

# INTER EOI N. 16

vivint EOIntensament



vivint EOIntensament  
VIII Fòrum EOICAT

SSN 2385-4820

# ÍNDEX

**3**

Editorial

Rodrigo Alonso, president de l'EOICAT

**4**

Aplicacions pràctiques de l'entorn  
Google Classroom a l'aula d'EOI

Sílvia Milian Hita

**12**

Creences i pràctiques declarades del  
professorat de les EOI de Catalunya  
sobre l'ensenyament de la gramàtica

Núria Bastons Vilallonga - Montserrat Cañada  
Pujols - Stefania Fantauzzi

**27**

Els reptes de la interacció asíncrona a  
l'aula en línia

Elisenda Gozalo Salellas

**37**

El conte de la FIC... Un mar de tasques

Francesca Augé Soriano - Francesca Jándula  
Congost

**48**

La formació permanent del professorat  
de les EOI

Montserrat Cañada Pujols

**57**

Les aventures d'uns coachs novells  
Projecte "EA-Coach"  
(ERASMUS+KA104) EOI Girona

Anna Golubiátnikova Merechékova

**63**

Innovació i tecnologies digitals: el  
projecte "Plataforma digital EOI del Prat"

Sílvia Milian Hita

**70**

El repte de crear coneixements des de  
l'aula presencial i virtual: un festival de  
cinema

Ariadna Folch Vázquez

**76**

We are Gridpals: una experiència  
d'intercanvi entre Lleida i Ohio

Tere Cots

**80**

Programa FP&EOI Together: paga la  
pena? L'experiència de l'EOI Terrassa  
(2020-21)

Montserrat Cañada Pujols

**89**

He vingut per quedar-me

Sandra Diaz de Alda Sans

## Editorial

Pensàvem que la societat estava en canvi constant i que calia estar sempre alerta i preparats per adaptar-nos a aquests canvis. Agafàvem tots els trens per no quedar enrere, quan fa un any, de sobte, ens va arribar el canvi que ningú no havia pogut preveure.

El professorat de les escoles oficials d'idiomes de Catalunya ens vam trobar cara a cara amb el repte de continuar la nostra feina en situació de confinament.

La resposta va ser immediata. Va aparèixer el millor del nostre col·lectiu. Allò que portàvem cultivant a dins durant anys. La zona de confort va desaparèixer i la semipresencialitat i els models *blended* es van adaptar per respondre a les necessitats del nostre alumnat. Els grups de treball, les xarxes d'equips humans, es van posar a funcionar al cent per cent i vam tenir èxit.

Va ser així perquè estàvem preparats, tot i que no n'érem conscients. Durant anys hem anat adaptant-nos als canvis, hem obert les portes de les escoles a projectes internacionals i amb els centres del nostre entorn, hem integrat plataformes virtuals i la tecnologia al nostre dia a dia i hem fet de la formació al centre i fora del centre la norma.

Igualment, hem fet el nostre alumnat més autònom, és el protagonista del procés d'ensenyament-aprenentatge i està familiaritzat amb les novetats metodològiques.

Tot això sense oblidar-nos del que és, especialment ara, el nostre valor afegit. L'element de presencialitat que permet al nostre alumnat el contacte i la interacció amb el professorat. Allò que és essencial en la interacció i la comunicació entre les persones.

Els articles que trobeu en aquesta revista són la prova d'això. Us presenten experiències de treball dins de projectes internacionals amb tradició i també a nivell més personal.

Altres propostes us explicaran com fer xarxa amb els centres de les diferents etapes educatives del nostre entorn més proper.

Hi trobareu també reflexions sobre la virtualitat i la semipresencialitat. Com hem sabut adaptar el que ja fèiem i hem capgirat la realitat per neutralitzar l'impacte de la pandèmia.

Hi veureu experiències de formació de centre i plataformes d'aprenentatge de centre que no només fan créixer professionalment el professorat, sinó que també milloren la cohesió del grup i els resultats d'aprenentatge.

Algunes d'aquestes propostes es van presentar també en el darrer fòrum EOICAT a Lleida. Una altra prova que el professorat de les EOI de Catalunya és capaç de fer el que es proposa, malgrat les dificultats que apareguin en el camí.

Aprofitem per donar-vos les gràcies a tots els que va presentar les vostres experiències, els col·laboradors, voluntaris, organitzadors i tots aquells que us va implicar per fer realitat el VIII Fòrum EOICAT.

Molta energia i molt bon final de curs.

Rodrigo Alonso, president de l'EOICAT

Març de 2021

# Aplicacions pràctiques de l'entorn Google Classroom a l'aula d'EOI

Sílvia Milian Hita  
EOI del Prat  
[smilian@xtec.cat](mailto:smilian@xtec.cat)

**Resum:** L'objectiu d'aquesta proposta es mostrar amb alguns exemples pràctics la infinitat de recursos de G-Suite i en concret de Google Classroom per a l'ensenyament d'idiomes en un entorn col·laboratiu. Es tracta d'una eina gratuïta per a les institucions educatives amb un potencial infinit a cost zero. És per tant una eina d'aprenentatge inclusiva tant a nivell social com d'habilitats d'aprenentatge que permet trencar fronteres i portar l'ensenyament d'idiomes fora de l'aula, les 24 hores del dia.

## 1. Pas previ al Google Classroom: l'entorn GSuite for Education

L'entorn G-Suite for Education, en què s'emmarca l'aplicació de Google Classroom, és un entorn que Google ofereix a les escoles de manera totalment gratuïta. Com a entorn de treball, ofereix unes possibilitats enormes de col·laboració i d'aprenentatge personalitzat d'una manera ordenada i eficient. Així doncs, el fet de treballar amb el Drive, al núvol, permet als alumnes accedir al seu treball des de qualsevol lloc, tant a l'aula com a casa, simplement entrant al seu correu electrònic. A més, tot l'alumnat treballa amb les mateixes eines, gratuïtes, i que són, entre d'altres: fulls de càlcul, Google Sites, Google Slides, Google Docs, Formularis, Fotos, Calendari, Youtube i Jamboard. Totes aquestes possibilitats encara es potencien més si es treballa amb Chromebooks a l'aula, ja que els Chromebooks ja són de per si un entorn G-Suite, que conté totes les apps de Google, i en què l'administrador del GSuite del centre encara en pot afegir més.

Els avantatges de l'entorn G-Suite es poden resumir, doncs, de la manera següent:

- Totes les eines de Google en un entorn controlat (des de l'administració es pot controlar quines apps es volen tenir

activades (alguns centres tenen desactivats el Youtube, per exemple), i també es poden establir limitacions en l'ús d'aquestes apps).

- Identitat digital de l'alumnat.
- Treball al núvol.
- Informació sobre l'activitat dels alumnes.
- Sistema compatible amb tots els dispositius.
- Possibilitats de treball col·laboratiu en temps real.
- Eines sense cost econòmic.
- Possibilitat de triar amb quines apps volem treballar amb els alumnes.
- Extensions, complements.

Un altre avantatge de l'entorn G-Suite és la seguretat. Per tal d'obtenir un entorn G-Suite de manera gratuïta, caldrà prèviament:

- Comprar un domini.
- Emplenar el formulari de sol·licitud.
- Verificar el domini.
- Crear els registres MX.

- Demostrar a Google que som un centre educatiu mitjançant una certificació expedida per la Secretaria dels Serveis Territorials.

Un cop emplenat el formulari de sol·licitud es pot tenir accés a deu comptes de correu electrònic en període de prova i al llarg dels següents 14 dies cal demostrar que som un centre educatiu. A partir d'aquell moment, ja podem crear tants comptes de correu com vulguem, amb l'extensió del nostre domini (en el nostre cas, per exemple, eoidelprat.cat).

Quan ens vam decidir a obtenir l'entorn G-Suite for Education, encara no havíem fet el curs d'administració de l'entorn G-Suite que ofereix el Departament d'Educació cada any tots dos semestre. Es pot dir que vam "sobreviure", però us recomanem que feu el curs simultàniament quan feu el pas, ja que moltes de les activitats que es fan al curs són les que s'han de fer abans, durant i després d'obtenir el G-Guite per a l'educació.

## 2. Google Classroom: concepte general

Google Classroom és un entorn de treball virtual i col·laboratiu que permet integrar en un mateix lloc totes les apps de l'entorn G-Suite. Entre d'altres, la possibilitat d'integrar en el mateix entorn:

- la comunicació amb l'alumnat
- les notícies
- les tasques
- els fòrums
- les tasques tipus test
- les videoconferències
- el calendari
- el Drive de la classe
- l'avaluació: mitjançant rúbriques o no


Entre d'altres, un cop obtingut el G-Suite, caldrà, com a administradors (Jaume Serra, <https://sites.google.com/xtec.cat/gsuite/com-administrar-lo?authuser=0>):

- Canviar l'idioma i afegir el logo del centre.
- Crear suborganitzacions.
- Crear grups.
- Crear usuaris.
- Donar drets d'administració a alguns usuaris.
- Aplicar polítiques d'usuari.
- Restringir el correu dels alumnes.
- Utilitzar correus de les famílies per fer els comunicats del centre (centres de secundària).

Finalment, si tenim alumnat menor d'edat, s'haurà de demanar una autorització signada per les famílies.

Per tal de poder-lo utilitzar de manera segura i eficient, és fonamental que alumnat i professorat utilitzin el mateix domini. Si intentem fer-lo servir des del nostre correu Xtec, no deixarà que els alumnes es donin d'alta, ja que no són de la mateixa organització que nosaltres (per organització s'entén el domini: xtec.cat, eoidelprat.cat).

Abans de poder utilitzar el Google Classroom, el professorat haurà de crear prèviament una aula. Per això caldrà:

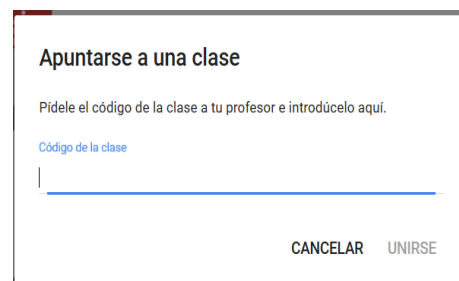
1. Anar a Google Apps (els nou puntets de la part superior dreta del nostre correu)
2. Buscar la icona de l'app Google Classroom 
3. Un cop a l'app, hem de buscar la icona +



Imatge 1. Com apuntar-se a una classe de Google Classroom

A partir d'aquí, cal crear una "classe" (els alumnes es poden apuntar a una classe mitjançant el codi proporcionat pel

professorat, però primer cal que estigui creada)



Imatge 2: Com crear i apuntar-se a un classe de Google Classroom

Quan creem la classe, ens demana bàsicament que hi proporcionem un nom. Els altres apartats, secció, assignatura i aula, són opcionals.

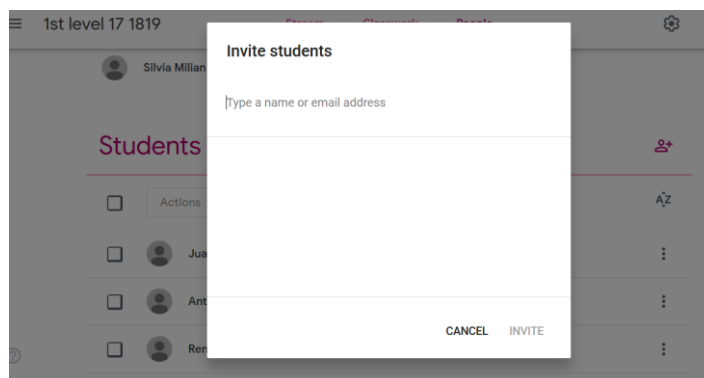
Un cop creada la classe, us recomano que aneu a la rodeta de configuració situada a la part superior dreta, on podreu, entre d'altres:

- Activar el codi d'invitació per als alumnes.
- Activar el codi de Google Meet, que apareixerà sempre a la part superior esquerra de l'aula de Google Classroom.
- Qui volem que participi a "Novetats" (només professorat o bé alumnat i professorat).

- Com volem que es mostrin les notificacions (condensades, mostrar adjunts, amagar les notificacions).
- Activar com volem avaluar els alumnes (per categoria, mitjana global, sense mitjana global i si volem que la nota es mostri a l'alumnat).

Existeixen dues maneres de donar d'alta als alumnes a Google Classroom:

1. Facilitant el codi de la classe.
2. Enviant una invitació des de la pestanya "alumnes" de Classroom.



Imatge 3. Com convidar els alumnes a Google Classroom

La invitació es converteix en un correu electrònic que els alumnes reben i han de

seguir per poder ser a l'aula de Google Classroom.

### 3. Organització de Google Classroom: notícies, tasques, comunicació i notes

Un cop tenim als alumnes a Classroom mitjançant una invitació, o bé amb el codi de classe, ja podem entrar a Google Classroom i començar-hi a treballar. A continuació esmentaré els quatre blocs en què està organitzat Google Classroom:

#### a) Notícies (*news stream*).

- Permeten compartir amb un grup o diversos grups una notícia, un avís, un enllaç.
- Aquestes comparticions es poden posposar i programar.
- Interactivitat: els alumnes també poden compartir alguna cosa i poden respondre a altres notícies.

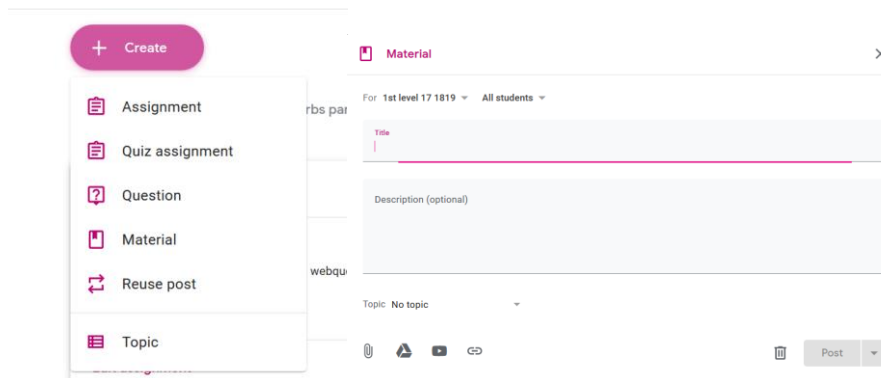
Per a més informació,

<https://youtu.be/tomD7kCjf6E>

#### b) Treball de classe

És l'espai que permet al professorat penjar materials, tasques, tasques tipus examen, fer una pregunta i finalment crear temes. Cada cop que creem una tasca amb data de lliurament, es crea per una banda un esdeveniment al calendari de la classe (a què tenen accés tant professorat com alumnat), i per una altra es crea una carpeta amb el nom que hem donat a la tasca, en què aniran a parar totes les tasques lliurades pels alumnes. Tant l'enllaç al calendari com a la carpeta Drive "Classroom" d'aquell curs es poden trobar a la part superior dreta.

És molt important que creem temes abans que tasques. Des d'aquest punt de vista, podem treballar tant per unitats didàctiques com per setmanes o mòduls. Un cop creats els temes podem començar a afegir-hi materials, tasques, preguntes, etc.

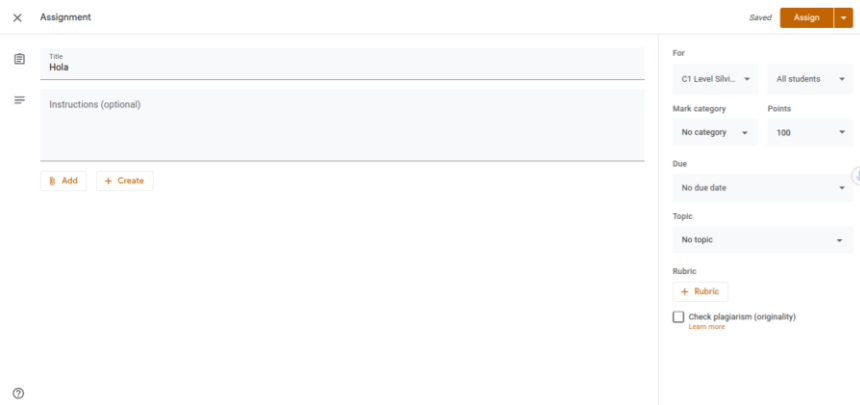


Imatge 4. Creació de material a Google Classroom

### Les tasques

Com podeu veure a la fotografia inferior, per crear una tasca cal afegir-hi el nom, qui la veurà (tots els alumnes o només uns quants) i una introducció. Podem adjuntar-hi un document de Drive, un enllaç extern, pujar un

document o afegir-hi un vídeo de Youtube. També, quan creem una tasca com ara una fitxa, es pot configurar perquè cada alumne en rebi una còpia amb el seu nom, que poden omplir si prèviament els hem donat permís com a editors.

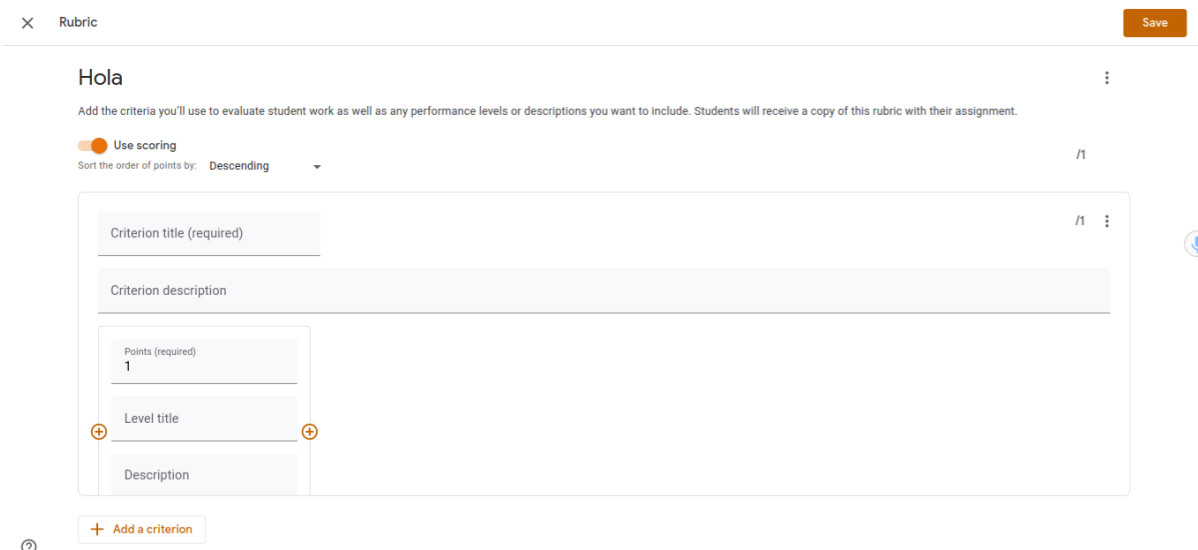


Imatge 5. Creació de tasques a Google Classroom

Quan creem la tasca, a banda d'afegir-hi la data de lliurament, és important que l'assignem a un tema, a una categoria de correcció (que haurem d'haver creat prèviament a "Configuració"), la puntuació total de la tasca, i si volem corregir-la amb rúbrica o no.

Les rúbriques de Google Classroom són molt fàcils de crear. També les podem reutilitzar del mateix curs o de cursos anteriors, o importar-les des d'un full de càlcul.





*Imatge 6. Creació de rúbriques a Google Classroom*

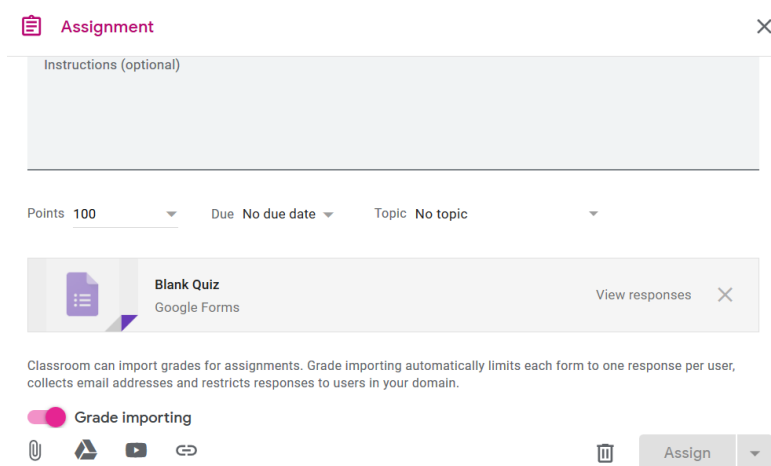
Un cop configurada la tasca, la podem assignar, guardar com a esborrany o bé programar perquè es vegin en un dia i hora determinat.

### Les tasques tipus examen

Las tasques tipus examen permeten integrar formularis de Google de tipus examen (quiz assignment). Aquests formularis, que es creen des de Google mateix, queden integrats a

Google Classroom, i si activem la importació automàtica de notes, no cal ni que entrem a corregir-los, el resultat va a parar directament al quadern de notes de l'alumnat.

Per crear aquestes tasques s'ha de seguir tot el procediment descrit anteriorment a "Tasques" i, o bé crear el formulari in situ, o bé afegir-n'hi un que ja tinguem creat (de cursos anteriors, per exemple).



*Imatge 7. Com apuntar-se a un classe de Google Classroom*

### Les preguntes

Les preguntes són tasques interactives que permeten a l'alumnat llegir i comentar les

respostes dels altres companys i companyes i fer-hi comentaris que, a diferència de les tasques, només pot visualitzar l'alumnat.

### c) Alumnat (people)

En aquest bloc ens podrem comunicar amb l'alumnat de manera massiva o bé individual.

### d) Notes (marks)

Depenent de si el tenim activat o no, en aquest apartar l'alumnat podrà tenir una visió de la

nota mitjana (basada o no en totes les tasques o només en les lliurades, segons ho configurem a la rodeta de configuració). També podrà veure ràpidament quines tasques ha lliurat, quines no ha lliurat i quines té pendents de revisió.

|              | 20 Nov 20...<br>Proposals<br>for...<br>out of 10 | 25 Nov 20...<br>Poor<br>doors:..<br>out of 10 | 18 Nov 20...<br>Martin<br>Amis:..<br>out of 7 | 13 Nov 20...<br>A<br>balanced..<br>out of 15 | 16 Oct 2019<br>Test unit 1<br>out of 100 | 23 Oct 2019<br>A letter to<br>the editor<br>writings<br>out of 15 | 25 Sep 2011<br>About<br>myself C1<br>out of 10 |
|--------------|--|---|---|--|--|---|--|
| Overall mark | 65.71%   | Missing                                       | Missing                                       | Missing                                      | Missing                                  | Missing   | Missing  |
|              | 72.52%   | Missing                                       | Missing                                       | 3<br>Done late                               | Missing                                  | 76<br>Not handed in   | Missing  |
| illoc        | 75.19%   | Missing                                       | Missing                                       | 12   | 60<br>Not handed in                      | 10  | 10<br>Not handed                               |
|              | 86.2%  | 9<br>Done late                                | 10<br>Done late                               | 4<br>Done late                               | 13<br>Done late                          | 84<br>Not handed in   | 13   |
| ilva         | 82.77%   | 7   | 10  | 5  | 9<br>Done late                           | 88<br>Not handed in   | 11<br>Done late                                |
|              | 66.92%   | Missing                                       | Missing                                       | Missing                                      | 8<br>Done late                           | 64<br>Not handed in   | Missing  |

Imatge 8. Registre de notes a Google Classroom

## 4. La correcció de tasques

A diferència d'altres entorns com Moodle, l'avantatge més important és que permet accés immediat a la correcció i/o comentaris de les tasques dels alumnes sense haver-les de descarregar prèviament (amb totes les eines de Google Docs). També permet incorporar automàticament els resultats dels formularis tipus examen al quadern d'avaluació de l'alumnat. Aquest avantatge és particularment important en el context actual de pandèmia, ja que permet un estalvi de temps molt important.

Per poder corregir una tasca lliurada per l'alumnat, com podria ser una redacció, cal que anem a la tasca, a "lliurades", i cliquem sobre la tasca que volem corregir. Segons l'hagi lliurat l'alumnat (directament des del Drive de l'organització, o bé com a document adjunt), ens demanarà o no que l'obrim amb Google docs.

Un cop oberta la tasca, la podem manipular tal com faríem amb qualsevol altre document de Google Docs. Els alumnes poden veure les correccions a mesura que les fem nosaltres o els seus companys, no cal guardar res. Es poden afegir comentaris, enllaços externs i jugar amb les extensions de Chrome que tinguem instal·lades.

Un cop revisada, podem afegir-hi una nota directament o bé utilitzar la rúbrica que hem configurat prèviament o bé reutilitzat, i que calcula la nota en funció dels paràmetres configurats. També poden afegir comentaris privats, tant de veu, amb l'eina "Talk and comment" (un cop fet el comentari, copiem i enganxem a comentaris l'enllaç que genera), com escrits. Aquests comentaris passen a formar part d'un banc de comentaris que podem reutilitzar en qualsevol moment.

## 5. Integració de tasques creades amb altres apps

Un altre avantatge important de Google Classroom a tenir en compte és que permet la integració de tasques creades amb altres apps, així com la importació dels resultats obtinguts (també podem afegir la puntuació de manera manual). Per exemple, podem integrar de manera fàcil i senzilla tasques creades amb Padlet, Flipgrid, Quizizz, Nearpod, EdPuzzle, TedED, per esmentar-ne només unes quantes.

A més a més, les extensions de Chrome ens permeten multiplicar el potencial del Classroom. Recomano sobretot les següents:

- Share to classroom: ens permet compartir qualsevol notícia o vídeo directament al canal de notícies de la nostra aula virtual.
- Loom o Screencastify: permet crear vídeos per als alumnes, per explicar aspectes de gramàtica, o bé que ells els creïn per a nosaltres.
- Google Meet Grid View Extension: ens permet veure tots els alumnes que participen en una trobada de Meet.
- Talk and Comment: ens permet fer comentaris de veu només prement un petit botonet a la dreta de la nostra pantalla.

## 6. Google Classroom i la Flipped Classroom

Per últim, però no per això menys important, Google Classroom permet la classe inversa de la següent manera:

- Possibilitat d'agrupar de manera integrada un seguit de materials perquè els alumnes els treballin o visionin abans de classe.

- S'hi pot afegir un qüestionari per comprovar de manera autoavaluativa si els alumnes han seguit la tasca.
- Existència d'infinat d'apps que faciliten el treball a l'aula per poder APROFITAR AL MÀXIM LA CLASSE PRESENCIAL.

## 7. Conclusió

Com s'ha intentat demostrar al llarg d'aquest article, Google Classroom ofereix un entorn intuïtiu i fàcil d'utilitzar que fomenta el treball col·laboratiu i l'aprenentatge basat en "learning by doing" (aprendre fent).

Per una banda, l'alumnat pot:

- Començar un document a classe amb Chromebooks o amb el telèfon mòbil i acabar-lo a casa.
- Compartir documents amb companys i fer treball col·laboratiu, videoconferències.
- Tenir tots els documents endreçats en carpetes, en un sol espai, de manera organitzada.

- Tenir un espai il·limitat d'emmagatzematge.

I el professorat, d'altra banda, té la possibilitat de:

- Compartir amb l'alumnat arxius, carpetes, documents, vídeos i enllaços de manera fàcil i ràpida.
- Organitzar-se millor i tenir l'aula virtual endreçada.
- Ajudar els alumnes fent comentaris en temps real o de manera asíncrona en el document que estan editant.

# Creences i pràctiques declarades del professorat de les EOI de Catalunya sobre l'ensenyament de la gramàtica

**Núria Bastons Vilallonga**  
EOI Barcelona Vall d'Hebron  
[nbastons@xtec.cat](mailto:nbastons@xtec.cat)

**Montserrat Cañada Pujols**  
EOI de Terrassa  
[mcanada2@xtec.cat](mailto:mcanada2@xtec.cat)

**Stefania Fantauzzi**  
EOI de Terrassa  
[sfantauz@xtec.cat](mailto:sfantauz@xtec.cat)

***Resum:** Actualment, el debat sobre el paper de la gramàtica és ben viu en l'àmbit de l'ensenyament de llengües segones. Cal un nou enfocament i una nova manera de treballar-la? Així ho han declarat els docents de les EOI en una enquesta del 2018. L'objectiu d'aquest article és presentar-ne els resultats i a partir d'aquí reflexionar sobre el paper de la gramàtica en les classes de les EOI.*

## 1. Introducció

En l'àmbit de l'ensenyament-aprenentatge de llengües segones (amb aquest concepte ens referim a la llengua que s'aprèn en un context formal), el treball de la gramàtica s'ha fet de diverses maneres al llarg dels anys (Cuenca, 1992; Locke, 2010; Comajoan, 2014), i ha tingut un protagonisme irregular en funció dels enfocaments i metodologies emprats a l'aula. D'altra banda, les creences del professorat i de l'alumnat en relació amb el concepte de llengua també han condicionat el treball d'aquesta disciplina. Aquest va ser el punt de partida que va propiciar un estudi per tal de copsar les creences i pràctiques declarades del professorat de les EOI de Catalunya sobre l'ensenyament de la gramàtica. En aquest article volem

difondre els resultats de la recerca duta a terme el curs 2018-19<sup>1</sup>.

Els objectius que ens vam plantejar per a l'estudi eren els següents:

- Donar compte de les creences i pràctiques declarades en relació amb la gramàtica en l'àmbit de les EOI de Catalunya.
- Establir perfils docents en funció de les creences i pràctiques del professorat de les EOI.
- Identificar necessitats específiques en relació amb l'ensenyament / aprenentatge de la gramàtica.

---

<sup>1</sup> Volem agrair al professorat de l'EOI la seva participació en la recerca.

Per tal d'assolir aquests objectius ens vam plantejar les preguntes de recerca següents:

- Quines són les creences dels professors d'EOI sobre la gramàtica i el seu ensenyament?
- Quines són les pràctiques declarades del professorat de les EOI en relació amb la gramàtica?

## 2. Metodologia

Per tal de dur a terme la recerca, vam confeccionar un Qüestionari Google (Annex 1) amb vint-i-tres afirmacions sobre l'ensenyament-aprenentatge de la gramàtica, inspirat en altres qüestionaris (Bastons i Comajoan, 2015; Ribas i Guasch, 2014), que es va enviar als directors a finals de juny de 2018 perquè el fessin arribar a tots els docents del seu centre. En la primera part del qüestionari vam crear set ítems sobre les creences i sabers teòrics del professorat (per exemple, *la gramàtica és el conjunt de normes relatives a l'estructura de la llengua que s'han de seguir per parlar-la i escriure-la correctament*). A la segona part, de setze ítems, vam preguntar aspectes de les pràctiques docents a l'aula (per

## 3. Marc teòric

La presència de la gramàtica en els currículums, la manera com es tracta i els objectius que es pretenen aconseguir estan molt lligats a les creences sobre la seva funció que tenen els professors i també els alumnes. Camps (2005) explica que pràcticament tots els estudis coincideixen a entendre que l'ensenyament/aprenentatge de llengües és l'aprenentatge del seu ús, que la reflexió gramatical té un paper

- Quins aspectes contextuais influeixen en l'ensenyament de la gramàtica?
- En quins aspectes relacionats amb l'ensenyament de la gramàtica a les EOI cal incidir?

exemple, *per ensenyar i practicar la gramàtica faig servir textos i en ressalto unes formes perquè els alumnes hi prestin atenció*). La tercera part constava de quatre preguntes obertes, no obligatòries (per exemple, *en relació amb l'ensenyament de la gramàtica, com a docent, creus que hauries de canviar algun aspecte? Quin (s)?*). A la quarta i última part vam sol·licitar dades personals del professorat, com ara l'edat, el lloc d'origen, la llengua impartida, l'experiència docent, la titulació, la formació especialitzada...

A partir de les respostes (140), vam fer una anàlisi quantitativa de les respostes tancades i una de qualitativa per a les respostes obertes.

important en aquest ensenyament/aprenentatge i que la manera com aquest aprenentatge es pot fer present depèn d'una multiplicitat de factors lligats als mons culturals dels ensenyants i dels aprenents, que condicionen les seves creences sobre les llengües com a sistemes i com a activitats socials.

Quant a les creences, pràctiques i coneixements gramaticals dels docents,

Borg (2003) es fa ressò de diferents recerques i conclou que els docents sovint no tenen prou coneixement de la gramàtica de la llengua que ensenyen. A més, l'autor manifesta que hi ha divergències entre les creences dels docents pel que fa a l'ensenyament de la gramàtica i les creences dels alumnes. Finalment, les creences dels docents sobre l'ensenyament de la gramàtica tenen un impacte en la presa de decisions a l'hora d'ensenyar. Borg també apunta que l'experiència del professorat com a aprenents de llengües juga un paper fonamental en la seva pràctica mentre que la seva preparació professional és menys important. El context és un element fonamental a tenir en compte per implementar una ensenyança coherent respecte a les seves creences. L'autor subratlla que hi ha plantejaments diversos. Les distincions teòriques dràstiques (per exemple, ensenyament deductiu/inductiu) es desdibuixen en la pràctica perquè hi ha molts factors institucionals o contextuais, que demanen alternar i sobretot barrejar allò que en abstracte es presenta com a diferenciat.

