adequada i degudament reduïda.	• Majoritàriament adequada i en gran mesura degudament reduïda.	• Essencialment adequada i en general degudament reduïda.	• Parcialment adequada i en part degudament reduïda.	• Gairebé gens adequada i amb prou feines degudament reduïda.	• Inadequada i no reduïda degudament.
	Contingut / informació	• Sempre reproduït correctament.	• Majoritàriament reproduït correctament.	• En general reproduït correctament.	• Reproduït parcialment correctament.	• Reproduït correctament de forma rudimentària.	• No reproduït correctament.
	Presentació i estructura	• Reorganitzat de forma convincent; estructurat de forma molt clara i lògica.	• Coherentment /harmònicament reorganitzat; estructurat de forma clara i lògica.	• En general, reorganitzat; estructurat de forma bastant clara i lògica.	• Parcialment estructurat de forma clara i lògica.	• Estructurat de forma poc clara.	• Incoherent.
	Característiques textuais específiques del producte requerit (output)	• Transformat de forma excel·lent.	• Àmpliament transformat.	• En general transformat.	• Parcialment transformat.	• Transformat de forma rudimentària.	• No transformat.
Gestió de la interacció i la interculturalitat	Situació i/o rol assignat per resoldre la tasca	• Plenament tingut en compte.	• Tingut en compte en gran mesura.	• En general tingut en compte.	• Parcialment tingut en compte.	• Gairebé gens tingut en compte.	• No tingut en compte.
	Destinatari i referents interculturals	• Tinguts en compte en tots els aspectes.	• Tinguts en compte en gran mesura.	• En general tinguts en compte.	• Parcialment tinguts en compte.	• Gairebé gens tinguts en compte.	• No tinguts en compte.
	Explicacions necessàries culturalment	• Sempre propícies i correctes.	• Majoritàriament propícies i correctes.	• En general propícies i correctes.	• Parcialment existents i comprensibles.	• Existents de forma rudimentària; gairebé gens comprensibles.	• Inexistents.
Gestió de la llengua	Estructures de la llengua estrangera	• Variades. • Utilitzades gairebé correctament.	• Majoritàriament variades. • Utilitzades majoritàriament correctament.	• Bastant variades. • En general, utilitzades correctament.	• Poc variades. • Utilitzades parcialment correctament, errors greus.	• Gairebé gens variades. • Molts errors greus, en part incomprensibles..	• Gens variades. • Greument defectuoses; en gran mesura incomprensibles.
	Vocabulari temàtic i funcional	• Idiomàtic, precís, diferenciat.	• Majoritàriament idiomàtic, en gran mesura precís i diferenciat.	• En general precís i poc diferenciat.	• Parcialment precís; elemental.	• Gairebé gens adequat; molt limitat.	• Inapropiat i extremadament limitat.
	Exigències lingüístico-estratègiques per resoldre la tasca	• Implementades amb confiança. Estilísticament molt segur.	• Majoritàriament implementades. Estilísticament segur.	• En general implementades.	• Parcialment implementades.	• Gairebé gens implementades.	• No implementades.

Figura 5 - Ministeri d'Educació, Ciència i Cultura de Schleswig-Holstein. (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Schleswig-Holstein) *Bewertungsbogen schriftliche Sprachmittlung Deutsch – Fremdsprache* (Abitur 2019 - NEU 28.08.2017). Traducció de les autores

### 5.3 Implicacions en la docència

Vist el pes que ha adquirit la mediació en els currículums de llengües estrangeres i, concretament, a les proves de certificació de les EOI de Catalunya, cal que cadascun de nosaltres decidim com treballar la mediació a l'aula.

El que no podem fer és obviar la mediació. Dendrinós (2006) afirma: "Naturalment, com amb altres tipus d'habilitats o destreses, quan no s'ensenya tenint en compte l'objectiu específic, el desenvolupament de l'habilitat de mediar es deixa a l'atzar." (Traducció de l'anglès). Per això cal buscar-hi un espai a l'aula.

Aconsellem, en primer lloc, familiaritzar-nos amb els descriptors de mediació dels nous currículums de les EOI per explorar, a continuació, les possibilitats que ofereix la mediació a l'aula. Es pot continuar fent una anàlisi dels **llibres de text** per buscar-hi tasques de mediació. De la mateixa manera que a les proves ja hi vam trobar tasques en les quals és necessari que l'alumne medii, segurament en els llibres de text hi trobarem alguna tasca de mediació o, si més no, alguna activitat que podrem reconvertir en una tasca de mediació. Ara, coneixent els quatre criteris de Pfeiffer, ens ha de ser més senzill reciclar activitats per donar-los un replantejament mediador.

A més a més, podem investigar els límits entre mediació i interacció o analitzar com integrar mediació inter i intralingüística. El que no podem fer a les proves de certificació, ja que són en la llengua meta (mediació intralingüística), ho podem fer a classe, cercant vies per treballar amb dos o més idiomes (mediació interlingüística) i preparant tasques d'avaluació i activitats amb mediació que integrin la traducció, el resum de l'L1 a la LE, el traspàs d'informació d'un idioma a l'altre, etc., ja que, en el món global on vivim, "és molt probable que un hagi d'actuar com a mediador; és a dir, en una situació en què s'ha d'actuar com a pont lingüístic i cultural entre individus que no comparteixen la mateixa llengua, o moure's còmodament entre llengües diferents i transmetre missatges d'una llengua a una altra amb un objectiu comunicatiu determinat" (Stathopoulou, 2016) (Traducció de l'anglès).

No hem d'oblidar que "per dur a terme la mediació lingüística amb èxit és necessari que es produeixi un procés mental (descodificació, compactació/simplificació, formulació del missatge, trasllat del concepte, verbalització del missatge, recepció del missatge" (Hallet, 2008). El treball de la mediació a l'aula, per tant, és ric i complex en el sentit que es pot abordar des de diferents aspectes, com ara:

- el treball de recursos lingüístics per a la mediació,
- el treball de les estratègies de mediació,
- el treball de la interculturalitat, i
- el treball de les actituds necessàries per a una bona mediació.

Segur que aquests aspectes ja tenien un pes en la nostra docència. Només cal que en prenguem consciència i etiquetem el fenomen.

Com en qualsevol tasca, en una activitat de mediació podrem preveure quins **recursos lingüístics** li caldran a l'alumne per resoldre la tasca. Aquests recursos lingüístics determinen i venen determinats pel nivell de domini de la llengua. De la mateixa manera que podem treballar a classe els instruments necessaris per *aconsellar*, podem treballar a classe els recursos lingüístics per *expressar una resposta personal*, per *liderar la interacció* o per *facilitar l'espai intercultural*. De la mateixa manera, podem mirar com treballar a l'aula **estratègies** com ara *relacionar uns continguts amb un coneixement previ*, *simplificar un text dens o descompondre un text complicat en parts més senzilles*. La **interculturalitat** tampoc no és res de nou, simplement podem abordar-la des d'una òptica mediatora.

La mediació implica unes **actituds** que resulten fonamentals per assolir l'objectiu desitjat. Quan Kolb indica entre les activitats del mediador el fet de "posar en pràctica les seves habilitats relacionals", fa referència a unes actituds personals i individuals que tenen a veure sobretot amb la mediació social i pluricultural. Aquestes actituds, de fet, impliquen d'una banda crear un context de treball col·laboratiu i, de l'altra, establir un espai pluricultural i facilitar la comunicació en situacions delicades (com es pot llegir en els nous currículums de les EOI de Catalunya, 3.4.3.1.2). Això significa, en primer lloc, impulsar la capacitat de l'alumnat de gestionar la col·laboració i la discussió en un grup de forma eficient i equilibrada. Per fer això s'ha de ser conscient de la necessitat d'assumir un cert lideratge que permeti reconduir el tema, discutir, sintetitzar el punt de vista del grup, focalitzar l'atenció i proposar acords. Al mateix temps, és important tenir una actitud constructiva per afavorir el desenvolupament d'idees i relacionar-les amb el tema, entendre els diferents punts de vista i intentar buscar una solució. En aquest sentit, i

sobretot amb la perspectiva de la creació d'un espai pluricultural o en el cas de situacions de desacord, és important saber apreciar les diferents perspectives, aclarir malentesos, discutir punts de vista i, en definitiva, ser capaços d'adaptar la pròpia actuació al context. Encara que aquestes actituds tinguin molt a veure amb el caràcter i la personalitat de cadascú, les activitats de mediació ens presenten el repte de fomentar-les, com a docents, en el treball a classe i, al mateix temps, de fer-les explícites a les proves de certificació.

Creiem que la millor manera de treballar és en equip: per optimitzar idees, temps i recursos, per compartir tasques tant d'avaluació com de classe i per construir bancs de materials que es puguin adaptar a les diferents llengües segons les necessitats de cada docent.

## 6. Valoracions finals

La mediació lingüística anirà entrant paulatinament als currículums de llengües estrangeres. En aquest article s'ha analitzat la situació a les Escoles Oficials d'Idiomes de Catalunya, però de mica en mica la mediació anirà entrant a primària, a secundària, a les acadèmies d'idiomes, a les universitats i a tots els àmbits relacionats amb l'aprenentatge de les llengües estrangeres.

De totes maneres, cal relativitzar la importància d'aquesta activitat de llengua. Si bé és necessari que docents i redactors de proves tinguem molt clar el concepte, cal valorar quin pes volem donar a la mediació, ja sigui a l'aula, a l'avaluació o a la certificació.

De fet, poc o molt, potser inconscientment, ja hem treballat i treballem sovint amb mediació; també hem pogut veure en aquest article que fem servir proves que demanen mediació per part de l'alumnat i que també l'avaluem. Però, repetim, el camí de la mediació com a activitat de llengua acaba de començar i encara hi ha un llarg recorregut per fer, i, com assenyala Piccardo, hi podem trobar elements de reflexió molt interessants que ens permetran anar més enllà d'un enfocament reduccionista i tècnic, elements que obren pas cap a una nova visió de l'aprenentatge potencialment molt innovadora i estimulante, en la qual entra en joc el moviment constant entre l'individu i la societat.

## Referències bibliogràfiques

Brichese, A. i Tonioli, V. (2015). *La mediazione interlinguistica ed interculturale. Competenze comunicative interculturali, tecniche e strategie dei mediatori*. EL.LE [en línia], volum 4, núm. 3. <http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/>

[article/elle/2015/3/la-mediacion-interlinguistica-ed-intercultural/art-10.14277-2280-6792-ELLE-4-3-15-3.pdf](http://article/elle/2015/3/la-mediacion-interlinguistica-ed-intercultural/art-10.14277-2280-6792-ELLE-4-3-15-3.pdf)

Biedermann, A. (2014). *La médiation linguistique dans un contexte d'enseignement des langues étrangères*. Universidad de Concepción, Synergies Chili, núm. 10, p. 83-91.

