



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

INTER EOI N. 17

Revista digital de l'EOICAT

Treballs i projectes realitzats pel professorat d'EOI de Catalunya

ISSN 2385-4820

ÍNDIX

Com sobreviure a l'avaluació fent que els estudiants aprenguin?	5
<i>Maria Dolors Cañada Pujols</i>	
<hr/>	
Tasques efectives per aprendre llengües	15
<i>Montse Irun Chavarria</i>	
<hr/>	
I a mi qui em motiva?	23
<i>Eva de Francisco Fernández</i>	
<hr/>	
L'EOI de Terrassa i les <i>Escuelas amigas</i>	33
<i>Marcello Belotti i Montserrat Cañada Pujols</i>	
<hr/>	
“Ça tourne dans la rue”	40
<i>Cristina Torrent</i>	
<hr/>	
El <i>mestre ignorant</i>, o una altra manera d'entendre l'autonomia de l'alumnat	51
<i>Yolanda Ruiz Camacho</i>	
<hr/>	
La lectura en veu alta	60
<i>Jaume Macià i Guilà</i>	
<hr/>	
Bewegtes Lernen der Landeskunde durch IKT: moviment i TIC aplicats a l'aprenentatge sobre festes i tradicions	70
<i>Mònica Pena</i>	
<hr/>	
«Femmes puissantes», un exemple de projet eTwinning inter-EOI	76
<i>Guénola Moreau</i>	
<hr/>	

Disseny de seqüències didàctiques competencials	83
<i>Germán Peralta Aguilar, Fernando Romeu Esquerré i Carlota Vallès Ferre</i>	
<hr/>	
Creativitat i pensament visual. Aplicacions didàctiques a l'aula d'idiomes	91
<i>M. Amparo Aymerich Bort</i>	
<hr/>	
La presència docent en entorns d'ensenyament aprenentatge en línia asincrònic de LE/L2	105
<i>Montserrat Cañada Pujols i Elisenda Gozalo Salellas</i>	
<hr/>	
Building an online community	113
<i>Marina Lidia Checa Gómez</i>	
<hr/>	
Conferències amb l'expert: creant oportunitats d'interacció sincrònica reals i significatives	117
<i>Marc Julià Gil i Eulàlia Vilaginés Serra</i>	
<hr/>	
Com superar un procés d'oposició sense defallir en l'intent	121
<i>Xavier Ortega Rodríguez</i>	
<hr/>	
De Lleida a Europa: a tot vent amb el programa Erasmus+!	125
<i>Judit Bòria Castet i Carmen Portolés Montel</i>	
<hr/>	

EDITORIAL

Aquesta vegada us fem arribar un número especial de la revista InterEOI. Primer de tot perquè no va lligat a cap Fòrum de l'EOICAT, com ha passat en les darreres edicions. L'EOICAT, els últims anys, ha publicat la revista de l'Associació coincidint amb els Fòrums, però amb la Covid-19 hi ha hagut un inevitable decalatge que ens ha portat a pensar que la revista no hauria d'anar lligada necessàriament a la trobada que fem biennialment. Encara que no hi hagi Fòrum, les EOI seguim treballant, seguim innovant i fent tasques i activitats molt interessants, i és bo que quedi constància de la feina que es fa a les escoles. Per això no hem volgut faltar a la cita i us compartim aquest número de la revista.

No ha estat un número fàcil d'elaborar i ha calgut fer una mica de feina extra per aconseguir reunir les contribucions que trobareu en aquestes pàgines. Per aquest motiu us arriba amb un petit retard sobre els terminis que ens havíem plantejat inicialment, hem hagut d'allargar terminis i llegir i rellegir propostes. Ara estem satisfets dels fruits recollits i pensem que aquesta lectura serà formativa i enriquidora per als socis i professorat de les EOI en general.

Aquesta revista, la número XVII, recull resums de les formacions organitzades per l'EOICAT a l'hivern del 2022, sobre Tasques efectives per aprendre llengües (de la Montse Irun) i sobre Com sobreviure a l'avaluació fent que els estudiants aprenguin? (de la Maria Dolors Cañada), però també incorpora experiències concretes que s'han dut a terme a les nostres escoles. Les temàtiques són molt variades i interessants i permeten veure, per començar, un gran interès en la internacionalització de les EOI, amb articles que tracten la participació de les EOI de Catalunya en projectes europeus com ara Erasmus+ i eTwinning. Una qüestió que va quedar palesa al Congreso estatal d'EOI de Santiago de Compostela aquest mes d'octubre. En altres articles trobareu activitats dutes a terme en col·laboració amb altres escoles i institucions, no sols de Catalunya sinó també d'altres comunitats de l'Estat. Aquest treball amb companys i companyes que es dediquen a la mateixa tasca és positiu, aporta un valor afegit a la nostra feina, i demostra l'interès del professorat de les EOI catalanes per mantenir-se al dia i millorar a les aules. Altres articles que us presentem corresponen a formacions que es van fer a les escoles el curs passat i que es van presentar a la darrera Jornada d'Intercanvi d'Experiències Formatives a les EOI, el mes d'octubre. Aquestes tracten qüestions de caire més pedagògic i pràctic amb temàtiques ben variades: autonomia dels estudiants, ensenyament competencial, interacció sincrònica... Altres propostes aborden temàtiques més concretes: d'activitats d'aula o el treball d'alguna habilitat específica, la motivació, les TAC, la creativitat, l'experiència de preparar i superar un procés selectiu d'oposicions... Com veieu, a la revista hi ha una mica de tot, és variada i hi ha articles per a tots els gustos, interessos i necessitats.

També volem destacar que, aquesta vegada, tot i que gairebé tots els articles siguin escrits en català (podreu veure que només hi ha un article en un altre idioma, en francès), les col·laboracions que recull aquest número reflecteixen la diversitat i riquesa dels ensenyaments de les EOI a Catalunya amb exemples d'activitats en llengües diferents com ara l'anglès, l'italià, l'alemany... El fet d'escriure en català permet donar un major abast a la difusió de les experiències presentades, ja que qualsevol lector pot arribar-hi, independentment de la llengua que imparteixi, i això fa que les propostes siguin més fàcilment aplicables i extrapolables.

Ens havíem proposat publicar la revista el 2022, abans d'acabar l'any. Ha costat però ens n'hem sortit! Per això volem aprofitar per donar-vos les gràcies a tots els que ho heu fet possible amb les vostres col·laboracions i a l'equip de redacció, edició i maquetació. Aquest número no hauria estat possible sense la vostra participació.

Finalment us desitgem molt bon final de trimestre i molt bona entrada d'any i esperem que gaudiu d'unes molt merescudes vacances.

Rodrigo Alonso, President de l'EOICAT

Desembre 2022

Com sobreviure a l'avaluació fent que els estudiants aprenguin?

Maria Dolors Cañada Pujols

Universitat Pompeu Fabra

mariadolors.canada@upf.edu

Resum: Avaluar i qualificar no és el mateix. Posem notes molt sovint, però no estem segurs que el procés d'avaluació que portem a l'aula sigui realment formatiu per als aprenents. L'avaluació formativa, des del punt de vista de la teoria sociocultural, és aquella que no està focalitzada en l'error, sinó que està orientada a l'autoregulació dels estudiants, és a dir, a la seva capacitat d'esdevenir aprenents autònoms. Amb aquesta perspectiva, la retroalimentació que els docents podem donar als estudiants és una ajuda pedagògica molt potent. Tanmateix, per tal que sigui efectiva, cal que la retroalimentació s'inscrigui en un procés dialògic entre els participants, interacció que, òbviament, ha d'estar orientada a la reflexió. Diversos instruments poden ajudar-nos a que la nostra avaluació sigui formativa i estigui orientada a l'autoregulació: llistes de control, rúbriques, bases d'orientació, etc. En aquest article en veurem les possibilitats i presentarem alguns exemples il·lustratius d'aquests instruments d'avaluació formativa.

1. Introducció

Professors i professores estem acostumats a pensar en l'aula quan sentim el terme "avaluació". Tanmateix, avaluar és una activitat que, sense que en siguem conscients, és molt present a la nostra vida diària. Als infants, el pediatra els mesura i els pesa per determinar si la seva evolució és "normal". Quan anem al mercat, abans de decidir quina fruita comprarem, mirem quines són les opcions, quin aspecte tenen les peres i les pomes i a quin preu va el quilo. Si hem participat en algun procés selectiu, l'entrevista que hem passat no és una conversa més o menys formal sinó que té la funció d'avaluar els candidats. Aquests tres exemples ens permeten veure que l'avaluació ens envolta i que, en els tres casos, les persones recullen informació per tal de prendre decisions: el bebé necessita un suplement alimentós, avui compraré pomes, la feina és meva.

En aquest article exposarem el concepte d'avaluació formativa, insistint en la diferència que hi ha entre avaluar i qualificar, seguidament emmarcarem l'avaluació en el procés global d'ensenyament / aprenentatge i acabarem presentant alguns instruments que ens poden facilitar l'activitat d'avaluació.

2. Avaluar vs. posar notes

Sovint els termes "avaluació" i "qualificació" es confonen tot i que tenen significats, fins a cert punt, oposats. Martín Peris et al. (2005) defineixen el primer dels termes de la següent manera: "S'entén per avaluació l'acció educativa que implica sempre recollir

informació per jutjar-la i en conseqüència prendre una decisió"¹. Veiem que es tracta d'una definició molt àmplia i requereix precisar la teoria d'aprenentatge en què ens situem per poder-la concretar. Des d'una visió constructivista de l'aprenentatge, com la nostra, on el focus és el procés i no tant el resultat, l'avaluació busca donar informació per (re)formular l'acció didàctica. De fet, la seva principal finalitat és la regulació, tant de l'ensenyament com de l'aprenentatge (Sanmartí, 2020). Així doncs, l'avaluació es concep "com un acte de comunicació entre les parts implicades amb què es busca sobretot millorar el procés d'allò que està sent objecte d'avaluació i, en consegüentment, el producte que en resulta" (Martín Peris et al., 2005).

En canvi, la qualificació és l'activitat que correspon a materialitzar el judici emès gràcies a la recollida i l'anàlisi de la informació en una nota alfanumèrica o d'un altre tipus (8/10, A+, Notable...). Podem afirmar que qualificar és una de les obligacions dels docents: podem avaluar de manera formativa o no, però no podem escapar de l'obligació de posar notes i signar actes. És per aquest motiu que els experts afirmen que la qualificació és una materialització de la funció de control que la institució atorga als docents. A més d'aquesta funció de control, la qualificació té també una funció selectiva en el sentit que permet determinar quins aprenents han assolit els objectius (aprovat) i quins no (suspesos) i una funció comparativa que permet contrastar els resultats obtinguts pels estudiants.

Cal afegir que la qualificació és una acció puntual, com si féssim una foto del moment de l'aprenentatge en què es troba l'estudiant. Podem fer diverses fotos, és a dir, recollir diverses qualificacions, però no deixen de ser imatges parcials, més o menys nítides, que no ens permeten en cap cas tenir una visió global i qualitativa de l'estadi d'aprenentatge de l'alumne a partir de la qual poder prendre decisions. Respecte d'aquesta dicotomia entre "avaluació" i "qualificació", Hamodi et al. (2015, p. 149) recorden que també hi ha processos d'avaluació sense qualificació, per exemple quan donem feedback a un aprenent en relació a una activitat que ens ha lliurat però que "no compta per la nota" i que, en aquestes circumstàncies, és precisament quan l'avaluació aconsegueix orientar i potenciar l'aprenentatge al màxim: l'alumnat no aprèn amb els processos de qualificació, sinó amb els d'avaluació. Tot i això, encara que el nostre objectiu sigui ajudar els aprenents a avançar en el seu procés no hem d'oblidar que

L'avaluació només qualificadora no motiva. En general, ni l'avaluació en si mateixa (...) motiva l'estudiant a esforçar-se més a aprendre, tret que li proporcionin criteris i instruments tant per comprendre'n els errors i superar-los, com per reconèixer-ne els èxits (Sanmartí, 2007, p. 2).

Per tant, el que ens cal fer és compartir amb els aprenents els criteris d'avaluació per tal que puguin prendre les decisions oportunes i focalitzar no només en els errors, com tendim a fer sovint, sinó també en els aspectes en què estan progressant. Aquesta darrera mirada pot tenir efectes molt positius en la seva motivació.

Finalment, cal recordar que, mentre que la responsabilitat de la qualificació es limita als docents, tots els actors del procés d'ensenyament/aprenentatge poden participar en l'avaluació. És més, els docents podem orientar els aprenents però l'avaluació que

¹ Traducció pròpia.

l'alumnat fa del seu propi procés és fins i tot més important, ja que és aquesta la que tindrà major incidència en el desenvolupament de la seva autonomia.

3. L'avaluació formativa

Si ens pregunten sobre el sistema d'avaluació que apliquem a les nostres classes, gairebé tots direm que fem avaluació contínua o continuada, ja sigui per voluntat pròpia o per obligació institucional. I potser alguns creuran que per ser continuada, l'avaluació ja és formativa. Però no és així. Anem per pams.

Pickford & Brown (2006) defineixen l'avaluació formativa com el procediment utilitzat per a reconèixer i respondre a l'aprenentatge de l'estudiant amb l'objectiu de reforçar-lo durant el procés. El terme "avaluació formativa" engloba tota una sèrie de conceptes estretament relacionats: "avaluació democràtica", "avaluació alternativa", "avaluació autèntica", "avaluació per a l'aprenentatge", "avaluació formadora", etc. Tots aquests termes aporten matisos interessants, però, com assenyalen Hamodi et al. (2015), la major part dels seus plantejaments estan recollits sota el paraigua d'"avaluació formativa" i per aquest motiu és el terme més emprat.

Un aspecte clau en la reflexió sobre l'avaluació és el lloc que ocupa en el procés d'ensenyament / aprenentatge. Sovint es considera que és aquella activitat que es fa al final d'una seqüència, d'una unitat, d'un període de temps... per veure com ha anat allò que s'ha treballat. Però cal tenir ben present que l'avaluació no ve "després de" sinó que constitueix una part essencial del procés d'ensenyament / aprenentatge. Alguns autors fins i tot s'hi refereixen com al "motor de l'aprenentatge", ja que de l'avaluació depèn què ensenyem i com ho ensenyem, i què s'aprèn i com s'aprèn. De fet, segons Lantolf (2002), la conseqüència més immediata d'un enfocament constructivista de l'avaluació és que cal abandonar la distinció tradicional entre ensenyar i avaluar, ja que progrés i avaluació del progrés són inseparables. Per tant, l'estudiant necessita conèixer no només els objectius que es contemplen sinó també el sistema d'avaluació que s'utilitzarà, sense oblidar que els indicadors d'assoliment han de ser concrets, precisos i entenedors. Només així l'aprenent podrà prendre les seves pròpies decisions i esdevenir un aprenent autònom. Altrament dit: els criteris d'avaluació s'han de compartir per tal que el diàleg entre docents i aprenents sigui simètric.

En aquest sentit, coincidim amb Gómez i Quesada (2017) quan afirmen que la implicació de l'alumnat en el procés d'avaluació és indispensable per promoure una avaluació que fomenti l'aprenentatge, en qualsevol de les seves fases —planificació, execució i monitorització.

Per a fer-ho, existeixen diverses modalitats: l'autoavaluació, l'avaluació entre iguals, també coneguda com a coavaluació, i l'avaluació compartida o negociada entre docents i estudiants. Aquestes modalitats suposen per als aprenents una veritable oportunitat d'aprenentatge que afavoreix que l'alumnat desenvolupi i/o estimuli, entre altres capacitats, el pensament crític en reflexionar sobre el procés d'aprenentatge, l'autonomia i l'autoresponsabilitat, així com la presa de consciència crítica de la qualitat del seu treball (Wanner & Palmer, 2018).

La literatura científica ofereix cada vegada més estudis empírics que s'han ocupat d'analitzar la relació existent entre modalitat d'avaluació i rendiment acadèmic. Els

resultats obtinguts semblen mostrar que la utilització de sistemes d'avaluació formativa influeix positivament en la millora del rendiment acadèmic de l'alumnat, comparant-ho amb sistemes més tradicionals d'avaluació i qualificació (Fraile, 2012).

4. La importància del feedback en els processos d'avaluació

Un aspecte important de l'avaluació formativa que es desprèn del que he comentat més amunt és que es concep com un acte de comunicació entre les parts implicades. Aquesta funció comunicativa i dialògica es desenvolupa, principalment, mitjançant la retroalimentació (*feedback*) que generem, sobretot, els docents. Des d'una perspectiva constructivista, es considera que la retroalimentació és un tipus concret d'ajuda pedagògica que té per objectiu facilitar a l'estudiant la construcció de coneixement i l'autoregulació del seu aprenentatge (Espasa i Meneses, 2010). Així, caldria que l'alumnat rebés una retroalimentació individualitzada i constructiva de cada tasca avaluable, si el que volem és que la informació que rep contribueixi a desenvolupar el "judici avaluatiu" dels estudiants, imprescindible per a la seva formació al llarg de la vida (Tai et al., 2018).

Els beneficis de la retroalimentació en els processos d'ensenyament/aprenentatge semblen, avui dia, inqüestionables, fins al punt que Hattie (1992, p. 9) afirma que: *"the most powerful single modification that enhances achievement is feedback"*. Des d'aquesta perspectiva, es tracta de situar l'aprenent al centre del procés i de subministrar-li l'ajut que necessita en aquell moment concret de la seva formació. Però no n'hi ha prou d'oferir informació, sinó que cal que l'estudiant demostri *"the understandings, capacities and dispositions needed to make sense of comments and use them for enhancement purposes"* (Carless & Boud, 2018). Per tant, la retroalimentació no pot ser unidireccional per ser efectiva: el diàleg i la reflexió dels participants en els processos d'ensenyament / aprenentatge és crucial i no es pot deslligar del context acadèmic en què es produeix (Hyland & Hyland, 2006).

Arribats a aquest punt, ens podem preguntar: què podem considerar feedback i què no? És obvi que el concepte ha evolucionat amb el temps, des d'un paradigma centrat en la transmissió d'informació del professor als aprenents cap al paradigma actual, més socioconstructivista, centrat en l'estudiant i que és, sobretot, dialògic. Això significa que cal que els aprenents s'apropiïn de la retroalimentació rebuda per tal que aquesta informació els permeti millorar el seu aprenentatge. Dit d'altra manera, n'han de fer alguna cosa per què sigui efectiva.

Segons Chong (2021), poden incidir en aquest procés de provisió i recepció del feedback tant factors de tipus contextual com individual. La conseqüència és que cal conèixer el context concret en què actuem aprenents i docents per què aquests últims decideixin la millor manera de proveir-los de feedback per tal que sigui efectiu. De fet, la manera d'oferir, rebre, integrar i aplicar la retroalimentació pot ser molt diferent d'una institució educativa a una altra ja que aquesta estratègia de bastiment *"occurs in particular cultural, institutional, and interpersonal contexts, between people enacting and negotiating particular social identities and relationships, and is mediated by various types of delivery"* (Hyland & Hyland, 2006, p. 6).

5. Alguns instruments d'avaluació

Un instrument d'avaluació és un mitjà que ajuda els aprenents a recórrer amb èxit el procés d'aprenentatge alhora que contribueix a desenvolupar l'autoregulació. Quan els fem servir, les nostres finalitats són les següents²:

- 1) Compartir objectius d'aprenentatge i criteris d'avaluació.
- 2) Proporcionar orientacions que permetin identificar els elements i les accions clau per realitzar amb èxit una tasca (funció de bastiment) i seguir consolidant els aprenentatges.
- 3) Promoure la reflexió per afavorir l'enriquiment mutu entre aprenents, per facilitar la superació de les dificultats i que l'alumne pugui ser conscient dels seus aprenentatges.
- 4) Entendre que l'error forma part del procés d'aprenentatge, i que pot esdevenir-ne un element clau: dels errors se n'aprèn.

A continuació, presentarem alguns d'aquests instruments, tenint en compte que no es tracta d'instruments orientats a la qualificació sinó a l'avaluació formativa.

5.1 Els formularis KPSI (*Knowledge and Prior Study Inventory*)

Es tracta d'un instrument d'avaluació basat en diverses preguntes breus que l'aprenent respondrà utilitzant un barem més o menys estandaritzat. Es pot utilitzar en dos moments del procés: a l'inici, per reflexionar sobre els coneixements previs, i al final, per tal que els aprenents siguin conscients de com han progressat respecte dels objectius previstos. Els barems poden ser diversos i adoptar el format d'una escala de Likert³ o altres valors com a l'exemple següent:

¿Qué sabes del texto argumentativo?

Marca con una X en el recuadro que corresponda a tu nivel de conocimiento de acuerdo a las siguientes afirmaciones:

Fecha de la evaluación ____/____/20__	LO SÉ Y LO SÉ EXPLICAR	LO SÉ	ME SUENA	NO SÉ NADA
1. Identificar un texto argumentativo				
2. Cuál es la estructura de un texto argumentativo				
3. Qué recursos retóricos con los más frecuentes en un texto argumentativo				
4. Qué conectores textuales son los más usados				

Imatge 1. Exemple de formulari KPSI. Font:

<https://justificaturespuesta.com/wp-content/uploads/2019/04/Ejemplo-KPSI-3.pdf>

² Informació estreta del web <https://avaluarperaprendre.cat/>

³ Les escales de Likert poden mesurar: acords i desacords pel que fa a afirmacions i negacions, premisses, etc.; freqüències respecte a una activitat, acció o esdeveniment; la importància pel que fa a un plantejament, etc.

Aquest instrument és útil tant per als docents com per a l'alumnat. Els docents poden descobrir què saben els aprenents abans de començar el tema, la unitat, la seqüència... (és a dir, tenen el resultat d'una avaluació inicial) i els alumnes tenen clars els objectius d'aprenentatge i, alhora, els indicadors d'avaluació.

5.2 Les bases d'orientació

Les bases d'orientació són representacions gràfiques que recullen de manera concisa i ordenada les accions a realitzar per fer una determinada tasca o activitat. Es tracta d'un instrument molt útil per fomentar la capacitat de planificació dels aprenents, un dels elements claus per desenvolupar la seva autonomia. La nostra feina com a docents per dissenyar una base d'orientació passa per esmicolar les diferents etapes que preveiem per a la realització exitosa d'una tasca. Després, caldrà només presentar-les en forma d'infografia si volem que siguin més atractives. Per exemple, si volem que els nostres aprenents facin el resum d'un text, podem proporcionar-los una guia d'orientació on indiquem les etapes a seguir:

1. Llegeix tot el text: quina és la idea principal?
2. Torna'l a llegir i subratlla les idees principals i les secundàries, i també les paraules clau.
3. Fes un esquema a partir dels elements subratllats.
4. Escriu el resum amb les teves pròpies paraules a partir de l'esquema.
5. Revisa el que has escrit, comparant el teu text amb l'esquema previ.

Existeixen diverses webs gratuïtes per presentar de manera visual aquesta llista: Canva, Genially, PikToChart, Infogram, etc.

5.3 La llista de control (*check list*)

Una llista de control (o de verificació) és un instrument d'avaluació en el qual es detallen els criteris que s'han de seguir per aconseguir resoldre amb eficàcia una determinada activitat d'aprenentatge. La llista inclou els indicadors que permeten observar de manera clara que s'han complert aquests criteris. Podem utilitzar les llistes de control tant al principi de la seqüència didàctica (per orientar la realització de l'activitat) com al final (per comprovar que s'han tingut presents els criteris d'avaluació). En aquest sentit, la *check list* és un instrument molt potent per al desenvolupament de l'autonomia i autoregulació de l'aprenent.

A continuació podem veure un exemple de llista de control que es podria proporcionar als aprenents de nivell A1-A2 abans de la realització d'una activitat d'interacció oral, per exemple per reservar per telèfon una habitació en un hotel o per comprar presencialment a l'estació un bitllet de tren.

Preparar una interacció oral (A1-A2)




	✔	✘
Llegeixo bé l'enunciat de la tasca per situar-me.		
Penso en les característiques del personatge que he d'interpretar per ajustar-hi les meves intervencions.		
Penso en el(s) personatge(s) interpretat(s) pel(s) meu(s) interlocutor(s) per adaptar-hi les meves intervencions.		
Penso en les convencions socials d'aquest tipus de situacions (com comencen i com acaben).		
Imagino les frases que podré dir per utilitzar-les després però no les memoritzo.		
Les meves intervencions són espontànies, actuo en funció del que diuen els meus interlocutors.		
El meu discurs és fluid i les pauses que faig són limitades.		
La meva pronunciació i la meva entonació són globalment correctes.		

Imatge 2. Llista de control per a la realització d'una activitat d'interacció oral. Adaptat d'Augé et al. (2014).

5.4 Les rúbriques

Una rúbrica és un instrument que serveix per mostrar a l'alumnat de forma clara les expectatives de les activitats d'aprenentatge i els indicadors concrets que s'espera que assolixin en realitzar-les. Per tant, són útils per guiar l'aprenentatge de l'alumnat, en facilitar l'autoreflexió i la implicació activa de l'aprenent. En canvi, com veurem més endavant, el seu interès com a eina per qualificar és discutible.