Cambra (2003), en relació amb la cognició del professorat, proposa el model de creences, representacions i sabers (CRS) segons el qual les creences són personals i poc estructurades, els sabers són convencionalment acceptats i les representacions són compartides. Les CRS condicionen l'actuació dels docents i són resistents al canvi, tot i que les recerques indiquen que poden canviar si es pren consciència de la pròpia actuació.

Pel que fa a l'ensenyament de la gramàtica, el concepte actual més

recurrent és *focus on form*, el qual s'ha anat reinterpretant de maneres diferents (Comajoan, 2014) des que Long (1991) el va encunyar per referir-se a la manera com els aprenents havien de treballar les formes en un context de comunicació significativa. Nassaji i Fotos (2011) presenten sis enfocaments actuals per a l'ensenyament de la gramàtica: tres centrats en l'*input* (processament de l'*input*, realçament textual i treball del discurs) i tres centrats en l'*output* (retroalimentació interaccional, tasques centrades en la gramàtica i tasques col·laboratives).

Tenint en compte les creences i pràctiques del professorat i de l'alumnat, Borg (2003) indica que hi ha una discrepància entre els punts de vista d'ambdós col·lectius. L'alumnat (80%), per exemple, considera fonamental l'estudi formal de la gramàtica; només el 64% del professorat, en canvi, el considera fonamental. L'alumnat, de fet, demana un tractament explícit dels temes gramaticals (i el 90% del professorat n'és conscient) i una correcció explícita dels errors gramaticals. Brown (2009) també explora la diferència entre les creences de l'alumnat i del professorat. En general, segons l'autor, es podria dir que els professors estan convençuts de la validesa del mètode comunicatiu; en canvi l'alumnat necessita un estudi formal de la gramàtica i la correcció explícita dels errors.

En general, els estudis indiquen que el professorat reflexiona i opina sobre tots els aspectes de la seva feina. Això sobretot perquè els professors són actius quant a les decisions que han de prendre, al que han d'escollir i el context en el qual treballen (Borg, 1999). Per això es podria parlar d'una

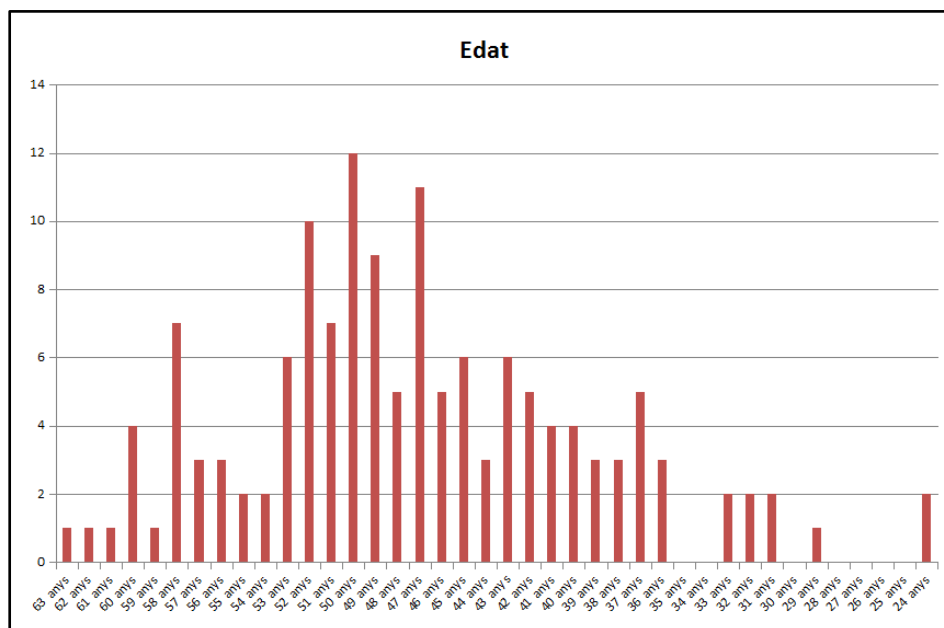
transformació dels docents en professors i investigadors estratègics d'acord amb el concepte de postmètode (Kumaravadivelu, 1994), el qual fa referència al sentit pràctic fonamentat, basat en l'organització per part del professorat de l'aprenentatge a classe, com a resultat d'una docència informada i d'una valoració crítica. El sentit pràctic fonamentat es pot desenvolupar a partir del sentit de plausibilitat (Prabhu, 1990): els docents necessiten actuar fent referència a una conceptualització personal sobre la manera en la qual la

seva docència porta a l'aprenentatge que es vol realitzar. Això significa que s'ha de reconfigurar la relació entre la teoria i la pràctica, que el plantejament del postmètode assenjala i afavoreix, autoritzant els docents a generar pràctiques innovadores orientades al context de l'aula. Aquest plantejament fomenta l'autonomia del professorat i reconeix el seu potencial per decidir com ensenyar i moure's autònomament en el mar de les limitacions imposades per les institucions, el currículum i els llibres de text.

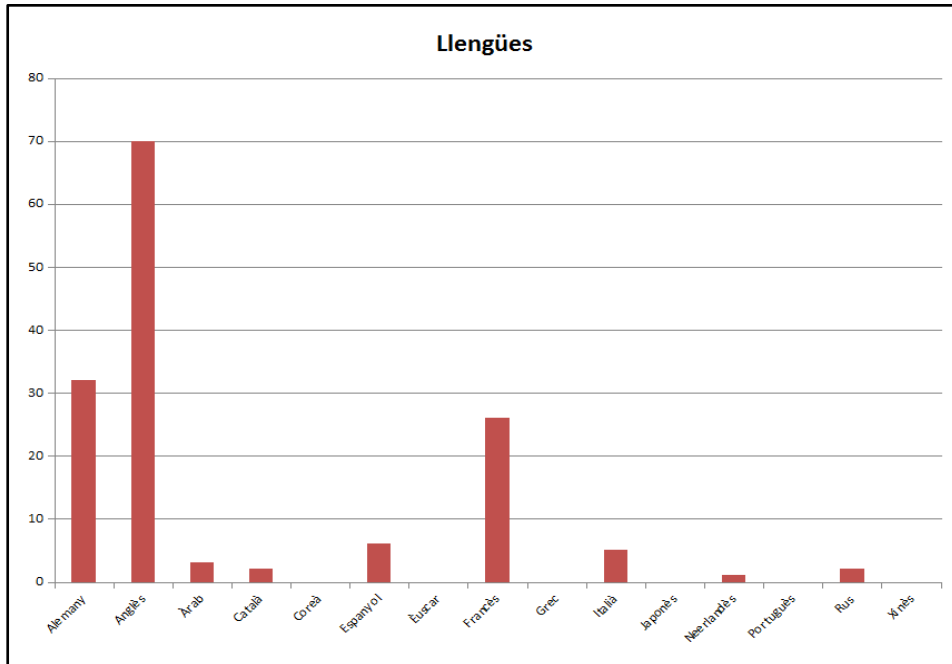
#### 4. Resultats

Arran de la lectura de la bibliografia referent a l'argument tractat i de l'anàlisi acurada de les dades proporcionades pel

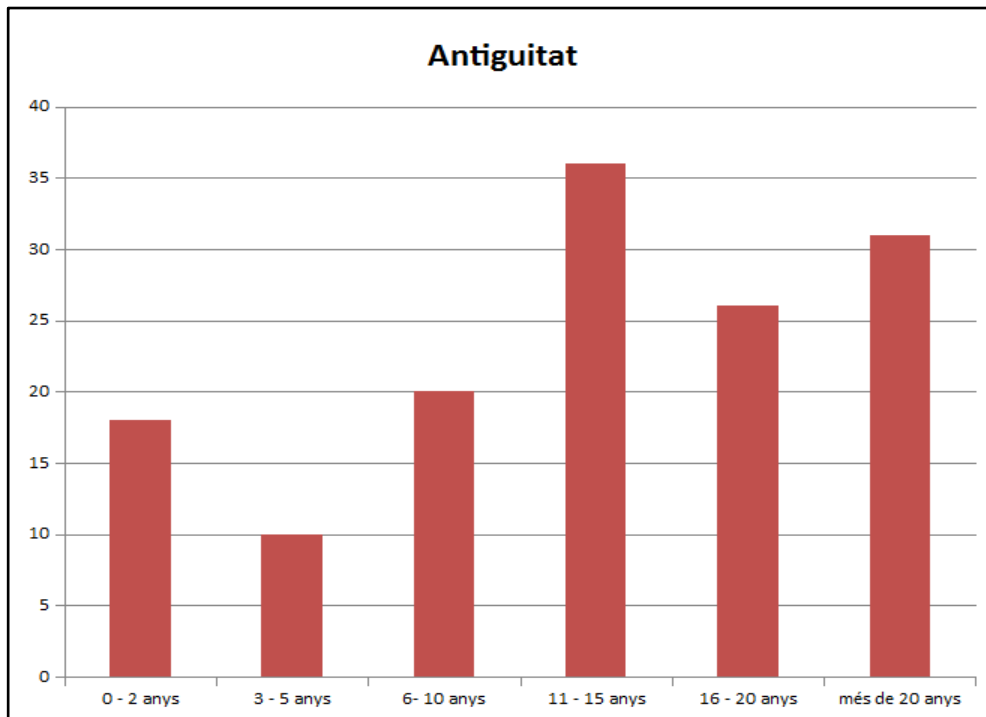
professorat participant, vam poder dibuixar el perfil del docent d'EOI:



Imatge 1. Gràfic de la distribució del professorat d'EOI pel que fa a l'edat.

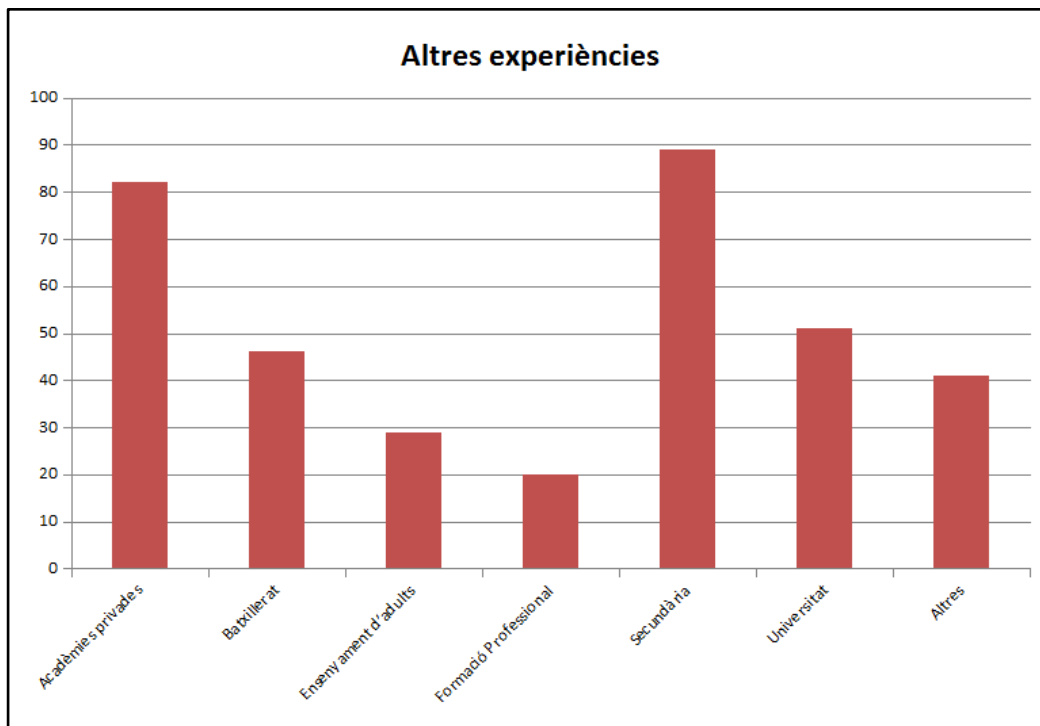


Imatge 2. Gràfic de la distribució del professorat d'EOI pel que fa a la llengua impartida.



Imatge 3. Gràfic de la distribució del professorat d'EOI pel que fa a l'antiguitat docent.





Imatge 4. Gràfic de la distribució del professorat d'EOI pel que fa a experiències docents.

Veiem que el perfil dels participants correspon, en general, a professorat al voltant dels 50 anys, amb una llarga experiència (a partir d'11 anys), amb formació especialitzada, amb força bagatge laboral. La majoria dels docents imparteixen anglès, seguits pels d'alemany, francès, espanyol i italià. Parlem, doncs, d'un col·lectiu docent madur, format i amb força (o molta) experiència.

Responent a la primera part del qüestionari (Secció 1), sobre creences i sabers teòrics del professorat, podem notar una coincidència positiva en dues concepcions diferents de la gramàtica: normativa<sup>2</sup> i cognitiva<sup>3</sup>. Pel que fa als criteris metodològics, gairebé tothom considera que la gramàtica s'ha

d'ensenyar vinculant les formes amb els seus usos i funcions (95%), però també relacionant formes i significats (81,4%) i presentant normes per construir textos correctes (77,2%). La gran majoria (més del 84,3%) considera que estudiar i practicar la gramàtica ajuda a millorar les habilitats comunicatives.

Sobre la definició de la gramàtica (ítems 1 i 2), crida l'atenció la coincidència de percentatge d'acord i totalment d'acord en la definició de dos concepcions diferents: la normativista (conjunt de normes relatives a l'estructura de la llengua que s'han de seguir per parlar-la i escriure-la correctament) i la cognitivista (conjunt de formes i significats tal com els percep el parlant). Pel que fa l'ítem 3, que recull la

<sup>2</sup> Partim de la definició de Cuenca (1992) per a la gramàtica normativa ("la gramàtica normativa determina què és correcte i què és incorrecte amb la finalitat de concretar quina és la norma, l'ús culte, d'una llengua", pàg. 16)) i la gramàtica descriptiva ("pretén explicitar les constants, els principis generals que regeixen una llengua, tot

fent generalitzacions a partir de les produccions lingüístiques", pàg. 16).

<sup>3</sup> Partim de la definició de Llopis (2012) per a la gramàtica cognitiva: "la gramàtica cognitiva pretén ser ampliament una gramàtica de la relació indisoluble entre forma y significado." (pàg. 22)

gramàtica descriptiva (conjunt de formes relacionades amb els usos lingüístics sense considerar-ne el grau de correcció), crida l'atenció la quantitat de docents en desacord, tenint en compte que és una visió de la gramàtica molt pròpia dels manuals o llibres de text. Segurament el fet que s'especifiqui el grau de correcció fa que hi hagi més desacord. Val a dir que és dels ítems amb més diversitat d'opinions (14% totalment en desacord, 63% en desacord, 50% d'acord i 13% totalment d'acord).

En referència a la segona part (Secció 2) sobre les pràctiques docents a l'aula, gairebé tothom declara que treballa la gramàtica a partir del text i de manera inductiva. Més del 80% declara que treballa la gramàtica seguint el paradigma del focus en la forma. Quan es tracta de pràctiques aplicacionistes, hi ha més dispersió en les respostes. La majoria dels professors, a partir del seu criteri, dissenyen tasques específiques i/o modifiquen les del llibre de text per treballar la gramàtica.

Quant a l'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica (ítems 4, 5, 6 i 7), hi ha molt acord amb la gramàtica descriptiva (ítem 4), ja que el 71% hi està d'acord i el 62%, molt d'acord; és a dir, hi ha consens que la gramàtica s'ha d'ensenyar vinculant-la amb els usos i funcions. Crida l'atenció que també hi ha un percentatge elevat de respostes que estan d'acord (83%) o molt d'acord (25%) amb la visió més normativista de l'ensenyament de la gramàtica (ensenyar i aprendre regles per

construir frases i textos correctes), tot i que hi ha un sector del professorat que no hi està d'acord (27% en desacord i 5% totalment en desacord). Pel que fa a l'ítem 6, que planteja l'ensenyament-aprenentatge des del punt de vista més cognitiu (ensenyar i aprendre les formes amb els seus significats), també hi ha força acord (77% d'acord i 37% totalment d'acord), tot i que hi ha participants que en difereixen encara que no des d'una posició extrema (26% en desacord). L'ítem 7 planteja la relació entre ensenyament-aprenentatge de la gramàtica i millora de les habilitats comunicatives, cosa que accepta la gran majoria dels<sup>4</sup> enquestats (57% d'acord i 61% totalment d'acord). Crida l'atenció que és dels pocs casos amb què la majoria del professorat està totalment d'acord, cosa que vol dir que gairebé la meitat dels professors enquestats relacionen directament el treball de la gramàtica amb la millora de les habilitats comunicatives.

Pel que fa a les pràctiques docents (ítems 8-23), el qüestionari plantejava ítems sobre la manera de treballar la gramàtica a l'aula seguint una tendència aplicacionista (ítems 10, 12 i 20) o constructivista (ítems 8, 9, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 22 i 23). També hi havia ítems que preguntaven de forma explícita sobre l'ús dels materials (ítems 14, 19 i 21).

Les pràctiques més aplicacionistes (presentació de regles i pràctica) estan polaritzades, és a dir, la majoria del professorat afirma que hi està d'acord o totalment d'acord, però hi ha un

---

<sup>4</sup> Aquesta distinció prové de l'estudi de Guasch i Ribas (Caplletra 63, pàg. 147, nota al peu de pàgina): "Amb tradició constructivista ens referim a les propostes que basen l'ensenyament de la gramàtica en una activitat reflexiva dels aprenents en què l'atenció entre formes i

continguts es posa al servei de la millora dels usos lingüístics, mentre que fem l'etiqueta de tradició aplicacionista per a les propostes que basen l'ensenyament de la gramàtica en la presentació d'una gramàtica normativa i en l'aplicació de les regles (Camps 2005)".

percentatge considerable de professors que hi estan en contra o absolutament en contra (ítems 10, 12 i 20).

Quant a les pràctiques constructivistes, hi ha un acord molt general en la majoria de les propostes, tot i que crida l'atenció que hi ha una petita part del professorat que no està d'acord amb pràctiques més cognitives, tal com es reflecteix amb els ítems 15, 22 i 23.

Sobre els llibres de text, (ítems 14, 19 i 21), s'observa l'ús generalitzat d'aquest suport, però amb consciència i esperit crític (14 i 21). Tot i això, també hi ha una part del professorat que no combrega amb l'afirmació "Faig servir les explicacions i els exercicis del llibre de text".

Pel que fa a les respostes de les preguntes obertes (secció 3), en destaquem algunes respostes:

1. En relació amb l'ensenyament de la gramàtica, com a docent, creus que hauries de canviar algun aspecte? Quin(s)?

Podem agrupar les respostes en diferents aspectes. Alguns professors donen respostes de caire metodològic: expressen la dificultat per encaixar l'ensenyament de la gramàtica amb un enfocament comunicatiu o competencial ("Vull aprendre a treballar-la d'una manera més natural, inconscient"); on i quan s'hauria de treballar la gramàtica ("La gramàtica hauria de ser tractada principalment a casa i utilitzar la classe per a l'ús pràctic i no teòric"). Sempre lligat a la metodologia, aflora la inquietud pels materials ("Hauria de fer servir més quantitat de textos reals, però s'han de triar i fer-ho molt bé!") i pel tractament de l'error ("Potser

reflexionaria més sobre els errors que fan els alumnes quan escriuen i parlen").

Altres aspectes que sorgeixen arran d'aquesta pregunta són la preocupació pel binomi temps invertit i resultats ("Per molt temps que dediqui a la gramàtica, els resultats sempre són inferiors als esperats") i l'adaptació a les característiques i necessitats dels alumnes ("Cal tractar la gramàtica de diferents maneres en funció de la tipologia d'alumnes").

Sorgeix també l'explicitació de creences, tant dels docents ("Entenc la gramàtica com una sèrie de normes que ajuden a comprendre i produir textos orals i escrits") com de l'alumnat ("Els alumnes perceben que quan fem gramàtica és quan treballen la llengua").

2. Quins aspectes contextuals (programacions, materials, alumnat, experiències prèvies, etc.) penses que influeixen en la teva manera d'ensenyar gramàtica? Per què?

Una de les principals respostes és l'experiència, ja sigui com a alumnes ("Tot influeix, però l'experiència prèvia sobretot, doncs jo vaig aprendre llengües fent molts exercicis de repetició de gramàtica, i encara que sé que això no funciona, o no només així, de vegades em costa deslliurar-me'n"), que com a docents ("La meua experiència em guia sobre què funcionarà i què no"). Altres aspectes contextuals que, segons els participants, influeixen en la manera d'ensenyar gramàtica són l'alumnat ("L'alumnat a vegades demana formes tradicionals i jo cedeixo"), el currículum i la programació ("Les programacions

dirigeixen molt”) i, en menor mesura, els materials, la formació i els companys de feina.

3. Durant el curs, com avalués la gramàtica?

Sobre l'avaluació, hi ha tres respostes que apareixen repetidament: per via d'exercicis i tests específics (“Mitjançant exercicis específics i contextualitzats per practicar les estructures objecte d'aprenentatge”), per mitjà de l'expressió escrita i oral (“A través dels textos escrits i orals produïts per l'alumnat”) i amb l'avaluació per tasques (“L'avaluo sempre en el context, vol dir que no només com a comprovació que l'alumnat sap reconèixer i discriminar estructures a partir d'un text oral o escrit, sinó també que sap reutilitzar les estructures treballades”).

4. Vols afegir-hi alguna cosa més?

## 5. Conclusions i propostes de millora

Els resultats del qüestionari es podrien interpretar en termes d'eclecticisme, que sovint ha sigut una referència per superar els límits d'un mètode concret per obtenir millors resultats a l'aula (Hammerly, 1991). De totes maneres, l'eclecticisme pot degenerar en una pedagogia poc sistemàtica i poc fonamentada, ja que no ofereix criteris suficients per determinar quina és la millor teoria (Stern, 1992).

Seria, per tant, més interessant interpretar els resultats del qüestionari en termes de postmètode, sobretot tenint en compte l'evolució que es nota en les respostes (lligada sobretot a

Responent a la darrera pregunta, el professorat ha expressat la seva necessitat de formació específica sobre aquest tema (“Malauradament els professors no tenim suficient formació sobre com ensenyar gramàtica d'una forma que no sigui exposar la norma”). També han aflorat les creences del professorat sobre la relació de la gramàtica amb l'aprenentatge de la llengua (“Considero que l'aprenentatge de la gramàtica és important per expressar-se correctament tant escrita com oralment”) i sobre la competència gramatical dels alumnes (“En general, la majoria dels alumnes tenen mancances sobre el coneixement gramatical en la seva llengua materna i això dificulta l'estudi d'una segona llengua”) i les creences dels alumnes (“Alguns alumnes, però, troben que reflexionar sobre la llengua els confon”).

l'experiència) i la preparació acadèmica del professorat.

Després de fer el buidatge i l'anàlisi de les dades del corpus, podem concloure que, sobre la concepció de la gramàtica, ens movem en un plantejament força eclèctic, ja que la majoria dels docents es decanta, tot i que no d'una manera rotunda, cap a plantejaments normativistes i cognitivistes. On hi ha més diferències és amb el postulat de gramàtica descriptiva. Veiem també una notable confluència de creences diverses sobre la gramàtica i el seu ensenyament. No hi ha una correspondència clara entre les concepcions de la gramàtica i les

pràctiques declarades: una cosa és el que el professorat fa en realitat i l'altra cosa és el que pensa que fa. La creença que aprendre gramàtica és aprendre llengua és molt difosa. Les pràctiques eclèctiques estan condicionades, principalment, per les característiques i necessitats de l'alumnat, i a la vegada, molt sovint el professorat està condicionat pel que creu l'alumnat, la qual cosa li provoca un conflicte intern (Borg, 2003). L'experiència del professorat, tant des del punt de vista com a docent i professional com des del vessant d'aprenent de llengües estrangeres, és un factor determinant per a la construcció de les creences sobre la gramàtica i el seu ensenyament. Arran de la diversitat de parers que hem pogut observar, sembla coherent que el professorat expressi una necessitat evident d'actualització didàctica pel que fa a l'ensenyament de la gramàtica.

A partir d'aquí, creiem que seria favorable recuperar el debat sobre l'ensenyament i aprenentatge de la

gramàtica en l'àmbit de les EOI. Des de la desaparició de l'ús de la llengua en les proves de certificació de B1 i B2 de les EOI catalanes, sembla que el professorat no sàpiga ben bé com treballar aquest aspecte lingüístic. Caldria oferir formació a mida: menys transmissiva i més reflexiva, per tal d'aprofundir en les creences del professorat que condicionen la seva pràctica docent (Imbernón, 2007; Borg, 2003). També s'hauria de potenciar l'estudi de la gramàtica a través de la recerca a l'aula (mitjançant FIC o grups de treball): maneres d'ensenyar gramàtica, relació entre les creences i les pràctiques dels professors, estudi o tractament de la gramàtica en les llengües menys hegemòniques (rus, xinès, italià, portugués...).

En resum, caldria explorar la millora de l'ensenyament de la gramàtica a l'aula per tal de donar-li el lloc que li correspon ja que creiem que sense un ús adequat de la gramàtica la comunicació podria veure-se'n ressentida.

## Bibliografia

BASTONS, Núria; COMAJUAN-COLOMÉ, Llorenç; GUASCH BOYÉ, Oriol; RIBAS SEIX, Teresa (2017). «Les creences del professorat sobre l'ensenyament de la gramàtica a primària, secundària i en l'ensenyament d'adults», *Caplletra. Revista Internacional De Filologia*, 63, 139-164.

BORG, Simon (1999). «Teachers' theories in grammar teaching», *ELT Journal*, Vol. 53. N.º 3. 157-167.

BORG, Simon (2003). «Teacher Cognition in Grammar Teaching: A Literature Review», *Language Awareness*, Vol. 12. N.º 2. 96-108.

BORG, Simon (2003). «Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do», *Language Teaching*, Vol. 36. N.º 2. 81-109.

BROWN, Alan V. (2009). «Students' and Teachers' Perceptions of Effective Foreign Language Teaching. A Comparison of Ideals.», *Modern language journal*, Vol. 93, N.º 1, 46-60.

- CAMBRA, Margarida (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. París: Didier
- CAMBRA, Margarida; PALOU, Juli (2007). «Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña», *Cultura y Educación*, 19, 149-163.
- CAMPS, Anna; GUASCH BOYÉ, Oriol (2005). «Diversitat de llengües a l'escola», *Articles*, Nº 38, 5-10.
- CUENCA ORDINYANA, M. Josep (1992). *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. València: Tàndem, D.L.
- COMAJOAN-COLOMÉ, Llorenç (2014). «Tendències actuals en l'ensenyament de la gramàtica en contextos de primera o segona llengua. El cas del català», *Lenguaje y textos*, Vol. 40, 33-48.
- ELLIS, R. & SHINTANI, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. London: Routledge.
- GUASCH BOYÉ, Oriol; RIBAS SEIX, Teresa (2013). «El diàleg en classe para aprender a escribir y para aprender gramática. Instrumentos para el análisis», *Cultura y Educación*, Vol. 25, Nº 4, 441-452.
- HAMMERLY, Hector (1991). *Fluency and accuracy*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- KUMARAVADIVELU (1994). «The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching», *TESOL Quarterly*, Vol. 28. N.º 1. 27-48.
- LLOPIS-GARCÍA, Reyes; REAL ESPINOSA, Juan Manuel; RUIZ CAMPILLO, José Plácido (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen, D.L.
- LOCKE, Terry (2010). *Beyond the Grammar Wars: A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom*. Londres: Routledge.
- LONG, M. (1991). «Focus on form: A design feature in language teaching methodology». In K. DeBot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39–52). Amsterdam: Benjamins.
- LONG, M. (1996). «The role of the linguistic environment in second language acquisition». In W. C. Ritchie, & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.
- LONG, M. & ROBINSON, P. (1998). «Focus on form: Theory, research and practice». In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom language acquisition* (pp. 15–41). Cambridge: Cambridge University Press.
- LONG, M. (2000). «Focus on form in task-based language teaching». In R. D. Lambert & E. Shohamy (Eds.), *Language policy and pedagogy: Essays in honor of A. Ronald Walton* (pp. 179–192). Philadelphia: Benjamins.
- NASSAJI, H. & FOTOS, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. New York: Routledge.

NASSAJI, H. (2017). «Com integrar un focus en la gramàtica a les classes comunicatives de llengua», *Caplletra. Revista Internacional De Filologia*, 63, 165-188.

PRABHU, N. S. (1990). «There Is No Best Method-Why? », *TESOL Quarterly*, Vol. 24. N.º 2. 161-176.

VAN LIER, L. (1991). «Inside the Classroom: Learning Processes and Teaching Procedures», *Applied Language Learning*, Vol. 2 n. 1, 29-68.

VAN LIER, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum*, London/New York; Logman.

WOODS, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

## ANNEX

### Ensenyament i aprenentatge de la gramàtica a les EOI

Benvolgut/da,

A continuació trobaràs un qüestionari sobre les creences que té el professorat d'EOI sobre la gramàtica i les seves pràctiques a l'aula, el qual forma part d'un estudi sobre el treball de la gramàtica a les EOI. Les dades són anònimes i es tractaran confidencialment.

Si tens alguna pregunta et pots dirigir a les autores de l'estudi: Núria Bastons (nbastons@xtec.cat), Montse Cañada (mcanada2@xtec.cat) i Stefania Fantauzzi (sfantauz@xtec.cat).

\* Required

### Inici del formulari

#### INSTRUCCIONS

Marca el teu grau d'acord o desacord amb les afirmacions tenint en compte les equivalències següents:

1 = Totalment en desacord

2 = En desacord

3 = D'acord

4 = Totalment d'acord

#### SECCIÓ 1. CREENCES I SABERS TEÒRICS DEL PROFESSORAT

| La gramàtica és... |   |
|--------------------|---|
| 1                  | el conjunt de normes relatives a l'estructura de la llengua que s'han de seguir per parlar-la i escriure-la correctament. *                                 |
| 2                  | el conjunt de formes i significats tal com els percep el parlant (per exemple: "aquest" significa "masculí", "identificat", "proper en l'espai i temps"). * |

|   |  |
|---|--|
| 3 | el conjunt de formes relacionades amb els usos lingüístics sense considerar-ne el grau de correcció. * |
|---|--|

|  |   |
|--|---|
| L'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica consisteix a... |   |
| 4  | ensenyar i aprendre les formes lingüístiques relacionades amb els seus usos i funcions. *     |
| 5  | ensenyar i aprendre regles per construir frases o textos correctes. *                         |
| 6  | ensenyar i aprendre la relació de les formes amb els seus significats. *                      |
| 7  | estudiar i practicar la gramàtica per a millorar les habilitats comunicatives dels alumnes. * |

## SECCIÓ 2. PRÀCTIQUES DOCENTS A L'AULA

|  |   |
|--|---|
| Per ensenyar i practicar la gramàtica, |   |
| 8                                      | em baso en textos reals (orals o escrits) a partir dels quals els alumnes extreuen regles gramaticals sobre les formes lingüístiques i el seu funcionament en el discurs. *   |
| 9                                      | dono eines i estratègies als alumnes perquè, individualment o en grup, busquin i elaborin informació, plantegin hipòtesis i les verifiquin. *   |
| 10                                     | presento quadres de formes o regles, i plantejo exercicis per practicar-les. *  |
| 11                                     | parteixo dels textos dels alumnes a partir dels quals reflexiono sobre les formes i els usos incorrectes, i també sobre els correctes. *  |
| 12                                     | dono als alumnes llistes d'estructures associades a funcions perquè les usin en contextos de comunicació. *   |
| 13                                     | dissenyo tasques comunicatives que requereixen els punts gramaticals que vull ensenyar. *   |
| 14                                     | faig servir un llibre de text, però en modifico o complemento els continguts i exercicis segons els meus criteris i la meva experiència. *  |
| 15                                     | preparo exercicis per fer que els alumnes estableixin relacions entre la forma i el significat gramaticals tenint en compte principis cognitius (maneres com els parlants perceben i es representen la realitat). * |



|    |   |
|----|---|
| 16 | a més dels continguts gramaticals de la programació, també treballo els continguts no programats però necessaris per fer una tasca. * |
| 17 | preparo activitats d'interacció entre alumnes, i els corregeixo quan és necessari. *  |
| 18 | em baso en textos inventats (orals o escrits) per poder presentar un contingut gramatical. *  |
| 19 | faig servir les explicacions i els exercicis gramaticals del llibre de text. *  |
| 20 | em baso en la presentació de formes a partir de les quals els alumnes fan exercicis. *  |
| 21 | parteixo de les explicacions i dels exercicis gramaticals del llibre, però no em plantejo quin enfocament hi ha al darrere. *         |
| 22 | preparo exercicis perquè els alumnes entenguin i processin la forma abans de produir-la. *  |
| 23 | faig servir textos i en ressalto unes formes perquè els alumnes hi prestin atenció. *   |

### SECCIÓ 3. PREGUNTES OBERTES

1. En relació amb l'ensenyament de la gramàtica, com a docent, creus que hauries de canviar algun aspecte? Quin (s)?
2. Quins aspectes contextuals (programacions, materials, alumnat, experiències prèvies, etc.) penses que influeixen en la teva manera d'ensenyar gramàtica? Per què?
3. Durant el curs, com avalues la gramàtica?
4. Vols afegir-hi alguna cosa més?