Caspari, D. i Schinschke, A. (2012). *Sprachmittlung: Überlegungen zur Förderung einer komplexen Kompetenz*. Narr Francke Attempto Verlag. FLuL 41, Heft 1.  
<http://www.periodicals.narr.de/index.php/flul/article/viewFile/2213/2114>

Cantero, F.J. i De Arriba, C. (2004). *Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE*. Revista redELE: revista electrónica de didáctica ELE, núm. 2.

Cantero, F.J. i De Arriba, C. (2004). *La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas*. Ediciones Complutense, Universidad Complutense, Madrid. Revista *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 16, p. 9-21.

*CEFR Companion Volume with New Descriptors* (2018). Council of Europe.  
<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Dendrinós, B. (2006). *Mediation in Communication, Language Teaching and Testing*. JAL 22 (2006)

Engelhardt, N. i Sommerfeldt, K. (2016). *Schriftliche Sprachmittlung als Prüfungsformat, dins Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*. Revista53.

Hallet, M. (2008). "Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe", *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 93, dins Seelze: Friedrich Verlag, 2-7.

Howell, P. (2017). *Cross-language mediation in foreign language Teaching*. Hiroshima Studies in Language and Language Education, p. 147-155.

Kolb, E. (2011). *Wie stuft und prüft man Sprachmittlung? Einige Fragen und Antworten aus Forschung und Unterrichtspraxis* Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, número 22: 2, 2011, p. 177-194.

LOE, Decreto 4/2009, de 13 de gener de 2009.

LOMCE, Real decreto 1041/2017, de 22 de desembre de 2017.

*Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar* (2003). Consell d'Europa. Versió catalana:

[http://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio\\_i\\_diffusio/publicacions\\_en\\_linia/classific\\_temes/temes\\_materials\\_didactics/marc\\_europeu\\_de\\_referencia\\_per\\_a\\_les\\_llengues](http://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio_i_diffusio/publicacions_en_linia/classific_temes/temes_materials_didactics/marc_europeu_de_referencia_per_a_les_llengues)



Medioni, M.A. (coord.); Mazet, F. i Sebahi, E. (2016). *Traduction, médiation et réflexion sur la langue*. Dins *LM (Les Langues Modernes)*, revista de l'APLV, Dossier "Approches pratiques de la traduction", número 2, p. 11-20.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Schleswig-Holstein. *Bewertungsbogen schriftliche Sprachmittlung Deutsch – Fremdsprache (Abitur 2019 - NEU 28.08.2017)*. <https://faecher.lernnetz.de/faecherportal/index.php?key=2&wahl=1094&auswahl=107>

North, B. i Piccardo, E. (2016). *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): A Council of Europe project*. *Language Teaching*, 49(3), p. 455-459. <https://rm.coe.int/developing-illustrative-descriptors-of-aspects-of-mediation-for-the-co/1680713e2c>

Pfeiffer, A. (2013). *Was ist eine sinnvolle Sprachmittlungsaufgabe? Ein Instrument zur Evaluation und Erstellung von Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht*. Dins Reimann & Rössler 2013, p. 44 - 64.

Piccardo, E. (2013). *Médiation et apprentissage des langues: pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion?* *Ela. Études de linguistique appliquée* 2012/3, núm. 167, p. 285-297.

Trullàs, M. (2013). *Una visió compartida de l'avaluació*. *Revista InterEOI, EOICAT XII*, p. 29-35.

Sánchez Castro, M. (2013). *La mediación en clase de ELE: una actividad potenciadora de la competencia plurilingüe e intercultural*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=562312>, p. 791-801.

Sommerfeldt, K. (2017). *Handwerk zum ausprobieren. Schriftliche Sprachmittlung im Abitur*. Dins *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch. Heft 56*.

Stathopoulou, M. (2016). *From "linguaging" to "translinguaging": Reconsidering foreign language teaching and testing through a multilingual lens*. *Selected Papers of the 21st International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (ISTAL 21)*, p. 759-774. <https://www.researchgate.net/publication/320700598> [From 'linguaging' to 'translinguaging' Reconsidering foreign language teaching and testing through a multilingual lens](https://www.researchgate.net/publication/320700598)

## L'ús de l'enfocament *Thinking Approach* a les classes de llengua russa

Anna Golubiatnikova

[agolubia@xtec.cat](mailto:agolubia@xtec.cat)

EOI Girona

### Introducció

L'article presenta els resultats del treball en classes de llengua russa per a estrangers utilitzant l'enfocament *Thinking Approach* (TA). Aquest enfocament ha estat utilitzat amb els estudiants de nivell B2 (cinquè i sisè any d'estudi), tant amb el material gramatical (la formulació i comprovació de manera independent per part dels alumnes d'una regla formulada per ells mateixos), com per al desenvolupament de l'habilitat d'expressió i interacció escrita en diferents gèneres. Les observacions obtingudes durant les classes ens permeten extreure conclusions sobre els avantatges d'aquest enfocament, així com comentar alguns punts dubtosos.

Actualment, un dels reptes principals de la docència és crear i mantenir la motivació dels estudiants, especialment quan es tracta d'alumnat adult que estudia l'idioma rus com un entreteniment, i que quan s'enfronta a dificultats o no aconsegueix ràpidament el resultat desitjat perd motivació i deixa d'assistir a les classes.

Un altre aspecte de gran importància és l'autonomia en el procés d'aprenentatge, ja que els estudiants avui estan adquirint un paper cada vegada més actiu en aquest procés, paper que els obliga a tenir una actitud conscient del que fan i per què ho fan, i també la capacitat d'autoregular el seu procés d'aprenentatge tenint en compte els seus interessos i necessitats, així com les seves habilitats i característiques individuals.

Aquests dos aspectes (motivació i autonomia) són especialment importants en una etapa avançada de la formació, quan el nivell d'exigència és molt alt i el progrés en la matèria no és tan visible per als estudiants com, per exemple, en el primer curs. Per això, en aquesta publicació ens agradaria compartir observacions i resultats del nostre ús de TA a l'aula que, n'estem convençuts, permet augmentar la motivació dels estudiants i desenvolupar la seva autonomia.

Cal assenyalar que la familiaritat amb aquest enfocament es va iniciar gràcies al Projecte Europeu Erasmus + KA1 "Autonomia i motivació de l'alumnat de nivell avançat de llengües estrangeres" (2017-2019), en el qual alguns professors de la nostra escola estan participant actualment.

Com a part d'aquest projecte, el juliol de 2017 vaig participar a Riga en el curs "Ensenyament de rus a Europa: desenvolupament de la creativitat i les habilitats de pensament dels estudiants". Un grup d'investigadors i professors de Letònia (Thinking Approach Group, [www.ta-group.eu](http://www.ta-group.eu)) ha elaborat un nou enfocament (TA) que s'aplica a l'ensenyament de diverses disciplines, incloses les llengües estrangeres. La base d'aquest enfocament és el desenvolupament del pensament com a competència clau, que en el futur hauria de permetre als estudiants resoldre els problemes emergents per si mateixos i utilitzant la creativitat.

El propòsit d'utilitzar l'enfocament TA és fer que el procés d'aprenentatge sigui més personalitzat i orientat al desenvolupament del pensament de l'aprenent. Les tasques es formulen des del "desafiament" perquè els estudiants es vegin obligats a abandonar les respostes estàndards i busquin una nova forma de resoldre un problema.

### **Principals característiques de l'enfocament TA**

El treball dels estudiants que es basa en tasques TA té les característiques següents:

1. La resposta no és coneguda pels estudiants.
2. Es desconeix la manera d'obtenir la resposta.
3. La manera de realitzar la tasca és un dels resultats obtinguts en el treball.

El procés de realització de tasques (algorisme) és simultàniament un mètode per resoldre el problema i la manera de crear les eines necessàries per aconseguir-ho. La base per construir aquestes tasques és el model ENS, on E és l'element, N és el nom de la característica de l'element, i S és el significat de la característica. En realitzar una tasca, els estudiants s'enfronten al repte de seleccionar paràmetres i determinar quins són importants i per què.

Per al desenvolupament del pensament, cal formular tasques amb un "desafiament", crear constantment condicions per a la reflexió -és a dir, preguntar sobre el que es desconeix-, i exigir la creació d'un algorisme per resoldre el problema, ja que, a més del resultat de la tasca, la manera com s'aplica també és important.

El material principal per treballar d'acord amb aquest sistema es recull en un **full de treball**, que és un esquema pas a pas de treball sobre el tema. El full de treball hauria d'ajudar els estudiants a veure el problema, triar la seva pròpia manera de resoldre'l i, com a resultat, arribar a formular una regla. D'aquesta manera, els estudiants adquireixen l'habilitat de resoldre la tasca de manera independent i creen les eines necessàries per fer-

ho (models de pensament). Quan sorgeixin nous problemes, els estudiants podran utilitzar les mateixes habilitats i eines per resoldre'ls i augmenten així l'eficàcia de la formació.

El full de treball ha de contenir tasques clarament formulades i tenir una estructura ben dissenyada (seqüència de tasques). Normalment, aquest full es divideix en cinc parts, cadascuna de les quals correspon a una etapa específica de treball, i permet visualitzar la realització de tasques i la relació que hi ha entre elles. Un full de treball és un document autosuficient, és a dir, està dissenyat per oferir als alumnes una oportunitat per treballar de forma independent. Una característica important del full de treball és la disponibilitat obligatòria d'espai per fer anotacions i per registrar els resultats.

Cal assenyalar que el full té un seguit d'avantatges significatius, ja que permet als estudiants veure l'itinerari del procés de desenvolupament per crear una regla: l'estudiant rep un algorisme, mode d'acció, que pot ser utilitzat no només en aquest cas en particular sinó també en d'altres. A més, en qualsevol moment del desenvolupament de la tasca, els alumnes poden tornar al que ja està fet i veure com s'ha fet, perquè els resultats de la reflexió i les conclusions sempre es registren. Al mateix temps, aquesta estructura permet la individualització del procés d'execució de la tasca i els estudiants poden treballar a ritmes diferents. Pel que fa al professorat, el full de treball li dona una informació ràpida sobre el progrés dels estudiants i sobre la manera com s'organitzen el treball.

Abans de començar a utilitzar les tasques TA a l'aula, el professor o la professora ha de decidir què és exactament allò que determina que aquesta tasca s'inclouï a la programació, què fa que sigui imprescindible per als estudiants i, si realment és així, per què. També és important decidir quantes parts tindrà la tasca, què determina el nombre de les parts i com treballaran els estudiants -de forma individual, en parelles o en grups.