Les rúbriques es presenten com una taula de doble entrada: en la primera columna s'indiquen els criteris d'avaluació; en les columnes següents (en nombre variable) es presenten els criteris d'avaluació en diferents graus de qualitat o de resultats, que expressen una progressió de més a menys o de menys a més. L'elaboració d'una bona rúbrica passa pel fet que els docents siguem capaços d'identificar els criteris d'avaluació i que definim clarament allò que considerem un nivell alt o un nivell baix de qualitat. La imatge 2 correspon a una rúbrica per orientar i avaluar una producció escrita en què els aprenents han d'elaborar un text a partir de diversos models (*fiches d'identité*) treballats a classe. Si els aprenents es fixen en el que hi ha detallat a la tercera columna veuran clarament què s'espera d'ells, és a dir, com han de fer l'activitat perquè estigui molt ben resolta. Paral·lelament, si es fixen en el llistat d'elements que trobem a la primera columna, tindran el llistat detallat de tot allò que han d'evitar en produir el seu text.

			
Presentació	Presentació poc acurada, escrit a mà, sense marges, en blanc i negre; no hi ha foto.	La presentació és correcta però es podria millorar.	Presentació molt acurada, amb utilització de colors, recurs a la tipografia, inclou una foto.
Organització textual	Massa breu, molt poca informació / massa llarg, massa informació. Els elements no estan organitzats.	La llargària i l'organització del text es podrien millorar.	Llargària adequada al tipus de text, amb informació suficient però no excessiva i ben organitzada.
Morfosintaxi	Hi ha molts errors de tot tipus: concordança de determinants, noms i adjectius, conjugació de verbs en present, complements del verb, etc.	Hi ha alguns errors, però no dificulten la comprensió del text.	No hi ha pràcticament cap error i a més s'utilitzen estructures variades que enriqueixen el text.
Lèxic	Ús molt limitat del lèxic, amb errors de tot tipus. No s'ha utilitzat correctament el diccionari.	Hi ha alguns errors, però no dificulten la comprensió del text.	No hi ha pràcticament cap error i a més s'utilitza un lèxic ric i variat.
Ortografia	Moltes faltes d'ortografia i errates, no s'ha utilitzat el corrector.	Tot i que s'ha utilitzat el corrector, han quedat alguns errors d'ús.	No hi ha cap falta d'ortografia.

Imatge 3. Rúbrica per avaluar una "fiche d'identité" (nivell A1-A2). Elaboració pròpia.

En aquesta rúbrica, el grau de qualitat dels diferents criteris (presentació, organització textual, etc.) està indicat mitjançant emojis. Tot i que es podrien utilitzar altres estratègies (nivell baix, mitjà i alt; no gaire bé, bé i molt bé; poc competent, competent, molt competent...), la tria de les imatges ens permet no caure en la temptació d'utilitzar una terminologia més pròpia de la qualificació que de l'avaluació formativa (per exemple, suspès, bé, excel·lent). En aquest sentit, podem recordar el que diuen Sanmartí i Mas (2016) en relació a l'elaboració de rúbriques:

De l'experiència en l'ús de rúbriques i de la investigació realitzada hem comprovat que moltes de les que s'utilitzen i apliquen són poc útils si el que es vol és que serveixin per aprendre. Com que sovint són pensades en clau de "posar notes", els criteris de qualitat continuen sent variacions de les clàssiques valoracions de "molt bé", "regular", "fluix" i "malament". Aquests criteris no resolen el problema que les rúbriques volen respondre, que és el de saber i consensuar què entenem per molt bé i per no tan bé i, per tant, poder reconèixer què falta per arribar a realitzar adequadament aquell aspecte de la tasca que estem avaluant (Sanmartí i Mas, 2016, p. 38).

Així doncs, hem d'evitar la temptació de fer servir la rúbrica per obtenir la qualificació de la tasca, fent correspondre cada casella a un percentatge de la nota final. Segur que tenim ben present què fa l'alumnat quan els lliurem una activitat avaluada amb la qualificació corresponent: veuen la nota (gairebé sempre un número) i ja no miren res més, encara que hi incloquem molts comentaris. De fet, com dèiem més amunt, la qualificació no els dona informació sobre què han fet bé i què necessiten millorar. Podem concloure, doncs, que una rúbrica ben utilitzada és un instrument molt vàlid per a una avaluació orientada a l'aprenentatge i no a la qualificació.

Finalment, podem afegir que aquest instrument serà encara més potent si involucrem els aprenents en la seva elaboració atès que, amb la seva participació, ens assegurem que s'apropiaran del contingut. Com afirmen Sanmartí i Mas (2016, p. 39), *pot semblar molt llarg, però aquest procés possibilita anticipar les dificultats a superar, estalvia molt de temps de "correcció" posterior i millora l'autoestima.*

6. Conclusions

Crec que la majoria de nosaltres pensem que corregir és una tasca feixuga, que sovint ens deixa insatisfets perquè no veiem retorn als esforços que hem fet. Potser podem deixar de banda el verb "corregir" i substituir-lo per "avaluar", que és una acció orientada a ajudar el nostre alumnat a aprendre. L'objectiu de la nostra feina és acompanyar els aprenents en el seu procés, amb més presència al principi i menys quan ja veiem que són capaços, en major o menor mesura, d'autoregular-se. En aquest camí, hem de compartir amb ells objectius, criteris, responsabilitats, etc. sense oblidar que fomentar la interacció (docent-aprenents, aprenents-aprenents, aprenents-instruments) contribuirà a fer que sobrevisquem a l'avaluació i que els nostres alumnes aprenguin.

Referències bibliogràfiques

- AUGÉ, Hélène, CAÑADA, Maria Dolors, MARLHENS, Claire, & MOLINOS, Lúcia. (2014). *C'est à dire ! Méthode de français. A1*. Santillana.
- CARLESS, David & BOUD, David (2018). «The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback», *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.
- CHONG, Sin Wang (2021). «Reconsidering student feedback literacy from an ecological perspective», *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(1), 92-104.
- ESPASA, Anna & MENESES, Julio (2010). «Analysing feedback processes in an online teaching and learning environment: An exploratory study», *Higher education*, 59(3), 277-292.
- FRAILE ARANDA, Antonio (2012). «Evaluación formativa e interdisciplinariedad: Análisis de dos asignaturas con el mismo sistema de evaluación», *Psychology, Society & Education*, 4(1), 5-16.
- GÓMEZ RUÍZ, Miguel Ángel, & QUESADA SERRA, Victoria (2017). «Coevaluación o Evaluación Compartida en el Contexto Universitario: La Percepción del Alumnado de Primer Curso», *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10.2, 9-30.
- HAMODI, Carolina, LÓPEZ PASTOR, Víctor Manuel & LÓPEZ PASTOR, Ana Teresa (2015). «Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior», *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161.
- HATTIE, John (1992). «Measuring the Effects of Schooling», *Australian Journal of Education*, 36(1), 5-13.
- HYLAND, Ken & HYLAND, Fiona (2006). «Feedback on second language students' writing», *Language Teaching*, 39(2), 83-101.

LANTOLF, James P. (2002). «El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: Una perspectiva sociocultural», *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*, 83-93.

MARTÍN PERIS, Ernesto, ATIENZA, Encarna, CASTRO, María Delia, LÓPEZ, Carmen, PUEYO, Silvia, VAÑÓ, Antonio, & ARJONILLA, Alicia (2005). *Diccionario de términos clave de ELE del CVC*. Universidad de Sevilla.

PICKFORD, Ruth & BROWN, Sally (2006). *Assessing skills and practice*. London: Routledge.

SANMARTÍ, Neus (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender* (Vol. 1). Barcelona: Graó.

SANMARTÍ, Neus (2020). *Evaluar y aprender: Un único proceso*. Barcelona: Octaedro.

SANMARTÍ, Neus & MAS, Mercè (2016). «Les rúbriques per a una avaluació plantejada com a aprenentatge», *Perspectiva escolar*, 390, 37-41.

TAI, Joanna, AJJAWI, Rola, BOUD, David, DAWSON, Phillip & PANADERO, Ernesto (2018). «Developing evaluative judgement: Enabling students to make decisions about the quality of work», *Higher Education*, 76(3), 467-481.

WANNER, Thomas & PALMER, Edward (2018). «Formative self-and peer assessment for improved student learning: The crucial factors of design, teacher participation and feedback», *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1032-1047.

Tasques efectives per aprendre llengües

Montse Irun Chavarria

Institut Joan Oró

mirun@xtec.cat

Resum: L'Aprentatge Basat en Tasques és un aprenentatge que desenvolupa les competències que tot aprenent de llengua necessita i que, a més a més, l'involucra en el seu aprenentatge fent-lo un actor actiu que veu que el que fa a l'aula té sentit. Si hi afegim altres enfocaments també competencials i que s'entronquen molt bé amb l'Aprentatge Basat en Tasques com ara el Flipped Classroom o l'Aprentatge Basat en Jocs i ho banyem tot d'eines digitals, aconseguirem engrescar l'alumnat i, com a conseqüència, millorar el seu nivell de competència comunicativa en una llengua estrangera.

1. Aprentatge de llengües estrangeres i tasques

Aprendre una llengua estrangera és com aprendre a jugar a un esport. N'hi ha que saben tot el reglament i són capaços de dir en cada moment si s'està jugant correctament o no. Són els que tenen fusta d'àrbitre. N'hi ha que a més de saber les regles, saben buscar estratègies i tècniques per guanyar el contrincant. Aquests serien els entrenadors. Els jugadors són els que coneixen les normes, els que fan anar les estratègies que han interioritzat i surten a jugar el partit. El partits els juguen ells, com a la vida real. De res serveix saber les normes i no sortir al camp. No es guanyen partits des del sofà de casa. Si no hi ha partit, els entrenaments no tenen raó de ser. I als entrenaments es parla de normes i s'entrenen tàctiques i tècniques. I sobre tot es fan molts "partidets" per a posar en pràctica el que s'ha treballat.

L'aula de llengües estrangeres ha de ser aquest entrenament on es viu en la llengua estrangera i on s'usa en situacions reals o versemblants per resoldre problemes comunicatius de la vida quotidiana. L'alumnat de les nostres escoles volen viure en una llengua determinada però no volen esdevenir ni lingüistes ni filòlegs. Volen fer anar la llengua en diferents contextos comunicatius. Volen jugar el partit.

L'aula ha d'esdevenir un taller on es fan projectes comunicatius per una audiència específica, en una situació comunicativa concreta, i per un motiu determinat. Aprenem la llengua fent-la servir i es desenvolupa des de l'acció, fent coses amb els altres de manera col.laborativa. Cal dissenyar tasques engrescadores on hi hagi

- a) Un propòsit o objectiu comunicatiu real. L'ús de la llengua és necessari per aconseguir alguna cosa tangible per un públic real o versemblant. La llengua s'usa per donar una opinió, per establir un contacte social, o quan hi ha un buit d'informació i necessitem comunicar aquest missatge.
- b) Connexió amb el món real o versemblant de l'alumnat. En la societat on vivim, és molt factible que aquesta tasca s'estigui realitzant fora d'una aula. És important que l'alumnat vegi que el que està aprenent té sentit i és útil. A més a més, una

tasca significativa activa els processos d'aprenentatge a partir del coneixements previs per a construir nous coneixements.

- c) Decisions de l'alumnat. És el parlant d'una llengua qui decideix quin vocabulari o expressió gramatical usar, com organitzar la feina, o com distribuir el temps. Cal que l'alumnat sigui el protagonista del seu aprenentatge i això passa per fer-lo responsable del seu aprenentatge i més autònom a l'hora de produir textos orals i escrits, tot respectant les seves necessitats individuals.
- d) Una avaluació basada en si s'ha aconseguit el propòsit comunicatiu i en els mateixos termes en els que es faria en la vida real. Cal esmentar el fet que no parlem aquí de qualificació sinó d'avaluació.

La tasca és, doncs, el pas que ens permet ser competents. Si la competència és la capacitat de prendre decisions i de dur a terme accions correctament i de manera autònoma, la tasca és l'esglaió que ens permet practicar per aconseguir aquesta competència. Cap professor pot aprendre pel seu alumnat i, per tant, són cadascun d'ells els que han de decidir com utilitzar la llengua. Això no vol dir que la gramàtica quedi desterrada. La gramàtica és útil perquè es treballa des d'una perspectiva funcional i està relacionada amb el que l'alumne necessita comunicar i, a més a més, li permet fer textos de més qualitat expressiva.

2. Com dissenyar una tasca

Des de la perspectiva del professorat, cal conèixer bé el currículum i establir quina o quines competències treballarem en aquella tasca. Un cop tenim clara la competència, caldrà esmicolar-la per tal d'establir l'objectiu o resultat d'aprenentatge. En aquest moment, haurem d'escollir un tema (el de la unitat del llibre de text, el proposat per l'alumnat, un esdeveniment actual, una festivitat, ...) i fer-nos preguntes com les següents: "què es fa en el món real relacionat amb aquest tema?" "quin producte comunicatiu es pot relacionar amb aquest tema?" Caldrà ser creatiu en les propostes ja que guiaran el producte final i és aquest en el que l'alumnat s'involucrarà.

Quan tenim el producte final, hem de llistar les característiques que el faran perfecte o ideal. Caldrà pensar en el contingut, el gènere textual, la llengua (funcions, punts gramaticals, camp semàntic, etc.) i aquelles habilitats necessàries per desenvolupar el producte com poden ser la creativitat o la competència digital. Haurem de pensar en desenvolupar aquests coneixements a l'aula i assegurar-nos que el nostre alumnat ho sap fer. Si volem desenvolupar la competència escrita sobre el tema de la salut i l'esport i decidim fer una exposició d'infografies o pòsters sobre com prevenir certes lesions comuns en certs esports, la nostra llista podria ser:

- El format, imatges/contingut visual/tipografia de les infografies
- Descripció d'una lesió i instruccions de com prevenir-la
- Vocabulari relacionat amb lesions. Imperatius, temps de present, condicionals.
- Creativitat i col.laboració.

Aquest llistat és el que ens guiarà per tal d'escollir els continguts o sabers que l'alumnat necessitarà per realitzar amb èxit la tasca, però també per marcar els criteris d'avaluació. Sovint, aquest llistat surt de la conversa a l'aula sobre el nostre propòsit

comunicatiu. Plantejant el repte de ser capaç de dissenyar una infografia sobre una lesió és el propi aprenent el que és conscient del que li cal aprendre per assolir la tasca i aquesta reflexió el fa encara més potent com aprenent ja que sabem que aprenem fent però, sobre tot, pensant sobre el que fem.

Quan ja tenim els objectius, els sabers i els criteris d'avaluació ja podem dissenyar les activitats d'aprenentatge que estaran dirigides a desenvolupar-los. Parlem d'una planificació cap enrere on la tasca final és el nostre destí i l'avaluació formativa serà com un GPS que ens guia cap a la consecució d'aquest destí.



Imatge 1 Planificació cap enrera

Caldrà dissenyar activitats per a motivar l'alumnat, una activitat que els engresqui a resoldre el repte que els llancem. També caldrà dissenyar activitats que estiguin dirigides a guanyar coneixements i sabers, i a investigar. Aquestes són activitats més o menys dirigides on l'alumnat llegirà o escoltarà textos sobre el tema, mediarà, participarà en debats, practicarà aspectes gramaticals o solventarà problemes lèxics entre d'altres. Més endavant potser també caldrà tornar-hi ja que mentre es dissenya el producte final sovint apareixen aspectes que no dominaven encara i que requereixen una nova mirada. El professorat també haurem dissenyat activitats perquè rebin feedback i puguin millorar el seu producte. Què no és això el que fem en el nostre dia a dia? Jo mateixa abans d'escriure aquest article he fet un llistat del que calia incorporar, he buscat el que necessitava, l'he escrit i he rebut feedback que m'han permès millorar.

3. Un exemple de tasca

Us presento una tasca que es va desenvolupar a l'aula de A1-A2 i on es poden veure com els imprescindibles d'una tasca hi són presents. Aquesta tasca promou l'ús autèntic i genuí de la llengua amb un enfocament competencial centrat en el significat i la comunicació.

Tema		ELS LLOCS
Nivell segons el MERC	A1-A2	
Competència	<i>Planificar i produir textos orals de tipologia diversa adequats a la situació comunicativa</i>	
Producte final /tasca	Missatge de veu de WhatsApp, recomanant als amics un lloc a Lleida desconegut.	
Què tindrà un producte final perfecte (continguts)	Temàtic: llocs poc coneguts a Lleida	
	Llengua: adjectius per a descriure llocs; els comparatius; fer recomanacions	
	Destreses i estratègies: comprensió oral i escrita detallada; estratègies de producció oral: compensació, fórmules per a començar, mantenir i acabar un text oral; textos informals, planejats; fórmules de cortesia bàsiques.	
Objectius	Recomanar un lloc poc conegut de Lleida als amics via missatge de veu a WhatsApp.	
Criteri d'avaluació	<i>Parlar expressivament textos descriptius fent l'entonació adequada i amb pronunciació acceptable.</i>	
Activitat d'avaluació / qualificació	El missatge de veu	
Instrument d'avaluació / qualificació	Una llista de comprovació	
Activitats	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'alumnat rep un missatge de veu on se'ls diu que vindrà a veure'ls uns amics i que volen conèixer un lloc de Lleida que no sigui freqüentat per turistes. Pluja d'idees dels llocs amb menti. 2. Cada alumne crea un mapa conceptual amb bubble.us. Ha d'incloure els llocs interessants a visitar i raons per a fer-ho. 3. En grups de 3, discuteixen sobre les raons per escollir un lloc o un altre tal com han posat als mapes conceptuals i seleccionen 3 llocs explicant perquè són interessants pels seus amics. 4. Cada grup investiga online per recollir informació sobre el lloc. Han d'escriure una descripció curta i adequada als seus amics de cadascun dels llocs. 5. Hi ha una revisió de les produccions escrites en grup. 6. Es presenten activitats per a fer reflexionar l'alumnat sobre aspectes lingüístics que el professor ha detectat que no es dominen. 7. L'alumnat planeja, assaja i enregistra el missatge de veu. Hi ha una revisió de les produccions orals. 8. L'alumnat comparteix els missatges de veu amb els altres grups i compara les recomanacions. 	

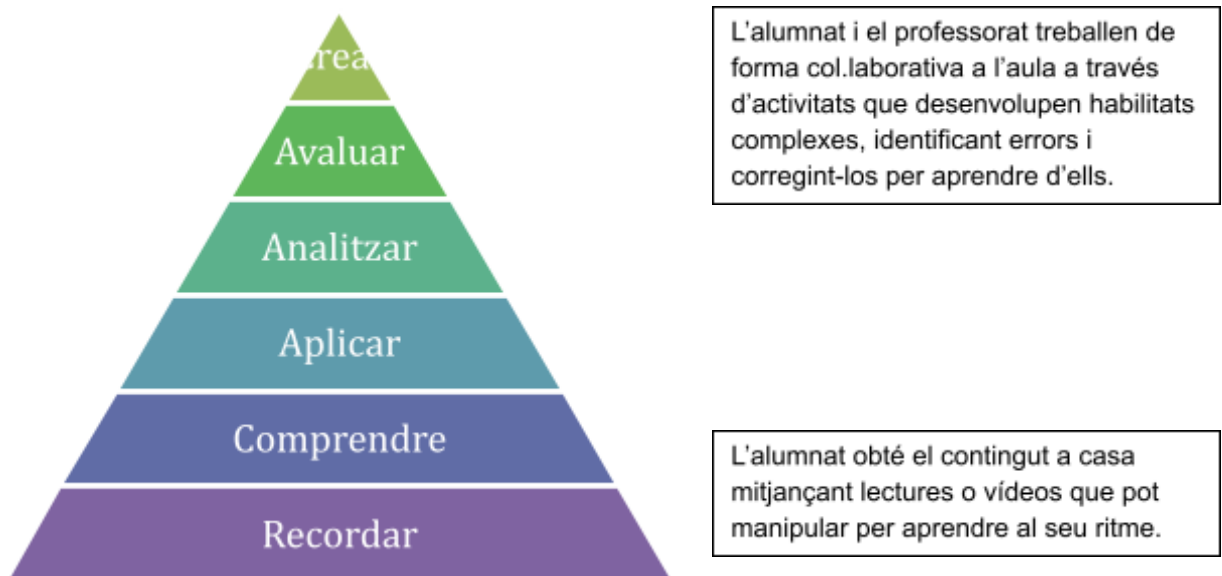
4. Donem un plus a les tasques

Qui no ha mirat un webinar a casa seva amb tranquil·litat i després no ho ha comentat amb els companys abans de fer alguna cosa? Qui no ha jugat mai a un joc de taula, anat a un escape room o intentar resoldre un wordle o un enigma? Són activitats que fem fora de la feina o l'escola, però que podem fer anar també en una situació d'aprenentatge.

Tot i que existeixen moltes metodologies competencials, en aquest article parlarem de dues en concret: la classe invertida i l'aprenentatge basat en jocs.

4.1 L'aula invertida

Tradicionalment, el professorat de llengua explicava un punt gramatical o la diferència entre dos paraules i l'alumnat era el responsable de desenvolupar aquest coneixements a través d'activitats a casa de manera individual. D'aquesta manera, a l'aula sempre es desenvolupaven les competències associades a habilitats de pensament d'ordre inferior seguint la Taxonomia de Bloom (Bloom, 2001) ("recordar" i "comprendre" i, a vegades, "aplicar". Tradicionalment es deixaven les habilitats de pensament d'ordre superior ("analitzar", "avaluar" i "crear") per desenvolupar a casa i a càrrec de l'alumne/a.



Imatge 2 Taxonomia de Bloom en el model de classes inversa

En el model de classe inversa, aquesta distribució es fa al revés. L'alumne/a visiona un vídeo o llegeix un text sobre el tema que es tractarà a l'aula. Això li permet dedicar-hi el temps que necessita i, si li cal, pot fer-ho tantes vegades com vulgui. A l'aula, es resoldran els dubtes si n'hi ha, i es treballarà de forma col.laborativa en activitats més complexes, tot identificant errors i corregint-los per aprendre d'ells.

La gestió de l'aula, i, sobretot, la distribució del temps és el que més canvia. Al

professorat no ens cal “explicar” sinó resoldre dubtes o plantejar preguntes que ajudi l’alumnat a entendre allò que ha vist o llegit a casa. L’ús del temps és més efectiu ja que no hem de parlar d’allò que tots tenen clar i el poden dedicar a fer tasques més complexes i competencials i a reflexionar sobre elles. És llavors que podem assegurar que l’alumnat interioritza el seu aprenentatge. A més a més, un dels grans avantatges de la classe inversa és que l’alumnat amb més dificultats és el que rep més ajut ja que el professor o la professora passeja per l’aula mentre l’alumnat desenvolupa la tasca i pot ajudar just quan surt el dubte o entrebanc.

A l’aula de llengua estrangera, podem demanar-los que mirin un vídeo sobre el tema que estem tractant a classe per després poder-hi fer un debat (aquí teniu un exemple de [coworking](#)). Podem demanar-los que llegeixin un text a casa per després explicar què han llegit a un company nouvingut que no parla en català i entre els dos dissenyar un pòster (aquí teniu un exemple de mediació sobre un esport). Podem demanar-los que visualitzin un vídeo sobre el punt gramatical que al dia següent exercitarem a l’aula amb exercicis contextualitzats. No es tracta dels tradicionals deures sinó d’una activitat imprescindible i de nivell cognitiu baix necessària per poder després desenvolupar destreses de nivell cognitiu alt a partir d’elles, com ara aplicar el punt gramatical en un text per a millorar-lo, avaluar si el [coworking](#) és o no efectiu, o crear un pòster.

Aquesta feina individual ens ha de permetre detectar errades o punts febles quan l’alumnat es posi a treballar-les de forma més competencial a l’aula. I en això també ens ajuden les eines digitals ja que podem compartir amb el nostre alumnat links a tutorials, a textos o vídeos que ells poden visionar o llegir en la tranquil·litat de casa seva. Internet està ple de documents interessants que podem compartir però també els podem fer nosaltres o bé enregistrant-nos o bé amb eines de presentació com [Google Slides](#), entre moltes d’altres. Una de les eines més utilitzades en la classe inversa és <https://edpuzzle.com/>. Amb ella podem crear vídeos interactius afegint-hi preguntes obertes i tancades, imatges i anotacions. També ens permet veure els resultats ja que s’integra molt fàcilment en [Google Classroom](#).

En l’aula inversa enlloc de transmetre informació, el professorat ajuda l’alumnat a aprendre a aprendre i promou un aprenentatge més personalitzat ajudant-los a realitzar tasques comunicatives de més alta qualitat.

4.2 Aprenentatge basat en jocs

Quants de nosaltres no hem anat a un establiment a comprar un producte i ens anoten punts en una targeta que després canviarem per descomptes o altres productes? Qui no ha proposat mai fer una partida amb els amics? El joc forma part de la nostra vida, i no només de la part lúdica com hem vist. Per què, doncs, no aplicar-ho a l’aula?

L’aprenentatge basat en jocs és un altre dels enfocaments competencials que podem introduir en les nostres aules de llengua estrangera i que ens ajuda a fomentar la competència comunicativa ja que durant el joc l’alumnat ha de dialogar, intercanviar opinions, convèncer a la resta del grup de la seva idea per solucionar el repte, etc. Parlem d’una experiència d’aprenentatge actiu utilitzant, creant o adaptant jocs. Alguns autors els anomenen *serious games*, ja que juguem a aquests jocs per aprendre o repassar la llengua en el nostre cas. Dit d’una altra manera, el contingut que es treballa

s'adapta al joc. Segur que heu jugat al bingo per aprendre els verbs irregulars, o al penjat per repassar vocabulari. Són jocs que existeixen però que nosaltres adaptem per treballar un contingut de llengua.

Un cop més les eines digitals en ajuden a dissenyar o adaptar aquests jocs. <https://wordwall.net> és un creador d'activitats online que ens proporciona més de 15 plantilles diferents per crear jocs online als que podem afegir un temps màxim per realitzar l'activitat i una aparença de videojoc. També té una taula de classificació per veure qui ha estat el que ha assolit més punts.