### SECCIÓ 4. INFORMACIÓ BÀSICA

1. Titulació finalitzada (llicenciatura o grau, postgrau, màster, doctorat...) . Especificar quina \*
2. Formació especialitzada. Quin tipus de formació en Didàctica de la Llengua tens? \*
3. Quin any vas néixer? \*
4. On vas néixer (població i país) \*

5. Quina llengua ensenyes actualment? (pots marcar més d'una opció) \*

Alemany  
Anglès  
Àrab  
Català  
Coreà

Espanyol  
Èuscar  
Francès  
Grec  
Italià

Japonès  
Neerlandès  
Portuguès  
Rus  
Xinès

6. La llengua que ensenyes és la teva L1? \*

Sí

No

7. En els darrers 2 anys, quins cursos i nivells de llengua has impartit? (pots marcar més d'una opció) \*

1r

2n - A2

3r - B1

4t

5è - B2

C1

C2

8. Quants anys fa que exerceixes de professor/a a l'EOI? \*

0 - 2 anys

3 - 5 anys

6 - 10 anys

11 - 15 anys

16 - 20 anys

més de 20 anys

9. A quins altres ensenyaments o institucions has treballat? (pots marcar més d'una opció) \*

Secundària

Batxillerat

FP

Ensenyament d'adults

Universitat

Acadèmies privades

Altres

Final del formulari

# Els reptes de la interacció asíncrona a l'aula en línia

Elisenda Gozalo Salellas  
EOI IOC  
[egozalo@xtec.cat](mailto:egozalo@xtec.cat)

**Resum:** Dins un entorn d'ensenyament-aprenentatge (E-A) en línia, alumnes i professors poden interactuar sincrònic i asincrònicament. Aquest article examina tres formes d'interacció asíncrona a l'aula en línia i posa en relleu alguns reptes que planteja la interacció de l'alumne amb els continguts d'E-A, dels alumnes entre ells, i de la professora amb els alumnes. Revisarem també algunes possibilitats del fòrum Moodle i la integració d'eines externes a l'entorn Moodle que ens permeten donar resposta a la necessitat de crear una interacció significativa en un entorn virtual 100% en línia.

## 1. Aprenentatge sincrònic, asincrònic i interactivitat

L'aprenentatge sincrònic i asincrònic són formes de comunicació que responen a objectius didàctics diferents i per tant, no són mútuament excloents.

L'ensenyament-aprenentatge (E-A) sincrònic, vehiculat per sistemes de videoconferència, és una eina molt efectiva per al desenvolupament d'una comunitat d'aprenentatge, i una manera d'evitar la frustració i l'aïllament de l'aprenent en línia.

Els beneficis d'ensenyar i aprendre quan els participants no estan connectats alhora no són tan evidents però també existeixen. D'una banda, l'asincronia proporciona a alumnes i docents un marc d'ensenyament i aprenentatge flexible. D'altra banda,

l'ensenyament asincrònic multiplica les possibilitats de l'alumne de processar la informació que li donem i les contribucions dels alumnes generades en aquestes condicions poden ser més elaborades si l'acompanyament que donem a l'alumne és correcte. (Hrastinski, 2008)

Això no obstant, la interacció asincrònica planteja una sèrie de reptes tant a l'alumne com al professor que són específics d'aquesta modalitat d'E/A en línia. En aquest article revisarem alguns d'aquests reptes i examinarem tres eines que ens permeten donar resposta a la necessitat de crear interacció dins un entorn virtual com el de l'Institut Obert de Catalunya (IOC).

## 2. Tres reptes

En un curs 100% en línia, l'alumne interactua a tres nivells principalment.

D'entrada l'alumne interactua amb els continguts d'ensenyament i aprenentatge. El primer repte que hem de considerar, doncs, és com dissenyarem continguts que permetin a l'alumne construir i integrar coneixement de manera significativa.

Com a professors de llengua, també busquem crear espais d'interacció asíncrona on els alumnes tinguin oportunitats de fer un ús real i comunicatiu de la llengua que estan estudiant. En aquest cas, el repte suposa trobar maneres de fer-ho que siguin sostenibles per al professor.

Finalment, com a gestors i dinamitzadors d'aula, busquem formes de comunicar-nos amb els alumnes que no depenguin

exclusivament de la videoconferència i que ens ajudin a establir la nostra "presència d'aula" com a professors.

### 3. Repte 1: Crear interactivitat i "engagement" als continguts digitals

Quan dissenyem materials d'aprenentatge en línia, tenim sempre present el repte d'aconseguir moure l'alumne des de la seva posició d'observador passiu darrera de la pantalla a la d'un alumne actiu, connectat ('engaged') amb els materials d'aprenentatge. Aquesta *predisposició* serà un factor determinant a l'hora d'interioritzar i integrar coneixements.

Per promoure aquest canvi comptem amb el recurs de la interactivitat. Els continguts

interactius ens permeten establir un diàleg amb l'alumne a través dels materials i així acompanyar-lo des de la distància en el seu procés d'aprenentatge.

A l'entorn Moodle, fem ús del *qüestionari Moodle* com a suport de les nostres seqüències didàctiques, ja que ens permet crear una gran varietat d'exercicis interactius i alhora seqüenciar els continguts en petits blocs d'aprenentatge.

#### 3.1. Recursos de narrativa visual digital integrats a Moodle

Per enriquir l'experiència interactiva dels alumnes dins l'entorn Moodle, comptem amb eines de creació de contingut interactiu digital com Genially. Genially funciona a partir de plantilles customitzables que podem integrar fàcilment a l'entorn Moodle amb un codi

d'incrustació. Ens permet transformar una simple transferència d'informació en una experiència interactiva que apel·la als sentits i a altres processos cognitius.

Vegem-ne un exemple:



Fig 1. Activitat interactiva Genially, A2.1

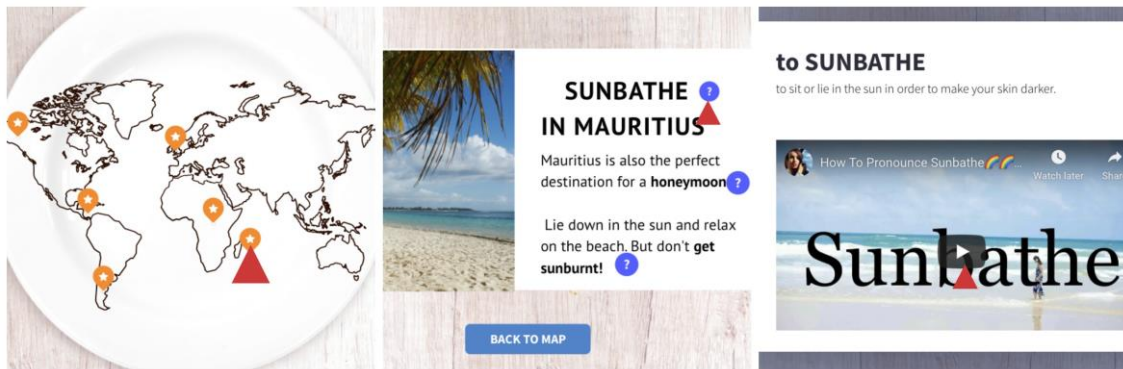


Fig 2. Seqüència d'interactivitat dins l'activitat 'Where would you like to go?'

En aquesta activitat (fig. 1 i 2), demanem a l'alumne que explori 6 propostes de vacances i triï la que més li vingui de gust. Dins cadascuna de les propostes, incloem elements interactius que ens permeten dirigir l'atenció de l'alumne cap a aquells elements lingüístics dels quals ens interessa crear consciència (fig. 2). Així doncs, aconseguim crear "engagement" perquè l'alumne té un

propòsit per relacionar-se amb els materials d'ensenyament/aprenentatge (en aquest cas, triar unes vacances), quan ha d'actuar sobre ells basant-se en les seves experiències i coneixement previ (i.e. *m'agrada anar la platja, per tant clico sobre les vacances a Mauritius*) i l'alumne està encuriós (i.e. *On em porta aquest botó? Què vol dir aquesta paraula?*).

### 3.2. "Call to action"

Quan creem una activitat d'aquest tipus, intentem activar la curiositat natural de les persones i ho fem amb un "call to action", una estratègia utilitzada pels publicistes per generar una resposta en el consumidor. Tot seguit podem veure algunes tasques interactives on "cridem" els alumnes a fer diferents accions en un curs d'anglès A2.1:

1. Escollir (fig 3)
2. Fer prediccions (fig 4)
3. Emparellar, ordenar o classificar ítems (fig 5)
4. Activar coneixements previs abans de veure un vídeo (fig 6)

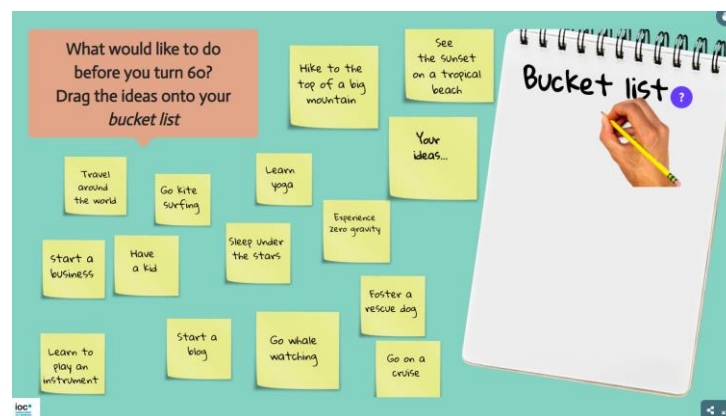


Fig 3. "Your bucket list": escollir

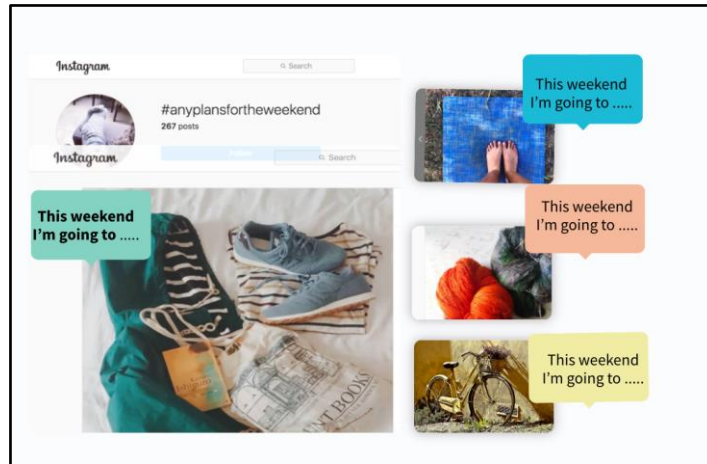


Fig 4 "#anyplansfortheweekend": fer prediccions

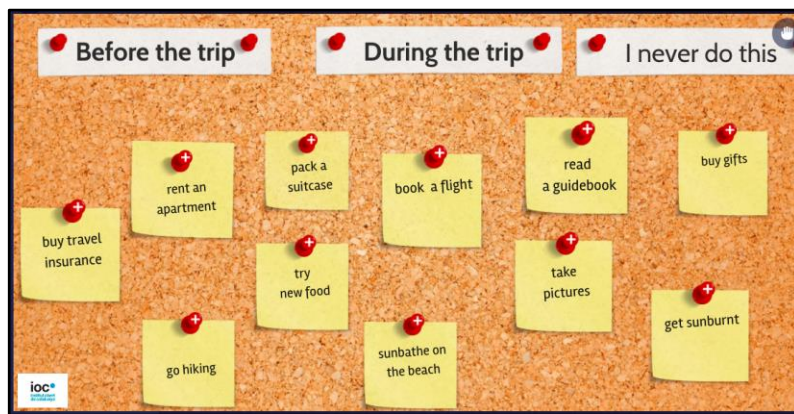


Fig 5 "Travel collocations": classificar



Fig 6 "London sightseeing": activar coneixements previs

## 4. Repte 2: Fomentar la interacció asíncrona entre estudiants

La interacció social és un factor determinant en la comunicació humana i en especial en el desenvolupament del llenguatge. Un segon nivell d'interacció en un curs en línia que pot afavorir aquest desenvolupament en adults s'estableix entre els participants d'un curs.

El fòrum Moodle és un a espai de comunicació asíncrona que als professors de llengües ens permet crear oportunitats de pràctica escrita i oral en què l'alumne pot desenvolupar fluïdesa i posar en pràctica la llengua oral i escrita d'una manera real i comunicativa.

### 4.1. Exemples de tasques interactives en un fòrum (A2.1 anglès)

#### Tasca 1. "True or False?"

Tasca escrita nivell A2.1 en què es demana als alumnes que relatin al fòrum un problema durant unes vacances que pot ser veritable o fals. Tot seguit els companys han d'intervenir al fòrum fent-se preguntes els uns als altres i decidint si l'anècdota és certa o no.

#### Tasca 2. "Could you tell me...?"

El mateix tipus de tasca pot esdevenir una tasca oral si enlloc d'enviar missatges escrits al fòrum demanem als alumnes que enregistren la seva contribució utilitzant eines d'enregistrament Moodle (audio o vídeo) o eines externes com [vocaroo.com](http://vocaroo.com) o [voicespice.com](http://voicespice.com). En aquesta activitat de B2.1, els alumnes s'entrevisten els uns als altres utilitzant el discurs indirecte durant una activitat que roman oberta durant una setmana.

#### Tasca 3. #MyQuarantineInSixWords

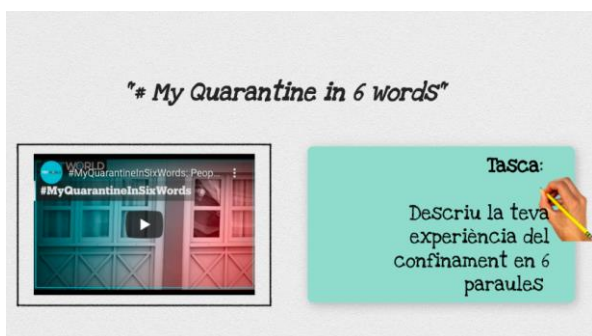


Fig 7. Tasca al fòrum de l'aula "#MyQuarantineInSixWords"

Podem també dinamitzar un fòrum tot intentant promoure el sentiment de pertinença a una comunitat d'aprenentatge amb inquietuds similars. En aquest cas, la professora Francis Bandin comparteix amb els alumnes el repte del presentador nord-americà Jimmy Fallon que es va fer viral durant la quarantena i al fòrum de l'aula replica aquest intercanvi d'experiències.

#### Tasca 4. "How to live 100 years"

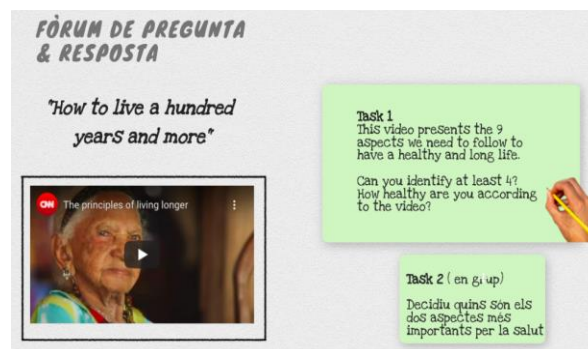


Fig 8. Fòrum de pregunta i resposta

En aquesta tasca obrim un fòrum Moodle de pregunta/resposta i proposem a un grup de B2.1 que treballi a partir d'un vídeo que presenta els principis d'una vida saludable i llarga. Els demanem que en resumeixin com a mínim 3 i exposin quins d'aquests principis segueixen en la seva vida diària. En un segon estadi, els demanem que com a grup triïn els dos principis més importants i argumentin per què.

En aquest tipus de fòrum, l'alumne ha de publicar la seva entrada per poder veure les

respostes dels companys, per tant totes les respostes poden ser semblants però totes seran úniques també. El professor pot donar una retroacció general publicant una darrera

entrada amb la transcripció o un resum del vídeo així com alguns comentaris sobre encerts i/o errors a les tasques.

## 4.2. El paper del professor al fòrum

Perquè un fòrum estigui viu, és necessari establir una vinculació entre la tasca i l'avaluació, encara que sigui amb un valor mínim i que el professor hi estigui present d'alguna forma. Ara bé, donar resposta a cadascuna de les intervencions que fa un alumne a un fòrum no és una pràctica sostenible ni desitjable. Per donar retroaccions individuals a l'alumne i incidir sobre la correcció lingüística de la producció

de l'alumne comptem amb l'eina tasca Moodle.

Dins el fòrum, altres formes més sostenibles d'intervenir, fer seguiment i promoure l'activitat a un fòrum poden ser avaluant, donant retroacció, fent ús de les eines de seguiment de participació al fòrum o condicionant l'accés a altres tasques a la participació a un fòrum (fig. 9)

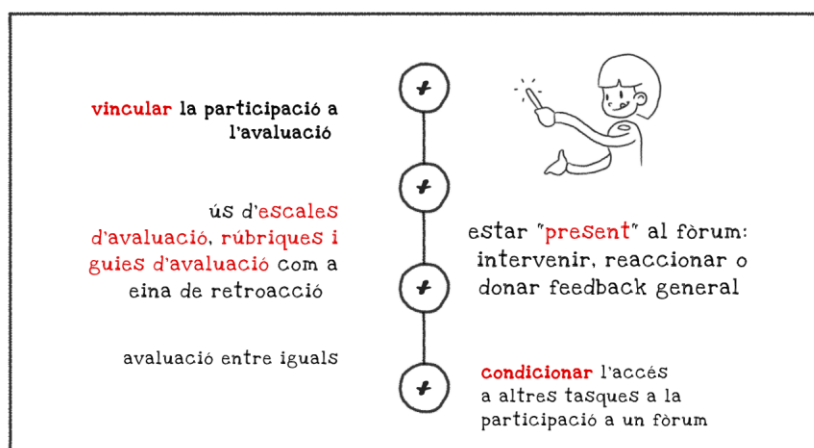


Fig 9. Diferents intervencions i formes de seguiment de la professora a un fòrum Moodle

### 4.2.1. El professor avalua

La versió 3.8 de Moodle ens permet avaluar els fòrums amb escales, rúbriques i guies d'avaluació. Amb aquestes eines podem avaluar però també donar feedback a l'alumne de manera força àgil.

En l'apartat "Qualificació de tot el fòrum" escollim quin tipus d'avaluació volem aplicar (escala o puntuació). Si escollim "Puntuació",

aleshores podem triar entre qualificació senzilla, guia de qualificació o rúbrica. En aquesta nova versió, a la pantalla des d'on avaluem les intervencions al fòrum podem veure a la part esquerra totes les participacions de cada estudiant en un fòrum, i a la part dreta hi podem afegir la qualificació. Després podem canviar d'estudiant.





Fig 10. Moodle Whole Forum Grading

#### 4.2.2. El professor monitoritza

La versió 3.8 de Moodle també inclou una eina interessant per monitoritzar la participació dels estudiants als fòrums, el “summary report”.

Des de “summary report” podem veure la quantitat de entrades de fòrum que un alumne

ha publicat, les vegades que ha respost a un altre company, el nombre de paraules total escrites i els fils de fòrum que ha llegit.

Summary report - Whole Forum Grading

Dates

|  | First name / Last name | Number of discussions posted | Number of replies posted | Number of attachments | Number of views | Word count | Character count | Earliest post                    | Most recent post                 | Export posts |
|--|------------------------|------------------------------|--------------------------|-----------------------|-----------------|------------|-----------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------|
|  | gina test              | 1                            | 1                        | 0                     | 7               | 8          | 37              | Tuesday, June 16, 2020, 10:33 AM | Tuesday, June 16, 2020, 10:33 AM | Export       |
|  | Holly Looney           | 1                            | 1                        | 0                     | 12              | 7          | 42              | Tuesday, June 16, 2020, 10:31 AM | Tuesday, June 16, 2020, 10:37 AM | Export       |
|  | Regina Moore           | 0                            | 0                        | 0                     | 0               | 0          | 0               | -                                | -                                |              |

Fig 11. Moodle. Summary report

#### 4.2.3. El professor dona retroacció

Podem també intervenir al fòrum publicant un recull de les millors idees dels alumnes o alguns comentaris sobre errors comuns o

adjuntant enllaços o vídeos amb aclariments sobre possibles problemes dels alumnes.

#### 4.2.4. El professor pauta l'activitat

La manera com donem les instruccions als alumnes per fer un fòrum determina una gran part de l'èxit de la tasca i ens permet reduir

consultes i incidents. Considerem important donar la següent informació als alumnes:

✓ Com seran avaluats i els terminis per lliurar la tasca (per a ells i per al professor si hi ha alguna mena de retroacció o avaluació)

✓ Què han de fer. Si la tasca implica interacció asíncrona entre els alumnes és essencial pausar aquesta interacció pas a pas.

✓ Un model i informació lingüística de referència si la tasca és guiada.

✓ Instruccions tècniques, si escau.

## 5. Repte 3: Comunicar-se asincronament amb els alumnes i crear presència d'aula

A l'aula en línia ens comuniquem constantment amb els alumnes sense estar connectats alhora mitjançant anuncis, enunciats de tasques, instruccions sobre avaluació, intervencions als fòrums de dubtes, responnent e-mails. Tradicionalment aquest tipus de comunicació asíncrona s'ha fet per escrit.

A mesura que hem tingut a l'abast eines de creació de vídeo més àgils, hem descobert el potencial del vídeo com a eina de comunicació multimodal (en què intervenen veu, gestos, ulls, moviments...): el vídeo dona un paper central a la llengua oral i multiplica per 200% la nostra presència virtual d'aula.

### 5.1. Screencast o captura de pantalla comentada

Per incorporar aquest tipus de vídeos de forma regular a la nostra pràctica d'aula necessitem eines de funcionament senzill que ens permetin enregistrar vídeos, emmagatzemar-los, fer una senzilla edició si volem i compartir-los de forma ràpida i des d'una única aplicació. [Loom](#) és un un *software* de funcionament senzill que reuneix aquestes característiques:

- és gratuït (si ens enregistrem amb un compte @xtec.cat, s'activa la versió professional).
- es pot instal·lar l'aplicació o instal·lar com una extensió de Chrome i utilitzar-la des del navegador.
- no cal pujar els vídeos a una altra plataforma ja que els vídeos s'emmagatzemen al núvol.

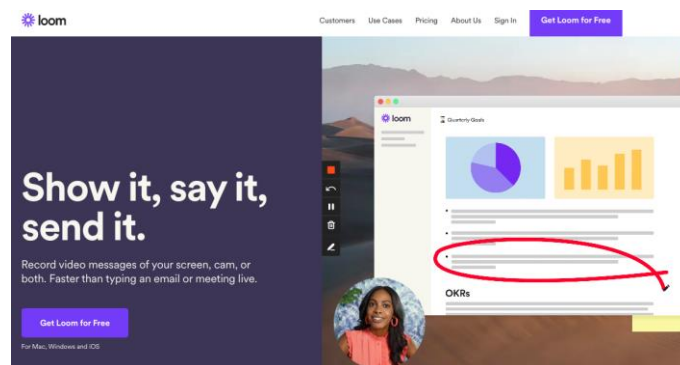


Fig 12. [www.loom.com](http://www.loom.com)

### 5.2. Usos educatius de “vídeo screencast” a l'aula en línia

A banda d'enregistrar presentacions, el vídeo *screencast* pot ser una eina molt interessant per donar presència al professor a l'aula.

### 5.2.1. Enunciats comentats i modelitzats de tasques

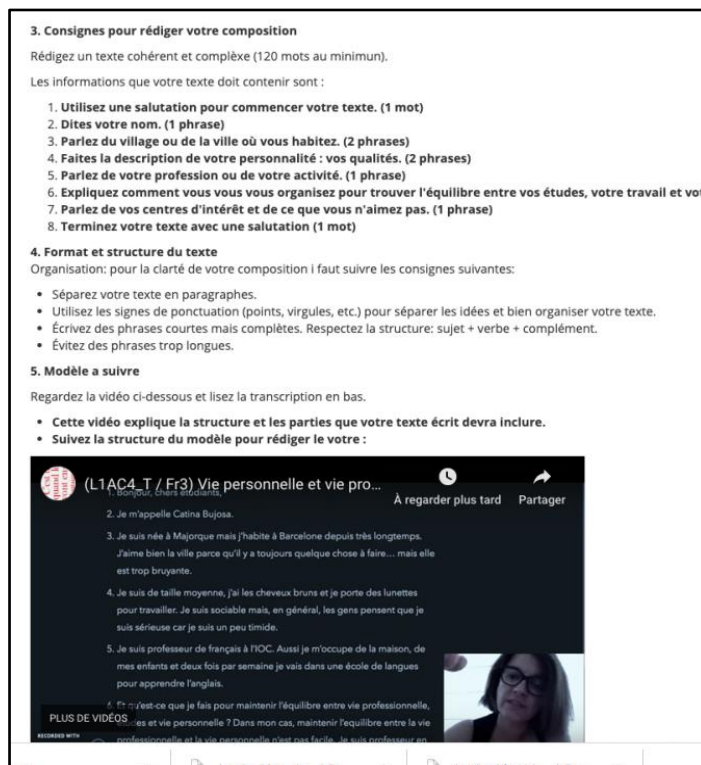


Fig 13. Tasca pautaada i modelitzada amb captura de pantalla comentada. Catina Bujosa, IOC

A la figura 13, la professora pauta una tasca oral per escrit i després en comenta les instruccions amb un vídeo i modelitza la tasca.

### 5.2.2. Enunciats comentats i modelitzats de tasques

Quan escollim donar retroacció individual o grupal després d'una tasca, podem fer-ho també amb un enregistrament comentat de pantalla. Mentre escoltem o visionem l'enregistrament d'un alumne, anotem

aspectes que volem retornar a l'alumne i després enregistrem un vídeo ràpid comentant els errors de la pantalla i corregint-los a l'editor de text.

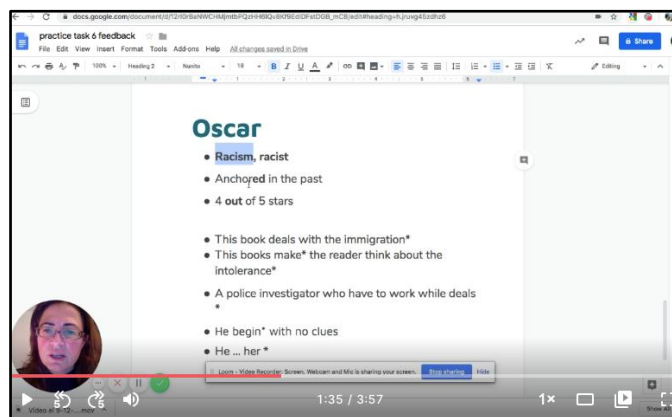


Fig 14. Captura comentada de retroacció a una tasca oral d'un alumne

Amb *screencast*, també podem explicar processos complexos com un sistema d'avaluació, la navegació al curs, els requeriments d'una tasca o un nou model

d'examen. En tots aquests casos, quan els alumnes reben la informació de la professora en vídeo, tenen una comprensió millor del missatge.

## 5. Conclusions

En un entorn d'ensenyament-aprenentatge virtual, és desitjable aconseguir un equilibri entre la comunicació immediata entre alumnes i professors i aquelles experiències interactives asincròniques que permeten abordar la complexitat de l'expressió i la interacció escrita i oral en llengua estrangera d'una forma diferent.

Aquestes experiències comporten una inversió significativa de temps i demanen una planificació detallada i específica de les tasques, però ens permeten crear múltiples oportunitats d'interacció no immediata de manera sostenible, desenvolupar un sentiment de "connexió" en el curs en línia i afavorir l'activació cognitiva de l'alumne darrera de la pantalla.

## Bibliografia

HRASTINSKI, Stefan (2008), «[Asynchronous and synchronous e-learning](#)», *Educase Quaterly*, 4, pp 51-55.

STANNARD, RUSSELL (2019), [What can SnagIT do in Online Education? Five great examples.](#)

# El conte de la FIC... Un mar de tasques

**Francesca Augé Soriano**  
EOI Esplugues  
fauge@xtec.cat

**Francesca Jándula Congost**  
EOI Esplugues  
fjandula@xtec.cat

*Els bons i no tan bons professors o professores no neixen, sinó que es fan*  
(J. Manuel Escudero)

*Els equips són la base de les organitzacions d'alt rendiment; per molt que ho intenti mai podrà arribar a un alt rendiment sense ells*  
(Boyett)

**Resum:** Aquest article vol explicar com la formació interna de centre juga un paper important per afermar el desenvolupament de l'escola donant-hi viabilitat, així com per generar competències; dona sentit i estructura a l'escola i marca una cultura organitzativa a més de proporcionar cohesió interna. Tant és així, que la nostra formació durant aquests quatre anys ha estat clau per desenvolupar de manera conjunta, amb gairebé la totalitat del claustre, activitats d'aula significatives que contribuïssin a la millora de la interacció i l'expressió oral. El nostre esforç ha estat recompensat amb una millora dels resultats de l'expressió i interacció oral, amb una major cohesió interna i amb el reconeixement de les nostres tasques amb un certificat d'innovació.

## 1. Hi havia una vegada... el curs 2016-2017

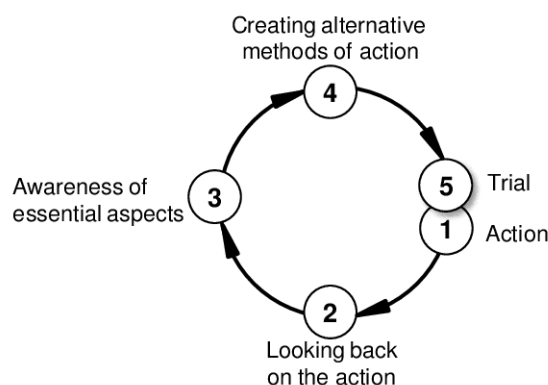
Com va començar aquest conte?

La motivació de la nostra formació interna de centre, d'ara endavant FIC, va sorgir després d'analitzar els resultats acadèmics, en concret, després d'haver vist com els resultats en la destresa d'expressió i interacció oral eren lleugerament inferiors als resultats dels altres centres.

Per fer front a aquesta feblesa, l'equip directiu va decidir que un dels objectius estratègics per als cursos vinents havia de ser la millora de l'expressió i interacció oral i alhora la cohesió interna.

Va ser el curs 2016-17 quan la Francesca Jándula, en Marc Olmedo i l'Ulrich Bernhard van iniciar la FIC de 45 hores amb un itinerari

guiat per la Núria Bastons i la Lídia i Vilaseca de l'Àrea d'Idiomes. Elles van assessorar i guiar els coordinadors d'aquesta FIC basada en l'eina de recerca-acció, en el model ALACT.



Imatge 1. Model ALACT

Per portar-la a terme, calia comptar amb un calendari conciliador i un espai Moodle on desar i compartir el material de creació *ad hoc* i bibliografia. Tot i que es tractava d'una formació guiada, van sorgir alguns dubtes als coordinadors, que es van poder resoldre durant les sessions de seguiment amb la Núria Bastons i la Lúdia Vilaseca.

Els objectius plantejats eren reflexionar sobre la pròpia pràctica docent per introduir si calien canvis en l'aula i/o a nivell de centre tenint en compte l'observació i les fonts teòriques; experimentar amb una eina formativa, que parteix dels postulats de la recerca-acció (model ALACT de Korthagen, 2001) i que dona especial rellevància a l'aprenentatge experiencial i al paper de la reflexió en la formació continuada del professorat. Tot seguit, calia elaborar un pla d'acció que concretés propostes de millora en la docència de l'expressió i interacció oral partint de la identificació dels trets distintius de l'expressió i interacció oral en els nivells bàsic, intermedi i avançat C1 a partir de mostres d'actuacions d'alumnes per tal de copsar les mancances observades respecte dels objectius curriculars.

El desplegament d'aquesta formació va ser en una fase inicial, en què calia explicitar les creences del professorat al llarg dels anys sobre el nivell d'idioma que l'aprenent ha d'assolir. Per tant, era indispensable anar a buscar en el Currículum i en el MECR per acurar les idees preconcebudes sobre els nivells. Una fase de planificació en què s'havia de reflexionar sobre el pes que té l'expressió i interacció oral a l'aula de cadascú; observar si hi ha alguna mancança a l'hora de treballar aquesta destresa i de quin tipus; fer una valoració qualitativa a partir de l'observació sobre l'assoliment dels alumnes en EIO.

Seguidament, es passava a treballar per idiomes. En aquestes trobades calia visionar i escoltar les actuacions dels alumnes. Tot seguit era necessari elaborar una llista de

millores possibles en EIO. Segons aquesta llista, cada professor havia de proposar una activitat que ja coneixia i que sabia que podia funcionar per millorar un dels aspectes de la llista.



*Imatge 2. Propostes*

En una fase final, es va recórrer a les lectures dels textos teòrics dels quals es treien algunes conclusions a través de les preguntes:

Què m'emporto jo?

Què m'aporta a la meva pràctica?