El propòsit principal d'una tasca TA és crear una regla per resoldre un problema. El procés de creació de regles es divideix en etapes específiques:

- Identificació del problema.
- Recopilació d'un banc d'exemples.
- Identificació i selecció dels significats d'elements necessaris i suficients per formular la regla.
- Comprovació del funcionament de la regla.
- Si cal, realització de les correccions necessàries.

És possible ometre algunes parts del full de treball. Per exemple, si el problema ja està definit, no es necessita la primera part; si ja hi ha un banc d'exemples, podem

estalviar-nos la segona part. És a dir, hi ha parts opcionals. Tanmateix, l'organització del treball per etapes és molt important quan s'utilitza aquest tipus de tasques.

Així doncs, les etapes de la tasca es reflecteixen en el full de treball, que es divideix en cinc parts. La primera part implica la implementació de diagnòstics, que haurà de conduir els estudiants a formular i acceptar el problema; el professor és qui exposa el problema a través de contextos comunicatius en què han d'aparèixer errors típics. La segona part és representar el treball amb un banc d'exemples, creats pels propis estudiants o proporcionats pel professor. El fet que els propis estudiants puguin oferir exemples per a l'anàlisi i la creació d'una regla adequada implica un enfocament personal a l'hora de resoldre el problema, i això contribueix a augmentar la motivació, ja que els estudiants treballaran a partir dels seus interessos. Quan es treballa amb un banc d'exemples, cal trobar-hi els paràmetres més distintius i identificar-hi característiques significatives i no significatives. Després de ressaltar, en la tercera part, les característiques més significatives, en la quarta part els estudiants creen el seu propi algorisme per resoldre el problema, que els estalvia haver de recordar la regla: ells mateixos la formulen en aquesta part de la tasca. La cinquena part, en què es comprova el funcionament correcte de la regla, pot portar a una nova tasca, dirigir els estudiants cap a un nou problema que sabran resoldre gràcies a l'algorisme que han creat.

### **Ús de tasques TA en classes de rus**

El curs acadèmic passat (després d'haver assistit al curs organitzat pel grup TA a Riga el juliol de 2017), vam utilitzar l'enfocament TA per abordar alguns problemes específics amb els alumnes de cursos superiors. Això els va ajudar a treballar amb èxit amb un material determinat i considerat, tradicionalment, difícil. Per exemple, en el quart any (cinquè curs d'estudi), es van utilitzar tasques TA per treballar el tema "Ús de formes plenes i curtes d'adjectius".

L'objectiu principal de la tasca era aprendre a distingir contextos on s'utilitzen formes curtes d'adjectius. A través del model ENS els estudiants havien de determinar les característiques que permeten distingir les estructures on s'utilitzen aquestes formes. En la primera etapa de la tasca es va oferir als alumnes un banc d'exemples creat per la professora, un total de 10 frases amb formes plenes i formes curtes d'adjectius.

Al començament de la classe, fent servir aquest banc d'exemples, els estudiants es van fixar en el fet que alguns adjectius que els eren familiars tenien formes diferents (sense terminació o amb una terminació que es diferencia de la que ells coneixien); és a

dir, es van adonar de les diferències purament formals de les quals abans no eren conscients. Després van veure que en els exemples hi havia tant formes plenes com curtes. Això va provocar que els alumnes veiessin i poguessin formular el problema que necessitaven resoldre: com podien saber quan han d'utilitzar una forma o altra.

Un cop formulat el problema, els estudiants van identificar en primer lloc un grup d'exemples on sempre s'utilitzaven les formes plenes: en posició abans del substantiu, és a dir, en funció de definició.

La seva segona observació va ser la següent: al final de la frase s'utilitza la forma curta. En aquest moment, la professora va preguntar-los si això era sempre així, i els estudiants es van adonar que la forma plena pot estar al final de la frase; pas a pas ells mateixos van arribar a la conclusió que les dues formes es podien utilitzar en la funció de predicat.

Per tant, van dividir el primer conjunt d'exemples en tres grups (per això en el full de treball tenien una taula sense dividir per columnes, perquè el nombre de columnes precisament l'havien de determinar els mateixos estudiants). Aquests grups eren els següents: característica del nom (sempre forma plena), predicat en forma plena i predicat en forma curta. Com a resultat d'aquesta divisió, va sorgir el segon problema: quina és la diferència entre l'ús de formes plenes i curtes en funció de predicat? Al final d'aquesta etapa, en què els alumnes treballaven individualment i en grups reduïts (tres o quatre persones), el problema que van formular va ser: com podem distingir entre contextos on s'utilitza la forma plena i contextos amb una forma curta?

A la segona part, la professora els va proposar un nou banc d'exemples (17 en total). En aquest banc els exemples ja eren només amb predicats. Els estudiants van entendre que havien de trobar i identificar les característiques distintives de cada context per apropar-se a la formulació de la regla que explica l'ús d'una forma o l'altra. Al principi, els alumnes treballaven individualment per intentar formular criteris i dividir els exemples en nous grups. Després, es va fer un treball en grups petits, on oferien els seus propis criteris per a la divisió i junts determinaven quins d'aquests criteris eren significatius i quins no ho eren i, per tant, resultaven inútils. Per exemple, entre els criteris inútils hi havia la posició al final de la frase, la posició abans de les preposicions, el pronom + forma curta / nom + forma plena.

D'altra banda, els estudiants van trobar que la forma plena dels adjectius s'utilitza quan la frase es tradueix a la seva llengua materna amb el verb «ésser», i la curta, quan es tradueix amb el verb «estar». És a dir, van veure la diferència entre les característiques

permanents i temporals. Entre d'altres característiques significatives es van identificar la posició abans de l'infinitiu, la presència de complement després de l'adjectiu, la relació amb la presència de determinades paraules (*так / такой; что, это, всё*).

Així, pràcticament sense l'ajuda de la professora, els estudiants van identificar de manera independent la majoria de característiques significatives per saber utilitzar les formes curtes dels adjectius. El principal problema només va sorgir amb el significat purament estilístic de la forma curta, que és quan els alumnes van necessitar l'ajuda de la professora.

En general, la regla formulada pels estudiants mitjançant la tasca TA per permetre determinar les funcions principals de les formes curtes va resultar bastant completa i s'adaptava a la regla de l'ús d'aquestes dues formes d'adjectius, que normalment és difícil d'assimilar pels estudiants estrangers.

A més de treballar un tema gramatical, tant en el quart com en el cinquè curs es van utilitzar tasques TA per desenvolupar les habilitats d'expressió i interacció escrita. El volum de la publicació no ens permet descriure en detall tot el procés, però voldríem assenyalar que, per exemple, als estudiants de cinquè curs se'ls va demanar que treballessin textos de registre formal. Les particularitats d'aquesta tasca van ser, per una banda, que en la segona part, com a banc d'exemples, es van utilitzar textos creats pels estudiants de cinquè d'anys anteriors, així com mostres de textos formals seleccionades per la professora.

D'altra banda, la base comunicativa de la tasca TA era convertir un text oral (un relat sobre una situació de descontentament a partir d'experiències reals dels estudiants) en un text escrit d'una queixa formal. És a dir, es va treballar també la capacitat de mediació. Els estudiants van haver d'analitzar els textos proposats, ressaltar les característiques del registre formal i després decidir com utilitzar la informació i les eines per convertir la seva història oral sobre una situació de conflicte en un text escrit construït segons les característiques del registre formal. Cal assenyalar que l'ús de l'enfocament TA va resultar molt més eficaç que els mètodes de treball més tradicionals utilitzats anteriorment.

## **Reflexions finals**

Esperem que l'anterior descripció de tasques mostri la característica principal de l'enfocament TA, que consisteix en el fet que la reflexió és present en qualsevol moment del procés de treball dels estudiants en una tasca: els alumnes estan constantment en una



situació d'elecció quan cal determinar què s'ha de fer perquè sigui possible resoldre un problema formulat, com resoldre'l, què no funciona i per què. Cal assenyalar especialment que totes les tasques sempre s'introdueixen a través d'un context comunicatiu. Els estudiants sempre han d'entendre per què han de resoldre el problema, crear la regla, on i com la faran servir.

També és important remarcar que, amb l'ús de l'enfocament TA, tant el paper de l'estudiant com el del professor canvien substancialment. Els alumnes tenen un paper més actiu i tenen autonomia plena quan realitzen la tasca seguint les instruccions formulades al full de treball. La seva feina implica un enfocament creatiu per a la resolució de problemes, ja que no hi ha fórmules fetes ni respostes incorrectes, sinó que els estudiants mateixos han de decidir, en última instància, quines opcions de resposta són més adequades per formular una regla o resoldre un problema. Tot això fa necessari desenvolupar la capacitat de formular preguntes, determinar el problema que es presenta i també extreure la informació necessària per resoldre la tasca.

Per exemple, en la primera etapa del treball, quan als estudiants se'ls presenta un material nou sense cap explicació prèvia, són necessàries les seves pròpies observacions, que en el futur els permetran treure conclusions. A continuació, en les properes fases, els estudiants haurien de poder comprovar fins a quin punt la regla proposada és vàlida i, en cas de necessitat, modificar aquesta regla. Això representa que, a part de la capacitat d'analitzar el material i de formular preguntes, i de la capacitat de sintetitzar i seleccionar la informació necessària i suficient, els estudiants han de ser capaços de treballar en equip, escoltar els companys, interactuar entre iguals, reflexionar sobre la correcció de les propostes dels altres membres del grup i formular preguntes rellevants.

El paper del professor pot definir-se com un paper actiu a l'ombra. Els alumnes treballen de manera pràcticament independent, però el docent reflexiona acuradament i amb antelació sobre el sistema de treball dels estudiants. És el professor qui ha de proporcionar-los les eines per a l'organització independent del seu propi procés educatiu. Naturalment, el professor inicialment té una idea clara sobre quin tipus de regla han de formular els estudiants, a quines conclusions han d'arribar, quin serà el resultat del seu treball i com i quan podran utilitzar-lo. És per això que el professorat ha de ser capaç de seleccionar el material necessari i suficient per a l'anàlisi, així com controlar la correcció i el volum suficient de material proposat pels estudiants, ja que aquest material hauria de reflectir totes les característiques necessàries per crear una regla completa i correcta.

El paper "a l'ombra" també s'anomena d'aquesta manera perquè tot el procés de treball l'organitzen els estudiants, però el professor o la professora el controla a través de preguntes o pistes. En aquest sentit, és important que el docent no avaluï les aportacions dels alumnes i les seves conclusions com a correctes o incorrectes, sinó que, mitjançant preguntes que convidin a la reflexió, orienti els alumnes cap a la solució adequada.