<https://www.socrative.com/>, <https://kahoot.com/>, <https://quizizz.com>, i, fins i tot, el popular qüestionari Googleforms entre d'altres són eines digitals que ens permeten dissenyar jocs de preguntes i respostes amb punts i recompenses pels que tinguin més encerts. Com canvia l'aula quan afegim aquest pessic de competició i repte!

La gamificació és una altra de les metodologies competencials que a vegades es confon amb l'aprenentatge basat en jocs. En la gamificació, s'afegeixen elements o mecàniques dels jocs en les experiències d'aprenentatge. Dit d'una altra manera, les dinàmiques, mecàniques i regles dels jocs s'usen per realitzar activitats d'aula. Els punts que rebem quan anem al supermercat són una de les mecàniques dels jocs que les botigues fan anar perquè tornem a comprar al mateix lloc.

Debunking Anonymous és un projecte gamificat que vaig dissenyar jo mateixa juntament amb dues professores de l'EOI Pamplona, Carol Saez de Albeniz, i de l'EOI d'Elda, Núria Company per l'alumnat de nivell C1 i que us pot servir d'inspiració. El podeu trobar a <https://sites.google.com/xtec.cat/debunkinganonymous>.

A mig camí entre la gamificació i l'aprenentatge basat en jocs, trobem els jocs d'escapament, que poden ser digitals o no. Es tracta d'un joc, digital o no, on cal resoldre puzles i enigmes per a trobar uns codis que ens ajudin a "escapar" (cal sortir d'un lloc determinat o obrir un cademat). Aquests jocs són divertits i enganxen l'alumnat de totes les edats, promouen la col·laboració i fan equip, tot desenvolupant habilitats com el pensament crític, la resolució de problemes i la competència comunicativa.

A l'aula de llengua estrangera, cal escollir un objectiu d'aprenentatge clar. A [Murder in Cawdor Castle](#), l'alumnat ha de ser capaç d'escriure un informe policial amb tot el que ha descobert i que li ha portat a resoldre l'assassinat. Les pistes i activitats li proporcionaran la informació que li cal per escriure l'informe i, a més a més, treballarà continguts lingüístics en diferents activitats que li proporcionaran pistes pels codis. També analitzarà models d'informes com el que haurà d'escriure un cop resolt l'assassinat. El segon pas en el disseny d'un joc d'escapament serà pensar en una narrativa que enganxi l'alumnat ja que és la narrativa la que dona sentit al joc: escapar d'un lloc, investigar un misteri o assassinat, desactivar un explosiu, cometre un atracament, ajudar a crear alguna cosa, trobar algú, alliberar algú, són exemples de possibles narratives. En el nostre exemple serà la història de qui era el propietari del castell i els personatges al seu voltant. Per mantenir la motivació es creen les pistes que van des de mots encreuats a paraules escrites sobre bitllets falsos per exemple. Si cliqueu sobre diversos objectes en les diferents habitacions de l'exemple, trobareu algunes de les pistes que us poden servir d'inspiració. També ens caldrà crear els

cadenaats que en el cas de que el joc d'escapament sigui online com el del exemple hauran de ser codis que l'alumnat escriu en un lloc concret. Si és analògic, ens caldrà tenir cadenaats amb números, mots o direccions. Finalment, es creen les diferents activitats i, si és digital, s'escull l'eina web. N'hi ha moltes i de diverses. Les més comuns són googlesites, googleforms o <https://app.genial.ly/dashboard> com en l'exemple que us he descrit. Aquesta darrera web compta amb plantilles on només cal canviar les activitats i adaptar-les als teus objectius lingüístics i comunicatius. És una web molt versàtil on també trobareu plantilles per dissenyar jocs.

5 Conclusions

Si volem que el nostre alumnat s'involucri en les activitats que li proposem a l'aula perquè només així posarà en pràctica tot el seu repertori lingüístic i desenvoluparà la seva competència comunicativa, hem de fer de la nostra classe un taller que s'assembli al món real. Cal trencar les parets i deixar que el món entri a l'escola. Cal emmirallar-nos en el que fem quan som parlants reals. Cal fer anar els recursos, digitals i analògics, com els fem anar en el nostre dia a dia. Cal llançar un repte comunicatiu a l'alumnat que el forci a fer un ús competencial de la llengua, amb sentit i rigor, i apropiat al contingut, el context, i l'audiència. Només així s'adonarà de que aprendre llengua a l'aula és rellevant per la seva vida.

Bibliografia

- BERGMANN, J. & SAMS, A. (2016³). *Dale la vuelta a tu clase*. Biblioteca Innovación Educativa. SM
- ANDERSON, L. W., & KRATHWOHL, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- SANCHEZ MONTERO, M. (2022⁴). *En clase sí se juega*. Paidós Educación. Barcelona: Editorial Planeta.

I a mi qui em motiva?

Eva de Francisco Fernández

EOI Terrassa

mfrancis@eoiterrassa.cat

Resum: Com qualsevol organització, una EOI és un grup social format per persones que s'han de comunicar i estan disposades a actuar de manera coordinada per assolir els seus objectius. En aquest article parlo de diverses teories sobre motivació i ambient laboral que ens poden ajudar a sentir-nos i treballar millor. Les activitats per millorar les relacions interpersonals motiven i incideixen positivament en el clima laboral tal i com s'ha demostrat a l'EOI Sabadell.

1. Motivació

Fa uns anys, parlant sobre motivació amb unes companyes, una em va dir que a ella el que la motiva és “quan un alumne aprèn” i a una altra “cobrar a final de mes”. És clar que un dels paràmetres que considerem per mesurar el nostre èxit i per sentir-nos orgullosos de la nostra feina, és que els nostres alumnes aconseguixin els objectius. Però no podem pensar que només això o el sou són l'únic que ens pot o ha de motivar.

La motivació es defineix com el procés que impulsa una persona a actuar d'una manera determinada o almenys origina una propensió cap a un comportament específic. Aquest impuls a actuar pot provenir de l'ambient (estímul extern) o pot ser generat pels processos mentals interns de l'individu.

Hi ha vegades que es confonen els conceptes de *motivació* i *satisfacció*. La diferència és que la motivació és l'impuls i l'esforç per satisfer un desig o meta, mentre que la satisfacció és el gust que s'experimenta quan s'omple un desig.

Cap teoria de la motivació ha estat universalment acceptada, ja que els impulsos o motius varien en intensitat no només d'un individu a un altre, sinó també dins del mateix individu en diferents ocasions. Aquest article es basa en algunes de les més conegudes.

1.1 Teoria de l'expectació de Victor Vroom

Aquesta es troba dins de les *teories de processos*, que són les que consideren la forma (procés) en què la persona arriba a motivar-se i contesten a la pregunta “com es motiva la persona?” Són teories que proposen solucions.

El model no actua en funció de necessitats no satisfetes o de l'aplicació de recompenses i càstigs. Considera les persones com a éssers pensants i les seves percepcions, i les estimacions de probabilitats que passi alguna cosa o no, influeixen de manera important en el seu comportament.

La motivació és el resultat de multiplicar tres factors:

Expectativa: la convicció que posseeix una persona que l'esforç dipositat en el seu treball produirà l'efecte desitjat. Les expectatives depenen en gran mesura de la percepció que tingui la persona de si mateixa: si la persona considera que posseeix la capacitat necessària per assolir l'objectiu li assignarà una expectativa alta, en cas contrari li assignarà una expectativa baixa.

Instrumentalitat: judici que realitza la persona que un cop feta la feina, l'organització la valori i en rebi la recompensa.

València o valor: Demostra el nivell de desig d'una persona per assolir determinada meta o objectiu. Aquest nivell de desig varia de persona a persona i en cadascuna pot variar al llarg del temps, estant condicionada per l'experiència de cada individu.

Potenciar l'autoestima dels professors i convèncer-los que són capaços de dur a terme projectes interessants, magnificar la transcendència de la tasca docent i obtenir recompenses de l'equip directiu, dels companys i de l'alumnat pot millorar les expectatives a la feina.

Tres preguntes que emmarquen la Teoria de l'Expectativa:

- Tindrè èxit? (expectativa)
- Què n'obtindrè? (instrumentalitat)
- Val la pena? (valor)

La resposta té relació directa amb la realimentació. El saber, tan aviat com sigui possible, el resultat del meu treball és altament motivador, perquè res desconcerta més les persones com no tenir la certesa que avancen en la direcció idònia.

Si un dels factors més motivadors, a més de l'èxit, és el reconeixement dels altres, sembla recomanable que l'equip directiu hagi d'estar molt atent a reconèixer les activitats concretes on l'esforç i el resultat hagin estat excel·lents.

1.2 Teoria de les necessitats humanes d'Abraham Maslow

Està dins de les **teories de contingut**, que contesten la pregunta: "Què motiva la persona?" Busquen les causes de les motivacions. Maslow va crear una piràmide amb diferents nivells de necessitats, posant a la base les essencials. Per aconseguir cobrir les necessitats d'un nivell primer cal haver cobert les del nivell inferior.

Des de la base cap a la punta trobem:

- **Necessitats fisiològiques:** Es refereixen a la necessitat de treballar per obtenir un sou que permeti garantir la subsistència. Aquestes són les necessitats de nivell inferior.

Els problemes que tenen a veure amb la burocràcia educativa, la pèrdua de drets socials i les retallades en educació són, segurament, els més preocupants. Tota jerarquia de motivacions ha de tenir una base sòlida i aquesta ha d'estar constituïda pels mínims essencials per a cada treballador al seu lloc de treball.

- **Necessitats de seguretat:** En el moment en què les necessitats fisiològiques estan satisfetes raonablement, les d'aquest estadi comencen a motivar el comportament.

Dins aquest apartat podem ubicar-hi: l'estabilitat laboral, la seguretat que ofereix el grup de companys de treball i la seguretat amb l'actuació de l'Equip Directiu.

Dues estratègies que l'equip directiu pot utilitzar per satisfer les necessitats de seguretat són la claredat a l'organització (suposarà l'existència d'un organigrama clar, una clara delimitació de funcions i responsabilitats als diferents estaments de la comunitat educativa i una assumpció de les mateixes per part de les persones que les han d'assumir) i millora de la comunicació, aquesta ha de ser àgil, tant en sentit horitzontal com en el vertical (de baix a dalt i viceversa).

Comunicar implicarà, per a l'Equip Directiu, dur a terme actituds del tipus: preguntar, consultar i escoltar, més que no pas limitar-se a estar parlant tot el temps.

Cal comunicar tant amb el gran grup (cosa que implicarà la reflexió necessària sobre l'optimització de les reunions) com individualment amb els professors nous per pal·liar les divergències entre allò que s'esperava i allò que realment es troba; i amb tots els altres professors, de manera sistemàtica i amb la freqüència que el temps disponible ho permeti, amb l'objectiu de detectar insatisfaccions, potenciar motivacions i impulsar projectes d'innovació i millora.

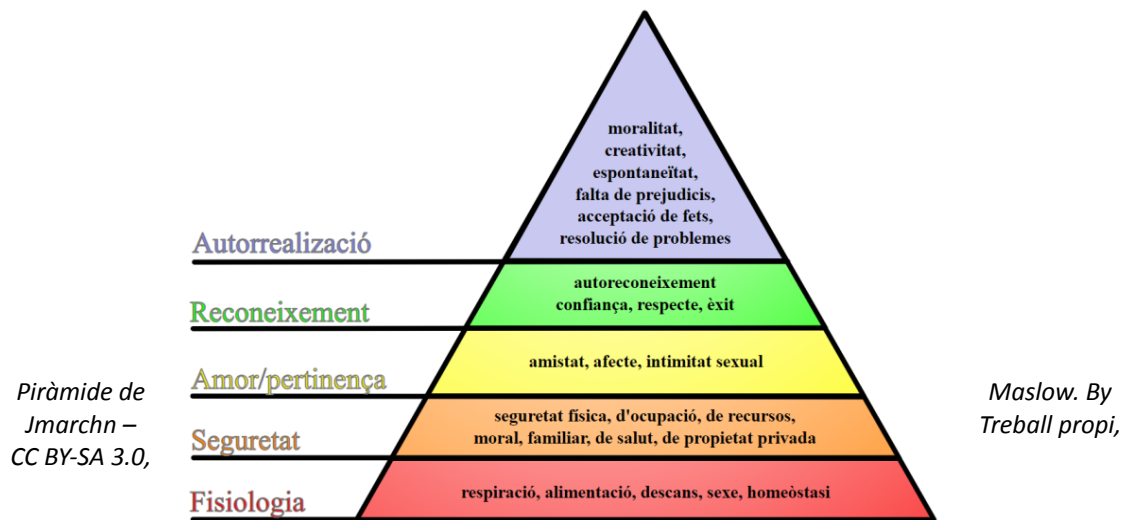
- **Necessitats socials:** Es refereixen a la pertinença a un grup, ser acceptat pels companys, tenir amistats, donar i rebre estima, etc. Aquestes necessitats són les que fan sorgir grups d'amistat dins de qualsevol organització. Si aquestes necessitats socials són frustrades (perquè poden ser vistes per l'equip directiu com a gèrmens d'oposició) mitjançant un control exagerat de les mateixes, les persones es poden comportar de manera que es mostrin hostils cap als objectius de l'organització, negant-se, per això, a col·laborar.
- **Necessitats del jo:** Són les que estan relacionades amb l'autoestima, com ara: la confiança en si mateix, la independència, l'èxit, l'estatus, el respecte per part dels companys, etc. Aquestes necessitats són les més difícils d'assolir. A qualsevol organització és molt difícil que les persones de nivell jeràrquic més baix les pugui tenir satisfetes.

Satisfer aquestes necessitats és important per sentir-se implicat en assumir el repte de la qualitat en la tasca diària.

Un disseny del treball més enriquidor hauria d'atendre aquests aspectes: Varietat, objectius que suposin un repte, creativitat, assolir un alt nivell de qualitat i obtenir realimentació

- **Necessitats d'autorealització:** Al lloc més alt de la piràmide de necessitats es troben les que permeten desenvolupar les nostres potencialitats de ser creadors a la nostra feina... És molt difícil poder satisfer aquest tipus de necessitats ja que dediquem gran part dels nostres esforços a poder satisfer les necessitats dels nivells més baixos. Un professor desmotivatsindrà fonamentalment activades les necessitats fisiològiques (sou, temps lliure...), les necessitats de seguretat (relació professional amb el grup de companys, limitar-se a complir el mínim exigít, cerca de factors d'incoherència de l'equip directiu...) i les necessitats socials (relació afectiva amb el grup de companys i amb l'equip directiu), prestant molt poc interès en les necessitats del jo i les d'autorealització. Aquestes necessitats es coneixen com les

necessitats de tipus psíquic i provoquen motivacions més duradores que les necessitats inferiors abans esmentades, per la qual cosa és imprescindible reforçar-les convenientment.



Imatge 1. Piràmide de Maslow.

2. Clima laboral

Vull dedicar una atenció especial a les necessitats socials. Aquestes tenen molt a veure amb el clima laboral, que està representat pel conjunt de factors que es donen en un entorn de treball.

Per tal de comprendre millor el concepte de **clima organitzacional** cal ressaltar els elements següents:

- El clima fa referència a les característiques del medi ambient de treball.
- Aquestes característiques són percebudes directa o indirectament pels treballadors.
- El clima té repercussions en el comportament laboral.
- Aquestes característiques de l'organització són relativament permanents en el temps, es diferencien d'una organització a una altra i d'una secció a una altra dins d'una mateixa empresa.
- Les característiques del sistema organitzacional generen un determinat clima organitzacional. Aquest repercuteix sobre les motivacions dels membres de l'organització i sobre el comportament corresponent.

La millor manera d'entendre el clima laboral és observar l'estat d'ànim de les persones que conviuen en una organització.

Variables que influeixen en el clima organitzacional:

- Ambient físic: Com a espai físic, condicions de soroll, calor, etc.
- Estructurals: com l'estructura formal, l'estil de direcció, la mida de l'organització, etc.
- Ambient social: com ara la companyonia, conflictes, comunicacions, etc.
- Personals: Com les actituds, motivacions, expectatives, etc.
- Pròpies del comportament organitzacional: Com són la productivitat, absentisme, tensions, satisfacció laboral, etc.

2.1 Teories X i Y de Douglas McGregor (1960)

2.1.1 Teoria X

Està basada en l'antic model d'amenaçes i la presumpció de mediocritat de les masses, s'assumeix que els individus tenen tendència natural a l'oci i que el treball és una forma de càstig, cosa que presenta dues necessitats urgents per a l'organització: la supervisió i la motivació.

Premisses:

- L'ésser humà mitjà té disgust inherent pel treball i ho evitarà tant com sigui possible.
- Atesa aquesta característica humana de disgust pel treball, la majoria de les persones han de ser obligades, controlades, dirigides i amenaçades amb càstigs perquè exerceixin els esforços necessaris per al compliment dels objectius organitzacionals.
- L'ésser humà mitjà prefereix que se'l dirigeixi, vol evitar tota responsabilitat, té una ambició limitada i, per sobre de tot, anhela seguretat.

"Aquest comportament no és una conseqüència de la naturalesa de l'home. Més aviat és una conseqüència de la naturalesa de les organitzacions industrials, de la seva filosofia, política i gestió" McGregor.

2.1.2 Teoria Y

Els directius de la Teoria Y consideren que els seus subordinats troben a la seva feina una font de satisfacció i que s'esforçaran sempre per aconseguir els millors resultats per a l'organització.

Supòsits:

- La inversió d'esforç físic i mental a la feina és tan natural com el joc o el descans.
- El control extern i l'amenaça de càstig no són els únics mitjans per produir esforç adreçat a complir objectius organitzacionals. Les persones exerceixen autodirecció i autocontrol a favor dels objectius amb què se senten compromesos.
- El grau de compromís amb els objectius estan en proporció amb la importància de les recompenses associades al seu compliment.
- En les condicions adequades, l'ésser humà mitjà aprèn no només a acceptar responsabilitats, sinó també a buscar-les.
- La capacitat d'exercir un grau relativament alt d'imaginació, enginy i creativitat en la solució de problemes organitzacionals és àmplia i no estretament distribuïda a la població.
- En les condicions de la vida industrial moderna, les potencialitats intel·lectuals de l'ésser humà mitjà s'utilitzen només parcialment.

Estil de lideratge i Teoria Y

Tot plegat ens marca un estil de lideratge capaç de creure en les persones, les seves capacitats i el seu interès per exercir-les en el marc del centre educatiu. Aquest estil de lideratge és propi d'equips directius que són plenament conscients de la "Teoria X", de la qual discrepen obertament, i de la "Teoria Y", en què creuen fermament.

Què pot fer l'equip directiu?

Un pas inicial és observar insatisfaccions i, en la mesura que sigui possible, intentar corregir-les, deixant ben clar que algunes insatisfaccions no es poden resoldre en l'àmbit del centre educatiu, ja que la seva resolució necessita atribucions que el centre no té. També és clar que amb ganes de resoldre-les i amb treball d'equip i una mica d'imaginació es poden eliminar un bon nombre d'insatisfaccions. Aquesta fase inicial porta a quatre passos fonamentals:

- Un pas inicial seria satisfer les necessitats de seguretat millorant la comunicació i la claredat a l'organització.
- El pas segon seria un treball sobre el clima afectiu del centre millorant la cordialitat i la confiança mútues.
- El tercer pas seria l'anàlisi i la posada en pràctica d'un enriquiment del treball millorant la qualitat i proposant-se objectius que suposin un repte.
- I un quart pas consistiria a satisfer l'autorealització assumint més responsabilitats i adquirint una autonomia més gran.

Què pot fer el professorat?

El primer que hauríem de fer és una autoavaluació per comprovar quin és el nostre grau de satisfacció i detectar aquells aspectes que hauríem de millorar. Els esforços que pugui dedicar l'equip directiu a motivar el personal no serveixen de res si no hi ha un compromís per part nostra de col·laborar.

Arribats a aquest punt crec que no he descobert res que sorprengui la vostra pròpia intuïció i bon judici. I crec que bàsicament ens hem de fiar d'aquesta intuïció i d'aquest bon judici per aconseguir l'automotivació.

2.2 Com millorar el clima laboral?

Abans de proposar com millorar el clima laboral vull parlar de la ***Profecia autocomplerta*** (Robert K. Merton). Es tracta d'una conducta que provoca en els altres la reacció davant la qual aquesta conducta seria una reacció apropiada. Per exemple, una persona que parteix de la premissa “ningú no m'estima”, es comporta amb desconfiança, a la defensiva o amb agressivitat, davant la qual cosa és probable que els altres reaccionin amb desgrat, corroborant així la seva premissa original. El que es pot observar en termes pragmàtics és que la conducta interpersonal de l'individu mostra aquesta classe de redundància i que exerceix un efecte complementari sobre els altres, forçant-los a assumir certes actituds específiques. El que caracteritza la seqüència és que l'individu considera que ell només està reaccionant davant d'aquestes actituds i no que les provoca.

És una predicció que, una vegada enunciada, és en si mateixa la causa que es faci realitat pel fet que es desencadenen una sèrie de circumstàncies favorables perquè es compleixi.

Tots coneixem la pel·lícula Mary Poppins. Hi ha una escena en què el senyor Banks porta els seus fills al banc i demana al seu fill Michael que ingressi els seus dos penics. El nen no vol i crida “retorna'm els meus diners!” Què passa a continuació? Tots els

clients del banc corren a treure els diners perquè creuen que el banc no té liquiditat i no pot tornar els diners. La situació no era certa, però esdevé veritable i han de tancar.

El concepte de Robert K. Merton de profecia que s'autorealitza deriva del **teorema de Thomas**, que diu que: Si una situació és definida com a real, aquesta situació té efectes reals (if men define situations as real, they are real in their consequences).

En altres paraules, la gent no reacciona simplement a com són les situacions, sinó també a la manera com perceben aquestes situacions, i al significat que li donen. Per tant, el seu comportament està determinat en part per la seva percepció i en part pel significat que atribueixen a les situacions en què es troben (en funció de la seva experiència, construcció personal, creences...), més que no pas a les mateixes situacions objectivament. Quan una persona es convenç a si mateixa que una situació té un cert significat, i al marge que realment el tingui o no, adequarà la seva conducta a aquesta percepció, amb conseqüències al món real. I ja tenim servit aquest cicle, el peix que es mossega la cua.

Aquesta profecia autocomplerta, va de la mà amb l'**"efecte Pigmalión"**, usat quan les creences i les expectatives que altres tenen sobre mi, afecten el meu comportament generant conductes que confirmi el que s'espera que fem. L'ésser humà, en situacions socials, utilitza els seus interlocutors com a mirall per confirmar entre moltes coses la identitat i el sentit de pertinença. Quan aquesta imatge que torna el mirall dels altres està modificada per les creences, i les anticipacions a aquestes, es produeix aquest cercle viciós.

Les profecies tendeixen a complir-se perquè hi ha una forta creença que les impulsa i actuem inconscientment fent que l'expectativa es torni realitat. Pensem en algú: parella, amic, familiar (generalment gent important per a nosaltres, referents vàlids), o nosaltres mateixos a qui s'"etiqueta" com a problemàtic, lent, avorrit o com, treballador, responsable, el millor per fer alguna cosa. La manera com ens comportem en tots dos casos és totalment diferent i està condicionada per l'etiqueta, per tant, una simple creença ens predisposa per funcionar amb èxit o per limitar-nos davant de determinades realitats.

Ara que ho sabem, el podem fer servir per crear un millor ambient.

Acosta't als teus companys i guanya't la seva confiança. Comença amb detalls senzills com agrair a les persones la seva feina i reconèixer els seus encerts. Aquests petits canvis encoratjaran els altres a fer el mateix.

Fomenteu el respecte abans de res. És difícil imaginar que tots els integrants d'una empresa seran bons amics, per això és molt important promoure la tolerància, el respecte i l'harmonia. Pot semblar una ximpleria, però jo, que he treballat a moltes escoles, m'he trobat amb companys que per exemple no saluden. Què costa dir bon dia?

Per promoure la integració i la motivació a les empreses es duen a terme activitats com ara tornejos d'esports, activitats outdoor com ràfting, concurs de dibuixos per als fills dels empleats... Tot i que hi ha empreses que es dediquen a muntar aquests esdeveniments, som prou creatius per escollir les nostres pròpies activitats. Només cal reunir-nos i determinar quina activitat ens agradaria realitzar en grup.

3. Experiència a l'EOI Sabadell

Aquesta activitat va començar a l'EOI Sabadell el curs 2008-09, quan jo hi treballava continuant fins la pandèmia (esperem que es pugui tornar a fer), i posteriorment també l'he duta a terme a l'EOI Terrassa: per a la festa de Nadal el personal de l'escola realitzava una [obra de teatre](#).



Imatge 2. Cartells de les obres de teatre.

El 2012 vaig fer un qüestionari en línia per al personal que participava a l'activitat i un altre per als alumnes de l'escola per tal de veure la repercussió. Els **resultats** que vaig obtenir són els següents:

Personal (18 participants)

1 Per què vas participar?

Conèixer millor els companys / crear, millorar l'ambient. M'agrada actuar. És divertit.

2 Tornaries a participar-hi? Per què?

No: 2 (massa hores de dedicació, perquè no puc assistir a tots els assajos, no per no tenir-ne ganes)

Sí 16: Crea bon ambient, és enriquidor, terapèutic, propicia una altra relació amb els alumnes i et motiven.