Què vull incorporar, canviar o transformar?



*Imatge 3. Lectures teòriques*

Tot seguit i de manera individual es va dissenyar un pla sobre què es volia canviar a l'aula. Per fer-ho, es va utilitzar una graella de planificació on era cabdal la formulació de la pregunta recerca. Es va fixar el desenvolupament de l'experimentació, amb activitats concretes, amb grups concrets.

Després de la posada en pràctica de tota aquesta planificació, hi va haver una sessió per recollir com havia estat duta a terme l'experimentació i quines conclusions se n'extreuen de tot el procés.

## 2. Aleshores... 2017-2018

Després dels bons resultats de la primera FIC, amb millores importants en EIO (si bé alguns alumnes seguien tenint els mateixos problemes, també és cert que van aprendre a autoregular-se molt més ràpidament quan el professor els feia veure l'error), va considerar-se oportú donar-hi continuïtat partint dels recursos que es van crear: un banc d'activitats, i la implementació dels mapes mentals per a la millora de l'EIO.

La Francesca Jándula i en Marc Olmedo van ser els coordinadors d'aquesta segona part que té com a objectiu perfeccionar i ampliar aquest banc d'activitats. Per dur-la a terme, els professors havien de reprendre els documents originals per adaptar-los a altres idiomes i altres nivells. En tres divendres durant el curs s'intercanviaven les experimentacions fetes fins aleshores.

Es van reprendre els temes que ja van ser tractats durant la primera FIC: la fluïdesa, el tractament de l'error, la millora de l'entonació i pronunciació, els *mind maps* i el feedback per afavorir l'expressió oral.

A les carpetes d'aquest banc es trobava el material original que venia de la primera FIC, una graella amb el resum d'aquestes activitats

que en facilitava la consulta i una carpeta per guardar les noves adaptacions de la segona FIC.

Per començar a treballar en les adaptacions, els professors van fixar el tema a triar. Era fonamental trobar un espai de coordinació per elaborar les futures adaptacions i aclarir dubtes. Les sessions conjuntes servien per fer una posada en comú i presentació del que cada professor estava experimentant. Els temes més treballats van ser l'ús del *mind map* per millorar l'expressió oral (gràcies a les aportacions del professor d'alemany Ulrich Bernhard), l'error, els mots falca i els tipus de feedback que afavorien la millora de l'oral. També va haver-hi professors que van millorar i adaptar alguna activitat ja feta a la primera FIC per ells mateixos.

La sessió plenària tenia com a objectiu explicar les activitats pilotades, expressar dubtes, perplexitats, donar respostes, consells.

El tercer divendres presencial va servir per presentar les conclusions i per proposar les noves formacions per al curs següent, fent-les extensives a tot el claustre.

(Annex 1)

## 3. Més tard... 2018-2019

Atesa la bona acollida de la FIC i en línia amb els objectius de millora plantejats a la PGA, Francesca Jándula i Francesca Augé decideixen donar continuïtat amb una tercera FIC.

Durant aquest curs es va decidir continuar amb la formació sobre la millora de l'expressió i interacció oral mitjançant les tasques. L'enfocament per tasques, tot i que té una llarga història, presenta algunes dificultats en la implementació, principalment per dues raons: per una banda, alguns dels manuals

amb què es treballa al centre no segueixen aquest mètode, i, d'altra banda, alguns professors no hi estan del tot familiaritzats.

Per dur a terme aquesta tercera formació vam comptar amb la Catherine Flumian com a experta i dissenyadora de tasques.

El calendari que vam establir per a aquesta formació de 21 hores van ser 3 divendres, el primer de presentació amb representacions de la tasca per a cada professor, la definició de tasca segons el MERC i els criteris que ha de tenir una tasca perquè realment ho sigui:

**Un problema per resoldre (1)** que genera una **interacció natural (2)**. Sense un problema a resoldre, la interacció és artificial. El problema ha d'incidir en el **sentit (3)**. Així mateix, és en el sentit que incideix la interacció.

La tasca de caràcter lúdic passa per **una posada en situació (4)** / Una tasca que pretén ser propera a la vida real ha d'anar lligada a **l'experiència, els coneixements del món (5)** de l'alumne/a i/o **la realitat social de la classe**.

*Imatge 4. Característiques de la tasca segons el MERC.*

Durant la segona sessió, guiats per la Catherine Flumian, es va entrar de ple en exemples de tasques analitzant-ne les característiques i veient diferències entre allò que podia semblar una tasca i no ho era.

#### 4. Vet aquí el 2019-2020

La formació interna de centre sobre tasques s'havia plantejat com el seguiment i aprofundiment de la formació en tasques de l'any anterior: sensibilitzar el claustre a la tasca en l'àmbit teòric i pràctic i presa de consciència de la dificultat de la construcció d'una tasca.

A més, en aquesta darrera formació, l'objectiu era poder adoptar i portar a la pràctica, per nivells i de manera transversal, l'anomenat enfocament a través de la preparació de tasques intermèdies significatives.

En aquesta última formació hi va participar el 100% del claustre. Aquesta va ser una formació de 21 hores, organitzada com les anteriors amb tres sessions presencials més el treball individual.

Aquesta 4a FIC comptava amb una altra novetat: explotació didàctica per nivells dels jocs: Dixit, Concept i Identikit, que l'escola va comprar arran de la formació de centre feta conjuntament amb l'EOI de l'Hospitalet. Volíem que el joc fos present a les nostres classes, trobar tot el potencial de l'ús del joc

Creació de grups de treball entre idiomes per nivells.

Durant la tercera sessió es van presentar les tasques i amb la col·laboració de la Catherine Flumian es va fer una avaluació de les tasques presentades. Calia analitzar si responien els objectius plantejats al començament de la formació, o millor dit, si la formació de l'expressió i interacció oral anava alineada amb la demanda del claustre; si responia a un treball interdepartamental.

Cada participant de cada grup va explicar la seva experimentació a l'aula.

Quan vam acabar el tercer any de FIC vam demanar i obtenir la certificació d'innovació de bones pràctiques educatives pedagògiques (EDU/1720/2019)

per treballar la motivació, per posar en marxa la ment, la fantasia, el llenguatge i en definitiva l'aprenentatge. (Annex 2).

Calia des d'un primer moment activar l'elicitació per reprendre el concepte de tasca. Era fonamental recuperar els continguts treballats l'any anterior per fer un repàs i per fer partícip el professorat nouvingut. La millor manera era posar-nos davant d'una tasca intermèdia com si fóssim alumnes (Tasca *Gente*).

Com dèiem abans, la formació es desdoblava en tasques intermèdies i explotació dels jocs, per tant la dinàmica de la segona part de la sessió consistia en:

- Compartir els jocs amb el professorat nouvingut.
- Reflexionar si eren adequats per a tots els nivells
- Establir nivells i activitats per introduir-los a l'aula



Al llarg del matí es van organitzar els grups de treball en funció dels nivells.

Vam obrir la segona sessió amb una discussió sobre l'observació d'aula derivada de la lectura de l'article d'Olga Esteve: "Observación de aula como base para la mejora de la práctica docente" i es va

contemplar la possibilitat de posar en pràctica les tasques creades pels companys acompanyades de l'observació.

Tot plegat es va concretar en les següents tasques amb les seves corresponents tasques intermèdies per nivells:

|             |   |
|-------------|---|
| <b>A1</b>   | La recepta de cuina. Endevinar els ingredients d'una recepta (Annex 3)  |
| <b>A2</b>   | Una experiència de viatge: diari del viatger  |
| <b>B1</b>   | <ul style="list-style-type: none"><li>· El viatge a Berlin i Edinburgh</li><li>· Elaborar i debatre un programa d'actuació per preparar un futur millor</li></ul>                           |
| <b>B2.1</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>· Decidir una vida en comú com a parella de nacionalitats diferents (trobada cultural)</li><li>· Negociar un solució després d'un conflicte</li></ul> |
| <b>B2.2</b> | Fer una conferència sobre mediació per als alumnes de B2.1  |
| <b>C1</b>   | Proposar artistes per exposar en una galeria d'art (Annex 4)  |

## 5. Conclusions

La FIC és un tipus de formació molt saludable per als centres perquè obre un espai de diàleg i intercanvi entre el professorat. És un bon termòmetre per mesurar el nivell d'implicació del claustre en recerca i en bones pràctiques, que en el nostre centre, afortunadament, és molt alt.

Gràcies a la FIC hem apreciat millores importants de l'alumnat en EIO.

El nou banc d'activitats ha fet augmentar els recursos dels quals disposen els professors per millorar l'expressió oral a l'aula. Aquest material el podem continuar adaptant de manera individual i compartir resultats amb els seus creadors.

Per acabar, creiem que és una formació atractiva, innovadora, que reconeix l'esforç del professorat, augmenta la capacitat professional i personal dels participants i profitosa perquè permet productes propis, com mètodes nous de treball, aplicables en un curt termini a l'aula. Fóra bo que aquesta formació interna de centres passés a una

formació en xarxa de centres, cosa que suposaria una col·laboració molt més enriquidora i amb conseqüències positives en l'aprenentatge de llengües de la comunitat d'estudiants.

Us animem que feu grups de treball als vostres centres.

*La innovación requiere tres cosas: tener una idea buena (uno), darse cuenta de que lo es (dos) y convencer de ello a los demás (y tres) ... y casi nunca es una misma persona la que logra las tres*

Jorge Wagensberg

## **Bibliografia**

CARANDELL, Zinka (2013). "La secuencia didáctica como herramienta de mediación para la autonomía". En Esteve, O. & Martín Peris, E. (Coords.), *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*, Barcelona: ICE- Horsori, 103-116.

CROS, A. i VILÀ, M. (1998). "L'ensenyament de la llengua oral". En Camps, A.&Colomer, T. (Coords), *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Quadern de formació del professorat nº 14. Barcelona: ICE-Horsori.

ESTEVE, Olga (2004). "La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente". En Sierra, J.M. & Lasagabaster, D (Coords.) *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*, Barcelona: ICE UAB 79-118.

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

FERNÁNDEZ, Sonsoles (2000). "Corrección de errores en la expresión oral". En Carabela, SGEL, Madrid.

LANTOLF, James (2002). "El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: una perspectiva sociocultural". En Salaberri, M.S. (Coord). *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. MEC, Madrid.

MARÍN, Imma (2018). *¿Jugamos?* Paidós Educación, Barcelona.

VILÀ, Montserrat. (2014). "La competència oral es pot ensenyar i avaluar" En Castellà, J.M & Vilà Montserrat, *Ensenyar la competència oral a classe*. Graó, Barcelona.

MECR "El paper de les tasques en l'ensenyament de llengua".

## **Banc d'activitats:**

<https://drive.google.com/drive/folders/16BK1CyyZ4d1VQLOlcJLexBDQha6p-bIH>

## ANNEXOS

### Annex 1

#### Document per a la carpeta de formació

#### Fase 2 – Activitat 3: La meva tasca preferida

**Segur que en tens una! Pot ser una tasca només d'expressió oral o una tasca més global on el pes de la producció sigui l'expressió oral.**

|  | <b>Tasca: “ lo e te (prova del llibre) ”</b>   |
|--|--|
| <b>Objectiu/s:</b>                                       | Prendre consciència dels errors: identificar, entendre i resoldre.<br>Compartir la responsabilitat de la correcció.<br>Activar la reflexió metalingüística.<br>Formar opinió amb l'ajuda de ressenyes publicades.  |
| <b>Continguts:</b>                                       | Donar informació sobre el llibre<br>Descriure (adjectivació) i comparar<br>Expressar opinió<br>Expressar gust<br>Donar consell<br><br>Lingüístics:<br>Dunque, allora, poi, dopo, infine,...<br>Siccome, perché,...<br>Prima di tutto/Innanzitutto, successivamente, insomma,...<br><br>mi è piaciuto perché..., credo che + cong., ritengo che +<br>congiuntivo, non direi che + congiuntivo,...<br><br>se ti piacciono le storie.... ti consiglierei di...,   |
| <b>Desenvolupament (passos en la tasca, activitats):</b> | Per a la prova del primer llibre de tercer, els alumnes han de preparar a casa una exposició d'una durada màxima de tres minuts. Els alumnes han d'escollir tres preguntes (d'entre les que proposo) sobre el llibre i desenvolupar-les en aquests tres minuts. La prova es realitza a l'aula d'informàtica on s'enregistren. Físicament només poden tenir un full amb un esquema, altrament llegeixen.<br><br>Un cop enregistrada l'exposició desen el document en un llapis USB i també a la meua carpeta a comunicació profes/alumnat. Els alumnes s'han d'escoltar a casa i transcriure el text. |

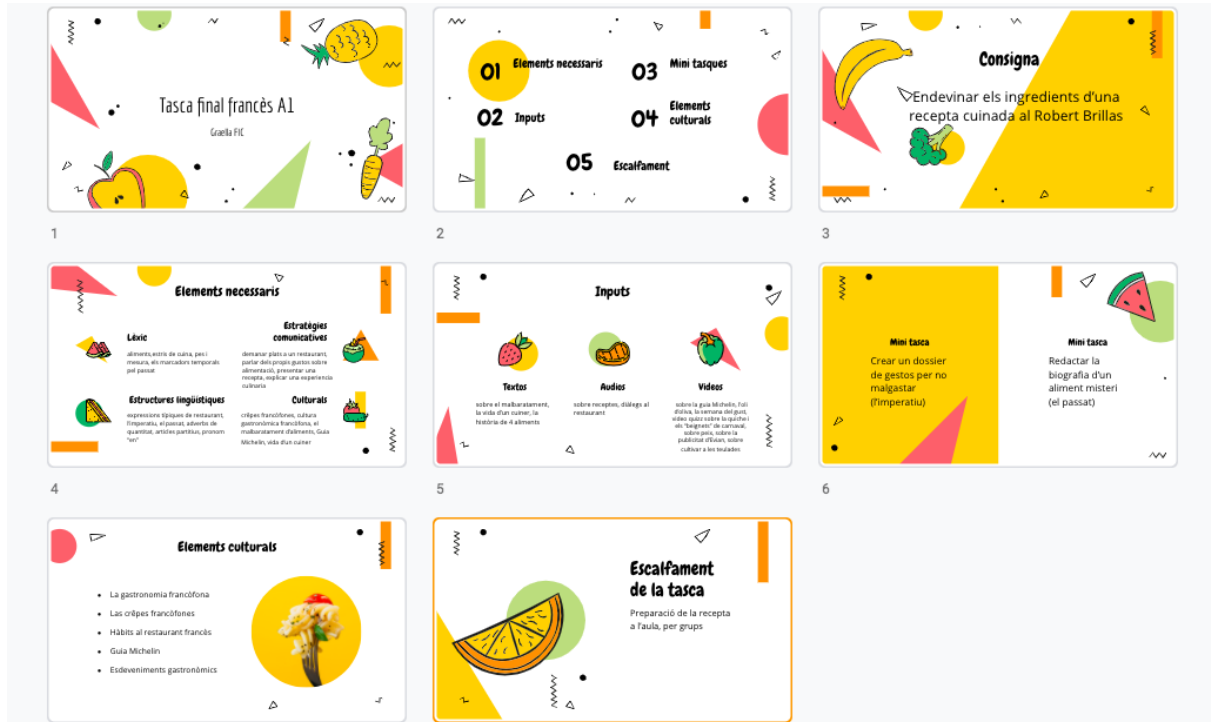
|   | <p>Seguidament han de fer la graella d'avaluació.</p> <p>Aquesta mateixa graella també l'omple el professor. És important que els alumnes prenguin consciència del discurs i de l'ús que fan de la llengua, és per això que cal fer una graella completa i alhora clara. Cal evitar l'abstracció dels descriptors de correcció.</p> <p>L'objectiu principal és prendre consciència no només dels errors sinó també dels aspectes correctes.</p> <p>La transcripció i l'avaluació (mitjançant la graella) serveixen com a eina dialògica per reflexionar sobre la interacció oral que els alumnes fan.</p> <p>És molt important que entenguin la funció d'aquesta feina, no només com una prova del llibre sinó com un pas més per esdevenir autònom en l'adquisició de la LS.</p>  |   |   |   |   |  |  |   |  |  |   |  |  |  |  |  |   |  |  |                          |  |  |                                   |  |  |  |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |
|---|--|---|---|---|---|--|--|---|--|--|---|--|--|--|--|--|---|--|--|--------------------------|--|--|-----------------------------------|--|--|--|--|--|---|--|--|---|--|--|---|--|--|
| <p><b>Eina/es d'avaluació (avaluació a l'aula, formativa) només de la part EO</b></p>                   | <p>Graella avaluació</p> <p>1- Posa't còmode, agafa tot allò que necessitis i escolta el teu enregistrament almenys dues vegades.<br/>2- Ara completa la graella</p> <table border="1" data-bbox="507 1200 1361 2033"> <thead> <tr> <th></th> <th>+</th> <th>-</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>He respectat el temps que tenies a disposició</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>He respost les preguntes que havia escollit</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>He utilitzat paraules per organitzar el meu discurs com ara:<br/>allora, dunque, innanzitutto, infine...</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>He afegit elements nous per evitar de repetir-me</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>He utilitzat els pronoms per evitar repeticions</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>He afegit paraules noves</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>He repetit paraules i estructures</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Si he donat la meua opinió, he utilitzat el mode subjuntiu</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Si he aconsellat el llibre, he utilitzat l'estructura del consell</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>He fet servir frases amb nexes senzills</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>M'he atrevit a fer servir alguna frase causal, concessiva,...</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> |   | + | - | He respectat el temps que tenies a disposició |  |  | He respost les preguntes que havia escollit |  |  | He utilitzat paraules per organitzar el meu discurs com ara:<br>allora, dunque, innanzitutto, infine... |  |  | He afegit elements nous per evitar de repetir-me |  |  | He utilitzat els pronoms per evitar repeticions |  |  | He afegit paraules noves |  |  | He repetit paraules i estructures |  |  | Si he donat la meua opinió, he utilitzat el mode subjuntiu |  |  | Si he aconsellat el llibre, he utilitzat l'estructura del consell |  |  | He fet servir frases amb nexes senzills |  |  | M'he atrevit a fer servir alguna frase causal, concessiva,... |  |  |
|   | +  | - |   |   |   |  |  |   |  |  |   |  |  |  |  |  |   |  |  |                          |  |  |                                   |  |  |  |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |
| He respectat el temps que tenies a disposició   |  |   |   |   |   |  |  |   |  |  |   |  |  |  |  |  |   |  |  |                          |  |  |                                   |  |  |  |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |
| He respost les preguntes que havia escollit   |  |   |   |   |   |  |  |   |  |  |   |  |  |  |  |  |   |  |  |                          |  |  |                                   |  |  |  |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |
| He utilitzat paraules per organitzar el meu discurs com ara:<br>allora, dunque, innanzitutto, infine... |  |   |   |   |   |  |  |   |  |  |   |  |  |  |  |  |   |  |  |                          |  |  |                                   |  |  |  |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |
| He afegit elements nous per evitar de repetir-me  |  |   |   |   |   |  |  |   |  |  |   |  |  |  |  |  |   |  |  |                          |  |  |                                   |  |  |  |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |
| He utilitzat els pronoms per evitar repeticions   |  |   |   |   |   |  |  |   |  |  |   |  |  |  |  |  |   |  |  |                          |  |  |                                   |  |  |  |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |
| He afegit paraules noves  |  |   |   |   |   |  |  |   |  |  |   |  |  |  |  |  |   |  |  |                          |  |  |                                   |  |  |  |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |
| He repetit paraules i estructures   |  |   |   |   |   |  |  |   |  |  |   |  |  |  |  |  |   |  |  |                          |  |  |                                   |  |  |  |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |
| Si he donat la meua opinió, he utilitzat el mode subjuntiu  |  |   |   |   |   |  |  |   |  |  |   |  |  |  |  |  |   |  |  |                          |  |  |                                   |  |  |  |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |
| Si he aconsellat el llibre, he utilitzat l'estructura del consell                                       |  |   |   |   |   |  |  |   |  |  |   |  |  |  |  |  |   |  |  |                          |  |  |                                   |  |  |  |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |
| He fet servir frases amb nexes senzills   |  |   |   |   |   |  |  |   |  |  |   |  |  |  |  |  |   |  |  |                          |  |  |                                   |  |  |  |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |
| M'he atrevit a fer servir alguna frase causal, concessiva,...   |  |   |   |   |   |  |  |   |  |  |   |  |  |  |  |  |   |  |  |                          |  |  |                                   |  |  |  |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
|   | He parlat a poc a poc   |  |  |
|   | Tinc un bon ritme: ni massa lent ni massa ràpid                       |  |  |
|   | Soc un mica monòton   |  |  |
|   | Allargo les síl·labes   |  |  |
|   | Crec que la meva exposició pot resultar atractiva per a qui m'escolta |  |  |
| <p>3- Seguidament transcriu el teu discurs, sense corregir-lo.</p> <p>Vols canviar alguna cosa de la graella? Si és que sí, fes-ho<br/>Subratlla allò que creus que no és correcte.<br/>Estàs content de la feina feta?</p> |   |  |  |

## Annex 2

| DEPARTAMENT D'ANGLÈS |   |
|----------------------|---|
| A1                   | Let's<br>Sentences with the Simple Present<br>Imperatives (also in the negative)  |
| A2                   | Talking about their weekend using the past tenses (according to what their picture illustrates)<br>'I have never ever...'   |
| B1                   | Short sentences which describe an activity/story using past tenses<br>Description of feelings<br>Conditionals   |
| B2.1                 | Sentences with second and third conditionals<br>Sentences with connectors of reason and contrast.<br>Sentences with I wish...   |
| B2.2                 | Inversions<br>Participle clauses<br>Phrases with "time"<br>Phrases with "get"   |
| C1                   | Reporting verbs (students say what one of the characters from the picture says or thinks using the appropriate reporting verb )<br>Inversions (one of the characters from the picture says something using an inversion)<br>Reviewing/practising new vocabulary (the sentences have to contain vocabulary learned recently) |

## Annex 3



## Annex 4

### TASCA FINAL CONSIGNA O FORMULACIÓ

Sou socis d'una galeria d'art ubicada en una ciutat a escollir. Amb motiu de la seva inauguració, el seu director us ha demanat que entre tots arribeu a un consens sobre l'artista a exposar.

1. Poseu-vos en grups de 4-5 i decidiu els següents punts:
  - Nom de la galeria
  - Ubicació de la galeria (ciutat del món)
  - Estil d'art que voleu exposar: vanguardista, modern, tradicional, conservador...
  - Tipus d'expressió artística: escultura, pintura, grafiti...
  - Tips d'instal·lacions: dimensions (metres quadrats), forma, té exterior (jardí)?
2. Busca 4 o 5 obres d'un artista que t'agradi i mostra-les a la resta dels companys del teu grup.
3. Justifica el motiu pel qual creus que aquest artista és un candidat idoni a exposar
4. Escolta els arguments dels teus companys
5. Consensueu quin és l'artista les obres del qual exposareu. Busqueu entre tots més obres d'aquest artista
6. Formeu nous grups de 4-5 integrats pels diferents membres dels grups anteriors i expliqueu quin artista heu escollit i per què (mostreu obres).

## **ELEMENTS NECESSARIS PER A LA REALITZACIÓ**

### **Lèxic**

Vocabulari per expressar i demanar opinió: in my view, to my mind...

Vocabulari per mostrar acord, desacord, dubte...

Vocabulari text argumentatiu

Vocabulari per expressar èmfasi

Vocabulari per descriure una obra

Vocabulari per descriure com ens fa sentir una obra (sensacions...)

Vocabulari per descriure diferents aspectes de l'obra (colors, tons, textura, llum, formes,

Vocabulari per expressar preferències

Vocabulari específic per designar diferents expressions artístiques i materials emprats

### **Estructures lingüístiques ( gramàtica)**

Cleft sentences

Future: be going to, will

Conditionals

Hypothesis and probability (might, must.../ be likely, bound to/...)

### **Estratègies comunicatives**

Expressar opinió

Argumentar

Interactuar (amb respecte)

Expressar acord, desacord, i dubte

Expressar preferències

Expressar èmfasi

Convèncer

Expressar hipòtesis/probabilitat

Mediar

Descriure una obra

Analitzar una obra

### **Culturals**

Noció d'art. Què és l'art?

Noció de l'art en diferents cultures. Hi ha aspectes universals?

Importància de la bellesa. L'art implica necessàriament bellesa? Quis altres objectius persegueix l'art? (protesta...)

### **ALTRES**

#### **INPUTS (Que posen en contacte amb l'anterior)**

TEXTS /AUDIOS / VÍDEOS/ Que exposen a les estructures necessàries.

OBSERVACIÓ DEDUCCIÓ de regles

# La formació permanent del professorat de les EOI

Montserrat Cañada Pujols

EOI de Terrassa

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

**Resum:** *En aquest article es pretén donar una visió panoràmica de la formació permanent adreçada al professorat d'EOI en concret, i no sols. Hi ha activitats formatives adreçades a professorat d'altres nivells educatius o "internivells" que creiem que poden ser d'interès també per als docents d'EOI, tant pel que fa la formació en llengües estrangeres com en altres àmbits, com ara la metodologia, la utilització de les eines digitals... A banda de mostrar el ventall de possibilitats de formació, es volen indicar les passes a seguir per tal de poder demanar les diferents activitats i, així mateix, proporcionar els enllaços amb què obtenir més informació, trobar les plantilles de sol·licitud (si escau) i facilitar l'accés a les inscripcions. Pensem que concentrar les dades rellevants de la formació del professorat d'EOI (i d'altres) pot ser adient i sobretot pràctic, per no perdre's en el complicat món de la formació.*

## 1. Introducció

Sovint sentim comentaris i "queixes" del professorat d'EOI per la manca de formació específica que rep aquest col·lectiu. Encara que hi ha moltes activitats d'actualització i innovació en metodologies de l'ensenyament adreçades a docents de primària i secundària, també és veritat que cada vegada són més les possibilitats que tenen els professors d'EOI de realitzar cursos, tallers, jornades, etc., pensades expressament per a ells.

En aquest article veurem, en primer lloc i sempre que no hi hagi pandèmia, quina és l'oferta formativa adreçada al professorat de llengües estrangeres en general (d'anglès,

francès, alemany, italià i espanyol LE), i a continuació ens centrarem en les possibilitats de formació que els docents d'EOI tenen al seu abast. Existeix una formació adreçada concretament a aquest col·lectiu, que abasta tant la formació del professorat d'un centre (formació interna de centre o FIC, assessoraments, tallers i visites formatives a centre) com l'adreçada a professorat de diferents centres (grups de treball, cursos, seminaris i jornades). Repassarem les principals modalitats adients a les EOI, n'indicarem les característiques i com sol·licitar-les.

## 2. Formació en metodologia i altres àmbits

L'oferta formativa per a professors d'idiomes en general, a Catalunya, és prou àmplia per als qui imparteixen l'anglès. No podem dir, malauradament, que passi el mateix amb les altres llengües, i menys encara amb les "minoritàries": hi ha idiomes que només

s'imparteixen a una EOI en tot Catalunya, a l'EOI Barcelona Drassanes (coreà, èuscar, grec, japonès, portuguès...) i aquests docents no poden gaudir de formació específica de l'idioma que imparteixen.



## 2.1. Activitats organitzades pel Departament d'Educació

El Servei de Formació i Desenvolupament Professional del Professorat del Departament d'Educació organitza formació per al professorat de llengües estrangeres d'alemany, anglès, francès i italià. El gruix de la formació, de tota manera, rau en l'anglès. El Pla de Formació Permanent preveu actuacions específiques per a l'aprenentatge i el perfeccionament de les llengües estrangeres, orientades a la millora de la pràctica docent i a l'adquisició de nous coneixements en aquesta àrea, adreçades tant al professorat especialista en llengües estrangeres com al no especialista (activitats AICLE/CLIL). Una de les actuacions més importants, dins el Pla de Formació Permanent de les llengües estrangeres, és l'organització d'activitats de formació en metodologia a l'estiu, sempre que les circumstàncies sanitàries ho permetin, normalment durant la primera quinzena de juliol. Per exemple, dins d'aquestes activitats de metodologia, el Departament organitza formació per a docents d'Infantil i Primària, de Secundària i Batxillerat, i altres per a tot el professorat de llengües estrangeres, que són els cursos "Internivells", als quals són admesos també els professors d'EOI i de formació d'adults. Algun mes de juliol hi ha formació per al professorat d'italià, però altres anys no; d'espanyol no n'hi ha mai. Es pot inscriure en aquests cursos el professorat especialista en la llengua estrangera objecte de la formació i la convocatòria per poder fer la inscripció acostuma a sortir a començaments del mes de juny. Els sol·licitants han d'estar en servei actiu i disposar d'usuari i contrasenya XTEC actualitzats. Els cursos són gratuïts i el cost està totalment assumit pel Departament d'Educació, excepte en el cas dels cursos de francès, d'alemany i d'italià, que es cofinancen amb *l'Institut francès de Barcelone*, el Goethe Institut de Barcelona i l'Istituto italiano di Cultura di Barcellona respectivament. Per a

més informació, es pot consultar la pàgina web següent:

<http://xtec.gencat.cat/ca/formacio/formacio-estiu/activitatsestiu/>

Fins fa poc International House col·laborava en algunes de les activitats d'estiu d'anglès del Departament, les organitza i en cedeix els espais, però el passat mes de setembre va tancar portes, com ja havia passat anteriorment amb l'Institut d'Estudis Nord-Americans (IEN).

L'oferta formativa de juliol de 2020, a diferència de la dels anys anteriors, en què tota la formació (o gairebé) era presencial, ha volgut facilitar l'adaptació del professorat a la situació de treball en línia i donar-los estratègies i eines útils per a la situació de confinament i ajudar-los a preparar-se per a un ensenyament més digitalitzat; per això s'han organitzat tots els cursos telemàtics.

A part de les activitats d'estiu, també podem trobar oferta formativa del Departament a la tardor (primer quadrimestre) i a l'hivern (segon quadrimestre), tant en modalitat presencial com semipresencial i telemàtica, sempre per als docents de Primària i de Secundària i Batxillerat, tot i que també hi ha alguna opció internivells a les quals poden optar els professors d'EOI. La tendència actual, repetim, és oferir tota la formació en línia.

Per als docents de francès el Departament organitza algunes (poques) activitats, presencials o telemàtiques, a part de les que ja hem anomenat a l'estiu, com ara el curs "L'ensenyament del francès a l'ESO i Batxillerat" (adreçat als docents de Secundària). Sovint s'organitza formació d'actualització en l'ensenyament del francès en col·laboració amb l'Institut Francès de Barcelone, com per exemple les "Jornades FLE" que, des de fa anys, proposen diferents activitats com tallers, conferències... Fins l'any passat s'organitzaven unes jornades per a professorat d'EOI, que es duïen a terme

durant el primer trimestre a l'EOI Barcelona Drassanes; enguany s'han fet en línia.

Pel que fa l'alemany, l'oferta és pràcticament inexistent. Només hem pogut trobar una activitat en la formació d'estiu del Departament, "Vier Felder für den Fernunterricht", però adreçada al professorat de Secundària i Batxillerat.

Igual de reduïda és la formació per al professorat d'italià, potser a causa de la inexistència d'una associació de professors d'italià a Catalunya. Per ara, l'oferta específica per a aquests docents, tant de Secundària i Batxillerat com d'EOI, es limita al curs d'estiu que el Departament d'Educació organitza el mes de juliol, d'una durada d'una setmana (30 hores aproximadament). Malauradament aquesta formació no es programa cada any.

Per als docents d'espanyol com a llengua estrangera (ELE) tampoc hi ha oferta per part de l'Administració, ni per a català per a no catalanoparlants, dit també català com a segona llengua, que s'ensenya a les EOI com si fos una llengua estrangera, com l'espanyol, i que no té res a veure amb el català que s'ensenya a Secundària o Batxillerat.

Durant la tardor i l'hivern (en dos torns) hi ha activitats telemàtiques de formació general del professorat en diferents àmbits: currículum, competències i avaluació; atenció a la diversitat; interculturalitat; salut docent; acció tutorial... Algunes d'aquestes propostes, malgrat no ser d'idiomes, poden ser útils per als docents d'EOI. Sens dubte ho són, sobretot en els temps que corren, les de Cultura Digital, ja siguin tallers, webinars, cursos telemàtics... Com a gran novetat, l'Àrea de Tecnologies per a l'Aprenentatge i el Coneixement (Àrea TAC), ha encetat la primavera de 2020, durant el confinament, una formació extraordinària mitjançant activitats autoformatives (no certificables) i activitats formatives (certificables), per tal que el professorat pugui aprofundir en aquells

aspectes que tenen a veure amb la seva pràctica docent i prendre part en diferents activitats de formació a distància. Poden ser d'especial interès les Kudis, càpsules autoformatives certificades de nivell bàsic de la competència digital docent (de 10h de durada) o les MacroKudis, corresponents als nivells intermedi i avançat (de 15h) per a les quals cal inscriure's a Odissea; alguns exemples: Kudi de *Flipped Classroom*, de *Blended Learning* o d'educació híbrida... Sobre aquestes activitats podeu trobar més informació en aquest enllaç:

<http://xtec.gencat.cat/ca/formacio/formaciogeneralprofessorat/cultura-digital/planificacio-oferta-formativa-modalitats/kudis/>

A banda de les Kudis i les MacroKudis, a l'inici del confinament es van crear també activitats d'una durada més llarga (30 h), també autoformatives: els cursos tipus MOOC (formació en línia, obert i massiu) que, com les (Macro)Kudis, no tenen persones formadores assignades i fomenten l'aprenentatge autònom i entre iguals.