La nostra experiència a l'aula mostra que, per tal de decidir si és possible utilitzar les tasques TA, en quina forma i per què, cal tenir en compte les principals característiques del grup, l'estil de treball dels estudiants i les seves característiques individuals. Hem treballat en dos grups diferents i cal assenyalar que l'eficàcia de l'enfocament TA i la velocitat del treball dels estudiants difereix en cada grup.

El grup de quart tenia moltes ganes de fer la tasca per resoldre el problema, tant amb les formes plenes i curtes d'adjectius com amb la millora l'expressió escrita. Això els va permetre organitzar millor el treball per parelles i en grups, augmentar la velocitat i, en definitiva, aconseguir una major eficiència. En el grup de cinquè predominava l'estil individual de treball, de manera que als estudiants els va costar més organitzar un intercanvi constructiu d'hipòtesis i el lliure intercanvi de punts de vista per tal d'identificar les característiques essencials i aconseguir el resultat desitjat.

Però fins i tot en aquest cas, l'eficàcia de la tasca TA és evident, ja que el grau de satisfacció dels estudiants i la millora del seu nivell d'escriptura han estat superiors respecte d'anys anteriors en què s'havien aplicat mètodes de treball més tradicionals. Cal tenir en compte, però, que per a una avaluació més precisa de l'ús de l'enfocament TA encara no disposem de dades suficients, ja que l'hem fet servir tot just un any acadèmic i només amb dos grups. Per això pretenem continuar treballant i utilitzant tasques de TA en el futur amb altres grups i per estudiar altres temes, ja que l'eficàcia és evident .

Pel que fa a l'augment de la motivació dels estudiants i al desenvolupament de la seva autonomia, cal assenyalar que les tasques TA els permeten ser més actius, independents i creatius, desenvolupar la capacitat de treballar en grup entre iguals, analitzar el que veuen, treure conclusions i fer ús dels coneixements previs. L'autonomia pressuposa l'autocontrol i el control entre iguals; així, les tasques TA estan directament relacionades amb el desenvolupament d'aquesta capacitat, perquè els estudiants han d'avaluar els seus materials, així com els materials i les hipòtesis dels companys.

Però a més d'augmentar la motivació i de desenvolupar l'autonomia, cal dir que les tasques TA impliquen la mediació entre iguals; això vol dir que també es desenvolupa

aquesta competència a la qual es dona cada vegada més importància en la metodologia moderna de l'ensenyament de llengües.

Una altra característica positiva és la possibilitat de tenir un ritme individual de treball. L'estructura del full de treball permet als estudiants desenvolupar tasques al seu propi ritme i no passar a la següent etapa sense haver resolt tots els problemes de l'etapa anterior.

Entre altres avantatges incondicionals del TA es pot destacar que el paper principal, sens dubte, pertany als estudiants: ells són els actors reals en el procés d'aprenentatge. Una de les principals bases del TA és que no hi ha fórmules equivocades ni respostes incorrectes. Inicialment, s'accepta qualsevol resposta i qualsevol hipòtesi. Això contribueix al desenvolupament de la creativitat, que augmenta la motivació dels estudiants.

Per descomptat, l'observació a l'aula no només ens ha permès tenir en compte els avantatges de l'enfocament, sinó que també ha plantejat preguntes sobre alguns inconvenients. Per exemple, les tasques TA s'han d'integrar de manera natural en la programació i s'han de combinar amb l'ús d'un llibre de text determinat. Un altre punt que provocarà dubtes és la llengua que els estudiants utilitzen durant la discussió. L'ideal, naturalment, seria utilitzar la llengua que aprenen. Però a l'aula sovint es pot sentir la llengua materna dels estudiants. De totes maneres, ens sembla que l'ús de la llengua materna no és tan terrible si el resultat final -la creació de d'una regla- implica l'ús obligatori de la llengua que aprenen. A més, es podrien utilitzar les tasques per desenvolupar en paral·lel habilitats pròpies de la participació en discussions si el professor introdueix gradualment algunes paraules i frases que són típiques en aquest tipus de situació.

Probablement un dels inconvenients més significatius de l'aplicació de l'enfocament TA pot ser la qüestió del temps, ja que l'ús d'una tasca TA implica sovint unes quatre o sis hores de formació de classe. Tanmateix, voldríem assenyalar que, en primer lloc, no s'ha d'utilitzar l'enfocament TA amb cada tema. Aquestes tasques són efectives només quan hi ha un problema, quan el material és especialment difícil per als alumnes i provoca una gran quantitat d'errors. Si no hi ha cap problema, no cal dedicar temps a tasques TA. Però és preferible dedicar unes hores a una tasca TA si així podem evitar l'aparició contínua dels mateixos errors. A més, no hem d'oblidar que l'algorisme de treball creat pels estudiants també es converteix en el resultat del seu treball, és a dir, adquireixen una eina per al futur.

I un dels punts més forts de l'enfocament TA és, per la seva estructura modular, la possibilitat d'integrar-lo sense problemes i de combinar-lo amb eficàcia amb pràcticament qualsevol mètode d'ensenyament de llengües, sense fer-hi canvis fonamentals. No és necessari reconstruir tot el sistema de treball o canviar la metodologia; per tant, les tasques de TA es converteixen en una eina més que el docent pot utilitzar quan ho consideri necessari, segons el material, les característiques del grup i els objectius fixats.

La nostra experiència a l'aula ens ha fet veure que aquest enfocament té molts avantatges. No obstant això, la seva aplicació pràctica exigeix una reflexió crítica; cal tenir en compte els aspectes esmentats anteriorment que poden causar dubtes. Però estem segurs que les tasques TA, que desenvolupen la creativitat i la capacitat de reflexionar, faran l'aprenentatge més interessant i donaran als estudiants l'oportunitat de demostrar el que poden fer. Tot això augmenta la seva motivació i els permet ser més autònoms.

## **Bibliografia**

Аникина Ж.С., Агафонова Л.И. (2009). *Развитие учебной автономии при обучении иностранному языку*, Вестник ТГПУ, Выпуск 4 (82), p. 23-26.

Littlewood W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas, Cambridge University Press.

Richards J. C., Rodgers T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas, Cambridge University Press.

Williams M., Burden R.L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas, Cambridge University Press.

Surribas E., Vilaseca L. (2013). "Autonomía y motivación". Dins *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*, Editorial Horsori, Barcelona.

## **Travel Explorer Catalonia, un projecte de col·laboració internacional a l'EOI de Lleida**

M. Dolors Farran

[mfarran@eoilleida.cat](mailto:mfarran@eoilleida.cat)

EOI de Lleida

### **Introducció i principis teòrics**

*Travel Explorer Catalonia* és una **experiència educativa** que va néixer amb la voluntat de donar als meus alumnes de quart d'anglès del curs 2016-2017 una oportunitat real de comunicació amb altres estudiants d'Europa. Es tractava, en definitiva, de posar en pràctica el que tan sovint s'ha dit de l'ús de la llengua anglesa com a **lingua franca**: aquell idioma que permet la comunicació entre persones que tenen una llengua materna diferent però que comparteixen l'estudi de la mateixa llengua estrangera.

El repte que es va plantejar als alumnes respon als principis del **treball per projectes**, en anglès *Task Based Learning* (TBL) o *Project Based Learning* (PBL). Segons aquest sistema pedagògic, el projecte requereix l'elaboració d'un **producte final** que doni resposta a un **problema plantejat** i uns socis amb qui **col·laborar**. En el context d'estudiants que aprenen un idioma, la creació d'un **blog col·laboratiu** semblava l'eina adequada per permetre la millora de la competència lingüística en la llengua objecte d'estudi.

A continuació exposo alguns extractes dels principis teòrics que em van guiar en el disseny del projecte.

**Task-based teaching** calls for the classroom participants to forget where they are and why they are there and to act in the belief that **they can learn the language indirectly through communicating in it rather than directly through studying it.**(Ellis, 2009)

#### **Key elements** of TBL

- A needs-based approach to content selection
- An emphasis on learning to communicate through **interaction** in the target language.
- The introduction of **authentic texts** into the learning situation.
- The provision of opportunities for learners to **focus not only on language but also on the learning process** itself.
- An enhancement of the **learner's own personal experiences** as important

contributing elements to classroom learning.

The linking of classroom language learning with **language use outside the classroom**.  
(Nunan 2004)

In **project based learning** students are driven to learn content and skills for an authentic purpose. PBL involves students in explaining their answers to real-life questions, problems, or challenges. It starts with a **driving question** that leads to inquiry and investigation. Students work to create **a product or presentation** as their response to the driving question. <https://education.cu-portland.edu>

## Els objectius

En la primera fase del disseny del projecte no sabia molt bé quina forma prendria el producte final ni fins on podria portar-lo a terme, però sí que tenia clar el tema i el format. Volia incorporar-hi activitats que havia fet anteriorment amb els meus alumnes i que havien sigut reeixides. A més, el tema dels **viatges** m'ho permetia i a la vegada era prou ampli i flexible perquè tots els socis s'hi trobessin còmodes. Però calia concretar més i elaborar una proposta que fos atractiva per als professors europeus a qui faria arribar la invitació: **donar a conèixer als companys estrangers el propi país, la cultura, tradicions, llocs emblemàtics, personatges il·lustres, llengua, estils de vida i aspectes destacables de la nostra societat**, etc.

Els objectius que em vaig proposar són els següents:

- Millorar la **competència comunicativa escrita** i parlada dels alumnes.
- Donar a **conèixer la nostra ciutat i el territori** entre els estrangers. Havíem constatat un cert desconeixement del nostre patrimoni cultural per part dels turistes que ens visiten. De fet, tenen una idea molt superficial dels atractius de la nostra terra, que van més enllà d'un bon clima, unes platges magnífiques i una gastronomia rica.
- Fer estudiants més autònoms i més crítics. Donar-los eines per reconèixer a la xarxa fonts de documents en llengua anglesa que siguin fiables i que els permetin millorar la competència lingüística.
- Augmentar la capacitat d'anàlisi de la llengua dels alumnes a través de la lectura activa de documents.
- Millorar la competència digital de l'alumnat.



## El producte

La creació d'un **blog col·laboratiu** a la xarxa em va semblar l'eina adequada que em permetria recopilar el treball d'escriptura dels alumnes i els vídeos que anaven enregistrant, i alhora seria accessible per als alumnes dels altres països. Cada centre va editar el propi blog, que s'anomenava *Travel Explorer* amb l'extensió *Catalonia*, *Slovakia*, *Troyes*, etc., segons l'àmbit territorial en què es centrava el treball.