3 Recomanaries l'experiència? Per què?

Sí: Tots (és divertit, conèixer millor els companys, crear activitat conjunta, és sa, millora les relacions, crea un ambient distès, els professors són actors nats)

Alumnes (102 participants)

1 Heu vist alguna de les obres de teatre que el personal de l'escola ha fet per Nadal? Per què?

No: Incompatibilitat d'horaris (34), no ho sabia (13)

SÍ (55): Passar una bona estona/ és divertit, és un regal dels professors/s'esforcen/s'ha d'agrair, m'agrada participar a les activitats de l'escola, conèixer els professors en un ambient diferent, viure l'escola de manera diferent, celebrar amb els companys i professors, ambient relaxat, val la pena...

2 Tornaries a assistir-hi? Per què?

Alumnes que no van ser-hi mai:

No: 14 (perquè no n'ha vist cap i no poden valorar)

SÍ: 33, principalment si ho permet l'horari. Un alumne comenta que "totes les activitats que es fan al marge de l'horari són positives. Facilita conèixer millor l'EOI, els companys i els professors".

Alumnes que sí que hi van assistir: tots tornarien a fer-ho. La raó principal és que s'ho van passar molt bé, una bona estona amb companys i professors que també serveix per conèixer gent d'altres idiomes. També destaca el reconeixement de l'esforç del personal.

"Fa que l'escola sigui més que un aulari amb professors i alumnes. És una comunitat que fa coses juntes i gaudeix fent-les."

"Em fa sentir molt còmoda a l'escola i sobretot, admiro la tasca que van fer."

"Perquè són activitats extraoficials que tenen un sentit de cohesió dins la comunitat de l'escola."

"Els professors dediquen temps i esforç a fer-nos passar una tarda. No tothom ho fa i cal aprofitar-ho. Cada dia anem més estressats i deixem de fer coses que de vegades són necessàries per poder fer un respir. S'ha de valorar la gent que dedica temps als altres i què menys assistint als actes que preparen per a nosaltres."

3 Recomanaries l'activitat als companys? Per què?

Alumnes que no van ser-hi mai: dels 47 només 15 no la recomanarien només perquè no l'han vist.

Les raons que donen els altres per recomanar-la fan referència a fer coses juntament amb els companys i professors, i creuen que crea bon ambient veure els professors en un ambient diferent. Creuen que cal participar en les activitats que organitza el centre, fins i tot que s'han de promoure més, i valoren l'esforç. "És una activitat pensada per a nosaltres, si no hi participem no té cap sentit".

Alumnes que sí que van assistir-hi: Només 2 diuen que no perquè consideren que cada persona pot decidir.

La raó principal que donen per recomanar-la és la mateixa que la que donen els que no la van veure, que els agrada relacionar-se amb els companys i professors en un ambient diferent. Els fa tenir una idea de grup més cohesionat i formar part del col·lectiu de l'escola. Els permet conèixer gent d'altres grups i/o idiomes.

"La recomanaria perquè trenca la imatge de molts professors i això a la llarga ens beneficia a tothom."

"Perquè és un esforç per part del professorat que té molta feina i tot i així es preocupen per fer-nos l'estada a l'escola agradable."

4 Vols afegir algun comentari?

“Penso que la motivació que transmet el professorat és bàsica. “

“Simplement dir que, encara que no hi he assistit, sé que aquestes activitats propicien el bon ambient en general de l'escola, fer-la més propera i que tinguis més motivació per a tot en general.”

“Felicitat a tots els professors que s'involucren tant en aquesta tasca per fer-nos passar una bona estona, agraeixo la part del seu temps dedicada a nosaltres i l'esforç que posen a tota aquesta tasca.”

“Crec que no heu de deixar de fer propostes com aquesta, perquè donen una imatge positiva, i de qualitat, sense ser pretensiosos en res.”

“Ànims per a tots els involucrats a donar vida a aquesta escola!!!”

“Qualsevol activitat realitzada amb il·lusió i esforç val la pena, i més si és per passar una bona estona.”

“Agraïments per als que van proposar al seu dia treballar en aquesta activitat i animar el professorat perquè la continuï oferint a l'alumnat.”

“Enhorabona per la festa i... sobretot per l'obra de teatre que, encara que és una currada, segur que us ho passeu molt bé preparant-la ;-)))”

Cal aprofitar la bona predisposició de persones que, malgrat els vents contraris que bufen, tinguin ànims d'organitzar i cohesionar la gent en activitats com aquesta. Voldria animar els equips directius i l'administració perquè promoguin activitats que produeixen la millora del clima a l'escola i que es duguin a terme dins de l'horari laboral.

Referències

Ruiz Mitjana, L. (04/07/2019). *Teoría de la expectativa de Vroom: qué es y qué dice sobre el trabajo.*

<https://psicologiaymente.com/organizaciones/teoria-expectativa-vroom>

López, I. (11/12/2020). *La pirámide de Maslow: Necesidades y motivaciones humanas.*

<https://iratxelopezpsicologia.com/necesidades-y-motivaciones-humanas-la-piramide-de-maslow/>

Peralta, R. (sense data) *El Clima Organizacional.*

<https://www.gestiopolis.com/el-clima-organizacional/>

Martin, J. (13/07/2017). *¿Conoces la teoría “X” y teoría “Y”?* <https://n9.cl/2raiu>

Rubin, A. (sense data). *Profecía autocumplida.*

<https://www.lifeder.com/profecia-autocumplida/>

Delgado Suárez, J. (sense data) *Teorema de Thomas: ¿Cómo hacemos real una situación falsa?* <https://rinconpsicologia.com/el-teorema-de-thomas-o-como-hacemos/>

L'EOI de Terrassa i les *Escuelas amigas*

Marcello Belotti

EOI Terrassa

mbelotti@xtec.cat

Montserrat Cañada Pujols

EOI Terrassa

mcanada2@xtec.cat

Resum: En aquest article volem difondre l'experiència que alguns docents del Departament d'italià de l'EOI de Terrassa han dut a terme els cursos 2020-21 i 2021-22 i, si escau, engrescar altres professors de les EOI de Catalunya a prendre-hi part. La nostra experiència ha estat molt satisfactòria i creiem que participar en projectes d'aquest tipus és sempre positiu i enriquidor. Aquest article ajudarà a entendre què són les *Escuelas amigas* i com participar-hi, i mostrarà alguns exemples de tasques que s'han dut a terme col·laborativament entre la nostra EOI i altres EOI del territori espanyol.

Els cursos 2020-21 i 2021-22 a l'EOI de Terrassa vam tenir l'oportunitat de participar a la Segona i a la Tercera edició d'*Escuelas Amigas*. Dos docents del Departament d'italià vam dur a terme projectes col·laboratius amb EOI d'altres comunitats autònomes. L'experiència va ser plenament satisfactòria i volem donar-la a conèixer per tal de fer-ne difusió i engrescar professors i professores a prendre-hi part en futures edicions. En aquest article explicarem breument què són les *Escuelas amigas* i com s'hi pot participar, i descriurem els projectes realitzats a la nostra escola. Acabarem amb les conclusions a les quals vam arribar un cop finalitzades totes les activitats i donant uns petits consells de cara a millorar properes col·laboracions.

1. Què són les *Escuelas amigas*?

Es tracta d'una iniciativa ideada per l'EOI de Pamplona - Iruñeko Hizkuntza Eskola Ofiziala (EOIP/IHEO), coordinada per la professora Laura Escribano, que va començar el curs 2019-2020 com un espai de col·laboració entre docents d'EOI de tot el territori espanyol. L'objectiu del projecte era la col·laboració entre el professorat d'EOI (a títol individual) que, de cara al futur, promoguéssin una col·laboració significativa entre escoles. El projecte va néixer amb vocació de crear una cultura de cooperació entre el professorat que repercutís també en l'alumnat mitjançant projectes d'aprenentatge entre diverses EOI. Per això, docents del mateix idioma i nivell es posen en contacte per dissenyar i implementar una activitat compartida de la qual se'n podran beneficiar els grups d'ambdós docents, ja que hi participarà tota la classe, interactuant amb alumnat de l'altra (o altres) EOI.

L'èxit del projecte va ser immediat: ja a la primera edició 100 docents de 15 de comunitats diferents van unir-s'hi i es van materialitzar 30 col·laboracions. A partir d'aquí se li va anar donant forma i, aprofitant les tecnologies, es van començar a emetre vídeos breus d'aquests intercanvis (30-45 minuts), fins que al març de 2020 va néixer oficialment el canal de YouTube *Proyectando Escuelas amigas - Charlas cooperativas*, que funciona com una xarxa de formació col·laborativa (és el professorat de les EOI qui fa les xerrades per a explicar com fer servir eines online, com aplicar-les a l'aula virtual...). A hores d'ara té gairebé 1500 subscriptors i més de 65 vídeos publicats. Aquí teniu l'enllaç: https://www.youtube.com/results?search_query=escuelas+amigas



Imatge 1. Logo de les Escuelas amigas.

2. Com es pot participar a un projecte d'Escuelas Amigas?

Cada any, des de l'EOI de Pamplona, que coordina la iniciativa, es fa una convocatòria a la qual pot apuntar-se el professorat que ho desitgi. Els docents interessats només cal que omplin un formulari dins el termini establert (durant el primer trimestre del curs) en el qual han de facilitar les seves dades personals (nom, correu electrònic, centre de treball, idioma impartit...), especificar en quin nivell o nivells volen col·laborar i, si escau, si tenen preferència per dur a terme un projecte d'alguna destresa determinada o d'un aspecte concret de la llengua. A continuació, l'equip de coordinació s'encarrega de posar en contacte dos o tres docents que comparteixen interessos i, passades unes setmanes, al desembre, els ho comuniquen via mail. De seguida que un docent rep el correu de la seva *Escuela Amiga* ja pot començar a cooperar amb els companys i companyes de les altres escoles d'idiomes. Els participants mateixos són els qui decideixen què fan i com ho fan, la durada del projecte, si en faran un o més, segons els seus grups d'alumnes, les seves preferències, el temps que tenen a disposició... També decideixen com es coordinen i com es comuniquen: per correu electrònic, creant documents compartits, per videoconferència... Es tracta, bàsicament, de col·laborar en activitats d'aula que aborden continguts del currículum, seguint seqüències més o menys llargues. De moment, els idiomes que han participat regularment a les *Escuelas amigas* són l'alemany, l'anglès, el francès i l'italià; enguany s'hi ha afegit l'èuscar.

Un cop acabada la col·laboració, el professorat participant ha de fer una valoració de l'experiència i donar-la a conèixer, normalment amb una participació a un Padlet.

Per veure els projectes de les edicions anteriors es pot clicar el següent enllaç:

<https://eoip.educacion.navarra.es/web/escuela/escuelas-amigas/escuelas-amigas-paddlets>

Escuelas Amigas també es pot seguir a les xarxes:

Twitter: @en_escuelas

Instagram: @escuelas_amigas

3. Curs 2020-2021: projectes a l'EOI de Terrassa

3.1. Col·laboració de l'EOI de Terrassa amb l'EOI La Equidad d'Alcázar de San Juan

Italià A2 (Marcello Belotti)

L'activitat es va dur a terme amb la professora María Jesús Pérez. Després d'una pluja d'idees, es va proposar a l'alumnat realitzar un podcast segons un itinerari comú per tal de presentar algunes cançons en català o castellà, antigues o recents, que incloguessin temes lligats a la paritat de gènere. Es van fer servir diverses eines TIC i d'enregistrament: Google Drive, Canva, Audacity, micròfons externs i smartphones a més de la plataforma iVoox per a la publicació dels podcasts. L'activitat es va titular *Le voci delle nostre terre*.

La feina preparatòria va començar abans de Setmana Santa i els podcasts, que es van realitzar en grups de 4 alumnes tenint en compte les competències i destreses de cadascú, es van lliurar a principis de maig.

L'alumnat havia de recórrer un itinerari preestablert per tal de dur a terme la tasca. Les passes a seguir eren les següents: 1) enregistrament d'un àudio per al podcast (amb mòbil o amb el programa Audacity); 2) creació d'una imatge 'corporativa' per presentar el podcast (elaborada amb Canva o similar); 3) definició del guió (5' màxim), amb les intervencions dels membres del grup, efectes sonors...; 4) publicació del producte. Pel que fa la creació col·laborativa del guió cal assenyalar alguns punts que s'havien d'incloure: la contextualització històrica, la justificació de la tria, la biografia del/de la cantant, i el treball sobre la cançó (temes tractats, referències culturals, importància de la cançó en context...).

Posteriorment es va dur a terme una autoavaluació per grup i també una coavaluació a distància, facilitant també la interacció a través de comentaris als enregistraments dels altres.

https://padlet.com/marcello_belotti/2n3rswwtul2l6baf



Imatge 2. Caràtula del podcast *Le voci delle nostre terre*.

3.2. Col·laboració de l'EOI de Terrassa amb l'EOI de Pamplona i l'EOI de Cartagena

Italià B2.2 (Montse Cañada)

La col·laboració es va iniciar, en aquest cas, una mica tard ja que es van establir els primers contactes al mes de febrer. De fet, l'EOI de Terrassa es va incorporar a un projecte que ja s'estava embastant, degut a la baixa de la professora de l'EOI que li havia estat assignada, que havia acabat la substitució que estava fent. Aleshores l'organització va reubicar la professora de Terrassa i la va incloure en un altre equip, sempre respectant els seus interessos i nivells impartits. La docent, doncs, va col·laborar amb la Mercedes Navarro de l'EOI de Pamplona i amb la Claudia Casu de l'EOI de Cartagena. Després d'algunes reunions per videoconferència van decidir dur a terme tres projectes diferents:

1) *Ciao, c'è nessuno?*

Es tracta d'un Padlet de presentacions per a establir un primer contacte entre l'alumnat de les tres escoles, trencar el gel i començar-se a conèixer.

<https://padlet.com/mnavarr3/qz5x9gxbvlkwbywj>

2) *Storie di migranti*

En aquesta proposta els estudiants van explicar històries de gent que coneixien que havia viscut en primera persona experiències d'emigració (el projecte consistia en entrevistar aquestes persones i enregistrar en format àudio la narració de les seves vivències). Les eines digitals que es van utilitzar en el projecte van ser Google Slides, Raibabel o els mòbils mateixos per a fer els enregistraments.

https://docs.google.com/presentation/d/10GSNrhu3GE_RSKTBxSZJKJfOTItjJ-MN_-SjrzHmvE/edit#slide=id.gab57e10799_0_976



Imatge 3. Portada de la presentació de *Storie di migranti* amb Google Slides.

3) *Le EA ti portano in giro*

En aquest cas, sota el títol “Les Escoles Amigues (EA) et porten a passeig”, es va demanar a l’alumnat que realitzés un vídeo de presentació d’un lloc emblemàtic o un aspecte cultural de la seva ciutat per tal d’atraure l’alumnat de les altres escoles a visitar-la. El muntatge dels vídeos el va fer el professorat amb Genially, però els continguts inclosos a la presentació els van fer els alumnes amb Google docs i després utilitzant els seus mòbils per fer els vídeos i fotografies per a il·lustrar les presentacions.

<https://view.genial.ly/60701814c23eff0d865faf09/presentation-eaeoip-iheocartagenaterassa>

4. Curs 2021-2022: Col·laboració de l’EOI de Terrassa amb l’EOI d’Alacant

Italià A1 (Montse Cañada)

Enguany només una professora del departament d’italià de l’EOI de Terrassa ha participat al projecte. En aquesta ocasió, el nivell impartit per la docent era l’A1, per la qual cosa es va haver de baixar el llistó i fer propostes menys ambicioses. Es va col·laborar amb la professora Valentina Blanco, de l’EOI d’Alacant, i no es va començar a treballar fins al mes de març. Després d’un parell de reunions en les quals es va decidir què es faria amb els alumnes (dos grups de Terrassa que arribaven a uns 25 alumnes i que participarien conjuntament, i un grup d’Alacant poc nombrós, d’uns 8 alumnes) es van plantejar a les classes les dues activitats, que de fet eren força similars a les que s’havien dut a terme amb l’alumnat de B2.2 del curs anterior:

1) *Ciao, c’è nessuno?*

La consigna era: *Fai una breve presentazione di te stesso: puoi farla in formato video, audio o testo, ma non ti dimenticare di inserire una foto!*

Com l’any passat, es tracta d’un Padlet en el que cada alumne pot explicar alguna cosa sobre si mateix i presentar-se als altres. És interessant veure que la mateixa activitat s’ha pogut fer amb nivells tan oposats, amb els dos pols de l’italià que s’imparteix a l’EOI de Terrassa. Els resultats, evidentment, han estat diferents ja que l’alumnat d’A1 té encara uns coneixements de llengua molt bàsics, però tot i així el grau de satisfacció ha estat altíssim, ja que amb el seu nivell han pogut igualment presentar-se, explicar qui són i què fan, què els agrada... i per als estudiants ha estat una tasca motivadora i gratificant.

<https://padlet.com/mcanada5/9u1nn67q488zponc>

2) Vi presento la mia città

L'objectiu principal era fer un vídeo per donar a conèixer la ciutat o una tradició del lloc (de fet, alguns alumnes van parlar de gastronomia, de les processons de Setmana Santa, dels Castellars...). Podem veure que en aquest cas la proposta també és semblant a la que es va dur a terme amb B2.2 l'any abans, però els resultats i el producte també són diferents, sobretot pel nivell de llengua de l'alumnat. Malgrat això, la presentació amb Genial.ly, que recopila els vídeos que van enviar els alumnes, és un document elogiable, amb enregistraments d'una qualitat lingüística i tècnica gens menyspreable.

<https://view.genial.ly/626d17ffe89adb0011ee1351/presentation-proyecto-escuelas-amigas-terrassa-alicante>



Imatge 4. Exemple de diapositiva del Genial.ly de l'activitat Vi presento la mia città.

5. Conclusions

Aquestes experiències han estat, sens dubte, molt satisfactòries tant per a l'alumnat com per als docents que hi han participat. A més a més, cada cop s'hi van incorporant més idiomes (èuscar, per exemple, ja hi ha participat aquest curs 2021-22) i professorat de més escoles del territori espanyol, fet que afavoreix la consolidació del 'fer xarxa' entre els docents que s'hi adhereixen. El projecte segueix en expansió i ja s'ha fet la primera trobada presencial, *les I Jornadas Escuelas amigas*, que va tenir lloc els dies 6 i 7 de maig de 2022 a l'EOI de Pamplona. La col·laboració és sempre molt útil per a conèixer altres professionals de la mateixa especialitat, intercanviar idees i materials, saber com funcionen les EOI d'altres comunitats...

Les activitats que es duen a terme en aquests intercanvis són molt flexibles, ja que són els docents implicats els que decideixen què volen fer, el format, la durada, el

recorregut didàctic, la tipologia de tasques, els grups..., elements que faciliten que tot el cos docent que vulgui participar-hi pugui fer-ho, independentment del temps que tingui a disposició, els nivells impartits, el nombre d'alumnes i altres variables.

Un aspecte molt positiu a assenyalar és la millora dels resultats educatius dels alumnes. Amb la preparació de les activitats i l'esforç que requereix des del punt de vista lingüístic (tant a nivell d'activitats de comprensió com d'expressió) s'han notat canvis importants en les produccions dels alumnes. A les EOI, escoles que treballen sobretot amb persones adultes que tenen altres obligacions i prioritats familiars, laborals, personals... no es pot comptar sempre amb la implicació cega de tot l'alumnat. De fet, sovint qualsevol tasca que el docent doni com a deures per fer a casa la realitza només una part dels estudiants i el mateix succeeix amb les activitats que es vulguin dur a terme dins el context de les *Escuelas amigas*: hem d'assumir que són activitats d'aprenentatge no immediates i que haurem d'estimular i acompanyar l'alumnat per tal que tothom tingui la possibilitat de realitzar la tasca proposada. Si això no es fa, pot haver-hi un empobriment dels resultats i del producte final.

Fonts

A banda dels enllaços que hem citat al llarg de l'article, creiem que poden ser d'interès:

Article sobre *Escuelas Amigas* publicat a la revista de l'EOI Tudela:

<https://eoitudela.educacion.navarra.es/web/wp-content/uploads/2021/05/castidelenguas-13-2021.pdf>

Escuela Oficial de Idiomas de Pamplona - Iruñeko Hizkuntza Eskola Ofiziala

<https://eoip.educacion.navarra.es/web/escuela/escuelas-amigas/>

RaiBabel (podcast i ràdio): <https://raibabel.com/?s=Escuelas+Amigas>

“Ça tourne dans la rue”

Cristina Torrent

Professora d'EOI jubilada

cristorrentpujol@gmail.com

Resum: Aquest projecte va d'històries de carrer, de la creació d'un documental, d'aprenentatges integrats en un “paisatge” quotidià, d'experiències compartides a Instagram, de col·laboració i interacció entre alumnes de dues EOI. Un projecte de *Escuelas Amigas* realitzat a moltes mans, durant el curs 2021-2022 entre l'EOI de Lleida i l'EOI de Montoro. Us ho explico tal com raja...

El títol del projecte fa referència al “tournage” (rodatge) d'un petit documental sobre els carrers de les nostres ciutats. En concret, ens fixem en els personatges, sobre tot dones, que donen nom a aquests carrers. L'objectiu doncs és donar a conèixer la seva història i de retruc descobrir una part de la història de la nostra ciutat, en llengua francesa.



Imatge 1: Portada del projecte “Ça tourne dans la rue”.

1. El naixement d'una idea

Sovint ens passem pels carrers de les nostres ciutats sense saber qui s'amaga darrera el nom de les plaques de carrer. *Qui sont ces personnages? Quelle est leur histoire?* Són les preguntes que els alumnes de francès s'han fet i a les quals han donat resposta a través d'un petit documental que ells mateixos han creat: “Ça tourne dans la rue” explica, al llarg de tot un procés d'aprenentatge global, la història d'aquests carrers de la mà dels seus protagonistes: Clara Campoamor, Mariana Pineda, Enric Granados, Zoé Rosinach, Jaume Morera i Dolors Sistac.

O sigui que la primera idea neix al carrer: un paisatge d'aprenentatge, proper i vivencial, que connecta diferents espais, més enllà de l'aula.

Durant el període de disseny i planificació del projecte (gener 2022) aquesta idea va creixent i madurant. Un cop arriba a l'aula, vivim un moment clau per a l'èxit d'aquesta aventura: la fase d'apropiació personal i grupal. És a dir, els alumnes s'apropien la idea i li donen la forma que ells decideixen que tingui. La primera idea (de les professores) es transforma en idees (dels alumnes) que, poc a poc, modelades pels diferents grups, van configurant un univers personalitzat (un context, un marc, una situació d'aprenentatge) que aporta tot el sentit a allò que els alumnes fan i aprenen. Perquè se l'han fet seu.

Des del minut zero, des de la primera passa i fins al final, al llarg de tot el projecte, practiquem el "Lâcher-prise" (les professores): Dit altrament, ens deslliurem voluntàriament del corcò de voler controlar-ho tot i passem el comandament als alumnes. Per exemple, són ells qui gestionen el compte Instagram del projecte i hi publiquen continguts. La idea és dotar-los d'una eina interactiva i motivadora d'aprenentatge autònom.

2. La fitxa tècnica



Imatge 2: Fitxa tècnica.

Quan ens plantegem aquest projecte som conscients de la complexitat del mateix. És per això que decidim dotar-lo d'eines i estratègies, necessàries per garantir-ne un resultat òptim. Seleccionem aquelles que s'adapten millor al perfil de les nostres escoles i decidim mantenir un grau d'autonomia per facilitar-ne l'execució: **NO cal fer-ho tot igual i al mateix temps.**

Per una altra banda, per tirar-ho endavant amb un mínim de garanties d'èxit es realitza un seguit de tasques prèvies: planificació, coordinació, comunicació, recursos i previsió de reajustaments segons feedbacks.

1. Durada del projecte: febrer- abril 2022

2. Actors i destinataris: 4 grups d'alumnes de francès de nivell A2 de l'EOI de Lleida, amb la participació d'un grup d'alumnes de l'EOI Montoro.
3. Producció: Realització de petits documentals (docudrames ficcionats) basats en la vida de personatges històrics presents al nostre paisatge urbà.
4. Etapes: El càsting (la preparació), el storyboard (l'escriptura del guió) i el rodatge.
5. Avaluació:
 - Feedback continuat (informatiu, dialògic i d'acció) durant tot el procés de construcció del projecte.
 - Avaluació individual i conjunta al final de cada etapa.
 - En acabar el projecte es realitza una enquesta de valoració de tot el procés (alumnes i professores).
6. Eines i recursos: Genially, eines de Google i xarxes socials (Instagram i Youtube).
7. Professores: Isabel Molina (EOI Montoro) i Cristina Torrent (EOI Lleida).

3. Els objectius generals d'aprenentatge

Un dels objectius més importants d'aquesta aventura és integrar les habilitats comunicatives de la llengua francesa en un "paisatge" (context, marc, situació) d'aprenentatge, inclosa l'avaluació entesa com a instrument bàsic per a **aprendre millor**.

1. Emplaçar l'aprenentatge de la llengua francesa en el marc d'un paisatge cultural i vivencial.
2. Treballar de manera integrada les competències comunicatives: Expressió i interacció (oral i escrita).
3. Situar la curiositat, la implicació i la creativitat de l'alumnat al centre de l'aprenentatge.
4. Afavorir la seva motivació.
5. Facilitar l'adquisició dels coneixements de forma activa i autogestionada.
6. Encoratjar el treball en equip pel biaix de la interacció d'un projecte participatiu i intergeneracional.
7. Desenvolupar la confiança dels alumnes i teixir lligams entre ells.
8. Obrir l'aula i la mirada, connectant els departaments de francès de les dues escoles en la idea d'una EOI global.