Els plans de formació de zona (PFZ) són propostes que volen donar resposta a les necessitats concretes d'una àrea o municipi i atendre les demandes formatives de col·lectius específics, per això varien d'un territori a l'altre. Enguany s'està duent a terme el curs "Atenció a la diversitat per a professorat d'EOI" (a tots els SSTT).

Abans, els Serveis Territorials de Girona, Lleida i Tarragona organitzaven unes jornades anuals de llengües estrangeres en què molts idiomes eren presents, però arran de la crisi, aquesta activitat formativa es va abandonar i, fins ara, no s'ha tornat a implementar. Altres propostes, com ara les beques d'estades a l'estranger o els ajuts individuals per a compensar les despeses d'activitats formatives o les llicències d'estudis retribuïdes, també han desaparegut, esperant temps millors.

## 2.2. Activitats organitzades per altres institucions

Des del Ministerio de Educación y Formación Profesional, l'INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado) organitza diferents activitats i convoca anualment, en dues edicions, beques (“plazas en concurrencia competitiva”) per participar en els “cursos de formación en red del profesorado”: <http://formacion.intef.es/>. Són cursos tutoritzats en línia per a docents d'ensenyaments anteriors a l'universitari en centres sostinguts amb fons públics, que pretenen satisfer les necessitats formatives del professorat i que enguany també fan especial èmfasi en la gestió de la situació de crisi sanitària ocasionada per la COVID-19: “Docencia a distancia”, “Aula del Futuro”, “Diseño de experiencias de aprendizaje para la educación a distancia”... Malgrat això, segueix havent-hi, com cada any, algun curs per a professorat de llengües estrangeres, com: “Actualización de estrategias en el aprendizaje integrado de idiomas”. Fins l'any passat el Ministerio també ofería les beques anomenades “estancias profesionales europeas para docentes”, que permetien al professorat optar a una visita d'estudi i observació a un centre europeu durant dues setmanes. A causa de la pandèmia, però, enguany no hi ha hagut convocatòria.

A banda de la formació de què hem parlat fins ara, hi ha altres propostes interessants, d'altres entitats i institucions, relacionades amb les llengües estrangeres.

L'APAC, l'Associació de Professors d'Anglès de Catalunya (<https://www.apac365.org>), entitat independent sense ànim de lucre, des dels seus orígens el 1986, ofereix oportunitats de formació per al professorat d'anglès, socis i no socis, al llarg de l'any, entre les quals cal assenyalar una convenció anual per compartir experiències d'ensenyament i tendències de recerca (l'APAC's Annual ELT Convention). Hem d'indicar, de tota manera, que els destinataris dels cursos no són els professors

d'EOI, que no poden trobar gaire informació i idees aplicables al seu àmbit.

International House organitzava cursos de formació del professorat, presencials i online, intensius i extensius, i anualment també feia l'Encuentro Práctico Para Profesores ELE, de dos dies, al desembre, amb contingut teòric i pràctic, però, com hem dit, va tancar fa uns mesos.

L'Association de Professeurs de Français de Catalogne (<https://apfc.wixsite.com/apfc>) organitza activitats reconegudes pel Departament, com “Didactisation des documents authentiques pour la classe de FLE” (gratuïta).

El Goethe-Institut de Barcelona (<https://www.goethe.de/ins/es/es/sta/bcn.html>) ofereix cursos de formació, presencial i online, dirigits al professorat d'alemany LE.

Algunes editorials ofereixen jornades, gratuïtes o de pagament, segons el format de l'activitat, i actualment també força webinars, per formar els docents de llengües estrangeres i presentar els seus materials, sobretot per a la difusió de llibres de text.

Algunes universitats i els Instituts de Ciències de l'Educació també ofereixen formació per al professorat d'idiomes (com la Trobada d'Actualització de Didàctica de Llengües Estrangeres que organitza regularment l'ICE de la UB en col·laboració amb el Departament), però no ens centrarem en aquest aspecte, ja que en l'àmbit universitari hauríem de tenir en compte també els màsters i postgraus.

El Departament d'Educació reconeix la participació del professorat en activitats organitzades per altres institucions vinculades al món educatiu.

L'EOICAT (<http://eoicat.cat>), Associació de Professors d'EOI de Catalunya, organitza cursos per als seus socis i trobades sobre temes concrets per a equips directius.

Aquestes activitats es van alternant i el curs 2019-20, per exemple, es van proposar dos cursos de 15 hores cadascun, amb molt bona acollida: “La mediació lingüística a les EOI” i “Lideratge positiu”. Enguany se’n duran a terme dos més: “Disseny de recursos formatius semipresencials” i “Viatge als paisatges interactius d’aprenentatge de les EOI de Catalunya. Idees, eines i estratègies”. Amb una freqüència biennal, a la primavera, l’EOICAT organitza també el Fòrum, adreçat a aquest col·lectiu específic, en què es tracten temes d’interès per a les EOI. Dura 15 hores repartides en dos dies. La seu canvia cada any: el primer va tenir lloc a Girona (2006), seguit per Santa Coloma de Gramenet, Mataró, Sabadell, La Seu d’Urgell, Tarragona

### 3. Modalitats de formació en centre

El Departament considera prioritària la formació en centre com a eina de suport del projecte educatiu de centre (PEC). Té com a finalitat principal afavorir l’increment de l’èxit educatiu de l’alumnat. Cada centre, en funció dels objectius del seu projecte, planifica la formació del centre a curt i mig termini, que pot tenir diferents modalitats:

1. tallers a centre
2. assessoraments
3. formació interna de centre (FIC)
4. visites formatives a centre

Els equips directius de les EOI han de fer arribar les seves demandes al Servei d’Ordenació dels Ensenyaments de Règim Especial, a l’Àrea d’Idiomes-EOI ([idiomes.ensenyament@gencat.cat](mailto:idiomes.ensenyament@gencat.cat)). El cost, si n’hi ha, anirà a càrrec dels centres. Els models de sol·licitud són a l’enllaç següent:

<http://xtec.gencat.cat/ca/formacio/formaciocoll ectiusespecifics/eoi/>

Cal fer servir la plantilla corresponent a l’activitat formativa que es vulgui demanar (és un document descarregable), completar tots els camps i enviar-lo com a mínim 30 dies

i Viladecans; el 2020 Lleida va ser la seu del VIII Fòrum, tot i que, degut a la pandèmia, es va haver de modificar la data establerta (va fer-se a l’octubre) i la modalitat, afegint-hi la versió telemàtica.

L’any en què no hi ha Fòrum de l’EOICAT es pot assistir al Congreso Estatal de EOOII. Ja se n’han celebrat 11: Lleida (1999), Madrid (2001), Ronda (2003), Múrcia (2005), A Coruña (2007), Gran Canària (2009), Madrid (2011), Pamplona (2013), Barcelona (2015), València (2017) i Màlaga (2019). El proper, previst per al 2021, per motius organitzatius lligats a la pandèmia, es farà el 2022 a Santiago de Compostela.

abans del començament de l’activitat, tenint en compte el calendari següent:

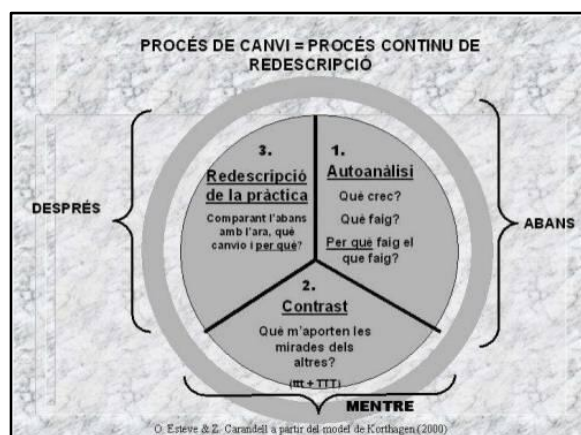
- Abans del 31 de gener: activitats que es realitzin de febrer a maig.
- Abans del 30 d’abril: activitats que es realitzin als mesos de juny i juliol.
- Abans del 31 de juliol: activitats que es realitzin de setembre a gener.

Si es vol demanar un taller cal tenir en compte que és una modalitat formativa de caràcter concret i pràctic orientada a la millora d’alguna competència i que la durada màxima són 15 hores (sovint se’n fan de 5 hores). Si és presencial (actualment per “presencial” ens referim a formació telemàtica sincrònica, ja que tota la formació és en línia), es recomana fer dues terceres parts amb la persona formadora i la resta de treball autònom, individual o col·lectiu, per tal de realitzar tasques planificades. Els assessoraments, en canvi, tenen una durada de 20 hores com a mínim, i una distribució recomanada dels “altres requisits” (treball autònom) d’entre 1/3 i 1/2 del total del nombre d’hores.

La formació interna de centre (FIC) té lloc dins de cada centre educatiu i s’adreça a la majoria

del claustre sota el lideratge d'un equip de coordinació de tres persones del centre. Requereix el compromís de transferir a l'aula el resultat de la formació. Els continguts

s'estructuren en quatre fases: autodiagnosi, planificació, construcció i experimentació, i avaluació.



Imatge 1. Fases establertes per a la formació interna de centre (FIC)

Hi ha dos tipus d'itineraris: guiats (45 hores, de les quals 15 de treball autònom) i propis (30 hores, 10 de les quals corresponents a "altres requisits"). Aquesta modalitat no accepta variacions. D'itineraris guiats, n'hi ha dos pensats per a les EOI:

1. FIC Millorem el procés d'escriptura a l'aula:

[http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/fic/eoi/eoi2/index#\\_ga=2.174909025.2142111193.1552551963-1340288648.1505805333](http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/fic/eoi/eoi2/index#_ga=2.174909025.2142111193.1552551963-1340288648.1505805333)

2. FIC Millora de l'ensenyament-aprenentatge de l'expressió i la interacció oral:

[http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/fic/eoi/eoi1/index#\\_ga=2.175410785.2142111193.1552551963-1340288648.1505805333](http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/fic/eoi/eoi1/index#_ga=2.175410785.2142111193.1552551963-1340288648.1505805333)

L'itinerari FIC "Millorem el procés d'escriptura a l'aula" planteja com a principals objectius: dur a terme una experimentació a l'aula per tal d'introduir millores del treball de l'EIE. La FIC "Millora de l'ensenyament-aprenentatge de l'expressió i interacció oral a les EOI", en canvi, es proposa elaborar un pla d'acció que concreti propostes de millora en la docència de l'expressió i interacció oral a partir de mostres d'actuacions d'alumnes i introduir

canvis en la pròpia pràctica docent i experimentar amb la recerca-acció a l'aula.

A la sol·licitud de les modalitats formatives que hem descrit fins ara s'ha d'especificar l'EOI que demana la formació, el nom de l'activitat, durada, modalitat i distribució d'hores, dates i horaris, avaluació, objectius, continguts, destinataris, nombre de places, dades del responsable de la formació (persona de referència de l'EOI) i del/s formador/s. En ambdós casos l'assistència al 80% de les hores presencials és indispensable per poder certificar, com també l'avaluació positiva de les tasques lliurades. Així mateix, el/s formador/s rebran també un certificat acreditatiu.

Un cop acabada la formació caldrà fer arribar al Departament la documentació original: l'acta de l'activitat signada pel responsable i el full de signatures dels participants (o evidències de la seva assistència si l'activitat no ha estat presencial). A més a més, la persona formadora també haurà de lliurar la fitxa d'avaluació de la part no presencial o telemàtica (amb les dades del formador/a, relació d'activitats proposades i relació de participants amb l'avaluació corresponent).

Recentment, l'equip responsable de la Formació per al professorat d'Ensenyaments Professionals, dins la Direcció General de Formació Professional Inicial i Ensenyaments de Règim Especial, a la qual pertany la formació de les EOI, ha unificat les plantilles per a tota la Direcció General i ha creat els documents "Procediment per als formadors i Guia per a formadors i suports per a la gestió de l'activitat". Aquests documents especifiquen com s'ha de dur a terme la gestió de la formació i com accedir a l'aplicatiu GTAF (amb les credencials de la Xtec) per tal de fer el seguiment de l'activitat durant tota la seva durada.

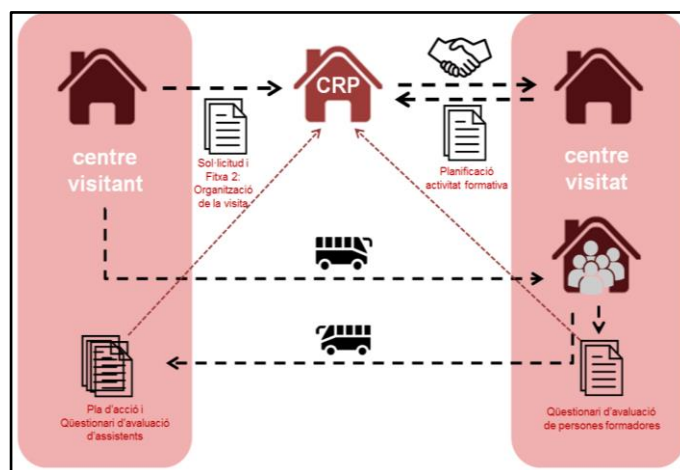
Des de fa pocs anys existeix també la visita formativa a centre educatiu, que és una modalitat orientada a promoure un procés de reflexió sobre la pròpia pràctica a partir de conèixer i compartir experiències d'èxit d'una altra escola. Ha d'implicar l'equip docent (aproximadament el 80% del claustre) i ha de

conduir a la millora d'algun aspecte relacionat amb un dels tres àmbits d'actuació prioritaris:

1. Metodologies i recursos per a la millora de l'ensenyament i aprenentatge.
2. Organització i gestió educativa.
3. Relació i cooperació amb la comunitat educativa i l'entorn.

Aquest tipus de formació, d'una durada mínima de 15 hores distribuïdes en un mínim de 2 sessions separades en el temps, requereix la sol·licitud al CRP per part del centre que vol fer la visita formativa i també requereix el compromís del centre educatiu d'elaborar un pla d'acció on es concretaran les actuacions que es duran a terme al propi centre en relació a la formació rebuda. Caldrà adjuntar el calendari d'execució del pla d'acció. El CRP realitza la proposta al centre formador i gestiona l'activitat. Per a més informació:

<http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/materials/vfac/index>.



Imatge 2. Funcionament de la modalitat formativa visita a centre

#### 4. Modalitats de formació entre centres

A banda de la formació en centre, existeix la possibilitat de proposar activitats per al professorat de diverses EOI que comparteixen objectius comuns. Hi ha diferents modalitats: la formació individual impartida per una

persona formadora (taller, curs i seminari) i el grup de treball.

Al mateix enllaç que hem indicat a l'apartat anterior es poden trobar les fitxes

descarregables per fer la sol·licitud (de fet, la fitxa és la mateixa, ja que s'han unificat):

<http://xtec.gencat.cat/ca/formacio/formaciocoll ectiusespecifics/eoi/>

Els tallers, cursos i seminaris són modalitats de formació individual impartits per un/a expert/a i tenen la finalitat de reflexionar entorn d'un tema o aprofundir en un aspecte concret per millorar l'èxit educatiu de l'alumnat. El taller, que acostuma a ser presencial i d'una durada màxima de 15 hores, és de caire més pràctic. El curs és una formació més estandarditzada i té una durada mínima de 15 hores, ja siguin presencials, semipresencials o en línia. El seminari promou la reflexió entorn d'un tema, a partir de la pràctica professional, i dura com a mínim 20 hores. Totes tres modalitats poden incloure la realització de tasques planificades de treball autònom com a "altres requisits", la valoració de les quals ha de ser positiva per tal de poder certificar.

En el cas del grup de treball, es tracta d'una reflexió col·lectiva entre iguals per al professorat de diferents centres que tenen uns interessos determinats: creació de propostes didàctiques d'un tema o d'un idioma concret, treball d'aspectes culturals amb noves

tecnologies... La finalitat és la millora de la pràctica educativa i la incorporació de canvis metodològics. Els docents implicats poden ser del mateix nivell educatiu o de diferents nivells i de la mateixa llengua o ser un equip multilingüe. En tancar l'activitat formativa, que acostuma a ser anual i tenir una durada d'entre 30 i 60 hores (amb un mínim de la meitat del temps presencial i la resta, de treball autònom), cal lliurar al Departament la producció final de materials que evidencien l'aprofitament de la formació. Els darrers anys s'han publicat a la pàgina web de formació les activitats elaborades pels grups de treball de literatura a l'aula d'EOI i de música a l'aula d'EOI. Hi ha d'haver un mínim de 5 o 6 membres per tirar endavant el grup de treball, tot i que el nombre ideal és de 10-15, preveient possibles baixes i abandonaments. Per demanar-ne el reconeixement cal que un membre de l'equip (també poden ser 2 o 3) es faci càrrec del funcionament del grup (assistència, organització del calendari, redacció i lliurament de materials...) i en faci el seguiment. El/La coordinador/a, que certifica com a formador/a, és també el responsable d'omplir i enviar la plantilla a l'adreça de correu: [idiomes.ensenyament@gencat.cat](mailto:idiomes.ensenyament@gencat.cat). A la proposta cal fer-hi constar les mateixes dades que hem indicat per a les fitxes de formació en centre.



Imatge 3. Captura de pantalla de la pàgina de formació per a col·lectius específics (EOI)

La informació presentada en aquest article ha estat actualitzada el mes de febrer de 2021. Esperem que sigui suficientment exhaustiva per tal de difondre les possibilitats formatives existents actualment i d'engrescar el

professorat d'EOI i els equips directius a participar-hi i seguir millorant el procés d'ensenyament/aprenentatge del nostre alumnat.

## **Bibliografia**

CAÑADA PUJOLS, Montserrat (2008). «Grups de treball: una modalitat formativa per a les EOI», *InterEOI*, X, 71-73.

MARGELÍ RIBERA, Jordi (2006). «La formació permanent del professorat de les Escoles Oficials d'Idiomes», *InterEOI*, IX, 25-27.



# Les aventures d'uns *coachs* novells

## Projecte “EA-Coach” (ERASMUS+KA104)

### EOI Girona

**Anna Golubiátnikova Merechénkova**  
EOI Girona  
[agolubia@xtec.cat](mailto:agolubia@xtec.cat)

**Resum:** *El text d'aquest article és el recull de les informacions que van presentar les professores que havien fet les mobilitats i també de les tasques i l'intercanvi d'experiències dels participants de la formació realitzada a l'EOI de Girona durant el curs 2019-2020.*

La nostra escola participa en projectes europeus des del 2009. Aquest projecte és el sisè. Abans de formular la proposta d'un projecte concret es fa l'estudi per detectar les principals preocupacions dels docents i escollir la formació que ajudi a afrontar reptes que es presenten en cada etapa. És precisament per aquesta raó que els projectes de l'EOI Girona comprenen temes molt diversos, com per exemple, l'autonomia i la motivació al nivell avançat, la millora de l'expressió oral, reptes de les noves tecnologies, etc. Els objectius principals dels projectes s'han formulat partint de les necessitats observades en el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat adult (anàlisi de resultats acadèmics) i inclouen l'actualització metodològica des del punt de vista de la intel·ligència emocional (*coaching* educatiu) i la internacionalització. La formació a Europa inclou també l'intercanvi d'aspectes culturals i metodològics entre professionals de diferents països.

Vam emprendre el projecte “EA-Coach” en col·laboració amb altres centres d'Espanya (Alacant, Algeciras, Málaga, Cádiz) fa dos anys. I està pensat, per una banda, com a resposta a la necessitat de motivar l'alumnat amb el que treballem actualment a l'aula, disminuir el nivell d'absentisme i, per l'altra,

com a continuació d'un projecte anterior sobre la motivació i autonomia. És important destacar aquesta continuïtat perquè sempre intentem que els projectes tinguin una certa coherència a nivell de centre i presentin l'evolució de la formació a la nostra escola. Això demostra clarament que els temes no són escollits per atzar i cada projecte nou pretén respondre a les necessitats reals dels nostres docents. En l'actual projecte hi participen 8 professores de l'escola.

Objectius del projecte:

1. Potenciar l'ús i tècniques de *coaching* per millorar l'aprenentatge de l'alumne i els resultats en diverses habilitats.
2. Desenvolupar una programació neurolingüística per millorar la metodologia, el treball a l'aula.
3. Facilitar als docents eines i tècniques de *coaching* per augmentar la confiança de l'alumne i reduir l'absentisme.
4. Treballar tècniques de resolució de conflictes per millorar l'ambient a l'aula.

En el marc del projecte està previst realitzar quatre mobilitats: Florència, Viena, Bolonya i Atenes. Fins ara s'han fet les tres primeres. L'última el gener del 2020 quan encara no ens imaginàvem que hauríem de capgirar tota la

nostra formació per adaptar-nos a les noves condicions d'ensenyament-aprenentatge en plena pandèmia i que precisament els conceptes sobre els quals havíem reflexionat ens ajudarien a superar molts efectes negatius del confinament.

Durant les mobilitats previstes les professores participants han pogut gaudir de cursos sobre *coaching* amb enfocaments diferents. L'objectiu principal de les mobilitats és educar en intel·ligència emocional els docents; durant les accions formatives les professores han pogut viure pràctiques de *coaching* i aprofundir en el coneixement de les noves tècniques i eines. Després de cada mobilitat entre el professorat del centre s'ha fet difusió dels coneixements teòrics adquirits així com també d'algunes opcions d'activitats per a la seva aplicació i posterior retroalimentació. El cas és que per la capacitat d'empatia i la disposició professional molts de nosaltres ja actuem com a *coach* i moltes vegades no en som conscients. Aquesta era la primera conclusió a què vam arribar: hem de prendre consciència d'aquesta faceta nostra.

Per començar hauríem d'entendre dues coses bàsiques. Què és un *coach*? Què és *coaching*?

El curs de Florència "Life coaching for teachers: happy teachers for better students" (Europass Teacher Academy) ens ha permès començar a trobar respostes i a entendre què hem de tenir en compte els docents-*coaches*.

Vam continuar aprenent altres aspectes de *coaching* després de la segona mobilitat a Viena per assistir al curs "Coaching Skills and practice". Aquesta formació ens ha aportat més respostes a les preguntes següents: per a què serveix el *coaching*?, quin paper té en la nostra feina de docents?, quins elements i recursos podem fer servir per dur a terme un procés de *coaching*?

I l'última mobilitat que fins ara ha estat possible és a Bolonya. El curs "Intel·ligència

emocional i *coaching* per a professors" tractava sobre tres principals aspectes: estils de lideratge, gestió de conflictes i la capacitat de combatre la negativitat a classe.

Per començar a parlar de l'impacte en el nostre dia a dia com a docents (sobretot en el moment del confinament) de tot el que havíem après gràcies als cursos esmentats, comentarem primer alguns aspectes teòrics i a continuació també alguns exemples de la seva aplicació pràctica.

Les persones som permeables, compartim i ens influenciem. Ens afecten tres coses: l'entorn, l'altra persona (relació circular, en procés creatiu constant) i el jo mateix (cos, ment, estat emocional). Els nostres pensaments guien les nostres paraules i actes. Hem de triar aquells pensaments que aportin, que ajudin a trobar solucions. Els pensaments positius són el camí. Les nostres emocions no regeixen les nostres accions. Som capaços de sentir-nos d'una manera i actuar d'una altra. Podem triar com actuem, encara que no puguem triar com ens sentim.

Per poder ser *coaches*, primer de tot hem de connectar amb les emocions de l'altre. L'altre ha de confiar en tu perquè el puguis guiar o ajudar. Per ser un bon *coach* hem d'utilitzar la nostra intel·ligència emocional, treballar-la i ajudar l'alumne perquè la desenvolupi. La intel·ligència emocional és la capacitat de reconèixer els nostres sentiments i els dels altres, per motivar-nos i relacionar-nos millor i gestionar les emocions. Podem ajudar a solucionar problemes, controlar impulsos, prendre millors decisions, prendre responsabilitat per les nostres accions, crear empatia, enfortir els llaços socials i desenvolupar una imatge positiva de nosaltres mateixos.

Hem de recordar que un *coach* no dona consells. Si un alumne té problemes o inseguretats, la nostra primera resposta o reacció hauria de ser donar-li més espai

perquè s'expliqui més. El *coach* ajuda a crear espai entre l'alumne i el problema-dubte. Curiosament aquest espai es va poder trobar durant el confinament quan molts de nosaltres ens connectàvem amb els nostres alumnes en petits grups o fins i tot individualment per comentar just el que els preocupava en aquell moment, per donar-los l'oportunitat d'expressar-se i ser escoltats.

Les persones adultes necessiten establir noves estratègies, habilitats i tècniques que els ajudin a organitzar el seu procés educatiu. Però resulta encara més rellevant que puguin definir els objectius que volen aconseguir, que disposin d'un clima de confiança amb el seu docent que els permeti aconseguir-los.

Un *coach* és un guia que genera un canvi conscient d'aquelles actituds, creences i hàbits que permeten la millora de les aptituds, competències i habilitats per a la identificació d'objectius i planificació d'accions, és a dir, partir d'una situació actual per arribar a la situació desitjada.

El *coach* és capaç d'identificar els valors existents en l'alumnat, facilita l'autoconeixement personal i de les pròpies emocions i ajuda a superar els límits i facilitar desbloqueig. Permet el desenvolupament global de l'individu en totes les seves facetes. Però l'alumne és el que ha de trobar la resposta per si mateix.

En la situació de confinament quan tant els alumnes com els docents ens vam veure de sobte en la necessitat de deixar de compartir les experiències d'aprenentatge presencial i passar a classes en línia, el que havíem après gràcies a les mobilitats realitzades ens va ajudar a enfocar d'una altra manera la nostra docència, la nostra relació amb els alumnes i la relació entre els alumnes d'un mateix grup, que de manera molt inesperada van passar a veure's en una pantalla, i això si podien connectar-se, perquè si no ho podien fer simplement van deixar de veure els seus

companys. Aquesta nova situació d'aprenentatge va desvetllar encara més emocions i més intenses que durant les classes presencials.

I nosaltres ja sabíem que per ser un bon *coach* hem de saber escoltar les emocions. No podem utilitzar l'angoixa per bloquejar-nos, hem d'entendre que aquesta emoció és simplement un avís del que ens passa. Les emocions no són ni bones ni dolentes, són avisos i les hem de saber enfocar per motivar, crear confiança. Podem decidir com reaccionem, com actuem siguin quines siguin les nostres emocions. Això és el que vam intentar transmetre als nostres alumnes en condicions d'aprenentatge a les quals ningú estava acostumat, amb tota la incertesa i angoixa que suposava el confinament.

El *coach* ha de tenir en compte les emocions bàsiques (alegria, por, tristesa, sorpresa, fàstic, enuig) i donar suport a l'alumne que haurà de decidir per si mateix què voldrà fer. Segurament la nova forma de treballar va permetre també superar algunes emocions. Per exemple, un alumne que habitualment tenia por a intervenir i parlar a classe igual ho va poder fer sense "donar gaire la cara" a través d'un Padlet o fòrum que molts docents vam utilitzar per estimular la participació, l'expressió de sentiments, la reflexió sobre el que sentien i quines debilitats i fortaleces pròpies es detectaven. Resultava important fer entendre als alumnes que viure amb intensitat les emocions no ens impedeix realitzar les accions que volem realitzar. Amb les noves activitats adaptades a les classes no presencials intentàvem aportar seguretat quan hi havia por i confort quan hi havia tristesa, però també buscàvem compartir alegries i felicitat.

Saber ser *mindful* i utilitzar el *mindfulness* que ja havíem provat a l'aula ara ens permetia guiar als nostres alumnes en unes circumstàncies quan era molt important prendre consciència del moment i de les

nostres sensacions i realitzar la tasca d'acceptació, d'entendre que no hi ha solucions per a tots els problemes però existeixen diverses possibilitats de superar aquests problemes.

El tancament de l'escola ens va obligar a descobrir i començar a utilitzar noves formes d'ensenyar tot allò que ja sabíem ensenyar amb "els ulls tancats" a les classes presencials. Els alumnes es van apuntar a un curs presencial que de sobte es va convertir en un curs en línia. En aquell moment vam pensar que si ho miràvem pel costat bo, era la situació més adequada per posar a la pràctica tot el que havíem après i reflexionat sobre el *coaching*, la intel·ligència emocional, la motivació. Aquí vam afegir el que sabíem de les noves tecnologies (gràcies a un dels projectes anteriors del nostre centre i a la formació continuada en aquest aspecte), també vam haver de buscar noves eines tecnològiques o adaptar les que ja teníem a les noves necessitats. I per poder acabar la nostra formació sobre el tema de *coaching* es va crear un Padlet on compartíem les nostres idees, experiències, tasques, emocions.

Un dels primers descobriments va ser que el més necessari per als alumnes, el que més trobaven a faltar era simplement el contacte

humà. I molts de nosaltres en lloc de posar documents escrits al Moodle vam començar a gravar vídeos amb instruccions, explicacions i aclariments. Per als nostres estudiants el nivell emocional resultava molt més atractiu veure la cara (encara que sigui a la pantalla) que un document pdf. Poder estar amb els alumnes, encara que fos d'aquesta manera, era una de les millors eines de *coaching* que al mateix temps ens permetia demostrar que ells podien comptar amb nosaltres, comentar-nos el que necessitessin.

Les emocions van adquirir un paper molt més important que el que segurament mai havien tingut a les classes presencials. Es van crear al Moodle dossiers especials i pàgines Wiki per parlar de les emocions, per compartir el dia a dia les inquietuds sobre la situació tan especial que estàvem vivint. Aquí teniu un exemple de la tasca que es va fer amb els alumnes de C2 de català. A més a més, després d'haver creat aquest núvol d'emocions, els van descriure utilitzant determinades estructures gramaticals que havien treballat formant "Glossari d'un confinament". És a dir, les tasques van permetre treballar diferents aspectes lingüístics i habilitats

---

## TASCA 1: EMOCIONS EN TEMPS DE CONFINAMENT

### Emocions en temps de confinament



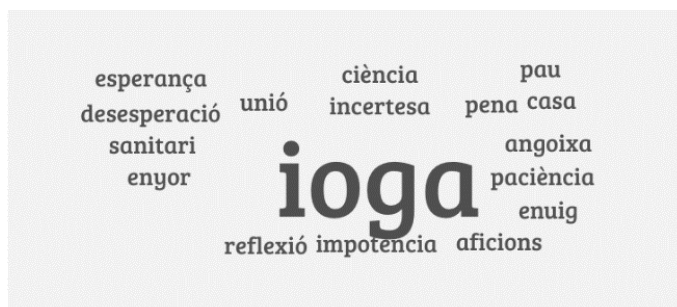
Us proposo reprendre la feina des d'un angle diferent. Són dies estranys que fan aflorar emocions i estats d'ànim diversos, i us demano que els expresseu en un format que ja coneixeu. Aquí teniu un núvol on podeu abocar paraules que descriuïn aquesta manera de sentir. Per quan ja n'hi hagi una colla, us proposo també fer una petita tasca en una wiki.

Núvol de vocabulari

Darrera modificació: dimarts, 24 març 2020, 13:52

*Imatge 1. Inici de la tasca.*

## NÚVOL D'EMOCIONS



Imatge 2. Recollint les emocions.

## TASCA 2: GLOSSARI D'UN CONFINAMENT

### Glossari d'un confinament

Tasca per fer amb el vocabulari del núvol

**Tria** una paraula del núvol de vocabulari, **redacta**n una definició i inclou-la en aquest document. Cal que hi aparegui **una estructura de relatiu** de les que vam estudiar l'últim dia de classe presencial (podeu consultar els apunts de la sessió 20, els teniu penjats en el lloc habitual).

Entre tots compondrem un glossari que de ben segur explicarà molt sobre nosaltres!

Exemple:

**Enyor:** Estat d'ànim melangios **en què** ens trobem per la pèrdua o l'absència d'algú o d'alguna cosa.

[Per incloure-hi la teva definició, clica **edita** a les pestanyes de dalt i després d'escriure-hi la teva contribució clica **desa** a baix de tot.]

Mostra Edita Comentaris Historial Mapa Fitxers Administració

Versió fàcilment imprimible

### Glossari d'un confinament

**Enyor:** Estat d'ànim melangios **en què** ens trobem per la pèrdua o l'absència d'algú o d'alguna cosa.

**Desesperació:** Estat de greu pertorbació **en la qual** molts professionals de la salut es troben diàriament per falta de recursos i de suport.

**Incertesa:** Estat de dubte **en què** està la societat actualment envers l'evolució d'un fet no determinat.

Imatge 3. Descrivim el que sentim.

Captures de pantalles gentilesa de la Puri Gómez Casademont

Una altra manera d'utilitzar les pàgines Wiki va ser per donar consell sobre què es podia fer durant el confinament. Això permetia repassar les expressions de consell.