Blog dels alumnes de l'EOI Lleida

## La cerca de socis

Vaig començar a buscar possibles docents interessats en la proposta per diferents centres educatius europeus a través de la plataforma **e-Twinning**. Val a dir que a Europa no existeix cap institució com les EOIs dedicada a l'ensenyament d'idiomes a adults, així que la cerca de professors i alumnes que poguessin esdevenir nous companys per als meus alumnes va ser força difícil. Un bon nombre hi van mostrar interès, però els que es van comprometre a portar endavant l'experiència educativa que es plantejava





conjuntament amb l'EOI de Lleida van ser, finalment, quatre centres: una escola de turisme de Brezno (Eslovàquia), una altra d'estudis de comerç a Troyes (França), un centre de secundària d'Antananarivo (Madagascar) i un institut de secundària de Madrid. La comunicació amb els professors col·laboradors va ser a través de correu electrònic i també vam mantenir diverses videoconferències per acordar el desenvolupament del projecte, resoldre dubtes tècnics i suggerir els passos a seguir.

El producte final va ser l'edició d'un blog conjunt entre els 5 centres participants.



Blog conjunt amb entrades dels diferents països

## Les fases

Primerament, els alumnes van **visitar diferents blogs** sobre cultura, tradicions i estil de vida del Regne Unit. L'objectiu era, a més d'aprofundir en alguns temes culturals que potser ja els eren coneguts, veure com es podria estructurar la informació i quin model de blog s'ajustava millor a les nostres preferències i necessitats.

Tot seguit cada alumne va triar un aspecte relacionat amb un dels temes que havíem decidit d'incloure en el blog (llengua, cultura, tradicions, geografia, societat). Però abans de posar-se a escriure, tots van haver de fer un **treball de documentació** visitant pàgines web i visionant vídeos en llengua anglesa que prèviament jo havia buscat a Internet. Alguns cops van ser els mateixos alumnes els que van fer les seves propostes, tant de temes com de webs interessants.

Vam fer una **anàlisi lingüística** d'una selecció de pàgines per tal que els alumnes reconeguessin aspectes de gramàtica i de vocabulari que formen part del programa del curs i que havien d'incorporar en les seves produccions. Això els va ajudar a veure de quina manera alguns aspectes teòrics del currículum es materialitzen en la llengua que utilitzen els mitjans de comunicació.

Amb tot plegat van redactar les seves pròpies **entrades al blog**. Les entrades consistien en articles que es complementaven amb imatges, vídeos i enllaços a altres webs.

Posteriorment vaig demanar als alumnes que **enregistressin un vídeo** que destaqués les excel·lències de la ciutat de Lleida, o de Catalunya, i que convidés els nostres amics estrangers a visitar-nos. Prèviament els alumnes havien mirat els vídeos de dues professores que jo mateixa havia enregistrat i que els van servir de model.

Els alumnes dels altres centres (França, Eslovàquia, Madagascar i Madrid) van anar elaborant els seus propis blogs a imitació del que feien els alumnes de Lleida. Aquest fet va ser un element motivador per als meus alumnes perquè sabien que tenien uns lectors i una audiència real de la qual podien esperar una resposta.

L'última fase del projecte va ser la **comunicació** amb els companys estrangers. Aquesta comunicació es va fer de dues maneres diferents:

2. Per **via escrita**: els alumnes van respondre les preguntes d'un qüestionari que havien elaborat els companys estrangers; per fer-ho havien de trobar les respostes en els blogs respectius.

3. Per **via oral**: es van organitzar dues vídeoconferències (Skype) entre els alumnes de Lleida i els de l'escola d'Eslovàquia. No va ser possible fer videoconferència amb els equips de Madagascar i de França per limitacions diverses, com ara la diferència horària o els períodes de pràctiques professionals.

- **Preliminars (aula) (Novembre-Desembre 2016)**
- Discussió a l'aula sobre **destinacions de vacances**
- (des)**Coneixement** de Catalunya (vídeo)
- Solució: un **blog** per estudiants
- **Cerca de models**: blogs sobre el Regne Unit
- **Tria** de temes i apartats
- **Cercant socis**
- Registre del projecte al portal **e-Twinning**
- Tramesa d' invitacions a possibles socis
- Intercanvi de mails i primera **videoconferència**
- **Redactant l'esborrany**
- **Recollida** d'informació: **Input**
- Anàlisi del llenguatge en context per identificar estructures gramaticals i expressions útils per un ús posterior.

- Processament d'informació: redacció de les entrades (moodle) *Output*
- Creació del blog (Gener- Març 2017)
- Presa de decisions: software, aspecte, tipus i color de fonts...
- Presentació: redactem el propi perfil
- Les entrades (links, imatges, vídeos)
- Recomanacions: vídeos mostra (Oxford i Turquia) i anàlisi del llenguatge
- Enregistrament de vídeos
- Coneixem els companys
- Disseny d'una webquest
- Primera videoconferència via Skype
- Preparació del guió per la videoconferència One to one
- Segona videoconferència entre alumnes.

Resum de les fases

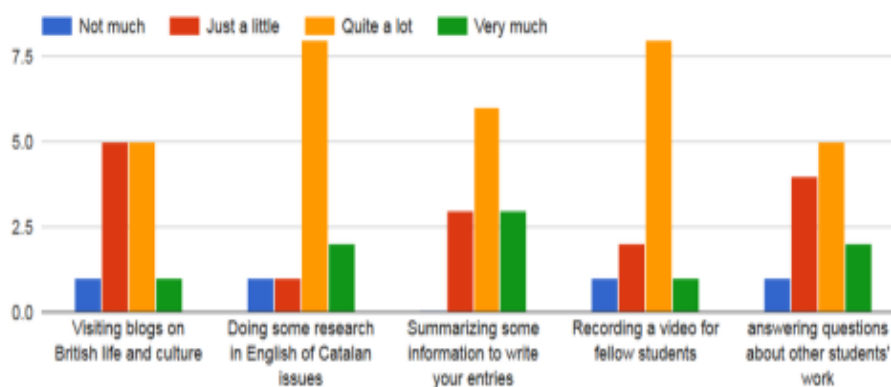
### Les opinions dels participants

En acabar el projecte els alumnes van respondre un **qüestionari** de Google Forms elaborat per mesurar tant la seva satisfacció amb la participació en el projecte com la seva percepció del que havien après.

Destaquem tot seguit alguns resultats de l'enquesta.

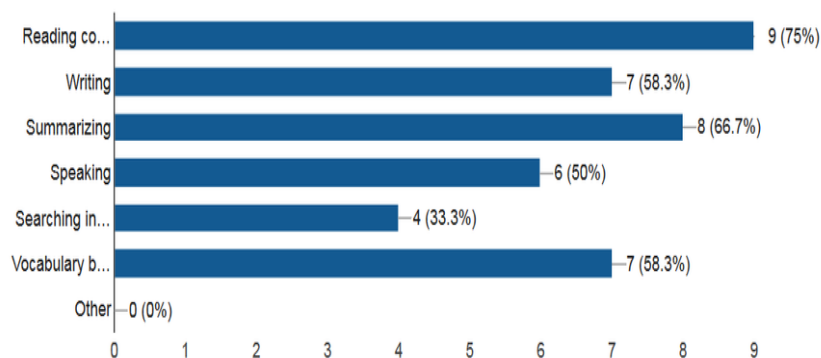
A la pregunta sobre el grau d'utilitat del projecte en l'aprenentatge de la llengua, la majoria dels participants van marcar les opcions "força" o "molt".

3. There were different stages in the completion of the project. How useful were they for you to improve your English



Sobre quins aspectes concrets creien que havien millorat, les respostes amb més puntuació van ser la lectura, el resum, l'escriptura i l'ampliació de vocabulari.

#### 4. Which of these aspects have you improved? (12 responses)



La valoració també va ser alta pel que fa a les habilitats digitals que els alumnes perceben que havien adquirit. En aquest sentit, aquesta és la valoració que va fer una alumna:

*"This has been an interesting project, but I think it would be better if there is more participation in the class and more work in teams. But, in general, is a good way to learn and improve your English and to meet new people! ;-)"*

*"I'm sorry because I couldn't join the project as much as I would have liked."*

*"Thanks very much for this great opportunity!!!"*

M. V.

Opinió alumna

Tot el professorat va expressar, amb un grau d'intensitat major o menor, la seva satisfacció per haver participat en l'experiència. Com a mostra, aquesta és la resposta de la professora d'Eslovàquia:

*"Thank you for your help and friendly cooperation at the project, it was really pleasure to work with you! For me it **was something new and I've learned a lot**. For students it was also **a new kind of learning** and some of them, the most initiative ones, are upset that the project work is over. Believe they will stay in contact via Skype and I really have to say that this kind of study motivates them to learn English more."*

Alexandra Dupakova

Opinió professora

## Reptes a superar

Van sorgir un nombre important d'entrebancs en diferents aspectes però que vaig anar superant a mesura que es presentaven i que m'han deixat un valuós enriquiment professional.

- El **paper de la innovació** a l'aula i l'**encaix en la programació**
- L' **avaluació per projectes**
- Els **estils d'aprenentatge** dels alumnes (explícit versus enfocament més natural)
- **Competències digitals dels alumnes** (immigrants versus nadius digitals).
- **Competències digitals dels professors**: tria de software
- Centre **d'ensenyament d'adults**: alumnat amb poca disponibilitat de temps
- Diferències acadèmiques entre centres: calendaris i ritme de treball

Reptes a superar

## Consideracions finals

*Travel Explorer Catalonia* respon a la voluntat d'experimentar i de portar a la pràctica nous mètodes d'aprenentatge basats en coneixements teòrics que he anat adquirint amb la lectura de diversos articles. Posa de manifest la meua visió particular sobre la direcció cap a on pot evolucionar l'ensenyament dels idiomes en el segle XXI si sabem aprofitar les oportunitats que ens ofereix la tecnologia. Internet ens facilita un aprenentatge eficaç basat en documents reals, i crec que proporcionar als alumnes situacions comunicatives autèntiques, buscar-los interlocutors i un públic real, és una bona manera de motivar-los i proporcionar-los eines per ser competents en la llengua que estudien.

També és cert que durant el desenvolupament del projecte van sorgir un nombre important d'entrebancs, però, personalment, el fet de superar-los ha comportat un enriquiment professional ben valuós. És per això que la valoració personal que faig de la iniciativa és altament positiva. Tanmateix, impulsar projectes d'aquest tipus comporta un canvi de mètode pedagògic significatiu, fet que requereix no només el convenciment del professorat que s'hi implica, sinó també la capacitat de transmetre i de convèncer l'alumnat dels avantatges que comporta l'adopció dels nous principis metodològics. Tal com va dir el físic Albert Einstein, si volem aconseguir resultats diferents (és a dir, millors), no podem continuar fent allò que hem fet sempre. Això sí, l'adopció de nous mètodes d'ensenyar implica disponibilitat de temps i unes dosis altes d'esforç i d'il·lusió.

## **Bibliografia**

Attwell Graham, Hughes Jenny. 2010. *Pedagogic Approaches to Using Technology for Learning. Literature Review*. Lifelong Learning UK.