4. Els objectius per destreses comunicatives: Expressió i interacció (oral i escrita)

1. Parlar d'un personatge històric. Produir textos narratius.
2. Descriure i caracteritzar llocs. Explicar un itinerari.

3. Expressar-se a l'oral en el marc d'un càsting: Presentar-se, descriure's, parlar del lleure, de la personalitat i les seves competències.
4. Presentar i descriure imatges. Comentar i explicar vídeos curts.
5. Escriure un petit guió.
6. Interactuar amb els altres: demanar i donar l'opinió. Fer preguntes i respondre-les.

5. Els protagonistes: els alumnes decideixen, fan i desfan

Els alumnes fan els equips, busquen informació, decideixen les històries, trien els personatges, preparen el càsting, assagen, imaginem les escenes, escriuen els guions, "dibuixen" els personatges, interpreten rols, roden les escenes i, en la majoria de casos, participen també en els muntatges dels vídeos-documentals.

En aquest projecte els alumnes són creadors i administradors de continguts. I això com es fa?

1. Decidim obrir un compte Gmail específic del projecte per optimitzar el treball cooperatiu (Google docs). Un cop aquest compte creat ja podem obrir-ne d'altres.
2. La realització i presentació de les produccions es fa a través de la plataforma Genially (els vídeos dels càstings, els story-boards i els documentals).
3. Els alumnes publiquen/expliquen tot el procés d'aprenentatge i en fan difusió a través de les xarxes socials (Youtube i Instagram). Ells publiquen els posts al compte del projecte i interaccionen entre ells a través dels seus comptes personals o d'escola. Resumint, "Instagramegem" la classe.
4. Tots aquests espais/eines/recursos faciliten una comunicació dinàmica, oberta i transparent i motivadora.
5. Les tasques es realitzen majoritàriament a l'aula amb la supervisió i acompanyament de les professores.



Imatge 3: Escaneja el codi per accedir al compte Instagram del projecte.

6. La metodologia: els plans de treball

Una de les riqueses de les EOI - o febleses, segons com es miri - és l'heterogeneïtat de les nostres classes. Per fer-hi front o treure'n profit, decidim utilitzar els plans de treball i situar-los a la base de la metodologia: els **plans de treball** permeten als alumnes exercir més eficaçment la seva autonomia, personalitzant i optimitzant l'aprenentatge.

Així doncs, posem lletra a la partitura i dissenyem 4 plans de treball, per acompanyar les diferents etapes del projecte: en els plans de treball es detallen els passos que els alumnes han de seguir per a la realització de cadascuna de les activitats. Es tracta d'uns fulls de ruta que contenen els objectius, els dispositius d'avaluació, les estratègies, els suports, les tasques, els recursos, els temps de realització i les diferents maneres d'avançar (adaptables als ritmes de cada alumne o grup).



Imatge 4: Els plans de treball.

Per veure i descarregar els quatre 4 plans de treball, seguiu els enllaços més avall. També els podeu consultar des del Genially del projecte (trobareu l'enllaç al final de l'article):

1. Pla de treball per a la preparació i realització del càsting:
<https://drive.google.com/file/d/1GljHE5Kk9fNzNcEBfFBfivTyXhkosAQy/view?usp=sharing>
2. Pla de treball per a la gestió i creació de continguts a Instagram:
<https://drive.google.com/file/d/1dLWaG3kvl11LUKJu3qvaPPp8baCKBUcF/view?usp=sharing>
3. Pla de treball per a la redacció del guió:
<https://drive.google.com/file/d/1qTadQ4adkm8rofpJRfkS6mK9eB0U-D8x/view?usp=sharing>
4. Pla de treball de comunicació i intercanvi:
<https://drive.google.com/file/d/1H2Pqdsa4HqZGsZl8xhaTXE3YWw9fg2Nt/view?usp=sharing>

7. Les etapes del projecte

“Ça marche dans la rue” és un projecte dissenyat com un itinerari, dividit en tres etapes: **El càsting, el storyboard i el rodatge**:

7.1 El càsting

Etapa de producció, planificació i participació dels alumnes al càsting:

En aquesta primera etapa del projecte els alumnes es preparen per participar en un càsting. S'han de triar els diferents rols que apareixeran al documental: actors, presentadors i veu en off.



20220124_204701



20220124_204726

Imatge 5: Preparació dels càstings. Podeu veure aquests vídeos al compte d'Instagram

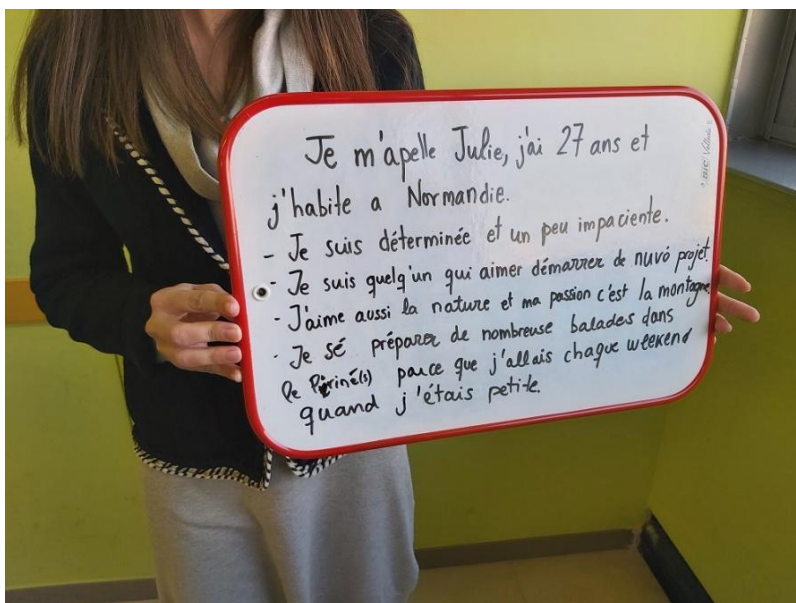
Encara que tothom ha de presentar-se al càsting individualment, els equips s'organitzen per ajudar cadascun dels seus membres en tot el procés: preparació (redacció dels teleprompters), assaig (cada alumne interpreta un rol), enregistrament, correcció i feedback entre iguals. Els vídeos del càsting es penjen a Instagram per tal de compartir l'activitat i alhora invitar a la interacció de la resta de companys (reacció via likes, vídeos o comentaris de feedback).



Imatge 6: Moment de gravació d'un dels vídeos de presentació per al càsting. Fem servir un croma de fons per poder-hi incrustar més tard la imatge, per exemple, d'una plaça o carrer.

L'objectiu d'aquesta primera activitat és presentar-se i parlar de les activitats de lleure o de les coses que ens agraden. És un primer contacte (asíncron) entre els alumnes de les dues escoles.

Un cop s'han penjat els vídeos a Instagram o DRIVE (no tots els alumnes volen compartir públicament els vídeos/imatges), fem una primera videoconferència per intercanviar impressions, fer preguntes sobre les presentacions i establir lligams més estrets de cara a reforçar la seva implicació en el projecte.



Imatge 7: Exemple de "teleprompter" casolà realitzat amb una petita pissarra. Aquesta alumna escriu expressament algunes paraules tal com les pronuncia per facilitar-ne la pronunciació. Més tard, visualitzem els vídeos i ells mateixos corregeixen els textos i la fonètica/entonació.



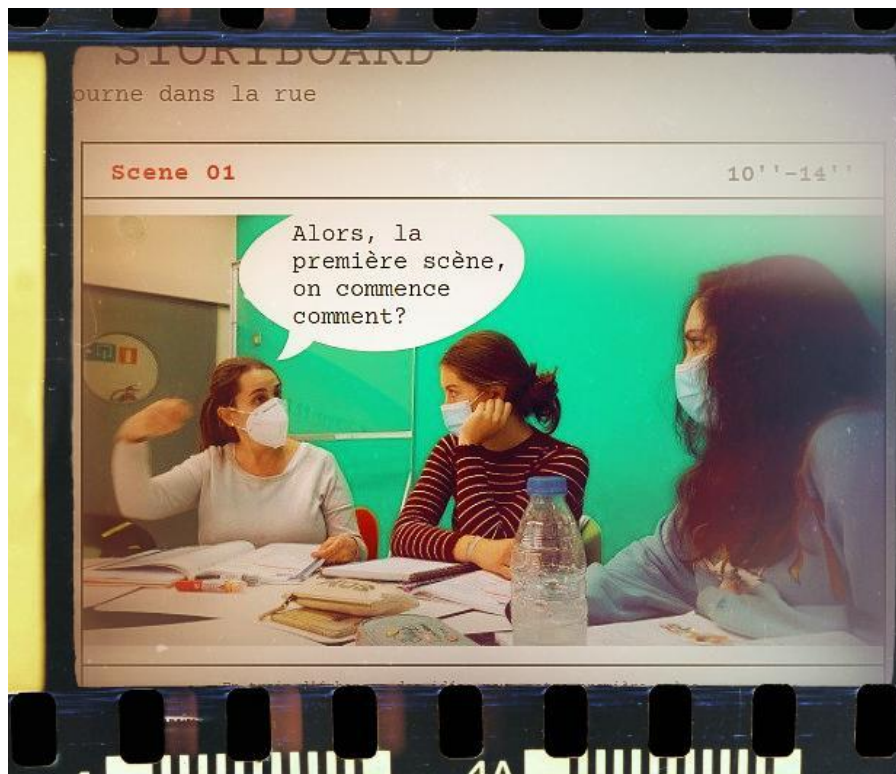
Imatge 8: Aquí es pot veure l'aula creativa on hem dut a terme el projecte. La imatge capta un altre moment del càsting. En aquest cas, és una presa falsa. No tot surt bé a la primera! Però ho compartim igualment. Podeu visualitzar el vídeo a l'Instagram del projecte.

7.2 El story-board

Etapa d'escriptura creativa: el guió

El guió o storyboard és l'eina bàsica per fer el vídeo-documental. És on els alumnes desenvolupen la història que volen contar i, al mateix temps, el document en què es basen els altres aspectes de la producció.

L'escriptura col·laborativa del guió ha estat un dels reptes més difícils del projecte. Per això i per facilitar la tasca als alumnes, utilitzem una plantilla de Genially que els permet dissenyar fàcilment el contingut i l'estructura de cadascuna de les escenes del documental, combinant text, imatges i elements audiovisuals.



Imatge 9: Els primers passos d'escriptura del guió: Per on comencem?

Cada grup treballa en la construcció del seu propi guió, una versió escrita del documental que volen fer: Els alumnes descriuen els escenaris, les accions, la narració de la veu en off i els diàlegs dels personatges que hi intervenen.

Els primers passos són difícils. Primer sorgeix una idea, després una altra. Els alumnes s'organitzen, fan pluges d'idees, seleccionen el material, prenen decisions sobre el contingut i poc a poc les històries van prenent forma.



Imatge 10: Captura de la escena 3 del projecte “Dolors Sistac” on es poden veure els elements de la plantilla Genially amb la qual els alumnes modelen i estructuraren el guió.

El pas següent d'aquest procés és estructurar tot el material per donar-li coherència i construir una història amb un principi, un desenvolupament i un desenllaç, és a dir, l'estructura del documental.

Seguint aquest enllaç podeu veure un exemple de Storyboard realitzat per un grup d'alumnes de l'EOI de Lleida: <https://view.genial.ly/62037aeed84d9600189ca40b/guide-storyboard-zoe-rosinach>

Podeu consultar altres guions des del Genially del projecte (trobareu l'enllaç al final de l'article).

7.3 El rodatge

Etapa de realització i rodatge dels documentals.

Si la construcció del guió ha estat la part més complexa, el rodatge del documental ha estat la més divertida: Tenim el guió, tenim el material i l'equip necessari, només queda assajar una mica i començar a gravar: *Action!*



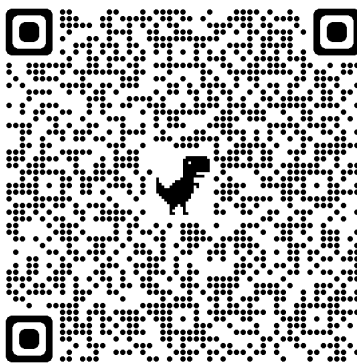
Imatge 11: Moment del rodatge d'un grup d'alumnes de l'EOI Montoro.



Imatge 12: Moment del rodatge d'un grup d'alumnes de l'EOI Lleida.

El muntatge: Una vegada tenim gravats els plans de totes les escenes, passem a editar-les amb un programa d'edició (Filmora) i posem les escenes en ordre seguint la

narrativa del guió. Aquesta tasca la realitzen els alumnes i les professores en funció de la competència digital dels grups.



Imatge 13: Aquí teniu el resultat del projecte (escanegeu el codi QR per accedir als documentals).

Hem explicat la història de la Zoé Rosinach, la Dolors Sistac o el Jaume Morera. Cada grup ho ha fet, amb el seu estil i la seva mirada. Alguns fins i tot s'han posat en la seva pell. Cada vídeo és un retall, una peça única. Però els hem recosit per recuperar la memòria de la nostra ciutat

Us convido a descobrir aquests personatges, resseguint el Genially del projecte:

“Ça tourne dans la rue”: <https://view.genial.ly/62a8c33cc55d6c0018078934>



Imatge 14: Amb els alumnes de francès A2 de l'EOI de Lleida.

El més important d'aquesta aventura, no és el producte final (els vídeo-documentals), sinó el camí que hem recorregut plegats. M'agrada pensar que hem viscut i compartit una experiència d'aprenentatge única: la creació d'un paisatge que ha esdevingut testimoni de la implicació i “savoir-faire” d'un grup d'alumnes amb moltes ganes d'aprendre.

El mestre ignorant, o una altra manera d'entendre l'autonomia de l'alumnat

Yolanda Ruiz Camacho

EOI de Sabadell

frances@eoisabadell.cat

Resum: En aquest article, explicarem l'experiència que hem viscut durant el curs 21/22 a l'EOI de Sabadell mitjançant el desenvolupament de la Formació Interna de Centre 0001780600 "El mestre ignorant i l'emancipació dels alumnes".

1. Introducció: el nostre punt de partida

La idea de crear aquest grup de treball va ser suggerida per la Corinne Royer, professora de francès, amb l'objectiu de compartir amb la resta de companys una línia de disseny d'activitats desenvolupada des de fa anys al departament de francès de l'EOI de Sabadell. El denominador comú d'aquestes activitats és que totes havien estat dissenyades amb la voluntat de promoure efectivament l'autonomia i, fins i tot, l'emancipació dels alumnes. Per tal de posar-vos en context, podem dir que creiem fermament que l'alumne ha de ser el protagonista de la classe, de l'escola i, sobretot, que ha de ser el mestre del seu aprenentatge. I, per assolir aquest objectiu, se li ha d'oferir un *context emancipador* que li permeti progressar en el domini de l'idioma que ha triat aprendre.



Imatge 1. Activitat "Les mots masqués", març del 2022

En el nostre cas, per tal d'oferir aquest *context emancipador*, la idea ha estat sempre treballar al voltant de diferents activitats, tasques i projectes amb els nostres alumnes de francès de diferents nivells i, en la mesura del possible, fent que alumnes de diferents nivells puguin tenir la possibilitat d'interactuar entre ells. Heus ací, de manera molt resumida, alguns projectes destacats

d'allò que es pot dur a terme per proporcionar aquest *context emancipador*:

1.1 L'activitat cultural SUCRÉ SALÉ, organitzada i desenvolupada totalment pels nostres alumnes amb un concurs de cuina per a tots els nivells, endevinalles sobre els aliments (A1), una *performance* en equips per preparar una recepta de cuina (A2), qüestionaris en format Kahoot sobre les tradicions culinàries de França creats pels alumnes de nivells avançats i destinats als companys d'altres cursos i nivells, etc.;



Imatges 2 i 3: Activitat "Sucre salé", novembre del 2019

1.2 El disseny i desenvolupament d'un PROJECTE PERSONAL entre els quals alguns de molt reeixits, com ara un blog per a l'aprenentatge del francès que va ser premiat en un concurs de blogs per a l'aprenentatge de llengües estrangeres ([D'élève à élève](#)) o un conte en francès publicat amb el patrocini de l'escola ([Je m'appelle personne](#));

1.3 TALLERS I CONFERÈNCIES dutes a terme en francès pels nostres alumnes sobre temes que ells dominen;

1.4 L'activitat LES MOTS MASQUÉS, en la qual cada alumne va triar les seves paraules preferides en francès per decorar una mascareta i, posteriorment, es va crear col·lectivament un mur a l'escola amb les paraules triades;



Imatges 4 i 5. Activitat "Les mots masqués", març del 2022

2. Bases teòriques del nostre grup de treball

Tenint aquestes experiències com a punt de partida, la idea era aprofundir en aquesta línia de recerca i el detonant va ser la lectura per part de la Corinne Royer del llibre *Le maître ignorant*, del filòsof francès Jacques Rancière, el qual es pot trobar en traducció castellana a l'editorial Laertes amb el títol *El maestro ignorante*.



Imatge 6. Llibre "El mestre ignorant" en versió original francesa (esquerra) i en traducció al castellà (dreta).

En aquest llibre, Rancière recull l'experiència duta a terme pel professor Joseph Jacotot, lector de literatura francesa a la Universitat de Lovaina al 1818. Aquest professor es va trobar en la situació d'haver de fer classes de francès a alumnes de la universitat de Lovaina que eren neerlandòfons. No sabent gaire com fer-los classe, ja que ell no parlava neerlandès i els alumnes no tenien cap noció de francès, a Jacotot se li va acudir proposar als alumnes que llegissin una versió bilingüe d'un llibre (Telèmac) i que

anessin aprenent el text en francès, com podien, i tots sols, atès que el professor no podia mediar, ni traduir, ni explicar res als alumnes... D'aquí el concepte de *mestre ignorant*, o mestre que es col·loca al mateix nivell que els seus alumnes i que els considera els seus iguals en termes d'intel·ligència i saber.

Sorprenentment, aquesta tècnica insòlita va donar els seus fruits i, al cap d'un temps, els alumnes neerlandòfons de Jacotot van ser capaços d'escriure en un francès força acceptable tot allò que pensaven sobre el que havien llegit. Aquesta experiència positiva va animar a Jacotot a "ensenyar allò que no sabia" a la mateixa universitat i representant el mateix mètode per ensenyar als alumnes. Com podeu imaginar, tot plegat va provocar un gran escàndol en aquella època, en la qual la metodologia tradicional gramàtica-traducció amb el professor com a únic detentor del coneixement encara era ben vigent.

Tanmateix, la iniciativa de Jacotot va permetre, ja en el s. XIX, establir les bases d'una metodologia que no estava centrada en els coneixements del professor, sinó en la intel·ligència i coneixements de l'alumne, i que suposava una gran innovació respecte a tot el que s'havia fet fins aleshores en matèria d'educació. Segons els principis de Jacotot, era possible aprendre de manera autodidacta, sense un mestre que expliqui, que faci d'intermediari entre el llibre (o el coneixement) i la persona que vol aprendre, i això permetia popularitzar la instrucció i posar-la a l'abast de tothom. Aquesta metodologia tan innovadora no es va poder generalitzar en aquella època perquè, a més del pes de les creences tradicionals sobre l'ensenyament, era molt difícil posar-la en pràctica. Però, avui dia, amb els recursos tecnològics de què disposem, gràcies a

l'accés democratitzat al coneixement mitjançant les TIC, aplicar la metodologia de Jacotot és possible. I aquesta va ser la línia de treball que ens va proposar la Corinne i que acabaria materialitzant-se en un grup de treball que s'ha dut a terme durant el curs 2021/2022.

3. Organització i desenvolupament del nostre grup de treball

El primer encàrrec de feina del grup de treball va ser, precisament, llegir-nos el llibre *El mestre ignorant* durant l'estiu per tal d'anar extraient-ne les idees més representatives i que ens permetessin iniciar les nostres investigacions. I, a principis del curs 2021-2022, amb algunes idees a desenvolupar, vàrem fer la petició formal a l'Àrea d'Idiomes per tal de crear el grup de treball a l'escola.

En aquest grup de treball, diferents professors de tots els departaments d'idiomes de l'escola i fins i tot d'altres escoles, com ara algunes companyes de l'EOI d'Esplugues, ens hem reunit un cop al mes de manera presencial per tal de debatre, reflexionar, intercanviar idees i, finalment, per disposar de més eines i criteris per tal de dissenyar activitats que promoguin l'emancipació de l'alumnat.



Imatge 7. Participants al grup de treball "El mestre ignorant" al principi de la formació (novembre del 2021)

Sobretot, el que es va procurar és que els diferents integrants del grup anessin agafant protagonisme i, si bé les primeres sessions les va dinamitzar la Corinne, la resta vàrem anar recollint el testimoni progressivament i vàrem dinamitzar seqüències de les diferents sessions. Justament, si es treballava sobre l'autonomia de l'alumnat, nosaltres com a participants també havíem de posar en pràctica aquesta metodologia i anar assumint el paper de dinamitzadors dintre del grup.

Per tal de facilitar-nos la tasca d'anar compartint i apuntant idees importants, es va crear un Google Classroom en el qual la posada en comú i el debat eren ben presents.

I, el més important, totes les idees i reflexions ens van facilitar molt la tasca de creació i disseny d'activitats emancipadores.

Com a cloenda del nostre grup de treball, durant les dues darreres sessions vàrem fer una presentació d'activitats que vàrem denominar "fira d'activitats" i on els participants del grup de treball es podien anar movent per diferents aules i espais de l'escola veient les activitats proposades (la meitat del professorat presentava i l'altra meitat anava voltant pels espais). Aquesta possibilitat d'intercanvi entre tots nosaltres, on tothom mostrava i "intentava vendre" les bondats de les seves activitats, va ser un dels moments més enriquidors i ens va permetre a tots sortir amb un bon recull de bones idees (i de bones pràctiques) per a les nostres aules.



Imatges 8 i 9. Presentació d'activitats diverses durant la fira d'activitats, abril del 2022

Perquè totes aquestes activitats quedessin ben recollides en un entorn virtual de fàcil accés, vàrem optar per un Padlet, eina que, com a docents, tots coneixem bé i que es va convertir ràpidament en un banc d'activitats i d'idees molt pràctiques i interessants per poder aplicar de manera immediata a les nostres classes, directament o amb l'adaptació corresponent segons l'idioma i el nivell impartits.

A continuació us detallem un parell d'activitats compartides al nostre Padlet i que us poden servir d'inspiració per a les vostres classes adaptant-les al vostre context, idioma i nivell:

La meva cançó d'amor preferida	
Professora	Anne-Marie Serrano
Nivell i idioma	B2.1 de francès
Objectius	<p>-Desenvolupar el vocabulari treballat a l'aula: vocabulari de l'opinió, dels ingredients d'una bona cançó d'amor.</p> <p>-Practicar diverses competències : CO, EE, EO.</p> <p>-Estimular la presa de decisions i el treball col·laboratiu.</p> <p>-Promoure l'ús de la plataforma Youtube.</p>
Desenvolupament de l'activitat	<p>Activitat en 4 parts fetes entre casa i a l'aula.</p> <p><i>A casa:</i></p> <p>1) Escoltar una de les cançons proposades a la <i>playlist</i> creada a Youtube i penjada a la plataforma Moodle. També es podria utilitzar Spotify o qualsevol plataforma que permeti fer <i>playlists</i>.</p> <p>2) Seleccionar una de les 4 cançons publicades per mi i explicar/argumentar en un fòrum el perquè d'aquesta selecció.</p> <p>3) Completar la <i>playlist</i> afegint una cançó d'amor que agradi particularment. Aquesta cançó pot ser en qualsevol idioma. M'interessa aquí que els alumnes s'impliquin d'una manera més personal.</p> <p><i>A l'aula:</i></p> <p>4) Explicar en grup i a l'oral la cançó escollida. Evidentment en francès.</p>
Consideracions importants	<p>1. Aquesta activitat s'insereix en una unitat del llibre titulada « D'amour ou d'amitié ». La vaig crear després d'una activitat feta a l'aula a partir d'una cançó. Havien de fer una activitat clàssica de comprensió oral i després, en petits grups, la llista dels ingredients d'una bona cançó d'amor.</p> <p>2. Per simplificar al màxim la part tècnica, penjo també un petit "Mode d'emploi" on detallo a l'alumne com fer per penjar una cançó a la <i>playlist</i>.</p>

Treball amb transcripcions de vídeos de Youtube	
Professora	Yolanda Ruiz Camacho
Nivell i idioma	C1 de francès
Objectius	<p>-Fer que els alumnes adquireixin pràctica suplementària pel que fa a les CO.</p> <p>-En aquest cas concret, aquesta activitat ha estat proposada a alumnes de C1 de francès, però es pot adaptar fàcilment a alumnes d'altres nivells i idiomes.</p>
Consideracions prèvies	<p>Unes setmanes abans, havia descobert per Internet un recurs per obtenir la transcripció de qualsevol vídeo de Youtube (you-tldr). La primera reacció va ser fer-lo servir jo mateixa per tal de crear activitats per als alumnes, però pensant en clau de professora emancipadora, vaig decidir que seria molt més interessant que fossin els alumnes mateixos els que fessin servir el recurs per aconseguir la transcripció dels vídeos que els hi poguessin interessar.</p>
Desenvolupament de l'activitat	<p>Vaig presentar el recurs a classe, tot dient als alumnes que això els permetria aprofundir en el treball sobre la CO. Com a consigna, vaig dir als alumnes que haurien de buscar un vídeo de Youtube, que haurien d'obtenir-ne la transcripció, repassar-la i compartir-la amb la resta del grup. També els hi vaig mostrar un mur cooperatiu Padlet perquè poguessin compartir els vídeos en els quals havien treballat (document en adjunt).</p>
Observacions i conclusions	<p>Sense gaires instruccions, els alumnes, tot i que van trigar una mica perquè es tracta d'una tasca complexa, van fer el que se'ls hi demanava d'una manera brillant. Van trobar vídeos molt interessants de diferents accents francòfons i ara tots disposem d'un corpus de treball que ens permetrà descobrir i posar en pràctica estratègies per desenvolupar la CO.</p>

4. Conclusions

Finalment les nostres conclusions, a part de l'enriquiment personal i professional de tots els participants, han estat sobretot ser conscients que és possible aconseguir que els nostres alumnes siguin cada vegada més autònoms i emancipats si nosaltres els hi podem proporcionar el marc adequat. En aquests moments en què la paraula *empoderament* ha esdevingut tan actual, al nostre parer, activitats com les que hem dissenyat durant tot aquest període són clarament empoderadores i significatives per al nostre alumnat i els hi permeten acostar-se a una visió més àmplia del que significa l'ensenyament i l'aprenentatge.