També vam demanar als nostres alumnes que es gravessin donant consells sobre lectures, els seus autors i llibres preferits i molts hi vam participar. Valorem aquesta experiència com la contribució dels alumnes a la cohesió del grup i bona gestió de les emocions en circumstàncies especials. I per part nostra vam buscar referències sobre situacions de

confinament o quarantenes descrites pels autors representatius en la llengua corresponent. I en alguns casos es van poder utilitzar aquests textos amb alumnes de nivells alts que ja eren capaços d'entendre, comentar i comparar els sentiments descrits pels escriptors amb els seus propis. Fins i tot els alumnes de nivell A1 comentaven les lectures obligatòries amb tant de gust i il·lusió que com a docents vam veure el nostre somni realitzat: els alumnes volien llegir i compartir comentaris.

Un altre tipus d'activitat que també va tenir molt d'èxit i va ajudar a gestionar les emocions eren les trobades en petits grups per zoom o vídeos gravats en què els alumnes explicaven què estaven fent i com ho estaven vivint. Aquestes activitats al nivell lingüístic permetien repassar, per exemple, depenent del nivell els temps verbals i el vocabulari de sentiments i estats d'ànim. I per treballar l'expressió escrita es feia el mateix però en format d'entrades de blogs o diaris del confinament.

S'ha de reconèixer que la sobtada situació de tancament de l'escola i la necessitat de passar a les classes en línia, si ho volem veure pel costat bo, va resultar força avantatjosa per a nosaltres en el sentit de poder aplicar els aspectes teòrics a la pràctica. La pandèmia als professors ens va portar a veure que podem encomanar als nostres alumnes vies d'aprenentatge gens habituals. Hem après a confiar en la seva motivació intrínseca i la seva autonomia que els permetien seguir aprenent sense necessitat de tenir professor "a l'abast".

El que havíem après ens va ajudar també al nivell personal perquè en el context de la nova situació d'aprenentatge no ens vèiem com a culpables de la falta de resposta d'alguns alumnes, no ho atribuïem a la nostra falta de dedicació i vam continuar treballant de la millor manera possible per oferir als nostres alumnes les noves formes d'ensenyament però sense oblidar-nos que ells, com a persones adultes, també eren responsables del seu propi procés d'aprenentatge i havien de mostrar-se receptius al màxim.

Hem de destacar que curiosament a partir del confinament ha augmentat el nivell de

confiança per part dels alumnes en els professors. Abans es podia parlar de la poca predisposició dels alumnes a sotmetre's a les incerteses del nou aprenentatge.

En una de les sessions de formació després del curs de Bolonya sobre la intel·ligència emocional i el *coaching* per als docents havíem parlat sobre com es podia combatre la negativitat a la classe i sobre el conflicte com a oportunitat per modificar el nostre punt de vista, canviar el que no funciona i buscar noves solucions. Després va arribar la pandèmia i el confinament que va trasbalsar-ho tot. I ara encara estem treballant, ensenyant i motivant als alumnes en unes circumstàncies poc habituals, a les quals no estàvem gens acostumats. Aquestes noves circumstàncies estan creant força negativitat i conflictes, encara que no sigui al nivell interpersonal sinó amb si mateix, amb la situació, en el context en què els alumnes s'han vist obligats a emprendre o a continuar els seus estudis.

Per combatre la negativitat fa falta desenvolupar l'empatia, és a dir, la capacitat de fer l'esforç per entendre els sentiments i actituds de les persones, d'expressar que hem entès l'altre, que som conscients dels seus sentiments, dels seus problemes, de les seves necessitats.

Doncs, en aquest nou context hem de continuar amb el nostre *coaching*, que és un dels estils de lideratge perquè precisament ara hem de ser líders capaços de guiar els nostres alumnes a realitzar determinades tasques per assolir uns objectius concrets, hem de seguir motivant els estudiants, hem de seguir inspirant la gent.

# Innovació i tecnologies digitals: el projecte “Plataforma digital EOI del Prat”

**Sílvia Milian Hita**  
EOI del Prat  
[smilian@xtec.cat](mailto:smilian@xtec.cat)

**Resum:** *En aquest article es presenta el projecte d'innovació pedagògica “Plataforma digital EOI del Prat” que té com a objectiu la millora de la competència oral del nostre alumnat mitjançant el foment de la creació de produccions audiovisuals. Es pretén trencar els murs que ens separen de l'exterior i fer que allò que passa a l'aula esdevingui més significatiu i contribueixi a millorar la competència digital dels alumnes, empoderant-los i fomentant la seva creativitat, l'ús de noves tecnologies, la inclusió i el treball en grup.*

## 1. Introducció

L'EOI del Prat va iniciar el seu camí el curs 2002-03. Des d'aleshores, la societat ha canviat i s'ha transformat, i amb ella han anat sorgint nous reptes pedagògics fruit del canvi no només social, sinó també tecnològic del nostre entorn. Paral·lelament, la necessitat de saber idiomes ha esdevingut clau en una societat canviant en què la mobilitat, la flexibilitat i l'adaptabilitat (valors molt estretament lligats a l'aprenentatge d'idiomes, per cert), han esdevingut essencials. Queda ben lluny l'aprenentatge d'idiomes basat en la repetició o en l'estudi gairebé exclusiu de

regles gramaticals.

A banda dels canvis a nivell de metodologia de l'ensenyament i l'aprenentatge que s'han anat produint en els darrers 30 anys, les tecnologies digitals han elevat exponencialment les possibilitats d'aprendre idiomes per a aquells que no tenen la possibilitat d'aprendre'n en el país on es parla, i per tant han convertit l'aprenentatge d'idiomes en més inclusiu que mai, ja que ens permeten escoltar i llegir documents i conversar amb parlants d'arreu en temps real.

## 2. Fase prèvia: cap a on anem i què necessitem

Com a la majoria de coses a la vida, la participació del nostre centre en el projecte d'innovació pedagògica “Plataforma digital EOI del Prat” ha estat casual.

Tot va començar el mes d'octubre de 2018. Començàvem una nova etapa a l'escola, amb

un nou projecte de direcció en què les noves tecnologies o com s'anomena ara la “cultura digital” jugava un paper clau. Calia replantejar-se moltes qüestions, tant a nivell pedagògic com a nivell d'equipaments i xarxa.

### 2.1. Constitució de la comissió TAC

A començaments del mes de setembre del curs 2018-19 es van constituir un seguit de comissions a l'escola amb l'objectiu de treballar des del lideratge compartit. Cada

comissió està integrada per dos membres dels professorat. Una d'aquestes comissions és la Comissió TAC, integrada per la coordinadora TAC, la Sònia Carrasco, i per mi mateixa.

Totes dues vam estar d'acord que necessitàvem assessorament i formació. En conseqüència, la coordinadora TAC es va apuntar al Seminari STAC del Baix Llobregat, i totes dues ens vam apuntar al curs

## 2.2. Seminari STAC Baix Llobregat

Sens dubte, la participació de la nostra coordinadora de cultura digital al Seminari STAC del Baix Llobregat ens va ajudar a estar informades i sobretot a estar informades i assessorades sobre diversos aspectes, com ara la transformació digital, amb qui calia parlar i quins dispositius ens convenen més per treballar de manera col·laborativa amb els alumnes, entre d'altres.

## 2.3. Curs de lideratge de la transformació digital (LTRD)

Es tracta d'un curs telemàtic de 60 hores que ofereix anualment el Departament d'Educació en dos torns. Els objectius principals del curs són, per una banda, fomentar el lideratge de les tecnologies digitals, i per l'altra dotar d'eines per elaborar el Pla TAC de manera participativa atenent eixos diferents: els usos

## 2.4. El Pla TAC

El projecte final del curs esmentat anteriorment va ser l'elaboració del Pla TAC amb la valuosa col·laboració del nostre claustre de professorat. Abans de començar vam fer dues enquestes al professorat per detectar necessitats de formació i d'altres, i vam presentar el buidatge en reunió d'equip docent. Posteriorment s'ha fet una enquesta similar entre els membres del PAS i entre l'alumnat.

Un cop elaborat el Pla TAC a partir de les necessitats detectades, el vam compartir i discutir amb el claustre fins que en va sortir la versió definitiva, disponible al web del nostre centre. Cal esmentar en aquest punt que tant

telemàtica ofert pel Departament d'Educació "Lideratge de la Transformació Digital", que ens havia de conduir a la redacció del Pla TAC.

El coordinador del seminari, el Jordi Jubany, fins i tot ens va venir a assessorar personalment un divendres al matí, el vam escoltar incansablement, i vam prendre bona nota de tots els seus bons consells, el més important dels quals va ser: "La vostra xarxa està obsoleta, cal que us poseu a la cua de la transformació digital immediatament".

curriculars, la competència digital docent, les infraestructures i equipaments o el seguiment i avaluació del pla.

Podeu trobar més informació a:

<https://odissea.xtec.cat/course/view.php?id=70902>

el Pla TAC com el Projecte de Convivència s'elaboren a partir d'un programa similar, basat en una detecció de necessitats que dona com a resultat un seguit d'ítems. Podeu trobar tota la informació a:

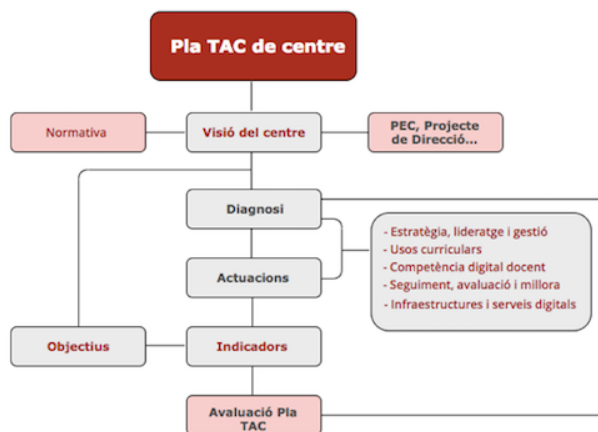
<http://xtec.gencat.cat/ca/centres/projeducatiu/platac/>

A data de gener de 2019, tenir el Pla TAC elaborat era una condició per posar-se a la cua de la transformació digital del centre, i per tant vam fer arribar el nostre TAC a Serveis Territorials perquè ens tinguessin en compte. Malauradament, les regles del joc van canviar molt abans de la pandèmia, i tenir el Pla TAC va deixar de donar prioritat per a la



transformació, tan necessària en el nostre centre i en altres centres, tot i tractar-se d'ensenyaments postobligatoris.

A continuació es presenta una infografia que mostren el procés d'elaboració i les diferents fases Pla TAC.



El Pla TAC del centre

## 2.5. La formació

De la mateixa manera que les components de la comissió TAC s'havien de formar per estar a l'altura de la transformació que es pretenia dur a terme, també calia oferir una formació de qualitat al claustre de professorat. Per això es va elaborar una proposta de formació interna de centre juntament amb la cap d'estudis que es va anomenar "Usos curriculars de les TAC a les EOI".

Per tal de dur a terme aquesta formació, ens vam posar en contacte per una banda amb la Cristina Torrent, professora de francès de l'EOI de LLeida i presidenta aleshores de l'EOICAT, i per l'altra amb la Fatiha Chahi, professora de francès d'ESADE, i els vam plantejar les nostres necessitats: orientació pedagògica sobre com introduir les tecnologies digitals a l'aula.

Ambdues professores ens van entendre a la primera i ens van plantejar dues sessions de formació diferents i alhora complementàries. Mentre que la Cristina Torrent ens va parlar de les apps i la classe inversa "Apps flipants", la

Fatiha Chahi ens va fer un plantejament anomenat "Ensenyar en la era digital". Us recomanem molt les dues formacions per als vostres claustres.

A banda de les apps i més que vam tastar, ens vam quedar amb dues idees cabdals per seguir endavant: la nostra aspiració com a professors ha de ser maximitzar el temps a l'aula per fer interacció oral, deixant per casa tot allò que els alumnes poden fer sols, com ara llegir o escoltar. En segon lloc, les pissarres digitals no deixen de ser instruments per reproduir un aprenentatge no basat en l'alumnat, i per tant no calia invertir-hi gaires diners.

Aquest descobriment ens va portar a decidir invertir diners de l'escola en l'adquisició de Chromebooks per tal de facilitar l'aprenentatge col·laboratiu a l'aula. Vam adquirir-ne disset al CTTI, així com un carro per carregar-los. Els vam fer servir molt fins que va arribar la pandèmia. Esperem que la vida torni a ser normal ben aviat.

### 3. El programa d'innovació pedagògica “Tecnologies digitals per a l'aprenentatge”

Poc després d'haver presentat el Pla TAC als Serveis Territorials del Baix Llobregat, ens va arribar la convocatòria del programa d'innovació del curs 2018-19, i casualitats de la vida, per poder-hi participar calia haver redactat el Pla TAC. Un cop consultat el claustre i el Consell Escolar, vam presentar el nostre projecte a l'Àrea de Cultura Digital (abril 2019), que fou acceptat.

“El Programa Tecnologies Digitals per a l'Aprenentatge consisteix en la promoció de l'equitat i la qualitat del sistema educatiu reflectida en la millora de les capacitats i competències de l'alumnat per mitjà diferents àmbits de participació: la transformació digital del centre, les tecnologies mòbils, la comunicació digital i la col·laboració amb entitats externes”

(<https://innovacio.xtec.gencat.cat/programa/57>)

Els objectius d'aquest programa d'innovació són, en primer lloc, impulsar la competència digital entre l'alumnat, motivant-los mitjançant l'ús de les tecnologies i mòbils i promoure'n les vocacions científiques i tècniques. En segon lloc es pretén mostrar com es poden incorporar les tecnologies digitals en els centres educatius.

El programa consta de dos projectes d'innovació clarament diferenciats. Per una banda hi ha el programa MSchools, impulsat per la Fundació Mobile World Capital Barcelona. Els àmbits de participació són pensament computacional, georeferenciació i EduHack. D'una altra tenim el projecte “El centre digital”, que té com a objectiu impulsar les tecnologies digitals al centre mitjançant propostes didàctiques estructurades a partir del Pla TAC.

Pel que fa als requeriments per participar-hi, a banda d'impartir ensenyaments que van de la primària a la secundària post-obligatòria, cal tenir el Pla TAC redactat i un projecte educatiu emmarcat dins el Pla TAC. La participació en el programa ha d'haver estat aprovada prèviament pel claustre i pel Consell Escolar i s'adquireixen els següents compromisos:

- Nomenar una persona coordinadora.
- Elaborar una memòria de seguiment i d'avaluació del projecte.
- Publicar els treballs dels alumnes d'acord amb les línies metodològiques del programa.
- Participar en les activitats de formació del Departament d'Educació.
- Fer difusió del projecte en jornades, congressos i altres.
- Proposar la consolidació del projecte, tot integrant-lo al PEC i a Pla TAC.

El programa consta de quatre àmbits de participació i té una durada de tres cursos acadèmics (en el nostre cas de 2018-19 a 2020-21):

1. Transformació digital (només adreçada als centres que han estat seleccionats per rebre equipament digital).
2. Tecnologies mòbils.
3. Comunicació digital.
4. Col·laboració amb entitats externes que hagin signat un projecte de col·laboració amb el Departament d'Educació.

L'EOI del Prat està participant en dos àmbits, el de comunicació digital i el de col·laboració amb entitats externes. A continuació es descriurà el projecte i la nostra participació amb més detall.

#### 4. La Plataforma digital EOI del Prat

El projecte "Plataforma Digital EOI El Prat" pretén trencar els murs que ens separen de l'exterior i fer que l'aprenentatge que es duu a terme a l'aula esdevingui més significatiu. Volem donar projecció a la nostra escola mitjançant un canal de Youtube que contingui una varietat de produccions creades pels alumnes. Sovint els finals de tasques o unitats didàctiques a l'aula solen ser treballs escrits i en comptades ocasions orals, i l'expressió oral és sovint l'habilitat comunicativa més desatesa pel fet de tenir grups grans d'alumnes, quan en contraposició és la que els alumnes més necessitaran i més empraran quan acabin o mentre estan realitzant els seus estudis.

Aquest projecte té com a objectiu principal donar la volta a aquesta situació i posar l'expressió oral en un primer pla mitjançant un projecte de comunicació digital que sigui una porta al món i que permeti mostrar allò que està passant a l'aula. Partim d'una necessitat detectada en l'anàlisi dels resultats acadèmics (font: base de dades del centre i indicadors SIC) de millorar els resultats i la qualitat de l'expressió oral, sobretot pel que fa a la pronúncia, ritme, entonació i errades fossilitzades.

A part de millorar les competències digitals, aquest projecte pretén empoderar els alumnes i donar sentit a allò que fan a l'aula. Els vídeos que s'estan produint estaran a l'abast del món i tindran un retorn social, com veurem més endavant.

Durant la implementació, pretenem reforçar els vincles de tota la comunitat educativa i per tant la cohesió social i de retruc la nostra projecció a l'exterior (no oblidem que ens enfrontem a una davallada de la matrícula, i que qualsevol projecte que incrementi la nostra visibilitat a l'exterior és cabdal). Per tant, els objectius estan perfectament alineats amb els objectius del sistema educatiu català

i del nostre PEC.

Aquesta plataforma digital es materialitza en un canal de Youtube propi enquè es recullen les produccions dels alumnes i que anirà vinculat al blog Nodes de la nostra escola ([www.eoidelprat.cat](http://www.eoidelprat.cat)).

Tot l'esmentat anteriorment, però, no tindria sentit si no tingués un retorn en la societat, en concret la del municipi del Prat, i és aquí on, en el marc del projecte IntersECCions (Educació, Cultura i Comunitat), impulsat per l'Ajuntament del Prat, s'inscriu la nostra col·laboració amb el Centre Cívic Palmira Domènech, de creació recent.

Els centres cívics són espais oberts a tothom i propers als ciutadans. Constantment s'hi organitzen tallers, xerrades, exposicions, entre d'altres. La Palmira Domènech, en concret, compta amb sales de projecció, cuina i una sala multimèdia amb ordinadors portàtils. Ja abans de la seva inauguració, ens van demanar assessorament per crear un banc de recursos pedagògics relacionats amb l'aprenentatge d'idiomes que es pogués utilitzar en aquesta sala multimèdia. ¿I si els nostres alumnes fossin els responsables de crear aquests recursos multimèdia emprant les tecnologies digitals per tal que el públic del CC Palmira en pogués treure el màxim profit?

De nou ens trobem amb una oportunitat de fomentar la creativitat, l'aprenentatge significatiu, noves metodologies a l'aula més engrescadores i motivadores, però sobretot d'empoderar tots els nostres alumnes sense excepció, fent especial incidència en la inclusió, el treball en equip i l'ús de les tecnologies digitals per a l'aprenentatge. Quina millor finalitat per allò que es produeix a l'aula a nivell de competència lingüística i digital que poder ajudar altres persones del mateix municipi a aprendre idiomes mitjançant unes càpsules d'aprenentatge d'idiomes?

La nostra col·laboració amb el CC Palmira Domènech contempla altres accions relacionades amb les tecnologies digitals de l'aprenentatge, com ara que els nostres alumnes dinamitzin de manera voluntària activitats i/o participant en intercanvis d'idiomes entre iguals, etc. Tots dos projectes (comunicació digital i col·laboració externa)

volen posar els idiomes estrangers a l'abast del Prat per tal que tothom hi pugui tenir accés. De ben segur que l'activista i treballadora social Palmira Domènech n'estaria molt contenta.

A continuació es detallen els objectius del projecte i els indicadors de seguiment.

| Objectius   | Indicadors  |
|---|---|
| Millorar la competència oral de l'alumnat               | Igual o superior a la mitjana d'aprovat sobre presentats de Catalunya (74% el curs 2018-19) |
| Integrar les eines digitals a la nostra pràctica docent | Nombre de produccions: quatre per professor participant per curs                            |
| Promoure l'aprenentatge significatiu                    | Grau de satisfacció de l'alumnat amb la manera d'aprendre: igual o superior al 60%          |
| Millora de la competència digital de l'alumnat          | Grau de millora de la competència digital: igual o superior al 60%                          |

## 5. Desenvolupament del projecte

El projecte s'ha desenvolupat en tres fases diferenciades:

1. Curs 2018-19: elaboració del projecte (objectius, continguts, indicadors).
2. Curs 2019-20: implementació del projecte.
3. Curs 2020-21: implementació, difusió dels resultats i redacció de la memòria.

La pandèmia de la Covid-19 està endarrerint la creació de vídeos, però ja en tenim un bon grapat que estem editant i enllestit per compartir amb la comunitat educativa. Participen un total de quatre professores dels tres idiomes, francès, anglès i alemany, de nivells que va d'A1 a C1, i amb una varietat de

temàtiques lligades als diferents nivells: situacions comunicatives de nivell bàsic i intermedi B1, Booktubes de nivell intermedi B2 i avançat C1, monòlegs i presentacions orals tipus TED-Talk.

A fi de desenvolupar el projecte, hem hagut de fer una formació específica sobre la creació i edició de vídeos. Cal esmentar aquí el suport tècnic rebut per part del Centre Cívic Palmira Domènech en la gravació d'alguns dels vídeos. També, i per tercer curs consecutiu, el claustre ha participat en la formació relacionada amb les tecnologies digitals.

La nostra participació en el projecte d'innovació ha portat de retruc altres canvis al centre:

- Adquisició Chromebooks i carret
- Adquisició tauletes i IPAD

- Punts de xarxa WIFI (transitori)
- Projectors ultra curta distància en comptes de PDIS i panells digitals per la nostra tipologia de centre
- Adquisició d'equipament per poder gravar vídeos amb Chroma

## 6. Conclusió

Davant l'oportunitat d'enriquir i millorar l'ensenyament i l'aprenentatge d'idiomes amb les tecnologies digitals, a l'EOI del Prat no ens volem quedar enrere. Com a centre públic d'ensenyament d'idiomes d'adults compartim molts dels valors del programa d'innovació de tecnologies digitals: l'habilitació per a l'aprenentatge permanent, la formació dels alumnes en el plurilingüisme, l'estimulació de la capacitat d'aprenentatge, la capacitació cultural per a la plena integració social i laboral.

A l'EOI del Prat volem trencar amb les metodologies tradicionals d'aprenentatge d'idiomes i esdevenir un model per als centres educatius del nostre municipi i del territori, tal com es recull en el nostre PEC i en el PdD. La participació en aquest programa d'innovació està essent el revulsiu necessari per tal de començar la revolució dins el claustre del nostre centre a fi de millorar les competències lingüístiques i digitals dels nostre alumnes i, especialment, per reforçar el treball en equip del professorat, motor essencial de qualsevol canvi.

## Bibliografia

Generalitat de Catalunya: elaboració Pla TAC.

<http://xtec.gencat.cat/ca/centres/projeducatiu/platac/>

Generalitat de Catalunya: Fitxa tècnica del programa d'innovació "Tecnologies digitals per a l'aprenentatge".

[https://clic.xtec.cat/pub/fitxes/05\\_tecnologiesdigitals.pdf](https://clic.xtec.cat/pub/fitxes/05_tecnologiesdigitals.pdf)

Generalitat de Catalunya: Programa d'Innovació Tecnologies Digitals.

<https://innovacio.xtec.gencat.cat/programa/57>

RESOLUCIÓ ENS/2185/2017, de 13 de setembre, per la qual es crea el programa d'innovació pedagògica Tecnologies Digitals per a l'Aprenentatge i s'obre convocatòria pública per a la selecció de centres educatius interessats a formar-ne part a partir del curs 2017-2018

([https://dogc.gencat.cat/ca/pdogc\\_canals\\_interns/pdogc\\_resultats\\_fitxa/?action=fitxa&documentId=797169&language=ca\\_ES](https://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&documentId=797169&language=ca_ES))

# El repte de crear coneixements des de l'aula presencial i virtual: un festival de cinema

Ariadna Folch Vázquez  
EOI Vall d'Hebron  
afolch4@xtec.cat

**Resum:** En aquests darrers anys i circumstàncies molts professors i alumnes hem hagut de transformar-nos en dissenyadors de tasques que incorporessin la semipresencialitat d'una manera o una altra. Aquest article vol mostrar un exemple de com les eines virtuals i el treball autònom de l'alumne es poden usar per millorar exponencialment les lliçons i les activitats a realitzar en una aula de llengua; i com el disseny i la presentació poden ajudar l'alumne a sentir-se acompanyat en el seu procés d'aprenentatge.

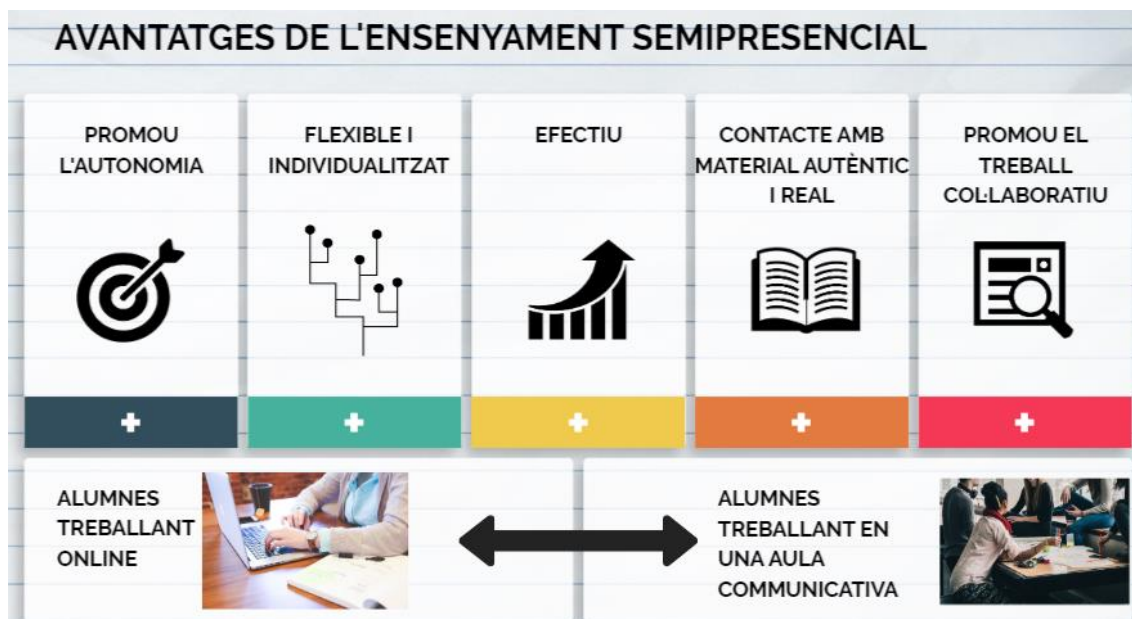
## 1. Introducció

Durant els últims anys hi ha hagut un augment dels cursos de llengua semipresencials en què els alumnes treballen de manera virtual i asíncrona durant una part de l'aprenentatge. Les escoles oficials d'idiomes de Catalunya han tingut un augment substancial de l'oferta d'aquest tipus de cursos des del 2010. Així mateix, i amb la situació viscuda aquest 2020, ens trobem en una època en què molts cursos s'han transformat gairebé sense voler-ho en cursos *blended*: amb alumnes que potser no saben treballar autònomament i amb professors que no tenim tampoc els coneixements adequats. Penso, però, que som davant del gran repte d'emfatitzar tots els beneficis que té aquest model i de dissenyar tasques que ajudin l'alumne en el seu procés.

El concepte de *blended learning* es nodreix de la idea que l'aprenentatge no és un acte que tingui lloc en un moment concret i de manera lineal, sinó que és un procés continu (Singh, 2003). L'ensenyament *blended* s'acosta molt

a les teories constructivistes d'aprenentatge en què es posa focus en l'alumne, entès com a agent que crea i comparteix coneixements. Així doncs la semipresencialitat permet adaptar-nos una mica més als ritmes i als estils de cada estudiant, ja que la virtualitat pot ser més flexible en qüestió de temps i de tipus de tasques i materials amb què l'alumne ha de treballar. També permet una millor adaptació a nivells de llengua diferents, una realitat cada cop més comuna en alguns nivells a l'EOI.

Aquest model dona a l'alumne la responsabilitat d'una bona part de l'aprenentatge en qüestió de temps i manera de dur-lo a terme. Això sí, hem de ser conscients que l'alumne no ve a l'aula sabent aprendre en línia i que necessitem un canvi de paradigma per aconseguir aquesta responsabilitat. Hem de ser nosaltres com a professors que guiem l'alumnat cap aquest canvi i el fem partícip dels avantatges que té aquest tipus d'aula (imatge 1).



Imatge 1. Avantatges de l'ensenyament semipresencial

## 2. Com ho fem?

L'ús de la tecnologia per a l'aprenentatge aporta a la docència múltiples beneficis: enriqueix les experiències d'aprenentatge, promou el treball col·laboratiu i autònom alhora que dona a l'alumne una flexibilitat en qüestió de temps i espai (Cheung et al., 2010). Així mateix, dona la possibilitat d'oferir als alumnes un gran input de material autèntic, immediat i real; així com d'oferir a l'alumne material en relació als seus interessos i preferències (Sharma & Barrett, 2007). D'altra banda el treball en línia permet individualitzar i personalitzar l'aprenentatge per a cada alumne (Linda Kuk, 2009). El treball en línia a la classe de llengua permet adequar el nivell i individualitzar-lo, tant al professor com a l'alumne, que pot triar aquell input dins de la seva zona d'aprenentatge i també dels seus interessos personals (Cunningham et al., 2016).

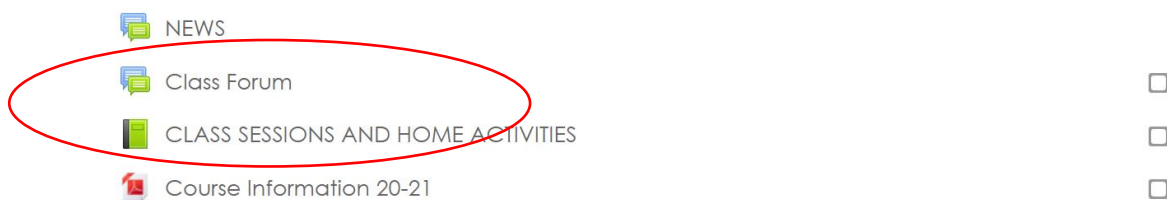
Tot això, però, no passarà si els professors no assumim el rol d'afavorir la creació, el disseny, la selecció i l'ús d'aquests materials didàctics en relació a la pedagogia, les expectatives i els objectius del programa docent (Morales, 2006). En un curs en què la virtualitat i per tant les TIC representen un percentatge elevat del temps i espai que dediquen els alumnes, el paper del disseny és clau si els objectius d'aprenentatge han de ser adquirits d'aquesta manera. En els cursos semipresencials la tecnologia es posa a l'abast dels estudiants per facilitar l'aprenentatge. En un curs on una part de la docència es fa en una aula presencial i l'altra es fa a través de la virtualitat, aquests dos blocs han d'estar cohesionats. Dit d'una altra manera, hem d'aconseguir que tant les tasques i el treball que l'alumne fa fora de l'aula tradicional com el que es fa en les sessions presencials formin un únic bloc on l'alumne es mogui d'un a l'altre de manera natural i flexible.

### 3. Pràctica: creant un festival de cinema

La meua experiència en els anys de *blended* em diu que molts alumnes se senten perduts i que l'èxit recau a fer un bon acompanyament i guiatge. És a dir, l'alumne/a ha de saber en tot moment què s'espera d'ell/ella i ha de sentir-se part d'un grup i guiat pel professor. Així mateix, hem de ser capaços d'escollir unes eines informàtiques que ens ajudin a arribar als nostres objectius, però que no atabalin l'alumnat. L'aula virtual ha de ser un espai còmode per als nostres alumnes i les eines proposades han de ser fàcils d'usar. Moltes vegades hem d'explicitar com s'usa una eina per fer sentir l'alumnat acompanyat. Sí que és cert que potser en les primeres unitats del curs necessitem de més temps per crear videotutorials o per guiar l'alumnat en

aquestes eines, però després el resultat és molt bo i ja funcionen sols.

Així doncs, l'exemple que us proposo és una activitat sobre pel·lícules. En aquest cas, és un exemple usat en alguns cursos a B1 i també a C2 d'anglès; per tant crec que es pot adaptar a qualsevol nivell i llengua. Els alumnes del curs tenen sempre en tot moment un llibre de Moodle (Imatge 2), en què poden veure les activitats i tasques realitzades a l'aula presencial i el que s'espera que facin en la setmana entre sessions. També disposen d'un fòrum de classe per ajudar-se entre ells i resoldre els dubtes que poden anar sorgint (ja que necessiten sentir-se acompanyats).



Imatge 2. Llibre de Moodle.

L'objectiu que tenim com a grup classe és el de crear un festival de cinema relacionat amb el tema de la identitat (el que ens anava bé per a la unitat, aleshores). Els alumnes han d'assumir el rol d'ambaixadors d'una pel·lícula per defensar-la davant d'en un comitè d'experts. Posteriorment, els mateixos alumnes formen part d'aquest grup i voten la pel·lícula que els ha convençut més; per acabar tenint tres guanyadors.