Ellis Rod. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press

Motteram Gary. 2013. *Innovations in Learning Technologies for English Language Teaching*. British Council.

Norris J. 2009. *The Handbook of Language Teaching*. Publisher: John Wiley and Sons. pp: 578-594

Nunan David. 2004. *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards Jack. 2008. *Moving Beyond the Plateau*. Cambridge: Cambridge University Press.

Robinson P. "Task-Based Language Learning : A Review of Issues" in *Language Learning*  
Tomlinson Brian, Whittaker Claire. 2013. *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*. British Council.

2011 vol: 61 (6) pp: 1-36. URL: [onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9922.2011.00641.x/full](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9922.2011.00641.x/full)

Learning in Hand, A Collection of Project Based Learning End Products  
<https://learninginhand.com/blog/pbl-collection>

## 'Video killed the class star' o com els videotutorials poden ajudar els alumnes a millorar el seu aprenentatge

Tere Cots

[tcots@xtec.cat](mailto:tcots@xtec.cat)

EOI Lleida

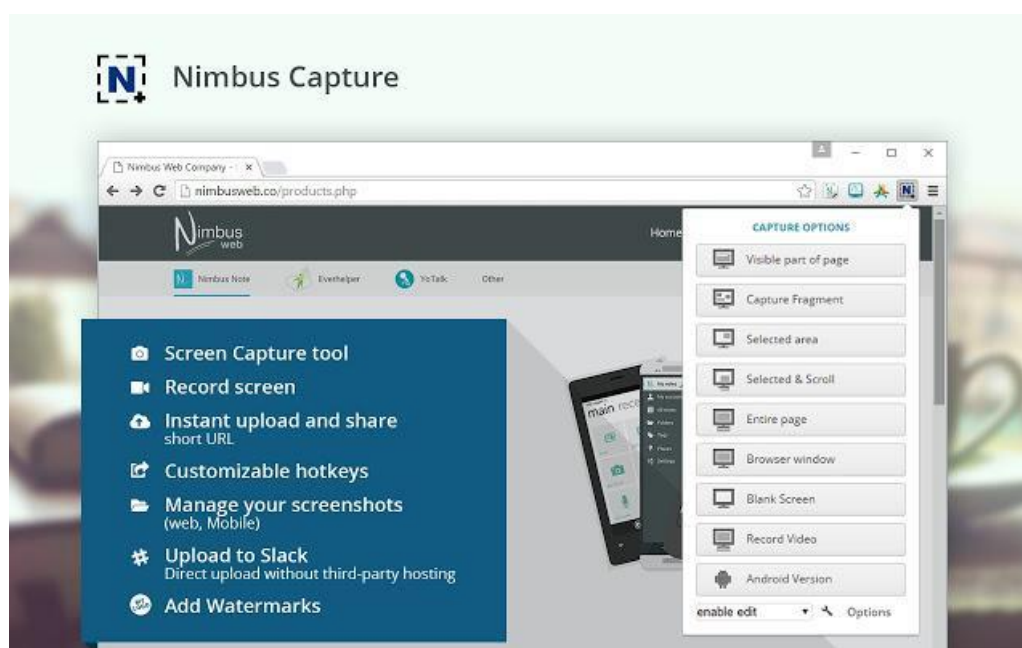
Ja fa molts anys que els vídeos formen part de la nostra vida i de la dels nostres alumnes. Plataformes com Vimeo i sobretot Youtube han permès no només visualitzar enregistraments audiovisuals fets per professionals, sinó també que molts usuaris comparteixin la seva experiència en tots els camps de la vida: professionals i personals. A poc a poc els vídeos han entrat també a les aules d'idiomes i ja ningú no s'imagina plantejar una comprensió oral que no sigui basada en un vídeo. Al mateix temps, els professors ens hem anat adonant que posar un vídeo a classe és un element motivador que enganxa i atrau l'atenció dels alumnes. Però, ai las! He de confessar que el vídeo m'ha tret els meus cinc minuts de glòria!


Jo era l'estrella de la classe (*the class star*) i tenia 60 ulls mirant-me embadalits quan explicava els diferents continguts del curs. Podia passar-me entre 15 i 30 minuts explicant un contingut gramatical amb l'ajuda de la pissarra i d'eines de presentació tipus PowerPoint, Prezi o Genially. I després practicàvem amb tota una sèrie d'exercicis destinats a fer que els alumnes milloressin la seva competència comunicativa escrita i oral, etc. Tot això s'ha acabat per a mi.

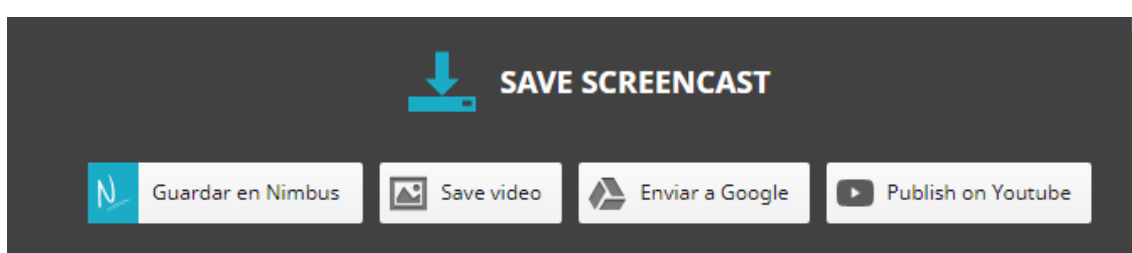
Fa uns anys vaig fer un MOOC (*Massive Open Online Course*) a l'UCI (University of California Irvine) i la manera com la tutora ens feia arribar el contingut em va canviar la manera de veure la relació professor-alumne a l'hora de transmetre i compartir coneixement. Els continguts que havia d'estudiar no es trobaven en documents de text tipus PDF o Word, sinó que la tutora ens els feia arribar a través de videotutorials allotjats a la plataforma Camtasia. Per la meva part, jo havia de visualitzar el contingut i anar responnent les preguntes que, de tant en tant, sorgien a la pantalla en forma de finestra emergent. D'aquesta manera, la tutora comprovava que havia visualitzat i comprès els continguts. Estava entusiasmada i enganxadíssima al curs, i vaig decidir que els sentiments que em produïa aprendre amb aquesta metodologia els podien experimentar també els meus alumnes.



El primer que necessitava era una eina d'enregistrament de videotutorials que em permetés gravar-me fent les explicacions pertinents, però també les presentacions, els exercicis i fins i tot els altres vídeos que feia servir a classe. Camtasia és una plataforma molt completa, però és de pagament. Vaig seguir buscant i finalment vaig decidir fer servir l'eina de gravació Snagit, que era una mica més assequible. Fa dos anys, però, vaig descobrir una extensió de Chrome que és gratuïta i permet fer el mateix que les altres plataformes, és a dir, gravar-me a mi i a la pantalla de l'ordinador mentre faig les explicacions. L'extensió es diu *Nimbus* i es pot trobar molt fàcilment a la Chrome Web Store.



La instal·lació de l'extensió és molt senzilla i un cop feta queda a la sessió del navegador Chrome, cosa que permet fer gravacions des de qualsevol ordinador de la feina, de casa, de la biblioteca, etc. Sempre que l'usuari obri la seva sessió de Chrome, apareixerà a la part superior dreta de la barra d'eines la icona de *Nimbus* . La mateixa extensió permet exportar directament el vídeo a Youtube, a Google Drive o guardar la gravació a l'ordinador per compartir-la després amb els alumnes a través d'un entorn virtual d'aprenentatge, com per exemple Google Classroom o Moodle:



Els avantatges de fer servir videotutorials són múltiples, tant des del punt de vista de l'alumnat com del professorat. Els principals aspectes positius per als alumnes són els següents:

- Poden visualitzar els continguts quan vulguin i on vulguin, conciliant de la millor manera possible el temps dedicat a l'estudi i a la vida laboral o familiar.
- També poden parar i tirar endarrere o endavant l'enregistrament tantes vegades com vulguin fins a aconseguir assimilar millor els continguts. Aquesta, per mi, és la virtut més engrescadora dels videotutorials, ja que s'aconsegueix que alumnes amb diferents ritmes d'aprenentatge o amb necessitats educatives especials es beneficiïn igual que els altres de les explicacions i exercicis que proposa el docent.
- Un cop publicats, els videotutorials estan sempre a disposició dels alumnes, la qual cosa facilita el repàs o revisió del contingut en diferents moments del curs.
- Molts alumnes agafen apunts dels continguts dels videotutorials, cosa que afavoreix la personalització i l'assimilació de l'aprenentatge. De fet, poder parar i tirar endarrere el vídeo permet que aquests apunts siguin més complets que els que poden prendre a classe, ja que rarament un alumne demana al professor que pari la seva explicació perquè no ha acabat de prendre bé els apunts.
- I finalment, els alumnes poden dedicar el temps de la classe presencial a practicar els conceptes presentats juntament amb la resta de companys i el professor o la professora. D'aquesta manera l'alumne se sent més acompanyat en el procés d'aprenentatge i té el professor al costat en el moment més difícil, que és el de l'exercitació lingüística, sigui oral o escrita.

El principal avantatge per al professorat que fa servir videotutorials és que s'allibera de les classes magistrals i de repetir any rere any els mateixos continguts. A més, a classe pot centrar els esforços en la pràctica de la llengua més que en l'explicació teòrica. Cal afegir també que el vincle emocional entre professorat i alumnat millora enormement, ja que els alumnes se senten més acompanyats pel professor en el seu procés d'aprenentatge.

Arribats a aquest punt, en alguna sessió de formació m'han preguntat com podem saber si els alumnes han mirat els videotutorials que els hem facilitat. És el moment de dir: "Molt bona pregunta!" Després d'uns quants anys experimentant amb aquest recurs, la resposta pot ser tan fàcil com dir que no cal controlar què fan els alumnes amb els nostres continguts. El següent dia de classe els alumnes que no han vist els vídeos no podran fer els exercicis amb prou seguretat i correcció, i quan tinguin un moment es miraran el vídeo

a casa o on sigui. Com diu aquella vella cita matemàtica, l'ordre dels factors no altera el producte.

Amb tot, és aconsellable fer una petita pregunta de control un cop acabada la visualització. Ho podem fer amb el recurs “pregunta” de Google Classroom o el “forum” de Moodle, com podeu veure en aquests exemples:

- Pregunta de control amb Google Classroom: mitjançant el recurs “pregunta” es demana que els alumnes busquin, en un text que han treballat a la classe anterior, una frase que contingui l'element lingüístic presentat al videotutorial (una frase amb inversió del subjecte i el verb, per exemple).