A part de totes aquestes reflexions, entre nosaltres va sorgir amb força la idea de continuar amb aquest grup de treball però canviant-ne el format i el nostre objectiu actual és poder investigar i analitzar com es treballa l'autonomia i l'emancipació de l'alumne en altres contextos educatius. Per tal de fer-ho, ens plantejarem demanar fons mitjançant el programa Erasmus Plus per tal de poder-nos desplaçar a d'altres països i aprofundir en aquesta línia de treball que considerem molt engrescadora i molt pertinent en el nostre context de treball (Escoles Oficials d'Idiomes).

Des d'aquí també voldria indicar que, tot i que jo sóc la redactora d'aquest article, en realitat aquest article ha estat escrit pels gairebé 20 participants que, durant el curs 21/22, vàrem formar part del grup de treball per aprendre com ser un millor docent ignorant, i sobretot, per la desenvolupadora de la idea, la Corinne Royer, a qui agraeixo enormement la revisió i supervisió de l'article. Sense ella, tot això que us estic explicant no hauria estat possible.



Imatge 10. Corinne Royer (a l'esquerra de la foto), impulsora i ànima d'aquest grup de treball sobre la figura del mestre ignorant.

Bibliografia

BARBOT, Marie-José (2000). *Les auto-apprentissages*. Clé International, Paris (collection Didactique des langues étrangères).

GODWIN-JONES, Robert (2019). *Riding the digital wilds: Learner autonomy and informal language learning*. *Language Learning & Technology*, 23(1), 8–25. URL: <https://doi.org/10125/44667>

RANCIÈRE, Jacques (1987). *Le maître ignorant . Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris, Fayard.

Banc d'activitats

<https://padlet.com/corinneroyer/monbeaumiroir>

Crédits fotogràfics

Fotografies fetes per diferents professors i membres del PAS de l'EOI de Sabadell i compartides [a l'Instagram de l'escola](#).

La lectura en veu alta

Jaume Macià i Guilà

EOI Sabadell

jmacia1@gmail.com

Resum: Aquest article defensa la importància d'integrar, en les tasques de llengua, la lectura en veu alta. Un bon lector/a en veu alta esdevé un mediador entre text i audiència, un facilitador de la comprensió textual, algú que rescata del text -sobretot del literari- tota la seva esplendor semàntica. Per aconseguir-ho, trobareu aquí una colla de propostes didàctiques i la rúbrica completa que, al llarg dels cursos, l'autor ha anat elaborant per a C1 i C2 de llengua catalana i que són adaptables a altres llengües i nivells.

1. Introducció

La lectura en veu alta (LVA) és una habilitat cada cop més valorada en la formació lingüística de la ciutadania, com ho és en la vida social, on guanya terreny l'oralitat i "allò escrit per a ser dit" en tota mena de formats (pensem, per exemple, en l'auge dels audiollibres).

No entendrem aquí la LVA com una mera descodificació mecànica, sinó com una mediació per a una audiència. El mediador li fa arribar la seva interpretació d'un missatge, escrit generalment per algú altre. El seu paper és actiu, facilitador de la comprensió d'un text que ell/a s'ha preparat per fer-ne una lectura adequada (expressiva si el text ho demana). Podríem dir que la LVA és l'oralització de la comprensió del missatge escrit, amb tots els processos i subprocessos que això comporta. (Cal advertir, però, que no estem parlant de la lectura dramatitzada que ens faria un actor, més elaborada des del punt de vista interpretatiu i no verbal.)

En aquest article explicarem com podem integrar la LVA en el treball de llengua i ho exemplificarem amb la nostra experiència a C1 i C2 de català. Sens dubte que, *mutatis mutandis*, el que direm és aplicable a altres llengües i nivells, sempre que el professor/a hi faci les adaptacions oportunes.

Fins fa poc, el treball de LVA quedava relegat a la intuïció, i això en l'ensenyament en general, incloent-hi les EOI. Tot i l'exigència social de saber llegir bé en veu alta, tan sols se n'havien ocupat pròpiament les escoles d'art dramàtic, de locució o similars. Doncs bé, nosaltres creiem que urgeix incorporar com mereix la LVA a l'aula, amb el benentès, és clar, que aquesta dedicació no ha de fer disminuir tot el ric ventall de pràctiques orals, sinó incrementar-lo. L'interès per la LVA ha augmentat, però encara algú en qüestiona l'estatus, considerant-la un mer reflex sonor d'allò escrit -talment el producte d'un programa de síntesi de veu- o fins i tot una activitat "que no es dona en la vida real", "antiquada", "no creativa", "que no correspon a cap destresa"...

Són innumbrables, però, les situacions quotidianes en què algú llegeix a algú altre. I no tan sols en situacions com una presentació, una reunió de veïns o una cerimònia, en què es llegeix una citació, unes actes o una dedicatòria, sinó sobretot en situacions trivials en què ens llegim una informació infrascrita en una pantalla o un missatge del mòbil. Doncs bé, convé destacar la insuficiència de moltes d'aquestes lectures en veu alta, excusable si són improvisades, però inexcusable en molts altres casos, en què el receptor necessita la relectura del text, atesa la deficient qualitat sonora (poc volum, massa velocitat...) o lingüística (dicció i ortoèpia millorables). Però ens han ensenyat a llegir bé en veu alta?

Com avançàvem, llegir és una forma de mediació i, per tant, qui llegeix interpreta un text en el doble sentit de fer arribar la pròpia comprensió lectora i, alhora, donar-li la forma sonora que vehiculi el contingut i la intencionalitat o l'emotivitat de l'autor. En aquest sentit, una LVA expressiva és molt més activa que la mera lectura silenciosa: demana molt del lector, comporta que *recreï* el text, que se'l faci seu. Tant és així que, per a un mateix text, no hi ha dues LVA iguals, no hi ha *la* lectura ("normativa").

2. Orientacions per a l'aula

En treballar la LVA l'objectiu principal és assegurar que l'alumnat pugui llegir d'una manera comunicativa, amb l'expressivitat adequada a cada tipus, gènere i registre textual. Per a tal fi, doncs, cal una orientació pràctica, en què els continguts siguin palanques que s'activen quan n'apareix la necessitat (us fareu una idea dels continguts consultant els annexos). Pel que fa a la metodologia, i ja suposant que tenim triat el text per llegir (en els nostres grups, fragments de les diferents novel·les que cada alumne llegeix a casa), procedim en tres fases: la preparació, l'execució i la valoració.

Per a preparar la LVA -pas primordial-, cal llegir i rellegir el text fins a copsar-ne bé el contingut i la intenció. Tot seguit elaborem "la partitura", que és el text amb algunes marques, corresponents a certes decisions del lector: una fletxa amunt pot indicar l'elevació del to o una dinàmica de *crescendo*, una barra obliqua pot anunciar una pausa dramàtica, un subratllat el pot advertir d'un mot de difícil dicció o d'una estructura enrevessada.

Fet el marcatge, ens caldrà assajar, si podem enregistrant-nos o llegint davant algú i rebre'n retroalimentació. La falta d'espai no ens permet reproduir, com desitjaríem, els consells magistrals de Josep Pedrals en <https://oralitat.upf.edu/caixa-deines-docents/>, que hauríem complementat amb altres recomanacions sobre com fer un bon ús de la veu (Gassull i altres, 2004). Retinguem, si més no, les consignes següents:

PER A UNA BONA LECTURA EN VEU ALTA CAL...

- **Projectar** la veu, assegurant que se'ns sent bé fins al final de la sala.
- **No córrer!**
- **Respirar** respectant els signes de puntuació (o fer-ho entre grups prosòdics).
- Pronunciar **bé i amb nitidesa** els sons, fins a la darrera síl·laba (distingint *mar / marc / Mart, francès / Francesc...*).
- Encertar el **“to”** de cada intervenció o de certs mots.
- Posar-hi **amenitat**: amb silencis expressius, amb canvis d'èmfasi, entonació o ritme.
- Llegir amb **naturalitat**, sense cantarella, sense declamar i sempre d'acord amb el contingut i la intenció del text.

Per a l'execució convé que l'alumnat estigui relaxat, concentrat. També és important que gesticuli -controladament, això sí-, perquè això ajuda a llegir amb naturalitat (els locutors radiofònics o els dobladors fan gestos -com tots quan enraonem per telèfon...). Un llenguatge corporal obert (Prieto, 2017) facilita una bona emissió/recepció del missatge. (Per cert, per a tenir els braços lliures, aconsellem un faristol.)

Pel que fa a la valoració de la LVA, la coavaluació sol ser idònia, a condició que es disposi de rúbriques adequades. Cal començar per les més simples (per exemple, amb només quatre apartats: “El lector/a ha respectat els signes de puntuació?”, “La dicció era clara?”, “El ritme era l'adequat?”, “Ha llegit posant-hi expressivitat?”) i acabar amb rúbriques més completes (com la de l'Annex II, que vam crear per a C2 de català, publicada dins Prieto, 2022). En qualsevol cas, s'han de treballar progressivament, introduint un per un els diferents aspectes.

El lector hauria de rebre la retroalimentació just després de llegir i incorporar tot seguit les propostes de millora (en una nova versió que pot penjar en un Flipgrid de grup, posem per cas. En la nostra plataforma, l'alumnat presentava la novel·la que havia descobert i n'oferia un fragment als companys -tot en 3-4 minuts- per engrescar a llegir-la!).

3. Cloenda

Fins aquí hem resumit com treballem en general la LVA (en els annexos trobareu vint propostes pràctiques i una rúbrica completa). No oblidem que és fonamental inserir la LVA dins una tasca, de manera que, a més de la comprensió textual, es mobilitzin altres competències. Lògicament, el professorat haurà d'adaptar-la a cada situació (nivell, tipus de text...) i disposar de textos breus i atractius, si pot ser autònoms (microcontes, esquetxos, anuncis publicitaris...).

El treball en LVA ha de ser gradual (un text informatiu és més fàcil que un poema, per exemple) i fruit d'una preparació conscient (Això explica que la LVA s'utilitzi de vegades en proves avaluatives; per cert: ¿no es podria estudiar incorporar-la a les proves de mediació oral de C2?).

I acabarem amb una citació extreta del web del Certamen Nacional de Lectura en Veu Alta:

“La lectura en veu alta és el millor camí per a crear lectors i lectores”

(Mempo Giardinelli)

Bibliowebgrafia

Llibres

GASSULL, Cecília; GODALL, Pere; MARTORELL, Montserrat (2004): *La veu: orientacions pràctiques*. Barcelona: PAM.

PRIETO, Pilar: “Taller d'expressió oral”, dins MACIÀ, Jaume i altres (2017): *Ordit* (Llengua catalana i literatura, 2n batx.). Barcelona: Teide.

PRIETO, Pilar; VALLS, Ìo; MACIÀ, Jaume i altres (2022): “Taller de lectura en veu alta”, dins JANÉ, E. i altres (2022): *Ressons* (Llengua catalana i literatura, 1r batx.). Barcelona: Teide.

REGUANT, Gemma (2004): “La veu en el teatre”, dins *Articles: Veu i locució*, núm. 32. Barcelona: Graó. [Recomanable tot el número.]

RODERO, Emma (2033): *Locución radiofónica*. Salamanca: Publ. de la Univ. Pont. de Salamanca. [Manual de referència sobre LVA.]

ROSTAND, Edmond (1984): *Cyrano de Bergerac*. Barcelona: Proa. [Obra francesa del 1897, traduïda per X. Bru de Sala.]

Webs

Certamen Nacional de Lectura en Veu Alta: <http://www.lecturaenveualta.cat>. [Amb molts recursos, models de lectura en veu alta, vídeos del concurs... i el manual descarregable de SOTA, T.: *La lectura en veu alta (El gust de llegir, el plaer d'escoltar)*. Per cert, podeu proposar a l'alumnat de participar al certamen!]

Eines i recursos educatius per aprendre a parlar en públic: <https://oralitat.upf.edu/> [Amb cursos en línia i un oceà de material: LVA, presentacions en públic, *storytelling*, tècniques per a la superació del pànic escènic... Imprescindible!]

Música de poetes: <https://www.musicadepoetes.cat/poetes>. [Amb una àmplia antologia de poemes catalans, que es poden escoltar recitats o cantats.]

Institució de les Lletres Catalanes:

<https://cultura.gencat.cat/ca/ilc/que-fem/programes/lletres-a-les-aules/> [Ofereix la possibilitat de sol·licitar per al centre un autor/a en català, un recitador/a, etc. Amb interessants antologies.]

ANNEX I: Pràctiques de LVA

a) Propostes generals

1. **“Llegim el que hem escrit”**. Cadascú escriu un text creatiu i el llegeix als companys. I és que la motivació per la LVA augmenta quan l'alumnat llegeix un text propi. A més, la mera oralització ja fa aflorar elements per a la millora, tant de l'escriptura com de la LVA.
2. **“Llegim el que altres han escrit”**. Aquesta experiència pot tenir un eix temàtic, d'autor (textos d'alumnes inclosos), tipològic, etc. Cada alumne cercarà en la novel·la que està llegint una descripció, per exemple, que després llegirà als companys, no sense contextualitzar-la breument i dir què li transmet.
3. **“Escoltem un recitador/a”**. Per a millorar la LVA, és important disposar de bons models (començant pel professor/a). A l'escola ens ha funcionat molt bé fer venir rapsodes com Josep Pedrals, que llegeix amb una passió que crea adeptes.
4. **“La música ens inspira”**. A internet existeixen biblioteques de melodies classificades per sentiments. Proposem a l'alumnat d'escoltar una d'aquestes peces (sense revelar quin sentiment desperta) i, tot seguit, fer-la servir com a font d'inspiració per a un text creatiu, que l'alumne llegirà. (Amb alumnes interessats en la música, d'altra banda, ha estat molt estimulants constatar els paral·lelismes entre LVA i música, o entre veu parlada i veu cantada.)
5. **“Fem de locutor de ràdio / de televisió, o de youtuber”**. Funciona molt bé “emetre” un noticiari. Prèviament, l'alumnat haurà redactat els textos de les seccions (cultura, successos, esports, temps...).

Alguns programes informàtics possibiliten una “postproducció” molt professional, però implica un plus de feina que potser no compensa prou. Apostem més aviat per un acabat més “casolà” i tancar-ho tot en dues sessions: en la primera, es destinen uns minuts a repartir continguts i -si escau- atrezzo o vestuari; en la segona, s'assaja el noticiari, s'executa i se'n fa una valoració.

6. **“Fem publicitat”**. Escriure i llegir anuncis resulta especialment engrescador. Aconsellem redactar-ne en grups de tres (diàleg i veu en *off*) i després llegir-los com si fos per a la ràdio (mitjà en què és essencial modular molt la veu). És important encertar aquell dring alegre dels eslògans publicitaris.
7. **“Llegim teatre”**. No podem pretendre que l'alumnat escrigui o representi una obra teatral (i, menys encara, memoritzada!), però sí que podem demanar-li la redacció d'un breu esquetx i llegir-lo.

A l'EOI de Sabadell hem tingut la sort que les professores Eva de Francisco i Alexandra Gieseken han escrit excel·lents obres en català per a ser representades pel professorat abans de Nadal. Doncs bé, n'hem pogut representar alguna llegint-la, i amb molt d'èxit!

8. **“Fem doblatge”.** És una activitat molt estimulants a condició que es triï bé l’escena del film (l’ideal és que sigui d’uns deu segons, amb un únic primer pla de dos actors). És molt divertit si, primer, l’alumnat -per parelles- s’inventa un possible diàleg per a l’escena visionada sense so i, un cop representada aquesta, es revela el diàleg original. La sincronització de labials ja és, en si mateixa, tota una lliçó de fonètica! (Per cert, professionals com el valencià Francesc Fonollosa ofereixen aquesta activitat amb millors mitjans i resultats...).
9. **“I si muntàvem un recital per a l’escola?”.** Hi ha determinades dates (Dia Internacional de la Dona, de la Poesia...) que propicien fer muntatges que puguin tenir, entre altres, un component LVA.

A la nostra escola, la convocatòria d’un concurs literari -el darrer, convocat per a Sant Jordi, era sobre microcontes- va fer que els alumnes guanyadors en les diferents llengües llegissin la seva obra.

10. **“Heu captat el missatge?”** Demanem a algun alumne que ens llegeixi un microconte no conegut (d’uns 125-150 mots) i, tot seguit, fem escriure als seus companys quin missatge els ha arribat. És curiós constatar que qui llegeix amb més tècnica expressiva aconsegueix que el seu missatge es transmeti i es memoritzi millor.

b) Exercicis específics

1. **“Relaxem-nos”.** Encara que s’escapa del currículum d’una EOI, és evident que conèixer tècniques de relaxació, de desblocatge (Reguant, 2004), de control mental i postural, etc. millora la intervenció davant un auditori. Tots hem tingut alumnes amb pànic escènic, “devorats pels nervis”. Hi ha tècniques per a superar-lo. Curiosament, els més tímids progressen més en exposició oral si han estat practicant LVA, que representaria per a ells un pas intermedi.
2. **“No ens ofeguem!”** La presència d’oracions llargues i complexes fa que sovint el lector “s’ofegui”, corri i es tensioni. Aquí practiquem que, per a poder agafar aire, no cal esperar necessàriament l’aparició d’una coma: més important és respectar els grups fònics i la continuïtat melòdica.
3. **“Canviem-ne el significat!”.** A cavall entre la sintaxi i la prosòdia, els signes de puntuació (i d’ortotipografia) assenyalen la modalitat oracional, però també delimiten grups de mots (o hi afegixen valors molt subjectius, com els tres punts i les cometes o la cursiva irònica).

Per això és útil fer conscient l’aprenent de diferències com la que hi ha entre un complement del nom especificatiu i un d’explicatiu, o entre els enunciats *Es troben molt millor.* / *Es troben? Molt millor!* / *Es troben molt? Millor!*, etc. (Us

proposem ara que, aplicant-hi una diferent puntuació, feu que variï el beneficiari d'aquest testament: *Deixo els meus béns a la meva germana no al meu nebot mai es pagarà la factura al sastre res als pobres.*)

4. **"Juguem amb la forma sonora"**. És desitjable distingir bé les propietats del so (intensitat, altura, durada i timbre) i saber-les "graduar". Una pràctica interessant és marcar en la partitura en quins segments intervindrem expressivament. Si volem ressaltar el ponderatiu *tan* en *Era tan pobre*, podem subratllar-lo o posar-lo en negreta (pronunciarem la *a* més forta, un xic més aguda i més llarga). Quant a les modificacions de timbre, a diferència del que es faria en una representació teatral, n'hi ha prou d'insinuar-les per "visualitzar" que hi ha un canvi de personatge o donem veu al narrador. (Per divertir-nos, però, podem acudir a qualsevol dels distorsionadors de veu que hi ha a internet).

Però també l'absència de so és significativa: els silencis ens ajuden a posar en relleu la paraula següent, a crear suspens (pausa dramàtica), a processar el que s'ha llegit, a separar blocs temàtics, etc.

5. **"No correguem"**. Una errada habitual del lector inexpert és accelerar per acabar abans. En aquesta pràctica demanem d'esperar dos segons després de punt, i un segon després de coma. (Una variant seria donar la consigna de mirar dos segons l'audiència després de cada punt i seguit, i tres després de cada punt i a part. La LVA és un acte comunicatiu i els elements no verbals són importants, sobretot la mirada, amb què reconeixem l'altre com a interlocutor.)

Aviat, però, descobrirem que la relació entre signes de puntuació és més complexa i també que hi ha comes que no admeten pausa ("No, senyora"), així com pauses no escrites (entre un subjecte llarg i el seu predicat, per exemple). Per adonar-nos de la necessitat de no córrer en llegir, també va bé practicar amb embarbussaments o amb seqüències de difícil dicció (*Tres tecnòcrates ultradretans, entre els quals un espeleòleg meteoròleg...*).

6. **"Juguem amb el to"**. Ara farem servir el terme *to* en la subaccepció de "Inflexió o modulació de la veu en tant que expressa els diversos sentiments de l'ànima" (DIEC). La pràctica consistirà a no canviar la modalitat d'un enunciat com "Sí, home!", però sí el "to", amb què podem afegir al contingut proposicional d'un enunciat exclamatiu un matís d'alegria, reserva, ironia, sarcasme, etc., o l'expressió d'un estat d'ànim (enuig, depressió...). La famosa *tirade du nez* del Cyrano de Bergerac (vegeu bibliografia) és una joia en aquest sentit, com també ho és confrontar un text amb la seva paròdia (per exemple: "La vaca cega" de Joan Maragall vs. "Vaca suïssa" de Pere Quart).

7. **"Sintonitzem amb l'emissor "**. Excepte en els textos que volen ser neutres i objectius, en la resta aflora, poc o molt, la presència de l'emissor, i és feina del

lector captar-ne l'emotivitat per mitjà de la prosòdia que, ben mirat, és part del contingut del missatge (com també els elements paralingüístics). Si som davant un missatge alegre, ens caldrà acudir més aviat a tons aguts, a un tempo lleuger i a un volum alt. En canvi, el missatge d'algú molt decaïgut demana tons greus, un tempo lent i un volum baix. I el que val per a un text en general pot valer per a unitats concretes: no trobarem sincer que algú ens digui "Enhorabona!" amb mala cara i veu apagada... La veu, com els ulls, és el mirall de l'ànima.

8. **"Creem contrarietat..."** Una manera didàctica de destacar la importància dels prosodemes (entonació, ritme, accent) és fer el contrari del que s'espera (per després fer-ho bé, és clar!). Adoptar tons aguts donant el condol resulta, si més no, contraproduent...
9. **"No siguem monòtons"**. Si la primera regla d'or de la LVA és no córrer, la segona seria no ser monòton. Però no tan sols convé introduir, si escau, variacions tonals, sinó també accentuals, rítmiques i, en cas de diàleg, tímbriques. Sempre, però, dient-ho amb naturalitat: aquesta seria la tercera regla d'or!
10. **"Manipulem l'audiència?"**. Un enunciat pretesament neutre pot ser modalitzat amb la prosòdia. El significat de *El portaveu comunista denuncia el govern per una nova pujada dels impostos* canvia segons quina de les paraules subratllades sigui emfasitzada en cada emissió. Per exemple, si realcem *nova*, introduïm la subtil crítica que aquesta pujada d'impostos no és la primera (exemple inspirat en Rodero, 2003). El presentador d'algun telenotícies aplica sovint aquest recurs...