El **primer pas** (aula presencial) consisteix a veure exemples de periodistes defensant i fent una revisió crítica d'una o més pel·lícules. A l'aula, en grups, es feia un treball de llengua, contingut i estructures útils per a aquestes tasques de crítiques i resums de pel·lícules. El **segon pas** (treball en línia) consistia en diverses tasques amb què els alumnes havien de treballar la llengua necessària; tenim diferents exemples des de treball sistemàtic



d'estructures lingüístiques fins a la creació de glossaris en grup amb vocabulari adient (Imatge 3. Creació de glossari en grup). És a dir, els alumnes al Moodle tenen diverses tasques, principalment de comprensió lectora o auditiva; des de qüestionaris Moodle, fòrums de discussió... Aquests inputs també s'usen per analitzar la llengua i les estructures necessàries per fer la tasca (passives,

adjectius d'opinió...) i els alumnes també disposen de tasques més sistemàtiques com per exemple omplir buits amb estructures de forma passiva o triar l'ordre dels adjectius per descriure una pel·lícula. Aquestes tasques poden ser molt flexibles en el nivell i l'alumne pot escollir el que creu que necessita, així com el professor pot guiar els alumnes també en base al seu nivell i a les seves dificultats.

## Cinema & review vocabulary

Choose three new words or expressions from any of the written or videos proposed for the week and add them to the list.

Make sure you do not copy your classmates list and make sure you add an example of the word or idiom.


The screenshot shows a Moodle glossary interface. At the top, there is a search bar with a 'Search' button and a checked 'Search full text' option. Below the search bar is an 'Add a new entry' button. There are two tabs: 'Browse by alphabet' (selected) and 'Browse by category'. Below the tabs, it says 'Browse the glossary using this index' followed by a list of letters: 'Special | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S | T | U | V | W | X | Y | Z | ALL'. On the right side, there is a pagination control showing 'Page: 1 2 3 4 (Next) ALL' and a large letter 'A' indicating the current page. The main content area shows the entry for 'and so on and so forth' with the definition 'etc etc'. Below this, there is another entry for 'Appallingly' with the definition 'An adverb used to describe something shocking, horrifying or terrible.'

### Imatge 3. Creació d'un glossari en grup

En el **tercer pas** (aula presencial) es feien activitats de consolidació dels continguts previs (usant diferents jocs interactius de l'estil del kahoot) i després es feia una discussió on es definien els objectius del festival de cinema i els criteris usats per escollir el guanyador. Aquesta part de l'activitat ha variat al llarg dels anys i depèn molt del nivell de llengua dels estudiants així com de la pràctica que tenen a crear un producte conjunt com a grup-classe. Els alumnes en petits grups de 3 o 4 escriuen un petit text amb els objectius del festival i s'escull entre tot el grup les normes per incorporar pel·lícules. Aquestes varien en funció del grup, des del grups-classe que només permeten versions originals, altres que

també permeten doblatges, fins a grups que delimiten pel·lícules a determinats anys d'estrena.

En el **quart lloc** (treball en línia) els alumnes visualitzen una pel·lícula que considerin adient (en alguns grups que els costa, els he proposat jo una petita llista, en la majoria, però, deixo que ells mateixos escullin) i usant l'eina Flipgrid fan un petit discurs. En aquest discurs (la durada depèn del nivell de llengua) defensen el motiu pel qual la seva pel·lícula ha de ser incorporada al festival i fan una petita crítica animant l'audiència a veure la pel·lícula i descrivint-ne els punts forts.


**Identity Film** 

11 responses • 234 views • 0 comments • 21.8 hours of engagement




You are preparing a Film Festival on the topic of identities and migration in different movies. Choose a film you think is worth presenting. You have to convince your team to include the film in the list. Make sure you use enough attention grabbers and you keep your audience interested.

5'

Join Code: [a814a75d](#)



**Responses (11)** [Print QR Codes](#) [Export Data](#)

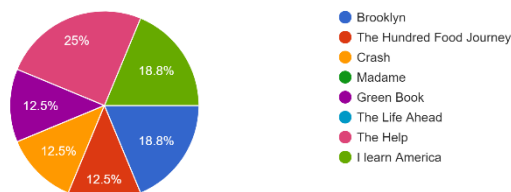
| <input type="checkbox"/> Actions | Name  | Date         | Comments | Feedback   |
|----------------------------------|---|--------------|----------|--|
| <input type="checkbox"/>         |  <b>Mar Q</b><br>22 views    | Nov 30, 2020 | -        | - <a href="#">Active</a> <a href="#">Share</a> <a href="#">Actions</a> |
| <input type="checkbox"/>         |  <b>Marian A</b><br>19 views | Nov 29, 2020 | -        | - <a href="#">Active</a> <a href="#">Share</a> <a href="#">Actions</a> |
| <input type="checkbox"/>         |  <b>Lluis G</b><br>21 views  | Nov 29, 2020 | -        | - <a href="#">Active</a> <a href="#">Share</a> <a href="#">Actions</a> |

Imatge 4. Exemple de l'eina Flipgrid

En **cinquè lloc** (treball en línia) visualitzen les presentacions dels seus companys, fan una avaluació entre iguals, usant un formulari de Google i voten, usant també un formulari de Google, la que consideren més adient (Imatge

5. Resultat del Formulari en un grup). En **últim lloc** (aula presencial) es presenten els guanyadors i es fa un treball conjunt i avaluen la tasca.

Which Film would you select?  
16 responses



Imatge 5. Pel·lícules guanyadores

Si analitzem la seqüència, ens trobem que les tasques a realitzar per als alumnes flueixen i interaccionen des de l'aula presencial al treball en línia i que unes es nodreixen de les altres. Per exemple, el treball de glossari que fan en línia és necessari a la següent sessió

per resoldre les tasques i es segueix usant en els seus discursos.

Explícitament, no hi he posat la durada de les activitats perquè en els anys diversos i grups que l'he fet servir l'he anat modificant des de vegades que he dedicat sessions senceres

durant un parell o tres de setmanes a altres vegades que han estat estones repartides al llarg del semestre. Penso que això pot ser molt adaptable al ritme de cada grup; i que és un dels avantatges del treball en línia i autònom que es pot dissenyar per diversos interessos i tipus de grup.

Així mateix, i si fem un cop d'ull a les eines emprades podem veure que tot i que semblin

#### 4. Conclusió

Aquesta seqüència didàctica l'he anat utilitzant amb les seves variants en diversos grups i la conclusió que n'extrec al llarg d'aquests anys és que com més explicitem les tasques, com més informació donem dels passos a fer i del que esperem d'ells, més segurs se senten i millor realitzen les tasques. Si d'entrada potser l'ús de les eines TIC els espantava una mica, si els en fem un acompanyament del funcionament i els en fem

moltes: llibre de Moodle, tasques interactives de Moodle, Kahoot, Quizzlet, Flipgrid i formularis de Google. Són eines molt versàtils que s'utilitzen molt en altres tasques del curs i lliçons i que per tant els alumnes ja les saben fer servir. Una bona solució és anar-les introduint de mica en mica per tal que l'alumne s'hi vagi familiaritzant.

participis del funcionament i dels seus avantatges, segur que hi podem treure el màxim profit per a l'adquisició de segones llengües.

És un camí conjunt entre professorat i alumnat que de ben segur ens portarà a una millora de les nostres experiències docents i a una millor adaptació als ritmes i als temps que necessita el nostre alumnat.

#### Bibliografia

- Cheung, K. S., Lam, J., Lau, N., & Shim, C. (2010). Instructional design practices for blended learning. *2010 International Conference on Computational Intelligence and Software Engineering, CiSE 2010*, 1–4. <https://doi.org/10.1109/CISE.2010.5676762>
- Cunningham, A., Redmond, M. L., Cunningham, A., & Redmond, M. L. (2016). *Instructional Design and Early Language Learning: Cognition, Creativity, and Technology* Published by: American Association of Teachers of Spanish and Portuguese Stable URL : <http://www.jstor.org/stable/20063728> *Instructional Design and Early Language* . 91(2), 435–445.
- Linda Kuk. (2009). *Empowering Online Learning: 100+ Activities for Reading, Reflecting, Displaying, and Doing* (review). In *The Review of Higher Education* (Vol. 32, Issue 4). <https://doi.org/10.1353/rhe.0.0091>
- Morales, C. R. (2006). La Importancia del Diseñador Instruccional en el diseño de cursos en línea. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 3.
- Sharma, P., & Barrett, B. (2007). Blended Learning Using Technology in and Beyond the Classroom. In *Macmillan English.Com*.
- Singh, H. (2003). Building Effective Blended Learning Programs. *Educational Technology: The Magazine for Managers of Change in Education*, 43(6), 51–54.

## We are Gridpals: una experiència d'intercanvi entre Lleida i Ohio

**Tere Cots**  
EOI Lleida  
[tcots@xtec.cat](mailto:tcots@xtec.cat)

**Resum:** En aquest article us mostrem una experiència d'intercanvi lingüístic entre una high school americana i l'EOI de Lleida que es va dur a terme el curs 2019-20 a través d'una de les opcionalitats de l'aplicació de videoblog Flipgrid. Aquest intercanvi va permetre als alumnes de B2.2 del grup semipresencial de l'EOI de Lleida mantenir un contacte asincrònic amb alumnes angloparlants i practicar l'expressió oral en un context natural de comunicació.

### We are Gridpals

Els professors i els alumnes d'idiomes sempre hem valorat molt positivament la possibilitat de participar en experiències d'intercanvi oral i/o escrit amb parlants nadius de la llengua d'estudi. En els instituts d'ensenyament secundari són força comuns els intercanvis entre alumnes de diferents països en què els alumnes viatgen a l'estranger per viure l'experiència de comunicar-se en una altra llengua. Aquesta possibilitat, però, és molt més difícil en les escoles oficials d'idiomes, ja que el nostre alumnat és força divers. En una mateixa classe de B2, per exemple, conviuen persones jubilades, estudiants de secundària, professionals lliberals i treballadors a compte d'altri. Tothom amb la seva vida particular i els seus horaris de treball o estudi diferents en acabar les classes EOI. Això fa que proposar un viatge o un intercanvi entre alumnes de diferents països sigui gairebé impossible o poc viable per a tots els alumnes del grup classe. Gràcies a les TIC i les apps de comunicació asincrònica podem salvar aquesta dificultat inicial i buscar un intercanvi entre alumnes de diferents centres educatius d'arreu del món. En aquest article us presentem l'experiència d'intercanvi d'activitats d'expressió oral entre alumnes de B2.2 del grup semipresencial de l'EOI de

Lleida i els alumnes de l'institut de secundària Windham High School d'Ohio, EUA.

Aquest intercanvi es va fer a través de la modalitat Gridpals de Flipgrid. Pels que encara no conegeu Flipgrid, heu de saber que es tracta d'un lloc web educatiu gratuït (també disponible en app per dispositius Android i iOS) que permet als professors proposar una tasca i que els alumnes la responguin mitjançant petits vídeos que poden gravar en dispositius mòbils o ordinadors a l'aula o a casa. No cal dir que és una de les apps més populars a nivell educatiu arreu del món i que ha tingut un gran impuls durant el tancament escolar per confinament que va tenir lloc el tercer trimestre del curs 2019-20, ja que va permetre el contacte asincrònic entre professors, alumnes i pares (alguns centres van utilitzar Flipgrid per tutories i per mantenir contacte amb els pares sense la pressió de fer una videoconferència a una hora en concret). Per iniciar-vos en el món Flipgrid us recomano el webinar que va impartir la professora de l'EOI d'Avilés Cristina Cabal dins de les sessions de YouTube del projecte Escuelas Amigas i que podeu visualitzar aquí:

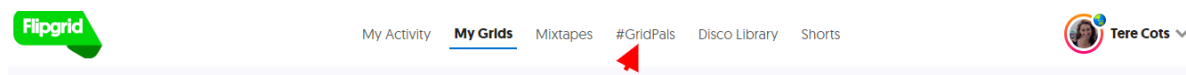
<https://youtu.be/vTniggQzPIE>



Imatge 1. Webinar de Cristina Cabal sobre Flipgrid al canal de YouTube “Proyectando Escuelas Amigas”

Una de les opcionalitats de Flipgrid permet contactar amb professors usuaris de Flipgrid de tot el món. Aquesta opció es diu #Gridpals i, si sou usuaris de Flipgrid, la podeu trobar a

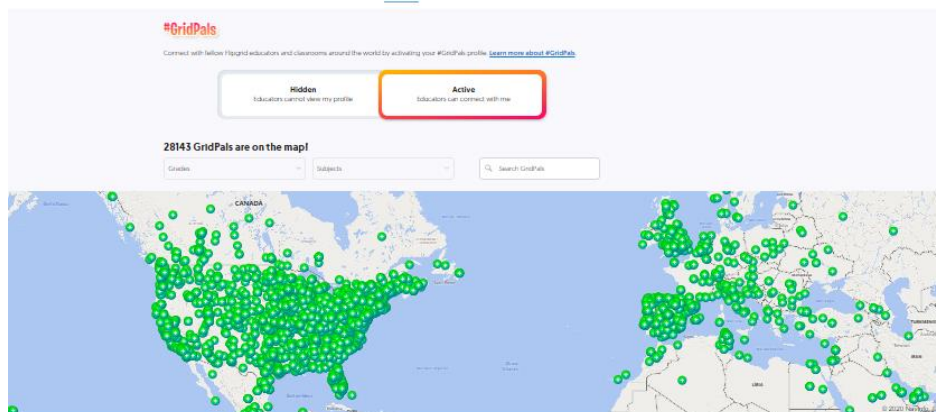
la part superior del vostre tauler d'usuari o *dashboard*, com podeu veure en la imatge següent:



Imatge 2. Mostra d'on trobar Gridpals a Flipgrid

Un cop omplert el vostre perfil i activat la pestanya que permetrà que altres professors us puguin contactar o que vosaltres els pugueu contactar, podreu endinsar-vos en la part més difícil de tot el projecte, que és trobar

un centre/professor interessat en un possible intercanvi lingüístic entre alumnes. En el meu cas, buscava persones angloparlants interessades a interactuar amb els meus alumnes de nivell B2.2 d'anglès.



Imatge 3. Exemple de la secció Gridpals activada per rebre o fer invitacions de col·laboració

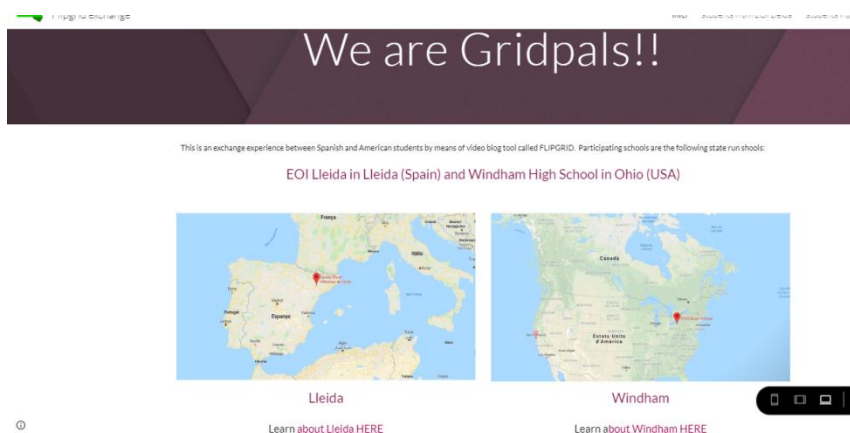
Després d'uns quants intents vaig aconseguir que una professora de tecnologia de l'institut de Windham, Ohio, em posés en contacte amb la professora d'espanyol de l'institut, Kristin Kercher, amb qui a principis de setembre vam començar a planificar el

projecte que s'hauria de desenvolupar al llarg del curs 2019-20.

Com és lògic les primeres activitats van ser de coneixença de les dues ciutats on eren els dos centres educatius i es va crear un Google Sites amb informació de cada lloc que va

servir per presentar el projecte als alumnes. Els alumnes d'Ohio van llegir informació sobre

Lleida en espanyol i els alumnes de Lleida van llegir sobre Windham en anglès.



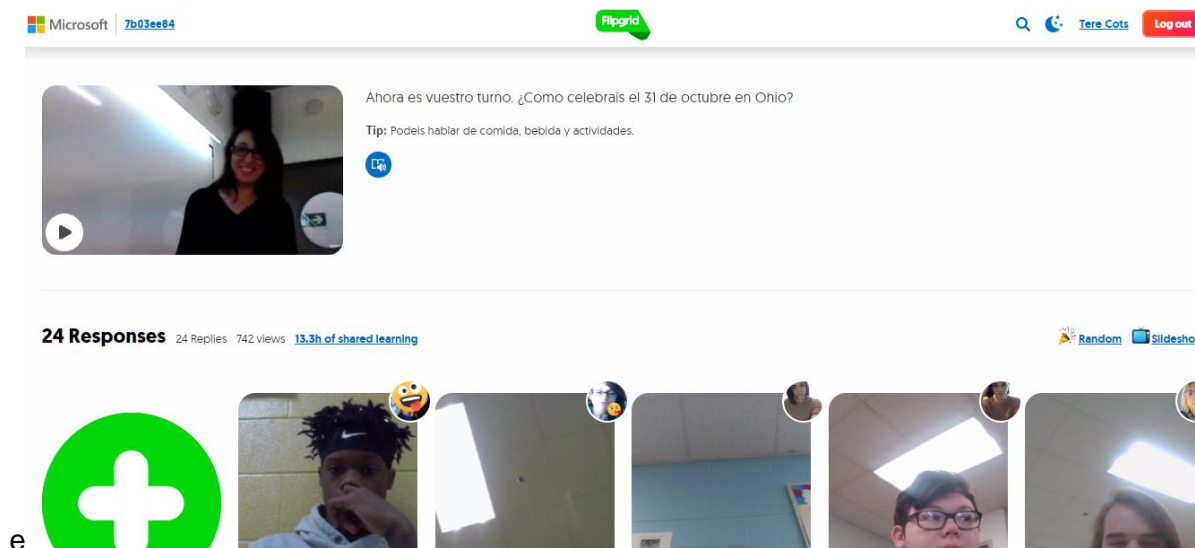
Imatge 4. Google Sites que recull l'experiència d'intercanvi

Després, l'entorn Google Sites va recollir les diferents activitats que es van anar desenvolupant al llarg del curs.

La primera activitat d'intercanvi oral va tenir lloc a finals d'octubre, als voltants de la Castanyada i Halloween i va servir perquè els alumnes s'expliquessin com passaven la nit del 31 d'octubre a la seva ciutat. Aquest primer intercanvi va ser en anglès i els alumnes lleidatans van gravar els seus vídeos des de casa. Fins i tot, algunes alumnes el van gravar

el mateix dia 31 i van ensenyar casa seva amb la taula preparada amb panellets i castanyes. Els alumnes americans van respondre en anglès i van mostrar la seva sorpresa en relació a la tradició de "La Castanyada" i amb el fet que a Catalunya la població mengés castanyes torrades.

Al mateix temps, els alumnes de Windham van gravar el seus vídeos en espanyol explicant què feien la nit del 31, fent èmfasi en activitats, menjar i beure típics.



Imatge 5. Exemple de grid o tema proposat per l'EOI de Lleida i respost per alumnes americans

La segona activitat va ser proposada per la professora Kristin Kercher i va tenir lloc durant el mes de desembre. Els alumnes americans tenien un nivell elemental de la llengua i l'objectiu de la seva professora era que poguessin comunicar situacions de quotidianitat a nivell bàsic; així que els va demanar que, en resposta al que els havien preguntat els alumnes de Lleida, gravessin un petit vídeo explicant què feien en sortir de l'institut i quina motivació tenien per estudiar espanyol. Els alumnes de l'EOI de Lleida van respondre des de l'aula de l'EOI i en espanyol a tots els vídeo-missatges rebuts, i fou curiós observar que, en primera instància, els alumnes de Lleida responien als estudiants americans que els havien contestat el seu vídeo de sobre la Castanyada. Amb tot, les professores implicades ens vam assegurar que tots els vídeos rebien resposta oral per tal d'afavorir la implicació en el projecte i en aconseguir l'objectiu principal, que era la interacció oral entre tots els alumnes.

Metre el projecte va estar actiu es van tractar un total de 6 temes o *grids* (3 dirigits des de

l'EOI de Lleida i 3 des de Windham High School) i es van intercanviar un total de 129 vídeos; però malauradament el tancament de les escoles per la incidència del Covid-19 no va permetre desenvolupar totes les activitats previstes. I malgrat que els alumnes de Lleida van continuar actius fins a principis de juny 2020, els alumnes americans es van despenjar del projecte per la dificultat que els suposava l'organització de l'activitat docent durant el tancament. Amb tot, els alumnes de l'EOI de Lleida van valorar molt positivament l'oportunitat de poder fer aquest intercanvi lingüístic amb alumnes americans i veure que el seu nivell d'anglès els permetia mantenir converses, tot i asincròniques, amb persones angloparlants.

Esperem poder continuar aquests intercanvis el proper curs i us animo a tots a buscar Gridpals per als vostres alumnes per tal d'aconseguir que l'aprenentatge de llengües a les EOI sigui encara més motivador i obert a un món cada cop més intercomunicat i global.

# Programa FP&EOI Together: paga la pena?

## L'experiència de l'EOI Terrassa (2020-21)

**Montserrat Cañada Pujols**  
EOI Terrassa  
[mcanada2@xtec.cat](mailto:mcanada2@xtec.cat)

**Resum:** La finalitat d'aquest article és fer difusió del Programa FP&EOI Together i donar a conèixer concretament la nostra experiència d'enguany. Com a equip directiu nou a l'EOI de Terrassa ens hem implicat molt en el projecte, hi hem dedicat il·lusió, temps i esforços, i no només nosaltres sinó també altres membres de la comunitat educativa. La participació de l'alumnat de l'EOI (a qui ens devem nosaltres) no ha estat massa elevada. Aquest fet ens ha portat a una reflexió profunda: tot plegat, paga la pena?

### 1. Introducció: el programa FP&EOI Together

El domini de llengües estrangeres, com és sabut, és una competència clau per a l'alumnat, la qual pot ajudar a millorar la

qualitat de la seva inserció laboral, així com la seva participació en projectes de mobilitat en el futur.

#### 1.1. Què és FP&EOI Together?

És un programa organitzat per la Direcció General de Formació Professional Inicial i Ensenyaments de Règim Especial (DGFPIERE) del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya que pretén establir intercanvis entre les escoles oficials d'idiomes (EOI) i els centres de formació professional (FP), escoles d'art (EA) i escoles artístiques superiors (EAS) del mateix territori per desenvolupar un projecte de forma conjunta. Aquest projecte consisteix en una col·laboració de 5 hores entre els alumnes d'FP, EA o EAS i l'EOI del seu municipi (o una EOI de la comarca que sigui propera, d'entre les 45 EOI existents a Catalunya o dels 11 centres públics delegats), que es porta a

terme durant el primer o segon trimestre del curs, ja que el tercer trimestre és prou complicat per a les EOI.

Els objectius que es proposa FP&EOI Together són:

- Millorar les competències orals de l'alumnat d'FP en llengües estrangeres.
- Potenciar les col·laboracions entre els centres educatius implicats.
- Difondre les ofertes formatives dels centres implicats.
- Millorar la qualitat de la inserció laboral així com la participació en projectes de mobilitat en el futur de l'alumnat d'FP.

#### 1.2. Com cal inscriure's al programa?

Aquest aspecte és senzill: el centre d'FP, EA o EAS es posa en contacte amb l'EOI més propera (EOI de referència) per acordar els termes de la col·laboració (segons els recursos de què disposa l'EOI) i omplir un

formulari Google en què fa constar el Servei Territorial, les dades del centre i de la persona de contacte, i tipus d'activitat que es vol dur a terme (el termini aquest curs va ser el 30 d'octubre de 2020). Un cop realitzades les



activitats acordades, el centre d'FP, EA o EAS i l'EOI envien a la DGFPIERE la memòria de les activitats, una valoració de la participació

### 1.3. Quines activitats s'han fet fins ara?

El ventall de possibilitats és molt ampli i, de fet, són moltes les iniciatives que ja s'han dut a terme en edicions anteriors, gairebé totes en col·laboració amb els departaments d'anglès. L'any passat (curs 19-20), per exemple, 45 centres d'FP, ensenyaments artístics i esportius d'arreu de Catalunya van participar en activitats organitzades per 43 EOI. Pel que fa l'EOI de Terrassa, 14 alumnes de l'INS Nicolau Copèrnic van assistir a classes com a alumnes convidats, observant algunes sessions d'anglès (d'A2 a B2).

Altres EOI, en canvi, van proposar:

- Participació en una activitat o jornada cultural, o en festes concretes (la Chandeleur, amb degustació de creps, Halloween...).
- Sessions informatives sobre l'EOI (nivells, idiomes, certificats oficials, convocatòries d'exàmens...).
- Visita a l'escola.

## 2. Actuacions prèvies a la realització de les col·laboracions

### 2.1. El webinar

El 14 d'octubre de 2020 es va organitzar el webinar FP&EOI TOGETHER (al qual van participar representants de 21 EOI i de 77 centres d'FP) amb tres objectius: difondre el programa de col·laboració entre centres de formació professional, esportius i artístics i escoles oficials d'idiomes; compartir experiències d'èxit, i planificar accions conjuntes entre EOI i centres d'FP, EA o EAS del mateix territori. En aquest webinar es va presentar el programa i es van donar pautes per als centres que s'hi volguessin apuntar. El projecte, que va néixer fa tres anys, pretén

al programa i propostes de millora, a través d'un altre formulari Google (enguany, abans del 30 de juny de 2021).

- Participació en tallers.
- Activitats d'ensenyament i aprenentatge lúdiques i/o gamificades (per exemple, Escape Room, Kahoot...).
- Presentacions per part de l'alumnat d'EOI.
- Assistència a conferències organitzades per l'EOI.
- Activitats orals específiques entre l'alumnat d'FP, EA o EAS i el de l'EOI (per exemple, simulació d'entrevista de treball)

Enguany, però, aquest curs 2020-2021, les circumstàncies a causa de la pandèmia per COVID-19 han limitat notablement el nombre de possibles activitats, ja que qualsevol col·laboració entre l'alumnat d'FP, EA o EAS i l'EOI havia de ser 100% en línia. Aquest fet també ha provocat una davallada en el nombre d'EOI participants, que ha passat de 43, com hem dit abans, a 33.

que l'alumnat prengui consciència de la importància dels idiomes i que, mitjançant iniciatives comunes, les dues institucions s'apropin i es coneguin, i que l'oferta educativa es vagi adaptant a les necessitats dels usuaris. Així mateix, es van presentar dos exemples de bones pràctiques que es van dur a terme el curs passat, abans de la pandèmia, destacables com a experiències de col·laboració d'èxit: la de l'Institut Tecnològic de Barcelona amb l'EOI de Vall d'Hebron, i la de l'institut La Garrotxa d'Olot amb l'EOI d'Olot.

Aprofitant la sessió es va establir un primer contacte entre els instituts interessats i les EOI de referència corresponents, en què es va fer una pluja d'idees per tal de planificar accions

## 2.2. Font d'inspiració d'idees

Es va crear un espai per compartir idees d'activitats ja planificades entre els INS i les EOI. Calia emplenar un formulari en què s'afegia una descripció breu del projecte que es volia realitzar, que podia ser font d'inspiració per a altres centres. Alguns

conjunctes i començar a pensar possibles activitats, tenint en compte el perfil de l'alumnat destinatari i les seves necessitats.

exemples: concurs EUROPASS 2020 Elevator Pitch, Trivial de preguntes sobre l'EOI i l'INS, Escape Room, Speed Dating, simulació d'entrevistes de treball, diàlegs teatralitzats...

## 3. L'experiència de l'EOI Terrassa (2020-21)

Enguany dos centres d'FP de Terrassa van sol·licitar-ne participació al projecte: l'INS Montserrat Roig i l'INS Nicolau Copèrnic. El Montserrat Roig va proposar l'activitat al CFGS de Comerç Internacional i al CFGS de Gestió de Vendes i Espais Comercials. El Nicolau Copèrnic, per la seva banda, va proposar-la a l'alumnat de primer de CFGM de Sistemes Microinformàtics i Xarxes.

Es va decidir organitzar les activitats que, com hem dit anteriorment, havien de ser virtuals, durant el primer trimestre del curs 2020-21. Les propostes inicials eren dues, sempre en anglès: d'una banda, una activitat cultural sobre diferències en els protocols i maneres de tractar els altres en societats de països diversos, i, d'altra banda, simulacions d'entrevistes de treball entre l'alumnat de l'EOI i dels centres d'FP. Després de parlar-ne amb la Direcció del centre, l'EOI va optar per l'activitat cultural, un cop va haver analitzat els pros i contres de les dues propostes. Es van descartar les entrevistes de treball ja que haurien involucrat alumnat amb un nivell de llengua superior al dels participants dels instituts, que era d'A2/B1 majoritàriament, i implicaven un volum de feina de preparació per part dels docents que en la situació actual no ens podíem permetre de demanar i que potser no tenia cabuda en els respectius

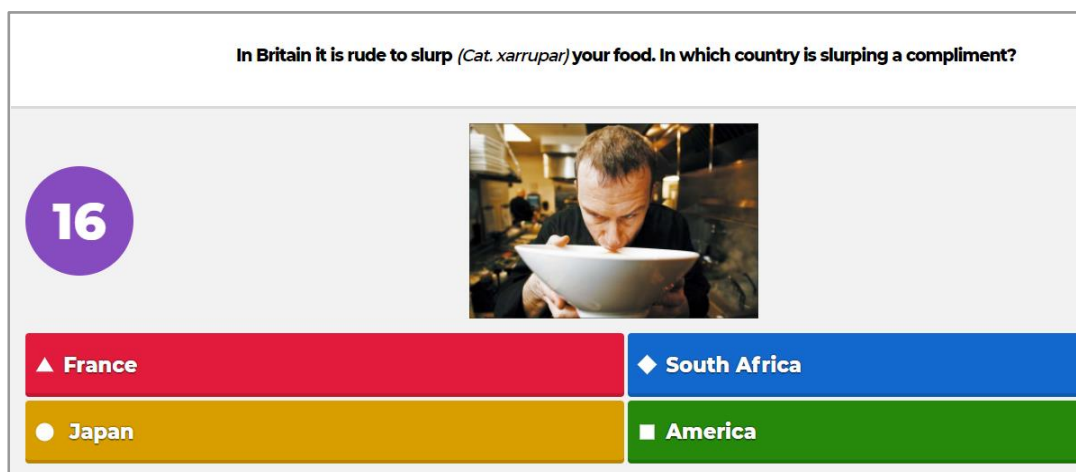
currículums acadèmics o programacions d'aula (elaboració del CV, redacció de preguntes i respostes de l'entrevista de treball, creació de diàlegs i/o *role plays*...).

Així, doncs, es va acordar dur a terme l'activitat cultural amb Zoom. Es va contactar la professora Rosa Maria Cano que, pel seu perfil i la seva experiència tant a EOI com a Secundària, i també pel seu bagatge com a conferenciant, vam pensar que podia fer una molt bona xerrada, interessant i amena, i amb un nivell de llengua entenedor per a l'alumnat participant que, recordem, era força heterogeni (els alumnes de CFGS tenien un nivell d'anglès a partir de B1, el nivell dels joves de CFGM, en general, era molt més baix, d'A2, i l'activitat es va obrir també a l'alumnat d'EOI a partir de B1). Juntament amb els instituts vam acordar també el dia i l'hora de l'activitat, que vam decidir que seria el dilluns 23 de novembre.

Per tal de fer l'activitat més participativa i que l'alumnat de les tres institucions pogués interactuar, vam optar per dividir-la en tres parts: una part introductòria (Kahoot), la conferència sobre multiculturalitat "Communicating Successfully in a Multicultural World or How to Put Yourself in Someone Else's Shoes", i un debat final.

### 3.1. El Kahoot

Es va organitzar un joc amb l'eina digital Kahoot, amb 12 preguntes sobre comportaments de diferents cultures que poden semblar sorprenents. La finalitat del joc era sensibilitzar l'alumnat sobre el que per nosaltres pot semblar «normal» pot no ser-ho en altres societats, i viceversa. El títol va ser: "What do you know about intercultural communication?". En el qüestionari hi havia preguntes no sols del món anglòfon sinó també d'altres països amb els quals és possible que l'alumnat de CFGS hagi de mantenir relacions comercials (recordem que una part dels participants eren de Comerç Internacional i Gestió de Vendes i Espais Comercials): Xina, Japó, França, Itàlia, Portugal...



Imatge 1. Exemple de pregunta del Kahoot (Pregunta 7)

### 3.2. La conferència

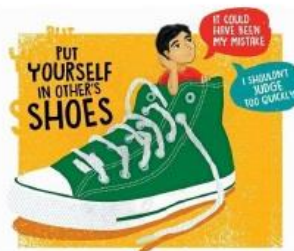
El títol, "Communicating Successfully in a Multicultural World or How to Put Yourself in Someone Else's Shoes", ja ho diu tot: la xerrada va néixer amb l'objectiu d'abordar el tema de la comunicació intercultural, que és un aspecte essencial en el nostre món global i un autèntic repte per als estudiants d'idiomes i per a les persones que treballen en contextos empresarials internacionals.