- Pregunta de control amb Moodle: s'utilitza el recurs “fòrum” per demanar als alumnes que escriguin dues frases fent servir, per exemple, les formes comparatives que s'han presentat al videotutorial.

## Comparing

Compare the state of the planet now to 75 years ago and write comparisons using qualifying adverbs like the ones you've seen in the video tutorial.

For example:

"Because of the improvements in medicine, there is **considerably more people** now in the planet **than** 75 years ago"

Write 2 comparative sentences.

Separate groups: All participants

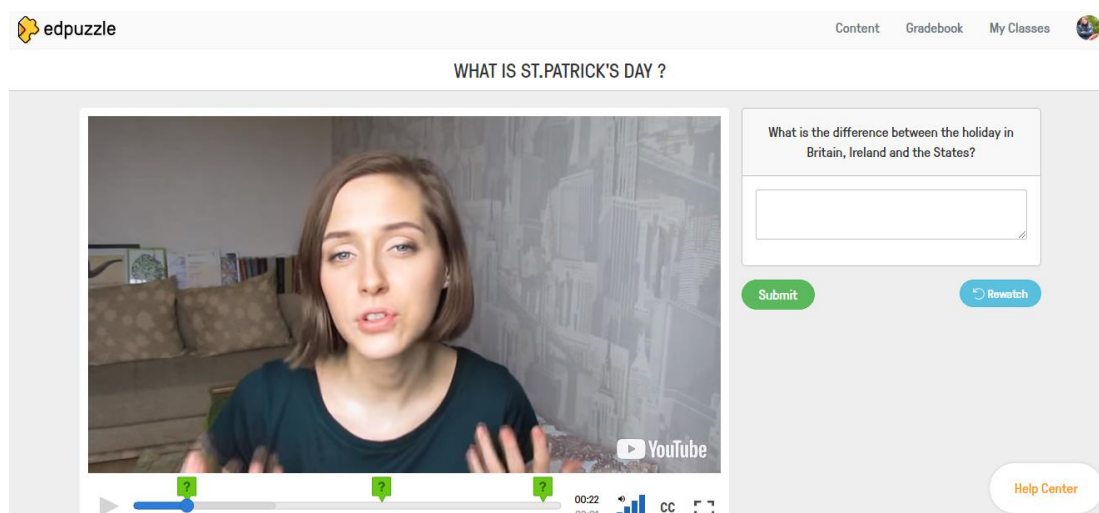
(There are no discussion topics yet in this forum)

Si es vol aprofundir en l'ús del videotutorial, es pot integrar el vídeo a l'aplicació Edpuzzle, que permet fer preguntes als alumnes mentre estan visualitzant el vídeo. Aquesta és la manera com treballen molts MOOC que fan servir la plataforma Camtasia

però, a diferència d'aquest entorn, Edpuzzle és gratuït i des de l'any 2016 s'integra a Google Classroom; per tant, els alumnes no han de crear un usuari i una contrasenya per fer servir l'aplicació.

Amb Edpuzzle, el professor/a crea pauses amb preguntes en determinats moments del vídeo i l'alumnat no pot continuar mirant-lo fins que no escriu una resposta. L'aplicació permet tirar el vídeo endarrere per tornar a escoltar-lo, però l'alumne no pot avançar-lo si no dona una resposta. Les respostes poden ser autocorregibles, és a dir, l'alumne rep una retroacció immediata sobre la pregunta, o poden ser obertes, de manera que el professor les valida un cop acabat el termini de lliurament. Vegem-ne un exemple:

Pantalla amb la pregunta plantejada:



Pantalla de respostes (qui ha fet què i quan):

Usuari	Progressió	Completat	Data	Horari	Opcions
Maria del C...	100%	-	Mar, 18th	Mar 18th - 4:52 PM	...
o, Ivan	0%	-	Never	Not turned in	...
i	100%	-	Mar, 20th	Mar 20th - 10:39 PM	...
. David	100%	-	Mar, 21st	Mar 21st - 1:22 PM	...
edit	0%	-	Mar, 14th	Not turned in	...
edit	100%	-	Mar, 20th	Mar 20th - 10:19 PM	...
emma	100%	-	Jun, 7th	Mar 20th - 11:20 AM	...
iu	0%	-	Never	Not turned in	...



Sigui quin sigui el grau d'aprofundiment en l'ús dels videotutorials a les nostres aules, la incorporació d'aquesta eina millora, sense cap mena de dubte, les possibilitats d'aprenentatge. En primer lloc, per l'augment del grau de motivació de l'alumnat en rebre continguts audiovisuals i, en segon lloc, perquè podem dedicar el temps tan valuós que els alumnes passen a l'aula a fer que practiquin amb més intensitat i precisió les destreses comunicatives que es necessiten en el món d'avui en dia. Això sí, hem d'estar disposats a perdre el protagonisme i a cedir-lo a l'alumnat. La funció del docent ja no serà la de transmissor de coneixement, sinó la de tutor-acompanyant i de guia-motivador en l'aprenentatge.



## **Speaking for Yourself. A Project to Foster Autonomy**

### **Results of the European Erasmus + KA2 project**

Maite Maneu

[mmaneu@xtec.cat](mailto:mmaneu@xtec.cat)

Elisabet Codern

[ecodern@xtec.cat](mailto:ecodern@xtec.cat)

EOI Girona

### **Introduction**

The Official School of Languages of Girona (EOI Girona) has participated in several European projects since 2009, such as Grundtvig, Erasmus+, KA1, and KA2. This article is the result of our latest European Erasmus + KA2 project, which is called *Speaking for Yourself*, and lasted from July 2014 to July 2017. We worked together with other European institutions which shared some common features with us. The institutions in this project were: EOI de Roquetas de Mar (Almería), Het Perspectief and Stedelijk CVO Encora (both centres in Belgium), Järfälla Lärcentrum (Sweden), and Miðstöð Símenntunar á Suðurnesjum (Iceland). All of them are adult educational centres dedicated to language teaching. This article is a summary of the research we did for three years and the products that came out of this project. All the materials and resources are available on our web page: <http://speaking4yourself.hetperspectief.net/>

### **The project**

The goals we set for this project were:

- To help students improve their speaking skills.
- To help students become more autonomous in the learning and practice of a foreign language, specially focusing on speaking.
- To help teachers in this process.

The methodology used to develop our work was action research.

As a team we stated that autonomous learning represented the empowerment of the student, which could be convenient in a learning background which happens more and more often outside the classroom. Not all students study in the same way (face to face, online blended ...) and they have specific needs and objectives. Autonomy can be the way to help students take their learning process into their hands.

The focus of the project is on speaking, which is the most important skill in terms of usage. It is the skill that students are less trained to practice autonomously.

We chose action research as it is an efficient methodology for empowering teachers to make improvements in their classes. Action research involves small-scale research done by the teacher to evaluate a situation within the class, a real context, in order to try to solve specific situations, aiming to make real change happen. It works as a cycle, because it leads teachers through different steps:

- Identify a problem
- Devise a plan of action
- Collect data
- Analyse the data
- Take informed action
- Identify new problems and start all over again ... (if necessary)



### **Analysis**

To get data on the actual situation of speaking and autonomy, we designed a questionnaire for teachers asking about their speaking practice in class and outside class, activities, feedback, evaluation of activities and diagnostic testing. The results raised other issues like:

- Effective methods for analysing students' needs.
- How to monitor and coach students to become autonomous.
- Activities and materials

### ***Speaking scoresheets (initial diagnosis sheets)***

The project was based on the assumption that the students had to become aware of the different aspects involved in speaking so as to raise consciousness of their strengths and those aspects that they need or want to improve. To achieve this goal, we designed scoresheets or initial diagnosis sheets that would be the starting point of the autonomous work we wanted to promote.

These sheets are designed to diagnose the students' speaking abilities, taking the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) as a starting point. The activities were classified according to speaking subskills, which include:

- Sociolinguistic appropriateness



- Competence and cohesion
- Spoken fluency
- Phonological control
- Grammatical accuracy
- Vocabulary range

These sheets can be used by the teachers during speaking activities conducted in the class to diagnose the speaking ability of one or several students. They can also be used by students as a tool for self-evaluation and reflection on their spoken production. As seen in the photo, to make it more visual you can colour the description that best describes the student, that is, if the student is at the level, or below or above it.



This diagnostic sheet serves students and teachers to reflect on their strengths and possible shortcomings, which means teachers can design a work plan and/or be able to advise them on how to improve their speaking skills autonomously. (See Annex 1 for the scoresheets)

### ***Speaking Activities***

To help students practise speaking autonomously, we designed a set of speaking activities geared towards different subskills.

After the diagnosis, teachers encourage students to set realistic goals that are achievable within a reasonable period of time, and from there a selection of activities is made available to the students for them to work on the speaking sub-skill to be improved. For example, if a student decides that he wants to improve his pronunciation, the teacher will suggest one or some of the activities from the tool box so that the student can improve this aspect.

Most of the activities need little or no teacher intervention. In many cases, students themselves can self-correct by using technology, such as mobile phone applications (e.g., acapela). In some cases, it may require a minor intervention or follow-up by the teacher. They are flexible activities and can be used in different ways. They can be used as they are defined or as a basis for other activities.

We believe that the tools and activities that we provide can be useful for promoting autonomy in the area of oral expression and for improving students' self-esteem and confidence when expressing themselves in a foreign language. Some can be used in the classroom, others can be done at home or anywhere thanks to the use of technology. The teacher and the student can decide what is best, in accordance with the existing degree of autonomy.

The main objective of these activities is to motivate students and encourage them to work independently, instead of just evaluating or correcting them. It is important to keep in mind that autonomy must be first trained in the classroom. In this sense, the teacher should train students by encouraging their participation in the decision-making process, and gradually leaving the learning process in their hands. (See Annex 2 for activities)

### ***Digital toolbox***

The final product of our project is a digital toolbox that includes all the material that was useful for this project. Within this toolbox we find four subsections:

- Speaking scoresheets (initial diagnosis sheets).
- Speaking activities (oral expression activities).
- Coaching and motivation (guidelines to motivate our students during the process).
- Further tips (additional ideas).

Finally, for teachers who want to work along similar lines, we offer coaching and motivation guidelines as well as some tips to prevent students from abandoning the endeavour during the process. Among others, we have reached the following conclusions that may be useful to you:

- Introduce autonomous learning gradually: start in the classroom familiarizing yourself with the activity.
- Help students adapt to the new way of learning (mindshift) as they need guidance and training.
- Select a feasible amount of aspects (comments, plan for learning and practising) and set a realistic time limit.
- Find out the level of autonomy of your students, for example, using a questionnaire to help students and teachers reflect on self-learning.
- Integrate this orientation process into the curriculum, incorporate it into the classroom and focus on a selection of goals and aspects

### **Impact in our school**

The work and research done in this project have had a positive impact in our centre in fostering autonomy when speaking.