ANNEX II

RÚBRICA PER A VALORAR UNA LECTURA EN VEU ALTA D'UN TEXT LITERARI

	1 CLARAMENT MILLORABLE	2 MILLORABLE	3 FORÇA ADEQUAT	4 MOLT ADEQUAT
DICCIÓ I PRONUNCIACIÓ	El lector/a ha llegit el text amb molt poca claredat.	Ha llegit amb una articulació no sempre clara.	Ha llegit amb una articulació força nítida, excepte en algunes paraules.	Ha llegit amb una articulació molt nítida i l'audiència no se n'ha perdut cap paraula (o gairebé cap).
			La seva pronunciació és força correcta.	La seva pronunciació és molt correcta (o sense gairebé errades).
VELOCITAT (ràpida / lenta) I FLUÏDESA	El lector/a no ha respectat gaire els signes de puntuació.	No ha respectat alguns dels signes de puntuació.	Ha respectat gairebé tots els signes de puntuació.	Ha respectat tots els signes de puntuació.
	Ha llegit massa lent o massa ràpid.	Ha llegit amb una velocitat no prou adequada al contingut i la intenció.	Ha llegit a una velocitat força adequada.	Ha llegit a una velocitat molt adequada, amb un ritme adequat al contingut i intenció del text.
	Ha dubtat molts cops en dir algunes paraules, n'ha omès, ha modificat sons, etc.	Ha dubtat bastants cops , ha canviat alguns sons, ha fet pauses innecessàries, etc.	Ha dubtat poc i no ha canviat cap so (o gairebé cap).	No ha dubtat gens (o gairebé gens). Ha llegit sense entrebancar-se i sense introduir canvis en el text.
VOLUM (fort / fluix)	El lector/a ha llegit massa fluix.	Ha llegit una mica fluix.	Ha llegit, generalment, amb un volum adequat a la situació, però no sempre d'acord amb el contingut i la intenció.	Ha llegit amb un volum de veu adequat a la situació, al contingut i a la intenció.
	No s'ha sentit el que llegia.	Sovint no s'ha sentit el que llegia.	En algun moment no s'ha sentit del tot el que llegia.	S'ha sentit perfectament el que llegia.
ENTONACIÓ I TO (agut / greu)	El lector/a ha llegit d'una manera monòtona en general , sense tenir gaire en compte el contingut i la intenció del text.	Ha llegit amb poques variacions de to i d'èmfasi que reflectissin el contingut i la intenció del text.	Ha llegit amb força variacions de to i d'èmfasi , que reflectien el contingut i la intenció del text.	Ha llegit amb una variació de tons molt adequada i ha emfasitzat els punts més rellevants del text, sempre amb naturalitat i d'acord amb el contingut i la intenció.
POSTURA CORPORAL, GEST I MIRADA	El lector/a ha adoptat una postura encongida , no apropiada per a projectar la veu ni per a comunicar-se	La postura ha estat més aviat comunicativa , però no prou adient per a projectar la veu.	La postura ha estat força oberta, força comunicativa . Ha projectat força bé la veu.	La postura ha estat totalment oberta i segura, molt comunicativa . Ha projectat molt bé la veu (gràcies al fet de mantenir el cos recte, el

	<p>adequadament amb l'audiència.</p> <p>Ha fet gestos incontrolats, que distreien.</p> <p>No ha establert contacte visual amb l'audiència, o ho ha fet molt poc.</p>	<p>Ha controlat una part dels gestos, però n'ha fet d'altres d'injustificats que han distret.</p> <p>Ha establert poc contacte visual amb l'audiència.</p>	<p>Ha fet un ús generalment controlat dels gestos, amb què ha reforçat el missatge.</p> <p>Ha establert força contacte visual amb l'audiència, però no sempre amb naturalitat.</p>	<p>mentó paral·lel a terra, etc.).</p> <p>Ha fet un ús adequat del llenguatge corporal (expressió facial, gesticulació amb les mans i braços...), amb què ha reforçat el missatge amb eficàcia i naturalitat.</p> <p>Ha establert un contacte visual amb l'audiència molt adequat.</p>
EXPRESSIVITAT	<p>El lector/a no ha llegit amb gens d'expressivitat, malgrat que el text ho exigia. No ha transmès gens l'emotivitat del text (ni els canvis entre narrador i personatges, en cas d'haver-n'hi).</p> <p>No ha gaudit del text, llegit d'esma.</p> <p>L'audiència no s'hi ha interessat gens.</p>	<p>Ha llegit amb poca expressivitat i ha transmès parcialment l'emotivitat del text.</p> <p>Només ha gaudit del text a estones.</p> <p>L'audiència no s'hi ha interessat gaire.</p>	<p>Ha llegit amb força expressivitat (però no amb prou naturalitat). Ha transmès força adequadament l'emotivitat del text.</p> <p>Ha gaudit força del text.</p> <p>L'audiència ha gaudit força del text i s'hi ha interessat.</p>	<p>Ha llegit el text amb molta expressivitat i naturalitat. Si calia, ha introduït variacions d'accent, ritme o entonació (o ha acudit a silencis expressius), en coherència amb el contingut i la intenció del text. Ha transmès molt adequadament l'emotivitat del text.</p> <p>Ha gaudit molt del text.</p> <p>El lector/a ha fet partícip del seu gaudi l'audiència, que ha pogut degustar certs recursos retòrics, pensaments enginyosos o matisos subtils del text gràcies a la interpretació escoltada.</p>

PRIETO, Pilar; VALLS, Ò; MACIÀ, Jaume i altres (2022): "Taller de lectura en veu alta", dins JANÉ, Elisabet i altres (2022): Resson (Llengua catalana i literatura, 1r batx.). Barcelona: Teide. (adaptació)

Bewegtes Lernen der Landeskunde durch IKT: moviment i TIC aplicats a l'aprenentatge sobre festes i tradicions

Mònica Pena

EOI Terrassa

mpena27@xtec.cat

Aquest projecte es va poder fer realitat gràcies a la motivació i implicació de la Núria Trias (Cap de Departament), la Irene Cañada i la Núria Burrel, juntament amb la creativitat de l'alumnat dels cursos B2.1 i B2.2 d'alemany a l'EOI VH, la participació de l'alumnat d'A1, A2, B1 i C1 i el suport de l'escola.

Resum: En aquest article us presentem una activitat cultural duta a terme el curs 2020-2021 a l'EOI Vall d'Hebron per tematitzar les tradicions de Pasqua als països de parla alemanya. Aquesta caça del tresor va desenvolupar-se en el marc de la pandèmia de la COVID19 en què potenciar joc i moviment a l'aire lliure amb codis QR va ser una injecció de motivació per a l'alumnat. Mitjançant una beca del Goethe Institut Barcelona, el [nostre treball](#) de l'EOI s'ha presentat a la secció d'eines digitals i aprenentatge basat en el joc "[Spielbasiertes Lernen](#)" en el marc de la [XVII IDT 2022](#) (Conferència internacional de Professors i Professores d'alemany) celebrada del 15 al 20 d'agost a Viena, on s'han pogut debatre interessants innovacions pedagògiques. Ara volem compartir el projecte amb el professorat d'EOI tot detallant-ne les passes per tal que el puguin aplicar a les seves llengües d'estudi i difondre llurs tradicions.

1. Busquem ous de Pasqua

1.1 Introducció

Quan al setembre de 2020 ens vam plantejar les activitats culturals del curs, en ple retorn a l'escola després del confinament, vam prioritzar que les propostes fossin a l'aire lliure i que respectessin les mesures de prevenció de la COVID19. Per aquest motiu, vam pensar en una caça del tresor, majoritàriament fora de l'escola, realitzada en petits grups que començarien en diferent ordre les seves proves per tal d'evitar aglomeracions.

D'altra banda, volíem fomentar la diversió i el moviment després d'un període tan difícil per a tothom tant a nivell físic com emocional.

Així, doncs, tot seguint la idea del poeta, escriptor, filòsof, historiador i professor alemany Friedrich von Schiller: "*Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt*" (l'ésser humà només ho és realment mentre juga) ens vam endinsar a l'aventura de preparar una caça del tresor per fer participar el nostre alumnat de les tradicions de Pasqua als països de parla alemanya.

Mitjançant el joc s'activen al nostre cervell una combinació de processos cognitius socials i emocionals que ens ajuden a retenir millor el que aprenem. Si a més, dins de l'aula de llengües estrangeres, combinem el joc amb el moviment, encara potenciem més l'aprenentatge, atès que tot l'organisme hi pren part. Els/les nostres alumnes experimenten un increment d'atenció i concentració i la seva capacitat de reacció augmenta gràcies al fet que les seves neurones reben una major quantitat d'oxigen.

Finalment, si afegim a l'activitat la utilització de mòbils o tauletes per millorar la competència digital de totes les edats i el treball en equip (tal com deia Vygotsky, aprenem millor amb la interacció social), obtenim una combinació d'ingredients òptima per aconseguir el nostre objectiu d'ensenyament-aprenentatge.

1.2 Participació de tots els nivells

En base als punts exposats a la introducció, la nostra caça del tresor es va dissenyar com a activitat del Departament d'alemany que inclogués la participació de tot l'alumnat i alhora evités grans grups. En aquest sentit es va organitzar de la següent manera:

1. Els nivells B2.1 i B2.2 es van encarregar de dissenyar les instruccions per trobar les proves i les tasques per als nivells A1, A2 i B1
2. L'alumnat d'A1, A2 i B1 va resoldre les proves tot fixant-se en el color dels QR (és important marcar-los amb un gomet de color, atès que les tasques són de graus de dificultat diferents)
3. L'alumnat de C1 va participar en una *Schnitzeljagd* dissenyada per la professora i adaptada amb tasques orientades a la pràctica per a la seva certificació oficial
4. Tots els nivells i grups van rebre com a premi ous de Pasqua de xocolata

2. Pràctica: creant una caça del tresor amb codis QR



A continuació us presentem les quatre passes necessàries i les nostres recomanacions per crear una caça del tresor amb codis QR per tal que pugueu aplicar-les o adaptar-les a la vostra pròpia activitat cultural. En el nostre cas, la *Schnitzeljagd* va ser especialment adient per a la Pasqua, ja que als països de parla alemanya és un costum arrelat amagar ous als jardins i que els nens i nenes els busquin. Aquesta pràctica també és habitual a països anglosaxons i a d'altres països de l'Est d'Europa, i és, per tant, aplicable a altres idiomes impartits a les EOI. De tota manera, a banda de posar en pràctica una caça del tresor per Setmana Santa, us la recomanem igualment per tematitzar altres festivitats o tradicions de la vostra llengua d'estudi, en què el professorat pot pensar en premis alternatius.

Primer pas: Com a docents som especialment conscients de la importància de les instruccions per al desenvolupament d'una activitat, és per això que **el primer pas** ha de ser la preparació del full d'instruccions per trobar els codis QR des dels quals descarregar les proves a realitzar.

Un cop triat per part del professorat el nombre de proves i els llocs adients per a col·locar els codis QR, cal dedicar una sessió de treball en petits grups amb l'objectiu de

redactar les instruccions i preparar tasques a fi i efecte que els nivells inferiors puguin resoldre-les el dia de la caça del tresor.

A continuació veiem a la imatge 1 els elements que ha de contenir el full d'instruccions: nom de l'equip i dels/de les participants, nombre de punts aconseguits, instruccions per a cada prova, tot especificant el color del codi que designa el nivell de dificultat i un espai per a la/les resposta/es.

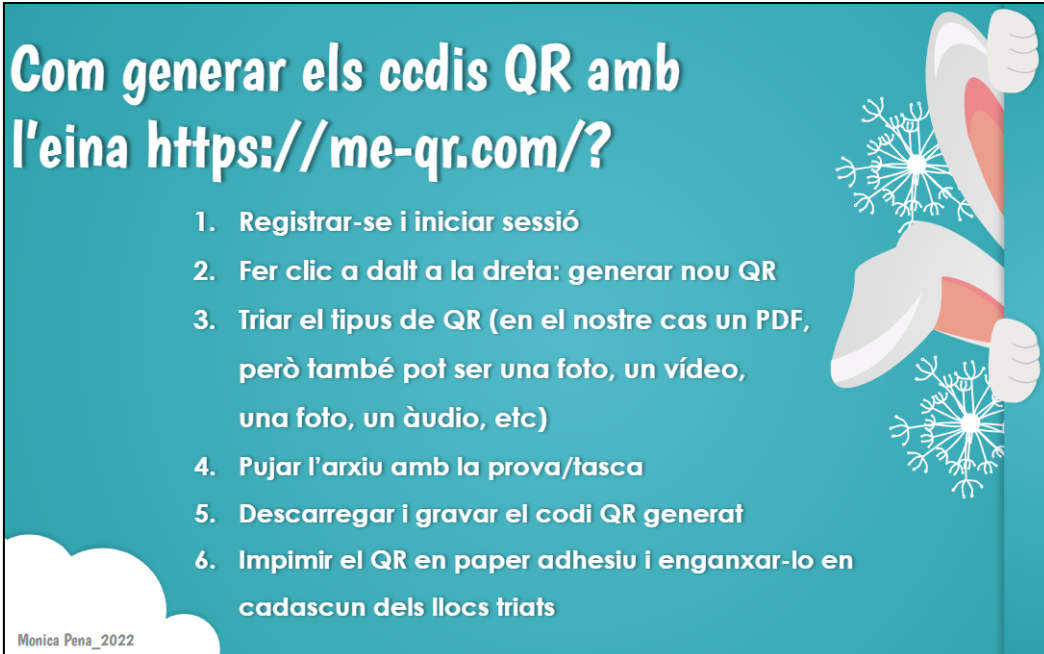
<p>  Schnitzeljagd - Ostern 2021</p> <p>www.schnitzeljagd-wall.de</p> <p>Niveau C1-Gruppe 1</p> <p>Name der Gruppe:</p> <p>Namen der Teilnehmenden:</p> <p>Erreichte Punkte:</p> <p>QR-Code (ROT) zur Aufgabe 1</p> <ul style="list-style-type: none">• Im Erdgeschoss hängt ein schwarzes Brett mit Infos der Deutschen Abteilung• An der Wand findet ihr einen Tisch, auf dem Bastelarbeiten über das Leben Beethovens liegen• Ihr findet den Code unter diesem Tisch <p>Antwort zur Aufgabe 1:</p> <p>QR-Code (ROT) zur Aufgabe 2</p> <ul style="list-style-type: none">• Gehen Sie aus der Schule hinaus• Wenn Sie auf der Straße sind, gehen Sie nach links• Sie finden gleich links ein großes Tor <p>Antwort zur Aufgabe 2</p> <ol style="list-style-type: none">1.2.3.4.	<p>QR-Code zur Aufgabe 3</p> <ul style="list-style-type: none">• In der Schule gibt es einen Ort, wo man Kaffee trinkt.• Dieser Ort ist zurzeit leider geschlossen, aber es gibt immer noch Tische.• Sucht neben dem zweiten Tisch auf der rechten Seite. <p>Antwort zur Aufgabe 3</p> <ol style="list-style-type: none">1.2.3.4.5. <p>QR-Code (ROT) zur Aufgabe 4</p> <ul style="list-style-type: none">• Geht in eurem Klassenraum• Dort stollt ihr ein Gerät suchen, das Zahlen hat.• Wenn ihr es nicht findet, ist es schon ZEIT... <p>Antwort zur Aufgabe 4</p>
---	--

Imatge 1. Exemple de full d'instruccions

Tal com hem esmentat anteriorment, els nivells B2.1 i B2.2 són els encarregats de preparar tant el full d'instruccions com les proves a realitzar, cosa que reforça la seva autoestima amb la llengua estrangera, per la satisfacció de sentir-se preparats per posar a prova nivells inferiors i ser en certa manera els "professors i professores" que han creat l'activitat. Finalment, cal assenyalar que el dia en què es va fer la caça del tresor a l'escola ens vam assegurar que aquest alumnat de B2.1 i B2.2 estés present per veure el resultat de la seva tasca i implicació. A continuació podeu veure exemples de proves:

Per tal d'evitar aglomeracions i garantir que tot l'alumnat estigui ocupat és important que els grups comencin les proves en diferent ordre i que a cadascuna es faci una selfie. A més, hi ha una prova (mostrada a la imatge 2) comuna per a tots els nivells, en què han de recitar un embarbussament i gravar-se en vídeo per practicar fonètica i entonació. En aquest sentit, cal assenyalar que és la prova que els va semblar més divertida i aprofito per recomanar-la encaridament també com a activitat aïllada a l'aula.

Segon pas: Un cop tenim les instruccions i les proves preparades amb la participació activa i el treball en grups de tot l'alumnat de B2.1 i B2.2, cal que el professorat generi els **codis QR** vinculats a cadascuna de les proves. Inicialment vam utilitzar l'eina [qr-code-generator](https://me-qr.com/) perquè permet customitzar la descàrrega del QR amb una pantalla de benvinguda de l'escola i triar fons per a les tasques, però com que només és gratuïta durant 14 dies, preferim recomanar una altra eina gratuïta i molt senzilla d'utilitzar: me-qr.com. A la imatge 3 podeu veure les passes necessàries per generar un codi QR:



Com generar els codis QR amb l'eina <https://me-qr.com/>?

1. Registrar-se i iniciar sessió
2. Fer clic a dalt a la dreta: generar nou QR
3. Triar el tipus de QR (en el nostre cas un PDF, però també pot ser una foto, un vídeo, una foto, un àudio, etc)
4. Pujar l'arxiu amb la prova/tasca
5. Descarregar i gravar el codi QR generat
6. Impimir el QR en paper adhesiu i enganxar-lo en cadascun dels llocs triats

Monica Pena_2022

Imatge 3. Instruccions per a la generació dels codis QR

Tercer pas: Quan ja tenim els codis qr generats, els **imprimim** en paper adhesiu i els hi afegim un gomet del color assignat a cada nivell de dificultat i el dia de la caça del tresor els **enganxem** als llocs triats per a cadascuna de les proves. L'alumnat, per la seva banda, haurà de baixar-se de la *play-store* del seu mòbil un lector de QR, tot i que ara molts mòbils ja el tenen integrat a la càmera.

Quart pas: Com a **prova final**, els i les participants han de buscar els ous de Pasqua dins la classe i el/la professor/a comprova les respostes i els punts assolits.

Finalment, els equips proporcionen una breu retroalimentació sobre l'activitat com a grup classe i gaudeixen del merescut premi d'ous de xocolata, tot visualitzant els vídeos amb els embarbussaments.

3. Conclusió

Aquesta caça del tresor va gaudir d'una molt bona acollida entre l'alumnat d'alemany de l'escola, que va expressar el seu entusiasme amb comentaris molt positius envers l'activitat cultural, especialment per la seva dinamització de l'aprenentatge, en un any de pandèmia i un 50% de classes online a la setmana. Posteriorment, el curs 2021-2022, s'ha tornat a implementar el projecte en un entorn de plena presencialitat amb resultats de l'experiència novament positius. D'una banda, els nivells alts han pogut experimentar en ambdues edicions una satisfacció amb el seu assoliment de llengua, essent capaços de preparar les instruccions i tasques per als nivells inferiors, que, per la seva banda, n'han experimentat la part més lúdica. Finalment, l'alumnat ha gaudit del treball en equip i de l'aprenentatge en moviment sobre les tradicions de Pasqua als països de parla alemanya, alhora que han practicat la seva competència digital.

Com veieu, el binomi esforç-resultat ens aporta molts beneficis per al nostre alumnat, amb una inversió de temps petita per part del professorat i amb un pressupost d'activitat cultural molt ajustat per a l'escola. Us animeu a posar en pràctica la vostra pròpia caça del tresor?

Bibliografia

FRIEDRICH SCHILLER, KLAUS L. BERGHAIN (HRSG.) (2008). "Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen." Reclam, Stuttgart

KOLB, MICHAEL (1990). Spiel als Phänomen – Das Phänomen Spiel. Köln

VYGOTSKY, L.S. (1934/2002). Denken und Sprechen. Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim und Basel: Beltz.

<https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=638057>

[https://www.fachportal-paedagogik.de/suche/trefferliste.html?suche=erweitert&searchIn\[\]=fis&feldname1=Personen&feldinhalt1=%22Andr%C3%A4%2C+Christian%22](https://www.fachportal-paedagogik.de/suche/trefferliste.html?suche=erweitert&searchIn[]=fis&feldname1=Personen&feldinhalt1=%22Andr%C3%A4%2C+Christian%22)

https://www.planet-wissen.de/gesellschaft/spiele_und_spielzeug/gamification/warum-wir-spielen-100.html

<https://www.lehrer-online.de/unterricht/berufsbildung/allgemeinbildung/deutsch-kommunikation/unterrichtseinheit/ue/inklusive-unterricht-einfuehrung-in-die-teamarbeit/>

<https://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/hirnforschung-effekt-von-sitzen-und-bewegung-auf-gehirn-a-992651.html>

<https://www.springerprofessional.de/e-learning/aus-und-weiterbildung/mit-gamification-spielend-lernen-/16087836>

«Femmes puissantes», un exemple de projet eTwinning inter-EOI

Guénola Moreau

EOI La Seu d'Urgell

gmoreau@xtec.cat

Résumé: Cet article présente un projet eTwinning mené entre l'EOI de La Seu d'Urgell et l'EOI de l'Hospitalet de Llobregat pendant le cours 2021-22 ayant pour axe la diversité culturelle et pour thème plus particulier les «femmes puissantes». Notre intention ici est simplement de partager cette expérience et de réfléchir aux bénéfices de ces échanges entre étudiants de diverses écoles dans le cadre d'un projet eTwinning.

1. Présentation du projet

1.1 Situation de départ

L'EOI de La Seu d'Urgell s'est lancé dans un projet eTwinning de façon expérimentale dans un premier temps en 2020-21 avec l'EOI de l'Hospitalet, après avoir eu une première expérience dans un mini-projet avec l'EOI de Tarrega pour présenter le monde des EOI à des étudiants étrangers auparavant. Dans le cadre de notre eTwinning avec l'Hospitalet, coraqué par nos coordinatrices Griselda Pastor et Montserrat Garriga, nous étions trois écoles en contact : un centre de langues pour adultes à Helsinki, l'EOI de l'Hospitalet de Llobregat et celle de La Seu d'Urgell. La première année, seule l'équipe organisatrice et quelques professeurs de ces écoles ont mené certains projets pour tâter le terrain et envisager une collaboration plus étroite. Dans ce cas, nous avons participé à une présentation commune de pays francophones pour explorer la diversité culturelle. L'année suivante, 2021-22, le projet s'est amplifié et formalisé et chaque professeur s'est engagé à mener au moins un projet eTwinning avec l'un de ses groupes. Quelques lignes directrices nous orientaient : En A1-A2 il s'agissait d'explorer les clichés et stéréotypes des pays concernés, en B1 les légendes et traditions, en B2 la multiculturalité et en C1 l'art urbain. Nous savions également avec quels collègues nous pouvions travailler. Les contraintes avec l'école d'Helsinki étaient un peu plus nombreuses car leurs cours s'articulent en deux trimestres et finalisent donc assez tôt dans l'année scolaire et, en français, seul un groupe de A2 coïncidait avec nos groupes d'EOI. Je dois avouer que dans un premier temps, cela a généré une petite déception pour ceux ou celles qui étaient privés de cette possibilité car une des motivations initiales d'un eTwinning consiste à échanger avec des étudiants de divers horizons et de découvrir des cultures assez différentes de celles que l'on connaît bien (et, pourquoi pas, rêver d'un voyage final dans le pays de jumelage !). Cependant, l'expérience nous a montré qu'échanger entre étudiants de différentes EOI de Catalogne pouvait également être très gratifiant et n'a pas frustré les étudiants, au contraire ! Nous devons préciser que nous travaillions avec de petits groupes et

qu'amplifier leur vision grâce aux échanges était un facteur qui, en soi, leur semblait déjà très motivant.

Le projet que nous avons mené concerne donc deux groupes de B2.1 qui avaient classe en même temps les mercredis de 16h à 18h30 (un groupe semi-présentiel et un groupe présentiel) et un groupe de B2.2 de La Seu d'Urgell qui a participé aux exposés – mais sur un horaire de cours différent – et à la présentation commune créée à partir d'un modèle de Genially. L'objectif final de l'eTwinning consistait en effet à produire une revue à partir du projet choisi.

1.2 La naissance du projet

Une fois les binômes ou groupes de travail établis, il a fallu s'organiser pour se mettre d'accord sur un projet commun. Avec mon collègue de l'Hospitalet, nous avons donc dans un premier temps échangé nos programmations de B2.1 (niveau que nous avons en commun) et je lui ai également envoyé ma programmation de B2.2 car je comptais les impliquer et je percevais des points communs intéressants entre nos différents programmes de B2. Nous nous sommes également appuyés sur nos aspirations et goûts communs, comme le monde de la BD francophone et des valeurs que nous voyions compatibles avec l'un des objectifs défendus par le projet éducatif de nos écoles, comme l'égalité entre femmes et hommes. L'axe fixé pour les B2 étant la diversité culturelle, cela nous offrait un éventail très large. Nous avons ainsi établi que notre objectif serait de faire découvrir aux étudiants le parcours de certaines femmes ayant la particularité de partager au moins deux cultures, dont une au moins francophone. Nous avons envie d'inscrire dans notre projet des autrices comme Marguerite About et sa BD *Aya de Yopogoun*, Marjane Satrapi avec *Persépolis* ou encore Pénélope Bagieu et ses volumes *Culottées*, de courtes biographies de «femmes qui ne font que ce qu'elles veulent» (que nous avons par ailleurs au programme de lectures en B2.1 à La Seu) mais pour le reste, nous savions que nous laisserions entière liberté aux étudiants de choisir la personnalité qui les intéressait afin de la présenter au reste de la classe. Nous verrons aussi que cette première idée de «Femmes puissantes» (titre inspiré d'une émission et livre éponyme de la journaliste Léa Salamé, mais aussi de l'oeuvre de Marie Ndiaye *Trois femmes puissantes*) s'est enrichie au fil du temps avec d'autres micro-projets ou des ateliers culturels qui venaient ponctuer notre calendrier et que nous avons orienté vers notre thème pour étoffer les connaissances linguistiques et culturelles de nos étudiants.

2. Déroulement du projet

2.1 Les différentes étapes et tâches effectuées

Nous pouvons distinguer ces différentes étapes pendant notre projet :

- une activité de présentation des étudiants et des professeurs en octobre.
- une première production commune entre novembre et décembre.
- les exposés oraux sur la personnalité choisie entre janvier et mars.
- une connexion synchrone avec un atelier culturel partagé mi-mars.

- la production commune de la revue fin avril.
- une connexion finale avec des activités interactives portant sur les deux écoles et un jeu sur notre revue commune fin mai.

La première activité consistait naturellement à faire connaissance et pour cela nous avons choisi une activité sur Padlet où chaque étudiant était invité à se présenter de façon originale avec le hashtag #Tuviensde...si, sur un modèle de Twitt qui avait circulé il y a quelques années par rapport à des stéréotypes ou traits culturels marquant liés à la Bretagne. Cela permettait aux étudiants de constater qu'au sein d'une même classe, les origines sont très diverses. Les deux professeurs impliqués dans le projet, moi et mon collègue Vicent Carpintero, avons participé également et avons encouragé nos élèves à réagir et se poser des questions supplémentaires afin de mieux se connaître et découvrir les particularités de chaque région ou ville représentées.