En una primera part, es va tractar el concepte ampli de cultura, des del vessant antropològic,

per prendre consciència de les diferències entre països i poder evitar prejudicis i estereotips i malentesos en la interacció social. A continuació es va passar a l'anàlisi de gestos, creences, elecció de temes..., que sovint causen aquests malentesos culturals i dificulten la comunicació. També es va parlar del xoc cultural i es van descriure situacions en què sorgeixen els conflictes per intentar solucionar-los.

## COMMUNICATING SUCCESSFULLY IN A MULTICULTURAL WORLD OR HOW TO PUT YOURSELF IN SOMEONE ELSE'S SHOES

This presentation tackles the issue of intercultural communication, which is a basic skill in our global world and a real challenge, particularly for both language learners and people working in business and international contexts (FP and EOI students).



First, we will be focusing on the wide concept of culture so as to be aware of the differences between different countries and then to avoid prejudice and stereotypes. Then, by understanding the complex dimensions of culture we will be able to avoid misunderstandings and problems in social interaction.

We will also learn about subtle differences regarding gestures, beliefs, topic choice... that often cause these cultural misunderstandings or communication breakdowns. In relation to this, the issue of culture shock will also be addressed as a source of anxiety when dealing with cross-cultural contexts. And finally we will try to describe specific situations where these conflicts arise to try and sort them out to learn from them.

All the elements which are at play concerning culture will be illustrated with audiovisual materials to enhance our student's cultural awareness.

### About the speaker...



Rosa María Cano Valles is an EOI teacher at EOI Drassanes where she is currently teaching English. As a German and English philologist with a PHD in literature and language teaching and a language lover, she has always considered culture as a window onto the world and the key element to learning languages. She is passionate about literature, art and culture so she has been teaching several specific courses at Drassanes on the role of culture in teaching languages as well as British, Irish and American culture from an interdisciplinary point of view for many years.

*Imatge 2. Resum de la conferència i dades de la ponent*

La xerrada va resultar molt interessant i amena, farcida d'anècdotes i il·lustrada amb imatges i materials audiovisuals que feien aclaridors els conceptes potser més complicats i difícils d'entendre, sobretot per

als estudiants que no tenien prou nivell d'anglès. La ponent es va esforçar a utilitzar un llenguatge prou planer per tal d'arribar a tot el públic.

### 3.3. El debat final

Un cop acabada la conferència, els assistents que ho van voler van rebre la possibilitat de participar en un debat sobre el tema, al qual es va adherir majoritàriament l'alumnat de CFGS, que era el que tenia el nivell de llengua més alt.

Es va preparar una bateria de preguntes:

1. What did you learn you did not know?
2. What did you already know about the topic?
3. What surprised you the most?

4. Do you associate certain characteristics with some nationalities?
5. Are there any stereotypes that have been "destroyed" along the lecture?
6. Do you have some personal experiences related to the topic?

#### 4. La «posada en marxa»

A banda de les discussions i intercanvis d'informació via correu electrònic entre els membres responsables del Programa FP&EOI Together, es va dur a terme una reunió sincrònica abans del dia de realització de l'experiència, en què es va consensuar l'horari d'inici de l'activitat (a les 18.00 h, per afavorir l'assistència de l'alumnat) i es va discutir sobre els mitjans tecnològics que es farien servir (Zoom, que permet un aforament de fins a 100 persones i que amb la versió de pagament podia tenir una durada suficient per a tota l'activitat). D'altra banda, es va establir l'ordre de les parts i la seva temporització, i es va acordar fer un qüestionari per tal d'avaluar el grau de satisfacció dels participants.

L'activitat, el dia 23 de novembre, va començar amb una mica de retard. Es va

#### 5. El qüestionari

Posteriorment a la realització de l'activitat, es va fer arribar als assistents l'enllaç a un qüestionari (un formulari Google) per tal de rebre feedback i que l'alumnat pogués valorar l'experiència duta a terme. Es va insistir que l'opinió dels estudiants era molt important per ajudar-nos a millorar de cara a l'any vinent. El qüestionari era molt curt i respondre'l suposava només uns minuts. Abans d'acabar el termini, el 4 de desembre, es van rebre 22 respostes.

L'enquesta tenia dues parts, una de dades personals per tal de fer una anàlisi del perfil de

A partir d'aquestes simples preguntes, es va afavorir la interacció de l'alumnat, que va poder expressar les seves opinions i punts de vista en anglès, tot i explicant les seves experiències personals i anècdotes relacionades amb estades a l'estranger.

iniciar amb el Kahoot, per sensibilitzar l'alumnat, i a continuació es va passar a la xerrada.

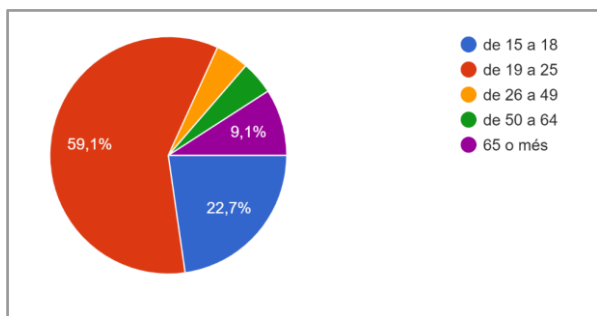
Com hem dit abans, la conferència va ser molt interessant i entretinguda, plena d'anècdotes, exemples i il·lustracions audiovisuals per tal de fer-la més aclaridora i d'arribar a un públic tan heterogeni. Va durar uns 75 minuts, però no es va fer gens llarga.

El debat final va funcionar molt bé perquè els alumnes que s'hi van quedar van participar-hi activament i amb interès. Va ser productiu i enriquidor, d'uns 30-40 minuts, i va fomentar la part d'expressió i interacció oral en anglès de l'alumnat, ja que el grup no era excessivament nombrós. L'opinió general va ser molt positiva.

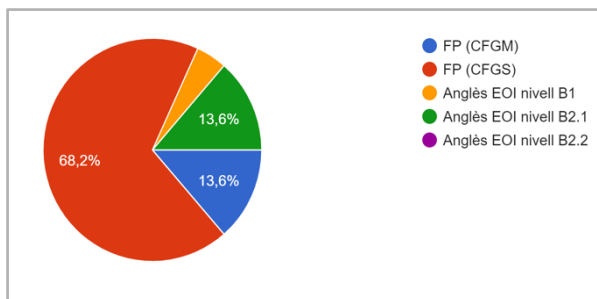
l'alumnat, i una part sobre el grau de satisfacció envers l'activitat proposada.

Pel que fa al perfil dels assistents, quant al sexe, hi havia més dones que homes, però la diferència no era excessiva (54,5% de dones contra 45,5% d'homes). L'edat dels participants, com podem veure en la imatge següent, era majoritàriament gent jove, entre 19 i 25 anys gairebé el 60%, seguits d'un 22,7% entre 15 i 18 anys. El total d'alumnes de menys de 25 anys supera el 80% dels qui van respondre el qüestionari. Això és comprensible, de tota manera, perquè l'activitat era obligatòria tant per a l'alumnat de

l'INS Montserrat Roig (CFGS) com per al de l'INS Nicolau Copèrnic (CFGM), mentre que era voluntària per als estudiants de l'EOI de Terrassa.



Imatge 3. Edat dels participants a l'activitat



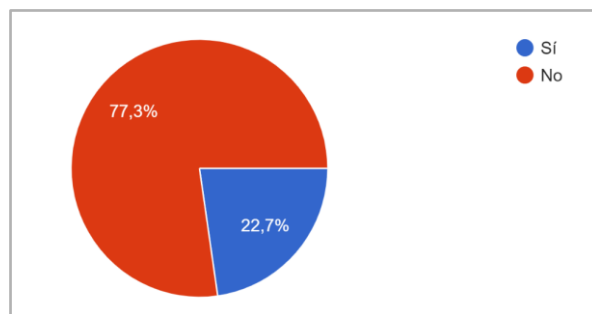
Imatge 4. Estudis en curs dels participants a l'activitat

Podem veure al gràfic anterior els estudis en curs dels participants: el 68,2% estudien un grau superior, que coincideix amb l'alumnat de l'INS Montserrat Roig; el 13,6% estudien un grau mitjà, que coincideix amb l'alumnat de l'INS Nicolau Copèrnic, i la resta, el 18,2%, són alumnes d'anglès de l'EOI de Terrassa (el 4,5% de nivell B1 i el 13,6% de nivell B2.1).

La valoració de l'activitat va ser molt positiva per a la majoria dels qui van respondre l'enquesta, amb una puntuació mitjana d'entre 4 i 5 (sobre 5) en els dos aspectes que es tenien en consideració: si havia estat interessant i si havia estat útil.

La part que va agradar més va ser la conferència (gairebé el 60% dels qüestionaris revelen aquesta dada), seguida del joc inicial de sensibilització a la multiculturalitat (27,3%) i, en darrer lloc, el debat final (13,6%), al qual van participar pocs alumnes, només el 22,7%

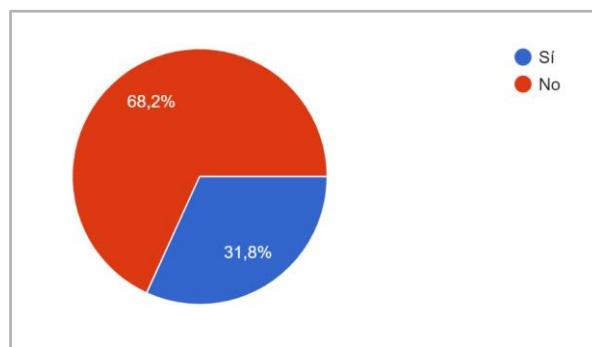
dels que van contestar l'enquesta, com es pot veure en el gràfic següent:



Imatge 5. Participació en el debat final

Una altra pregunta feia referència al nivell d'anglès de l'activitat respecte al nivell d'anglès dels participants. La majoria (77,3%) el van trobar adequat, contra el 13,6% que el va trobar massa alt i el 9,1% que el va trobar massa baix.

La darrera pregunta tancada pretenia esbrinar les relacions que s'havien establert entre l'alumnat de les diferents institucions, si havien pogut interactuar entre ells, establir contactes, conèixer i col·laborar amb estudiants d'altres centres. Malauradament, només el 31,8% va respondre afirmativament, com mostra el gràfic:



Imatge 6. Contactes establerts entre alumnat de diferents centres

La segona part del qüestionari, sobre el grau de satisfacció dels estudiants envers l'activitat proposada, acabava amb una pregunta oberta: es demanava a l'alumnat que afegís comentaris que poguessin ser útils o constructius de cara a una propera activitat

dins el programa FP&EOI Together (possibles aspectes: estructura o format, contingut, durada ...).

Pel que fa el tema de les tecnologies, es fa palesa la necessitat de millora. En general, els alumnes assenyalen que caldria que la connexió fos més àgil i buscar eines que permetessin un major aforament (Zoom té una capacitat limitada de 100 persones). Algun alumne, de fet, indica que “de la meua classe hi ha hagut gent que no ha pogut veure la xerrada”.

Pel que fa la xerrada, tots els comentaris són positius, denoten interès i satisfacció amb

l'experiència: “L'activitat ha estat molt bé” / “Good speech” / “¡Fantástica la conferencia!”.

També hi ha agraïments de participants: “A la propera comteu amb mi. Moltes gràcies!”

Un darrer aspecte que surt a les enquestes és la falta de respecte demostrada per alguns participants que van interrompre durant la conferència i molestaven els que escoltaven amb atenció: “Siento que algunos alumnos molestaran en la conferencia. La verdad es que me he sentido mal por la profesora que estaba haciendo todos sus esfuerzos por enseñarnos a pesar de las interrupciones irrespetuosas de algunos alumnos”.

## 6. Valoració i suggeriments

Amb el que hem exposat en aquest article se'n desprèn que els resultats podien haver estat millors. Creiem que el plantejament inicial del Programa és dubtós, ja que resulta tot un repte trobar activitats per satisfer les necessitats i interessos de tothom, amb alumnat de perfils tan heterogenis. El nostre alumnat, de fet, no n'ha tret gaire profit. Potser una activitat presencial, si hagués estat possible, hagués facilitat una interrelació més enriquidora entre els estudiants, que s'haurien pogut conèixer i dur a terme una interacció real. Aquí sorgeix una pregunta: és aquest intercanvi realment una col·laboració? Quins beneficis en treu cada institució? Nosaltres, com a membres del claustre del nostre centre, ens devem al nostre alumnat i, com hem pogut veure, d'alumnes de la nostra escola en van participar pocs. En resum, ens fa l'efecte que aquesta activitat, tot i que molt engrescadora i captivant, va ser preparada *ad hoc* per a l'alumnat d'FP, molts dels quals, havent-hi de participar obligatòriament, no hi tenien cap mena d'interès. Passa el mateix a les altres EOI? Pel que hem pogut comentar informalment amb alguns companys d'altres escoles, el sentiment és comú.

D'altra banda, en l'elaboració de la proposta es van posar en marxa molts recursos de la nostra EOI: temporals, humans i econòmics. No podem dir el mateix dels centres d'FP. La gran part de la feina es va fer des de la Direcció de l'EOI amb la col·laboració de la formadora i de la cap del Departament d'Anglès, que va revisar i adaptar els fulls informatius i es va ocupar d'elaborar un pòster per fer difusió de la xerrada i engrescar l'alumnat. La informació es va publicar a la pàgina web de l'escola i a les xarxes socials per arribar a tots els interessats. Així mateix, l'activitat també va suposar una despesa econòmica per a la nostra escola (pagament de la xerrada, impressió de pòsters...).

El Programa FP&EOI Together està pensat, com hem indicat al començament de l'article, perquè l'alumnat d'FP prengui consciència de la importància dels idiomes en general (el nostre alumnat d'EOI, de fet, ja n'és prou conscient!) i no sols de l'anglès, però són molt pocs els exemples de col·laboracions dins d'aquest Programa en què participen altres idiomes. De fet, els INS de Terrassa que s'han adreçat a nosaltres per participar en el Programa, ho han fet sol·licitant activitats en

anglès, que és l'idioma principal que estudia l'alumnat d'FP i, a les EOI, l'idioma que menys propaganda necessita perquè els grups d'anglès estan sempre plens. Aleshores, necessitem aquest intercanvi? O estem venent fum, fent publicitat d'uns estudis d'anglès en els quals la demanda supera l'oferta i en què probablement l'alumnat que s'hi vulgui matricular no trobarà plaça?

Si el Programa està pensat per als idiomes en general, podríem oferir col·laboracions relacionades amb altres idiomes? Quin profit podria treure l'EOI de sensibilitzar els estudiants de CFGM i de CFGS sobre l'aprenentatge de llengües estrangeres, o que les dues institucions (INS i EOI) es coneguin? Potser podríem plantejar-nos fer activitats, en el nostre cas, en alemany, àrab, francès i italià per encuriosir un possible futur públic, fomentar l'estudi d'idiomes i facilitar l'assistència de l'alumnat a l'EOI. Aquesta

seria realment una bona manera perquè l'alumnat d'FP prengués consciència del pes dels idiomes en el món actual. Quines altres maneres hi hauria de promoure una bona relació amb la comunitat educativa? Potser es podria partir del Programa EOI&FP Together per plantejar una reflexió sobre la relació de les EOI amb el seu entorn i sobre la seva importància.

I d'aquí el títol d'aquest article, el "Programa FP&EOI Together: paga la pena?". Arran de la nostra participació al projecte d'enguany (2020-21), deixem la pregunta oberta, sense resposta, i que cadascú faci la seva valoració personal. A nivell d'escola i com a equip directiu novell, aquesta experiència ens ha servit per aprendre, per fer-nos reflexionar i per plantejar-nos, de cara al curs vinent, com millorar la nostra proposta per intentar aconseguir que sigui més profitosa per a l'EOI i per al nostre alumnat.

## Enllaços de referència

<https://projectes.xtec.cat/mobilitatfp/>

<https://sites.google.com/xtec.cat/webinareoieoittogether/programa-fp-eoi-together?authuser=0>



# He vingut per quedar-me

**Sandra Diaz de Alda Sans**

Professora d'anglès

Cap d'estudis de l'EOI Girona (2020)

Coordinadora Pedagògica de l'EOI GIRONA (2008-2020)

EOI GIRONA

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

**Resum:** La frase que aquest article porta per títol no la diu el protagonista d'una pel·lícula romàntica, ni un ocupa, ni un funcionari que acaba d'obtenir la plaça, la va dir la senyora virtualitat en un dia que ja no recordem. Quan les tecnologies van arribar a les nostres vides ja podíem intuir que venien per quedar-se, i amb l'arribada de la pandèmia COVID-19 encara ho hem vist més clar: la virtualitat forma part de la nostra aula. Aquest article no serà un compendi de recursos tecnològics o didàctics sinó una reflexió de com la virtualitat va arribar a l'aula i com, avui en dia, ens cal utilitzar-la de manera integrada, amable i senzilla per treure'n tots profit: professors i alumnes.

## 1. Com va començar la nostra relació?

### 1.1. Quan la virtualitat va treure el cap tímidament

El Moodle va arribar a l'EOI GIRONA i tots el vam rebre amb els braços oberts. Bé, amb els braços oberts perquè no veiem cap altra opció. És com quan et diuen que tens un tiet molt *majo* que fins ara vivia a l'estranger i que torna al teu país, i el coneixes per primera vegada. No saps si et caurà bé, però fas l'esforç de rebre'l com cal.

Amb l'arribada del Moodle i de tots els recursos pedagògics relacionats amb la tecnologia, l'escola va apostar per fer formació

en aquest àmbit i des de llavors va ser un no parar: Entorn Moodle (2008), Aules virtuals (2009), Recursos per l'aula i el Moodle (2010), Web 2.0. (2010), Pissarres digitals (2011)... També era present en tots els projectes europeus que portem realitzant des de 2009: *Becoming better with collaboration*, *Cultural mirrors*, *Speaking for yourself*, *Autonomía y motivación del alumnado de nivel avanzado*, i els actuals *EA Coach: Empoderamiento del alumno*, i *Profesorado 4.0*.

### 1.2. Quan la virtualitat ja venia algun dia a casa a sopar

Tot i que els professors estaven molt formats, la demanda seguia creixent ja que la tecnologia, ja ho sabem tots, va a pas de gegant i nosaltres, els profes, no en som de gegants. L'escola ja feia temps que tenia pissarres interactives, una wifi potent, tauletes, una oferta cada cop més creixent de cursos semipresencials... Per això, ja anàvem un pas més enllà, no es tractava pas de descobrir els recursos tecnològics més meravellosos sinó de com utilitzar-los de

manera significativa i integrada. A partir de llavors totes les formacions que es feien relacionades amb l'intercanvi d'experiències pedagògiques per aplicar a les aules tenien sessions on la tecnologia sempre hi era. Per exemple, el 2019 vam fer el curs "TIC classes més col·laboratives i autònomes", en què ja es podia observar que el prisma de com treballar amb la virtualitat no es veu com una cosa aïllada.

### 1.3. Quan la virtualitat es va instal·lar sense preguntar

I llavors va arribar la pandèmia, i amb ella els canvis forçats, els confinaments, la connexió sense horaris, el cansament... i la virtualitat com mai l'havíem viscut, amb els típics problemes d'aquells que comencen a conviure i passen de festejar a veure's 24 hores, 7 dies per setmana. Tots els professors es van espavilar i s'hi van deixar la pell, però seguien les inseguretats i la necessitat palpant que

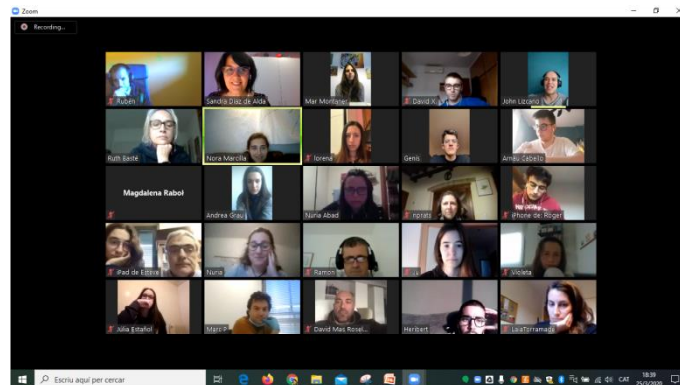
havíem de continuar aprenent a com fer de la virtualitat la nostra companya de viatge i no aquella companya de pis que ningú suporta. El juliol de 2020 vam fer dues formacions més en aquest aspecte: "Ensenyar des de casa" i "Capgirem les classes", aquesta última amb Mar Anaya, que ens va ajudar molt i ens va aportar moltes idees.

### 1.4. Quan la virtualitat va a passar a ser de la família

Aquest curs 2020-2021, com moltes escoles, hem optat pel model híbrid, que ens ha obligat a desdoblant molts grups i a treballar una gran part del contingut de cada curs de manera virtual. Per això, totes les programacions d'aula contempnen aquesta situació i l'expliciten. A més, sabem que aquesta situació no és temporal: per sempre més, les nostres classes hauran canviat una mica i inclourem la virtualitat d'una manera molt més orgànica i natural.

A banda dels continguts curriculars, la pandèmia ens ha obligat a fer moltes activitats en línia que abans fèiem de manera presencial: les tutories amb els alumnes, les reunions de claustre i equip, les reunions amb els delegats, els grups de conversa, els cursos especials, algunes activitats culturals...

En resum, tenim clar que hem de fer la virtualitat la nostra amiga, aprofitar la situació per aprendre, compartir i sortir-ne més forts.



Imatge 1. Classe de C1 d'anglès via zoom

## 2. Com ha de ser la nostra relació?

### 2.1 El primer pas

Quan oferim un curs on hi ha part presencial i part virtual, és important fer-ho d'una manera natural i integrada, no com una cosa separada, a banda. Els alumnes han de poder passar d'una a l'altra sense preocupacions ni grans canvis. No es poden perdre ni

confondre. Planificar la transició entre els dos mons, que en són un en realitat, és el primer pas i jo diria que el més important. No ho hem de fer sobre la marxa. Un curs ben dissenyat té garantia d'èxit absolut. Cal passar dies pensant en el disseny del nostre curs, no

podem fer canvis substancials a meitat de curs, no és seriós, els nostres alumnes es

perdran i ens durà molta feina. L'ordre i la claredat són imprescindibles.

## 2.2. Característiques de la virtualitat

Un cop hem dissenyat bé el curs ens hem de preguntar com ha de ser aquesta virtualitat, quines característiques ha de tenir. Aquí us en presento nou, però segur que n'hi ha més!

### 1. Fàcil d'utilitzar i de fàcil accés

Quan demanem als alumnes que facin un exercici, activitat o tasca utilitzant apps, webs o qualsevol altre recurs, ens hem d'assegurar que és gratuït, fàcil de trobar i descarregar (o millor encara, que no calgui descarregar res), que no sigui difícil de fer servir, i que sigui intuïtiu. Els alumnes es desmotiven quan s'han de barallar amb la tecnologia, els hem de fer la vida fàcil.

Els professors, per una altra banda, també ens hem de fer la vida fàcil. Si aprendre a fer servir un recurs ens porta molta estona, no hi hauríem de perdre el temps, segur que es pot fer d'una altra manera.

### 2. Clara

Quants cops hem hagut de repetir a classe les instruccions d'una activitat? Més d'una, segur. Bé, si sempre és important donar unes bones instruccions, clares i senzilles, més important és encara quan proposem activitats en línia. Si els alumnes no han entès què han de fer, segur que passarem més estona de la que voldríem repetint, fent tutorials i corregint. Invertir temps en pensar com presentar les instruccions ens estalviarà haver de fer la feina dues vegades.

### 3. Variada i visual

És interessant i motivador anar canviant de tipus d'activitat i/o canviar de recurs, així els alumnes no s'avorreixen i treballen diferents habilitats de maneres diferents. Podem així respectar diferents interessos, ritmes d'aprenentatge, maneres d'aprendre; podem

fomentar les activitats individuals, les que es fan en petits grups...

### 4. Manejable

Menys és més. Malgrat el que acabem de dir en el punt anterior, si inundem els nostres alumnes amb recursos diferents, la sensació de desbordament està assegurada. Preguntem-nos: ens aporta alguna cosa nova i/o emocionant aquest recurs? Si la resposta és no, està clar: val més utilitzar pocs recursos però que siguin útils de veritat. D'aquesta manera l'energia es concentra en aprendre i divertir-se i no pas en descobrir com funciona el recurs en si. No hem de tenir por de descartar recursos que no ens hagin funcionat. Ho hem provat i no ens convenç? Doncs fora, no cal insistir.

### 5. Flexible

Si proposem activitats o tasques amb recursos de manera flexible ens facilitem molt la vida. Els professors i alumnes tindrem més llibertat de decisió i d'execució; podrem adaptar les activitats a diferents grups i/o nivells i podrem modificar-les lleugerament si alguna cosa no funciona.

### 6. Interactiva i col·laborativa

Hem d'aprofitar tot allò que ens ofereix la tecnologia per proposar activitats interactives en què la col·laboració i la cooperació siguin essencials. Hi ha tantes possibilitats de treballar conjuntament de manera virtual que ho hem d'aprofitar. Aquesta interacció ha de ser present entre els alumnes però també entre professor i alumne, i entre els mateixos professors.

### 7. Avaluable

No totes les activitats que fem en línia han de ser avaluades però sí que és útil que moltes siguin avaluables. Totes, sense excepció han

de promoure l'autonomia i afavorir el procés d'aprenentatge, però també és útil si moltes es poden avaluar seguint uns criteris clars i explícits. L'autoavaluació i la coavaluació són molt fàcils de fer des de la virtualitat, val la pena explotar aquest vessant. Val a dir també que elaborar qüestionaris i tests en línia pot ser molt útil per recollir evidències, tenir més temps per a la classe presencial, i ampliar el tipus d'instruments d'avaluació.

#### 8. Connectada

Tots sabem que quan mirem una pàgina web, n'acabem mirant deu més. Això també ens ho ha d'oferir la nostra virtualitat quan ho creguem convenient. Les nostres propostes virtuals poden portar enllaços (sempre

vigents) a altres documents, imatges, graelles..., les possibilitats són infinites. El nostre objectiu hauria de ser poder trobar tot allò que necessitem a mà, com qui obre un armari de la cuina i té tots els ingredients necessaris junts per fer una recepta. Repeteixo: fer-nos la vida fàcil i pràctica és imprescindible.

#### 9. Significativa

És una obvietat però cal que les activitats virtuals que proposem tinguin sentit i siguin útils, motivadores i necessàries. Els alumnes han de tenir la sensació que aprenen. Sempre cal fer-nos la mateixa pregunta: aprenen fent aquesta activitat? Si la resposta no ens convenç, a ells tampoc.

Imatge 2 i 3. Exemples de tasques en línia

### 3. Què hem de tenir en compte per millorar la nostra relació?

D'acord, la nostra relació amb la virtualitat funciona però segur que hi ha coses que ens agradaria que algú ens hagués explicat abans de començar aquesta relació. Heus aquí uns quants aspectes a tenir en compte:

#### 1. Versatilitat

Les nostres propostes virtuals han de ser versàtils. Les hem de poder compartir amb qui vulguem, les hem de poder descarregar, exportar o enganxar allà on vulguem. Les hem de poder reciclar i reutilitzar, i les hem de poder modificar fàcilment.

#### 2. Resultats

Si podem donar *feedback* als nostres alumnes sobre el seu progrés, si permeten una interacció ràpida entre alumne i professor, i si

podem donar els resultats de manera integrada, tot és més fàcil.

#### 3. Cooperació

Què enriquidor és tot quan fem les coses amb els altres. Preparar activitats o tasques amb els nostres companys ens estalviarà temps i molta feina, i ens aporta aire fresc i noves idees. Fem-ho més!

#### 4. Gratuïtat

L'alumne no hauria de pagar mai per cap recurs llevat que ell ho esculli. Hi ha tants recursos gratuïts que proposar-ne de pagament no és pertinent.

#### 5. Privacitat

Si hi ha programari lliure que respecti les nostres dades, molt millor. Hem de ser sempre

curosos amb allò que publiquem o que queda a les xarxes i/o al núvol.

#### 6. Accés

Tenen tots els nostres alumnes accés a ordinador amb connexió ràpida a Internet? Si no és així, pensem bé què els proposem. Si només tenen un mòbil, proposem tasques que puguin fer amb el mòbil, hi ha moltes possibilitats i ens assegurem que tothom pot fer l'activitat.

#### 7. Interès

Si tenim ganes de remenar i descobrir, tenim l'èxit assegurat. Cal passar temps aprenent a fer servir els recursos. Potser les primeres vegades haurem de mirar algun vídeo-tutorial, equivocar-nos en alguna cosa o provar dues o tres vegades abans no el tinguem per mà,

però de ben segur que haurà valgut la pena. Hem de ser selectius, com hem dit abans: menys és més.

#### 8. Exemple

Si donem exemples quan proposem una activitat serà molt més fàcil per als alumnes d'entendre què han de fer. No només servirà de suport a les nostres instruccions sinó que podem aprofitar perquè, amb el nostre exemple, ens coneguim millor (si expliquem alguna anècdota personal), els fem riure (si comencem amb un acudit), els relaxem i animem (amb una cita motivadora). Podem aprofitar els exemples per apropar-nos als nostres alumnes i fer que la virtualitat sigui un espai per crear cohesió de grup.

### 4. Què ens pot ajudar a millorar i fer més viva la nostra relació?

Aquests són alguns de les plataformes i recursos que els professors fan servir a l'EOI

GIRONA. N'hi ha tants que la llista seria interminable però els mencionarem si més no

Moodle - Google Classroom  
Google slides- Jamboard- Genially- Peardeck- Talk and comment- Audacity-  
Blink learning- Google Drive- Google Forms- Padlet- Kahoot- Socrative  
Genially- Canva- Piktochart- H5P- Codis QR  
Webquests- Google sites- Blog wordpress-  
Zoom- Google meet- Teams- Jitsy-

### 5. Funciona la nostra relació?

Com qualsevol cosa que fem a l'escola, hem d'avaluar com treballem la virtualitat a l'aula i als nostres cursos. L'autoavaluació és primordial però hem de ser valents i preguntar als alumnes què pensen de com treballem aquest aspecte, sempre hi ha marge de millora.

A l'EOI GIRONA vam preguntar als nostres alumnes com s'havien sentit atesos durant el temps de pandèmia i la resposta generalitzada va ser que els professors s'havien esforçat molt per seguir el curs i seguir oferint classes de qualitat malgrat la situació. Ens en sentim molt orgullosos.

Sabem que queda molt camí per recórrer però voldríem acabar amb alguns dels comentaris dels nostres alumnes (la mostra de les respostes és en anglès. Hem preferit no traduir-les per respectar els comentaris originals, que com veureu no estan corregits). Són força positius i creiem que de mica en mica estem aconseguint integrar la virtualitat de manera natural i exitosa. Segur que vosaltres a les vostres escoles també ho esteu fent, però per si encara no esteu contents de com us està sortint, no defalliu, de ben segur que us en sortireu.

## ANNEXOS

### Annex 1. Respostes a la pregunta d'una enquesta sobre tasques en línia.

**What do you think about the tasks online? Are they enough? Make suggestions if you want.**

In my opinion, they are perfect.

I like to do them and I know that they are not enough, however working and studying is not easy and sometime is difficult to find the time. But, for me is better if you ask us to do more than to do it voluntary.

Yes, I like the fact that they are useful and we have them available for whenever we want.

I think they are enough because there are a lot of extra activities you can do, so you can work for yourself.

I think that are enough. They are good to keep us in-touch with English

The online part is perfect and the tasks online are good. I won't change anything.

Yes, I think they are enough and they are entertained and original.

I think that the tasks are great to revise and improve our English. From my point of view there's enough tasks.

yeah, I think they are perfect to pratice what we have done in class

I think the online tasks fits to what is asked to us in this level. To me they go very well to be able to recover fluidity and practice more english.

I like the online tasks because otherwise two hours of English class per week are insufficient.

If we want more exercices to do, we already have non compulsory task on moodle. So, for me it's enough.

They are quite variate and I appreciate it! I don't like recording me in video, so I don't really like padlets, but it's just something personal,

I am not used to work online and it's quite difficult for me but I am getting used to it

I sometimes can't manage to keep them up to date, but I think they are fine.

Just right. Not too much, not too little. They are meaningful, which is something I really appreciate.

For me they are enough. If they were more, I won't be able to complete all of them.

The flexibility on doing tasks is great and necessary to adapt to every personal situation, but in my case, I'm not constant enough and committed to do all the work I should to achieve my goal. So what I mean, is that for me it would be better if we have more obligatory homework.

Online tasks are really interesting because we keep working even in complicated situations. I like the way the teacher prepares activities because they're all entertaining and make you practice listening, writing and it's not really about grammar. As a teacher I've to thank because I know it's a lot of work to prepare all these materials.

I do all the activities that you propose. The more that you give to us the more that I'll do. I'll appreciate if you give us more homework.

**eoi**icat

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