- good tool for tutorials.
- adaptable to all languages and levels.
- personalized learning process.
- easy to adapt to Moodle or other platforms.

Other benefits were:

- extensive use of mobiles in class.
- use of apps to help students inside and outside of class.
- increased motivation and level of autonomy.
- usefulness in blended learning.
- promotion of life-long learning.

So, we encourage you to take advantage of our work and try it out in your own classes.

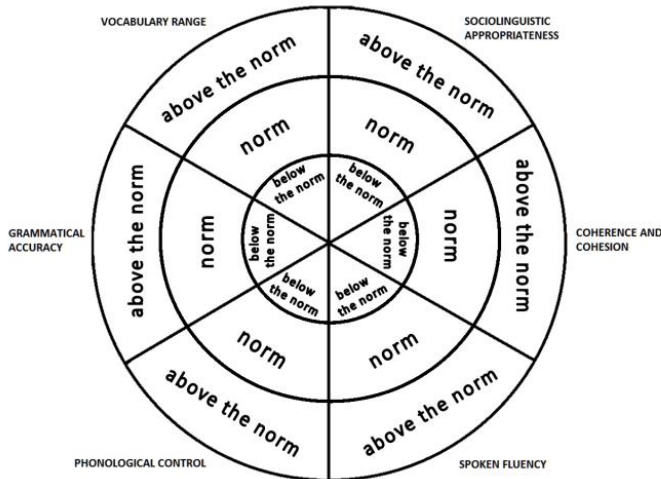
# Annex 1

## B1 SPEAKING SCORE SHEET

B1 SPEAKING SCORE SHEET



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union



### THE NORM

#### VOCABULARY RANGE

Has enough language to get by, with sufficient vocabulary to express him/herself with some hesitation and circumlocutions on topics such as family, hobbies and interests, work, travel, and current events.

#### GRAMMATICAL ACCURACY

Uses reasonably accurately a repertoire of frequently used "routines" and patterns associated with more predictable situations.

#### PHONOLOGICAL CONTROL

Pronunciation is clearly intelligible even if a foreign accent is sometimes evident and occasional mispronunciations occur.

#### SOCIOLINGUISTIC APPROPRIATENESS

Can perform and respond to basic language functions, such as information exchange and requests and express opinions and attitudes in a simple way. Is aware of the salient politeness conventions and acts appropriately.

#### COHERENCE AND COHESION

Can link a series of shorter, discrete simple elements into a connected, linear sequence of points.

#### SPOKEN FLUENCY

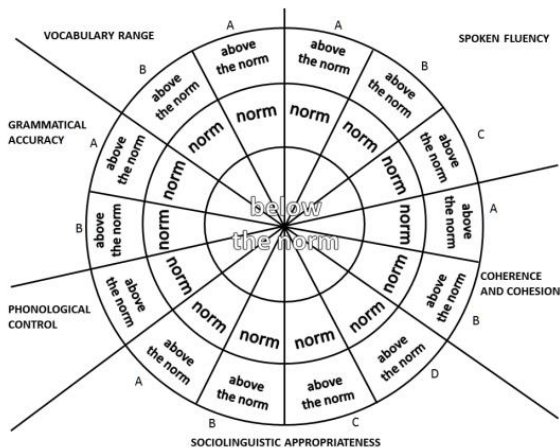
Can exploit a wide range of simple language flexibly to express much of what he/she wants. Can keep going comprehensibly, even though pausing for grammatical and lexical planning and repair is very evident, especially in longer stretches of free production.

## B2 SPEAKING SCORE SHEET

B2 SPEAKING SCORE SHEET



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union



### THE NORM

#### VOCABULARY RANGE

- A. Has a good range of vocabulary for matters connected to his field and most general topics.
- B. Can vary formulation to avoid frequent repetition, but lexical gaps can still cause hesitation and circumlocution.

#### GRAMMATICAL ACCURACY

- A. Good grammatical control. Occasional "slips" or non-systematic errors and minor flaws in sentence structure may still occur, but they are rare and can often be corrected in retrospect. **B2+**
- B. Shows a relatively high degree of grammatical control. Does not make mistakes which lead to misunderstanding.

#### PHONOLOGICAL CONTROL

Has a clear, natural pronunciation and intonation.

#### SOCIOLINGUISTIC APPROPRIATENESS

- A. Can express him- or herself confidently, clearly and politely in a formal or informal register, appropriate to the situation and person(s) concerned. **B2+**
- B. Can with some effort keep up with and contribute to group discussions even when speech is fast and colloquial.
- C. Can sustain relationships with native speakers without unintentionally amusing or irritating them or requiring them to behave other than they would with a native speaker.
- D. Can express him or herself appropriately in situations and avoid crass errors of formulation.

#### COHERENCE AND COHESION

- A. Can use a variety of linking words efficiently to mark clearly the relationships between ideas. **B2+**
- B. Can use a limited number of cohesive devices to link his/her utterances into clear, coherent discourse, though there may be some "jumpiness" in a long contribution.

#### SPOKEN FLUENCY


- A. Can communicate spontaneously, often showing remarkable fluency and ease of expression in even longer complex stretches of speech.
- B. Can produce stretches of language with a fairly even tempo; although he/she can be hesitant as he/she searches for patterns and expressions, there are few noticeably long pauses.
- C. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without imposing strain on either party. **B2+**

## Annex 2



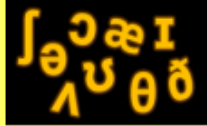

Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union





	<p style="text-align: center;"><b>PHONOLOGICAL CONTROL</b></p> 
<b>TASK NAME</b>	<b>POLISH YOUR PRONUNTIATION</b>
<b>OBJECTIVE</b>	To make an oral presentation
<b>LEVEL</b>	From B2 onwards
<b>HOW TO LEARN</b>	<p><b>STEP 1.</b> Introduce the text you want to check the phonetics of in <a href="http://www.acapela-group.com">www.acapela-group.com</a> (the reading is <u>really natural</u>).</p> <p><b>STEP 2.</b> Choose the language, the speed and the type of voice, and let the programme read the text for you.</p> <p><b>STEP 3.</b> Listen, repeat and rehearse as many times as you need to.</p> <p><b>STEP 4.</b> Record yourself and compare the two versions.</p>
<b>RESOURCES NEEDED</b>	<p>Internet connection Website: <a href="http://www.acapela-group.com">www.acapela-group.com</a> PC/computer, smartphone or tablet for the recording</p>
<b>ASSESSMENT</b>	<u>Self-assessment</u> , although the teacher or another partner can also intervene and provide feedback.
<b>SUGGESTIONS FOR TEACHERS</b>	<p>It can be used to listen to the same text in diferent accents (American English/British English.. Hochdeutsch /Österreichisch/Schweizerdeutsch)</p> <p>Any newspaper article can be used as a listening text.</p>





	<b>PHONOLOGICAL CONTROL</b> 	<b>SPOKEN FLUENCY</b> 
<b>TASK NAME</b>	<b>COPYCAT</b>	
<b>OBJECTIVE</b>	Improve pronunciation, rhythm and intonation	
<b>LEVEL</b>	Any (easily adaptable)	
<b>HOW TO LEARN</b>	<p><b>STEP 1.</b> Choose a video on the Internet (or the teacher will give you one) and watch the first minute. Simply listen and pay attention to the speaker's pronunciation, rhythm and intonation.</p> <p><b>STEP 2.</b> Listen again and read the script (provided by the teacher) at the same time (once only).</p> <p><b>STEP 3.</b> Listen to the video again and <b>read aloud over</b> the speaker, trying to imitate his/her pronunciation. Do this as many times as needed until your pronunciation is really close to the speaker's original version.</p> <p><b>STEP 4.</b> Now read the script aloud (without the video) and record yourself.</p> <p><b>STEP 5.</b> Compare both the original video and your own recording, and take notes on your thoughts after reflecting on the activity itself (e.g. how you imitated the speaker's pronunciation, was it challenging, did you improve during the activity).</p> <p><b>STEP 6.</b> With the help of these notes, comment on them in an audio format, recording yourself for the second time. Now send this last recording to the teacher by email.</p>	
<b>RESOURCES NEEDED</b>	PC/computer, smartphone or tablet to watch the video and record yourself.	
<b>ASSESSMENT</b>	This activity is basically self-evaluated by the student through his/her own reflection. The teacher only assesses the last recording.	
<b>SUGGESTIONS FOR TEACHERS</b>		



	<b>VOCABULARY RANGE</b> 	<b>GRAMMATICAL ACCURACY</b> 
<b>TASK NAME</b>	<b>COLOUR UP YOUR DAY</b>	
<b>OBJECTIVE</b>	To build up vocabulary range and to practise grammatical accuracy by improvising a short story.	
<b>LEVEL</b>	A1 and A2 (it can be adjusted to higher levels by adding extra conditions – see “SUGGESTION FOR TEACHERS” at the bottom.)	
<b>HOW TO LEARN</b>	<p><b>STEP 1.</b> Students make five photos of objects in their favourite colour and bring them to class.</p> <p><b>STEP 2.</b> The students work in groups of 3. The objective for everyone is to tell a story that would contain all the objects from his/her pictures.</p> <p><b>STEP 3.</b> They have 10 minutes to look up the necessary vocabulary and write down the key phrases.</p> <p><b>STEP 4.</b> Every student tells his/her story, which is recorded.</p> <p><b>STEP 5.</b> The students listen to the recordings and reflect on the grammatical accuracy and the vocabulary use.</p> <p><b>STEP 6.</b> Every story gets repeated and recorded by the two other students.</p> <p><b>STEP 7.</b> The students listen to the recordings and notice how the grammatical accuracy and vocabulary range changes (hopefully improves) with the retelling of every story.</p>	
<b>RESOURCES NEEDED</b>	PC/laptops, smartphones, dictaphones for the recording Five photos took and brought by every student (printed or on the smartphone) Dictionaries (printed or online)	
<b>ASSESSMENT</b>	<u>Self-assessment</u> and <u>peer-assessment</u> . By listening to the recorded stories and comparing them, the students reflect on their grammatical accuracy and vocabulary range	
<b>SUGGESTIONS FOR TEACHERS</b>	<p>The activity can be adjusted to the higher levels by (eg.):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- setting a minimal time for every story (eg. 5 minutes)</li> <li>- adding one or more extra words that have to be used in each story</li> <li>- etc.</li> </ul> <p>The activity may be modified: instead of common colours the objects can have another common feature: coming from the same room/area, belonging to the same person, being made of the same material, etc.</p> <p>The activity can be done completely autonomously by the students at home (maybe after having done it once in class).</p>	



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

Aquesta revista ha estat publicada el 4 de juny de 2019