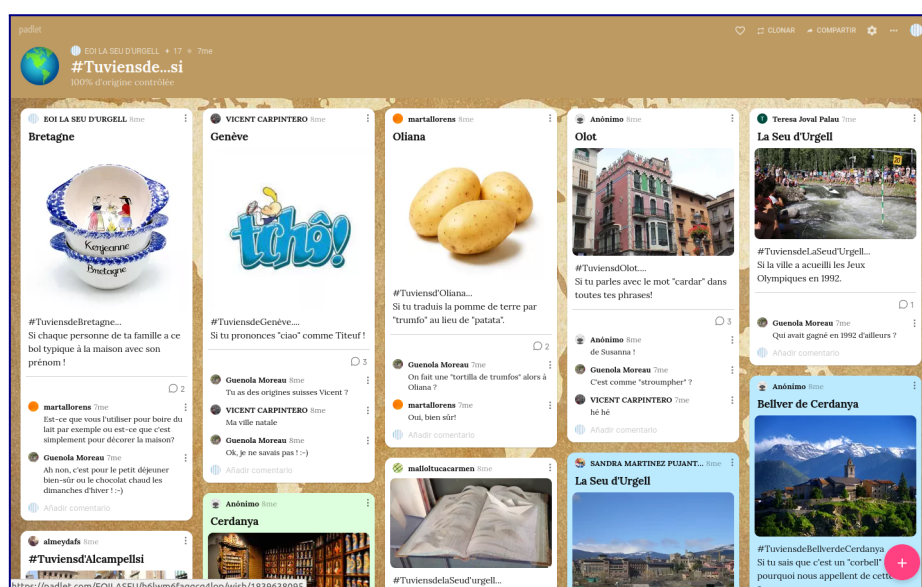


Image 1. Padlet de présentation des étudiants de l'EOI L'Hospitalet et EOI La Seu d'Urgell

Ensuite, une idée a surgi en lien avec la programmation des étudiants de B2.1 de La Seu d'Urgell ; en effet, ils étaient en train de travailler sur les villes (une des unités didactiques de *Défi 4*) et je leur ai donc suggéré de chercher autour d'eux, dans leur ville ou village, les noms de rues de femmes, et, au cas où il n'y en aurait pas, de proposer à la mairie une candidature sous forme de lettre ouverte. Nous avons invité nos «correspondants» de l'Hospitalet à ce premier micro-projet pour enrichir notre vision et connaissance de protagonistes locales. Force est de constater que celles-ci représentent encore une minorité et cela a ouvert un petit débat en classe sur le peu de représentation des femmes dans la toponymie des villes – et l'espace public en général. Les étudiants venant de villes et villages différents, leurs apports étaient très intéressants et nous ont donné l'occasion de découvrir quelles femmes avaient

marqué le patrimoine de chaque région. Cette tâche s'est faite sur un Google Slides qui a ensuite été transformé en revue à travers la plateforme Issuu.



Image 2. Couverture du premier projet sur la toponymie

Puis, entre janvier et mars nos étudiants ont fait des exposés en classe sur la personnalité choisie. La consigne donnée était de présenter une biographie succincte et surtout le parcours d'une femme qui les inspirait ou qui avait été marquante dans l'histoire et avait amorcé des changements sociétaux ; l'autre critère était la facette «multiculturelle» de cette femme, c'est-à-dire ayant grandi entre deux cultures ou ayant une double nationalité avec une connexion – si possible - avec l'univers francophone. Cela a été facile pour certaines comme Marie Curie ou Joséphine Baker mais nous avons accepté également des femmes qui n'étaient pas dans ce cas comme Malala ou une escaladeuse française, car leur parcours nous semblait suffisamment intéressant comme pour faire partie de nos présentations. Elles répondaient toutes au critère de «femmes puissantes», dans le sens où il s'agissait de femmes ayant réalisé leur rêve ou une carrière inspirante, et qui ouvraient une voie aux autres générations en proposant à leur consœurs de prendre le contrôle de leur vie et de leur liberté.

Ces exposés ont été faits dans les groupes de B2.1 et de B2.2 et ont été d'une grande qualité. La recherche de la personnalité a pour certains été la partie la plus difficile mais cela nous a donné l'occasion de découvrir des personnes que nous ne connaissions pas du tout ou des facettes méconnues pour celles qui nous étaient plus familières. Ces exposés donnaient lieu à des interactions entre nos étudiants dans leur groupe-classe mais aussi à des activités de découverte de divers aspects sociétaux liés à notre thème comme l'histoire du féminisme, les dates clefs dans l'histoire des femmes, des débats sur la rétrocession de droits dans certains pays. Nous avons également étudié en classe, dans chacun des groupes, des chansons différentes liées au thème des femmes, comme «Ce soir c'est moi qui fait la fille» de Vincent Baguian en B2.2 ou «Balance ton porc» d'Angèle en B2.1. Petit à petit, nous enrichissions ainsi la présentation «écrite» pour constituer la revue. Nous avons choisi un modèle de la plateforme Genially, dans la partie «Présentations», dédiée à la thématique des femmes. Les étudiants y collaboraient en mettant un résumé écrit de leur exposé, corrigé au préalable. Puis, nous ajoutons des ressources travaillées en classe ou glanées au fil du web et qui devaient être consultées par les groupes.

À l'occasion de la fête de la Francophonie, nous avons prévu une activité culturelle à l'EOI de La Seu d'Urgell avec Pascal Biras, qui nous offrait un atelier d'écriture. C'est donc naturellement que nous avons pensé inviter l'autre groupe de l'Hospitalet afin de partager cet atelier et l'axer sur des femmes francophones. L'intervenant avait une proposition dans ce sens (appelé de fait «Trois femmes puissantes») et a fait découvrir aux étudiants des figures littéraires francophones – mais également interculturelles – comme Agota Kristov, Maryam Madjidi et Djâïli Amadou Amal. À partir d'extraits de leurs livres, les participants ont pu créer de nouvelles formes et jouer avec la langue ou le sens de certaines phrases. Comme c'était la première fois que nos étudiants se rencontraient virtuellement, nous avons également prévu avec mon collègue des activités ludiques afin qu'ils se découvrent et se connaissent un peu mieux. Ce moment a été à la fois très agréable et productif et les étudiants ont réellement apprécié de pouvoir se «voir» et partager un atelier ensemble. Cette expérience a été intégrée dans la revue finale également, afin de garder une trace de leurs productions et des références littéraires.

2.2 Le projet final : la revue

L'objet final de notre projet consistait à la production d'une revue. Lors des réunions de coordination, nous avons échangé autour des diverses options, comme Calaméo ou Issuu. Étant habituée aux présentations et magazines de Genially, nous avons décidé avec mon binôme d'utiliser un modèle de cette plateforme, qui ressemble de fait plus à une présentation mais avec un index et la possibilité de le feuilleter comme une revue ou d'aller d'une section à l'autre : il s'agit en réalité d'une sorte de «revue digitale». L'élaboration de ce «produit final» nous permettait de regrouper les différentes informations ou activités menées tout au long de l'année et d'offrir un espace où les étudiants pouvaient partager leurs recherches et leurs découvertes sur la personnalité choisie. Cela nous semble important, dans un projet eTwinning, de pouvoir offrir un objet concret à la fin de l'aventure et d'y revenir ensuite en le consultant.

Nous verrons à présent quelles ont été les contraintes et les bénéfices d'un tel projet, notamment en ce qui concerne la production de cette revue.



Image 3. Couverture de la revue finale «Femmes puissantes»

3. Contraintes et bénéfiques d'une telle expérience eTwinning

Commençons par les éléments plus «délicats» de l'expérience :

- Un projet eTwinning est très chronophage, d'autant plus si on souhaite le faire valider comme formation permanente. Nous avons dû faire diverses réunions, rapports et autres «papiers» pour justifier notre coordination et les heures dédiées au projet, quand bien même elles étaient bien supérieures aux objectifs fixés initialement.

- La maîtrise de l'outil informatique par les étudiants n'est pas toujours optimale et il faut avouer que nous avons passé une grande partie du temps à retoucher, réécrire, réorganiser les contenus sur nos productions digitales. Certains ne savaient pas comment s'en sortir seuls, d'autres l'écrivaient correctement mais ne voyaient plus ce que leurs camarades avaient écrit, bref c'était assez démoralisant parfois de ce côté-là et, encore une fois, cela prenait beaucoup de temps. Mais nous savons à présent qu'améliorer la compétence digitale de nos étudiants fait également partie des objectifs de tout centre éducatif donc nous sommes heureux d'y contribuer (même si nombre d'entre eux ne sont pas tout à fait conscients qu'ils s'y engagent en apprenant une langue étrangère).

- Plus globalement, on pourrait aussi parler de la difficulté de trouver des écoles à l'étranger avec qui faire un échange eTwinning car le modèle des EOI est plutôt rare ; dans le cas d'Helsinki, c'est un contact personnel d'une collègue qui a facilité cette collaboration. La plupart des projets concerne des échanges entre collégiens ou lycéens.

Passons maintenant aux aspects positifs qui ont été nombreux et qui sont ceux qui, en définitive, pèsent le plus dans la balance :

- Soulignons d'abord l'excellente communication et coordination avec mon binôme de l'Hospitalet. C'est important en effet de bien s'entendre avec les personnes avec qui on va mener un eTwinning et de partager le même enthousiasme car cela prend du temps et de l'énergie. Nous avons eu la chance de partager plusieurs points communs et d'avoir des aspirations semblables, tout en étant efficaces dans la coopération des diverses tâches que le projet nous exigeait.

- Remarquons ensuite que nos étudiants nous ont bien rendu cet enthousiasme à travers le leur également car dès le début ils ont été ravis de pouvoir faire quelques activités avec d'autres étudiants et les échanges virtuels ont été très chaleureux. Dans l'enquête finale, tous ont valorisé positivement l'expérience et souhaitaient la renouveler.

- Enfin, pouvoir faire des activités en commun – comme les ateliers culturels, surtout lorsqu'on a de petits groupes, est très motivant et permet de donner un peu plus de corps et de consistance à ces mêmes activités.

- Produire un objet final, comme une revue, est particulièrement satisfaisant et permet de le consulter ou le réutiliser pour d'autres expériences à l'avenir – ou même comme exemple ou lecture destinés à d'autres groupes d'étudiants.

- Dans un cadre plus général, préciser également que le fait de s'inscrire dans un projet

plus large, avec nos collègues impliqués dans les autres niveaux et langues pour d'autres thèmes et élaborant aussi leur revue, crée un contexte très enrichissant et permet de supporter les diverses contraintes qui ont jalonné le chemin. Voir le résultat à la fin de l'année de tous les projets a été vraiment intéressant.

Cette expérience a, de fait, été si gratifiante que nous avons organisé une rencontre entre les deux EOI et certains collègues de l'Hospitalet sont venus à La Seu d'Urgell mi-juin afin de faire un bilan final de notre eTwinning mais aussi dans le but de partager de bons moments dans les Pyrénées pendant le week-end, de façon détendue et agréable. Cela prouve qu'au-delà de toutes ces rencontres virtuelles et ce travail au long cours, un projet eTwinning est avant tout un échange où la qualité humaine est primordiale et où l'on peut faire rimer le travail avec le plaisir.



Image 4. Le week-end final inter-EOI

Bibliographie

Nous n'avons pas lu de littérature sur les projets eTwinning, donc nous indiquons ici les liens vers les différentes plateformes utilisées pendant notre projet et les liens vers nos revues.

ETWINNING - <http://etwinning.es/ca/> (nous travaillons sur un Twinspace mais qui est en cours de restructuration).

GENIALLY – <https://app.genial.ly.com>

PADLET - <https://es.padlet.com/>

ISSUU - <https://issuu.com/>

Nos productions :

Padlet de présentation : [#Tuviensde...si](#)

Revue «La toponymie des villes» : [Des noms de femmes dans nos rues / Revue Issuu](#)

Revue «Femmes puissantes» : [Femmes puissantes](#)

Disseny de seqüències didàctiques competencials

Germán Peralta Aguilar

EOI de Tortosa

gperalta@xtec.cat

Fernando Romeu Esquerré

EOI de Tortosa

fromeu@xtec.cat

Carlota Vallès Ferre

EOI de Tortosa

cvalles8@xtec.cat

Resum: Quines característiques té una activitat competencial? Què han de demostrar els alumnes en una activitat avaluativa? Com guiem els alumnes cap a la tasca?... Aquestes són algunes de les preguntes que ens vam plantejar a la FIC que vam realitzar durant el curs 2021-22 a l'EOI de Tortosa. L'objectiu era posar en marxa un procés de canvis que ens hauran de conduir a realitzar activitats avaluatives competencials més motivadores i amb produccions més riques.

1. Introducció

A finals del curs 2019-20 el claustre de professors va manifestar la necessitat d'introduir canvis en el sistema d'avaluació continuada. El confinament sobtat ens va fer adonar que malgrat que sabíem que teníem evidències del progrés del nostre alumnat, aquestes evidències no estaven sistematitzades ni recollides. En els cursos d'A1, A2 i B2.1 fèiem exàmens al febrer i al maig, que generaven algun problema de contingut i també per a l'agenda de l'alumnat, ja que es podia donar el cas que algú que, havent assistit regularment durant el curs, no pogués fer un examen parcial i estés obligat a fer un examen final per superar el curs. Tampoc estàvem segurs que les proves que teníem estessin actualitzades o fossin plenament fiables.

Tot això ens va portar a replantejar el sistema d'avaluació continuada, tot començant per aquells cursos que no acaben amb una prova unificada de certificació. Per aconseguir-ho, vam demanar una FIC que vam anomenar "Enfocaments competencials", adreçada a analitzar l'avaluació per competències, cosa que ens va obligar a centrar-nos en aspectes generals com saber què entenem per competència, què fa un alumne competent, com es reflecteixen les competències al currículum i a les nostres programacions, etc. Mirar de donar-hi resposta ens va fer adonar de la necessitat d'introduir canvis a allò que fem habitualment a classe com a professorat i a

la manera com tractem el currículum i la programació. També vam incloure a la FIC el treball síncron i asíncron.

La FIC del curs 2020-21 va combinar lectures de referència, com l'article "Avaluar per aprendre", de Neus Sanmartí o "La secuencia didáctica como herramienta de mediación para la autonomía", de Zinka Carandell amb activitats de caire més pràctic, com l'elaboració d'una petita tasca o també qüestionaris i fòrums de Moodle, com a part de l'avaluació asíncrona.

En conseqüència, el tast de l'avaluació per competències i amb tasques fet durant el curs 2020-21 va comportar una nova FIC pel curs 2021-22, que vam anomenar "Disseny i avaluació de seqüències didàctiques competencials". Aquesta formació va estar centrada en les característiques de les activitats competencials. Va combinar també teoria i pràctica, però a més va incloure observació entre iguals (cada professor va visitar i va ésser visitat per un altre company/a) i autoreflexió sobre les tasques elaborades i portades a la pràctica.

Els tres grans eixos d'aquesta FIC van ser:

1. **Anàlisi de seqüències competencials.** Partint de les lectures d'articles de referència sobre aquest tema, com "L'aprenentatge competencial a través de microseqüències didàctiques" (Esteve, 2018), vam discutir com hauria de ser una mini-tasca i una tasca. Al mateix temps, vam comparar el que deia la teoria i el nostre punt de vista amb tasques reals que alguns companys havien portat a la pràctica durant cursos anteriors.
2. **Disseny d'una seqüència didàctica.** Vist en teoria i a la pràctica com havia de ser una tasca, vam plantejar que cada docent elaborés una seqüència didàctica. El repte principal era trobar un context autèntic i fer la selecció de continguts del currículum i la seva seqüenciació. El fet de no seguir el llibre linealment o de deixar-lo de banda en algun cas va resultar un repte significatiu.
3. **Pilotatge i observació.** Vam realitzar diverses observacions entre iguals, tant al moment de presentar les tasques o minitasques als alumnes com durant les sessions en què l'alumnat feia la tasca avaluativa. Aquestes observacions no eren simètriques. És a dir, si una companya observava una altra companya, després l'altra companya no assistia a classe de l'observadora, sino a una de diferent. Posteriorment, tant la persona observada com l'observador emplenaven un informe i el comentaven. Això ens va ajudar a valorar bones pràctiques i a trobar maneres de millorar allò que havíem dissenyat.

2. Metodologia

La metodologia emprada per aquesta activitat formativa va estretament lligada amb l'objectiu principal de la FIC, que era millorar la nostra pràctica docent. Així, el model de reflexió sobre la pràctica docent (Esteve, 2004) ens va semblar la manera més adient de treballar, ja que partia de l'experiència dels docents. Aquest model s'inicia amb l'observació de la pròpia pràctica, segueix amb la identificació dels problemes o aspectes a millorar per establir un pla de treball enfocat en l'acció directa dins de l'aula

i acaba amb la introducció dels canvis proposats. L'observació i la reflexió sobre aquests canvis pot donar lloc a un altre cicle de reflexió-acció.

Era important també que aquesta reflexió sobre la nostra pràctica anés acompanyada del contrast amb les teories generals sobre els aprenentatges competencials i amb articles de referència sobre els aspectes identificats susceptibles de millorar. És per això que sobretot en les primeres fases d'anàlisi i planificació ens vam servir de lectures que vam comentar a partir d'unes preguntes guia proposades.

Finalment, per tal de tenir eines que ens permetessin recollir evidències del procés i dels resultats vam introduir l'observació entre iguals, ja que ens permetia obtenir una mirada nova sobre la nostra acció a més de documentar-la. L'observació entre iguals era una pràctica completament nova per a la majoria dels participants i això va servir també per trencar mites i creences que hi havia sobre aquesta pràctica. En general, l'observació entre iguals va ser valorada molt positivament per part dels participants, ja que els va permetre reflexionar sobre la seva pràctica i poder contrastar amb la manera d'ensenyar dels altres companys.

3. El procés

3.1 Els objectius

Si bé la FIC 20-21, "Enfocaments competencials" pretenia redefinir el nostre model d'avaluació per fer-lo més competencial, aquesta FIC 21-22, "Disseny de seqüències didàctiques competencials", pretenia aplicar a l'aula allò que havíem après. Així, vam plantejar 3 objectius:

1. **Anàlisi de seqüències didàctiques competencials.** És a dir partir d'allò que ja s'havia fet en aquest camp i podia servir-nos de model.
2. **Disseny d'una seqüència didàctica** per aplicar allò que havíem après.
3. **Pilotatge i observació**, com a pràctica indispensable per avaluar la idoneïtat de les nostres seqüències.

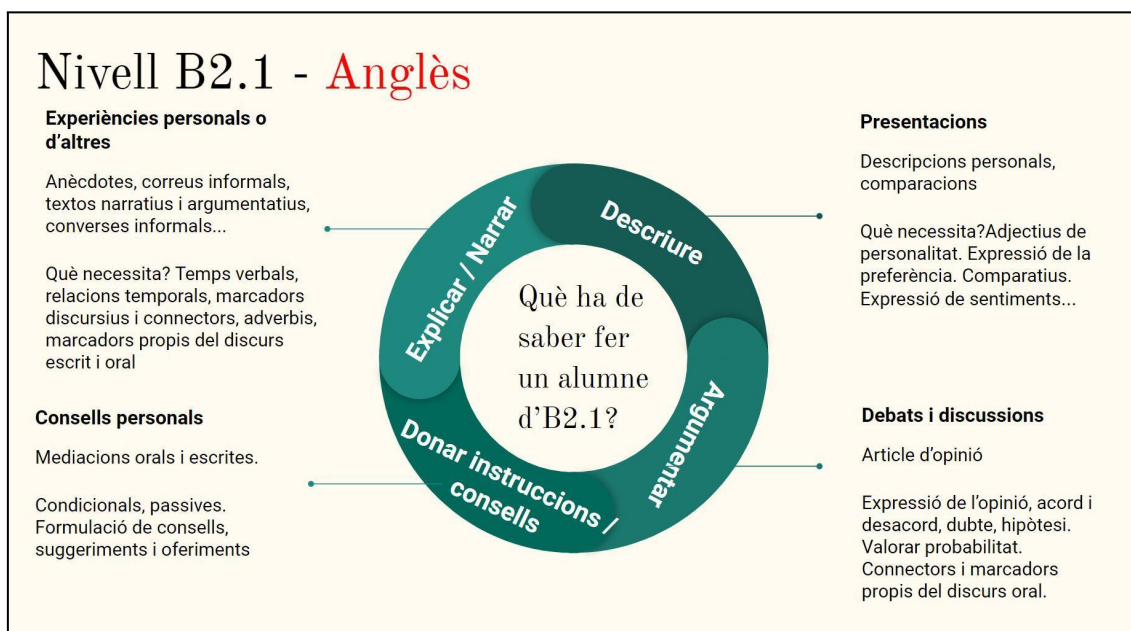
3.2 Fase de planificació. Anàlisi de seqüències didàctiques competencials

En aquesta fase, vam partir de les tres preguntes clau que van quedar entreobertes en finalitzar la FIC 20-21: *Quines són les característiques d'una tasca?*, *Com arribem a la tasca?* i *Com guiem els alumnes cap a la resolució de la tasca?*

Per donar-hi resposta vam emprendre un estudi teòric de la qüestió. Així, partint de la proposta d'Esteve (2018) sobre com implementar les microseqüències didàctiques des d'un punt de vista competencial, de les experiències de Menjíbar i Subirats (2018) i de Nakova (2021) vam analitzar les propostes del mateix article, i d'altres portades a la pràctica per companys per tal de consensuar la nostra pròpia definició. Així, anomenem **tasca** a una seqüència didàctica competencial que s'emmarca en un context, facilitat per una o més activitats introductòries que activen els coneixements previs de l'alumnat, que estableix un vincle de cohesió entre les diferents activitats, que se seqüencien mitjançant una varietat d'habilitats i que condueixen a una producció final definida per uns criteris d'avaluació específics mitjançant, per exemple, una rúbrica.

3.3 Fase d'elaboració. Disseny d'una seqüència didàctica

Per assegurar-ne la idoneïtat i l'adequació al nivell, el plantejament d'una nova seqüència didàctica havia de provenir del mateix currículum. Per tant, vam fer una anàlisi de quins eren els objectius i continguts establerts en els nous currículums abans de definir-ne els de les nostres tasques.

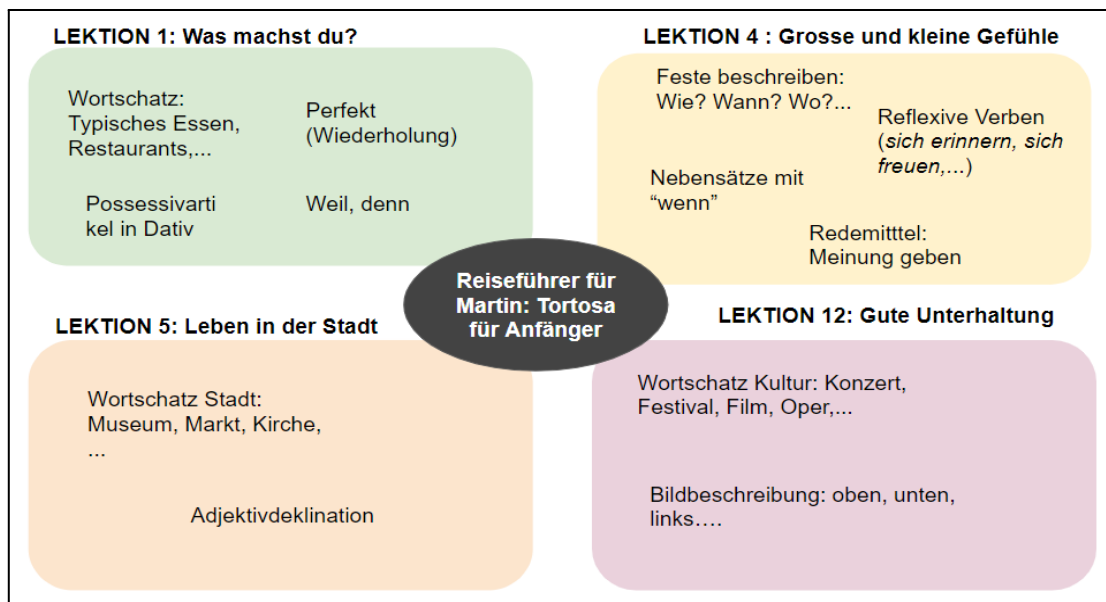


Imatge 1. Del currículum a la tasca

Seguidament, vam plantejar que cada docent elaborés una seqüència didàctica. El repte principal era trobar un context autèntic –entès com aquell en que professorat i alumnat són conscients del que comporta trobar-se en una situació d'aprenentatge de llengües estrangeres (Esteve, 2006)– on fer la selecció de continguts del currículum en funció de les necessitats de la tasca, cosa que inevitablement no coincidia amb la proposta dels manuals que empràvem a les aules.

Abans de portar-les a l'aula, vam compartir els esquemes de les nostres tasques entre els companys no sols per validar-les sinó per reflexionar conjuntament i mirar com millorar-les, ja siga per la detecció de possibles errades o per l'aplicació d'un altre punt de vista.

Donat que un aspecte crucial per l'assoliment dels objectius mitjançant l'aprenentatge competencial és l'avaluació, vam intentar definir-ne les característiques i vam analitzar l'ús de rúbriques amb criteris prèviament compartits amb l'alumnat (Vilà i Rodríguez, 2020). Del debat plural celebrat a una sessió vam extreure la conclusió que el rol del professor/a és fonamental per tal de guiar l'alumnat a comprendre la rúbrica, que el llenguatge d'aquesta ha de ser el més proper possible al nivell de l'alumnat i que és altament aconsellable reduir els criteris i els indicadors perquè no resulti una eina farragosa, ja que, en ser un instrument específic per a cada tasca, la seva elaboració requereix un esforç considerable en un temps de que generalment no disposem. Així mateix, vam concloure que l'elaboració d'un mapa conceptual, que resumís tots els aspectes lingüístics que inclou la tasca, ajuda a guiar a l'alumnat.



Imatge 2. Exemple de mapa conceptual

3.3 Fase de prova i error. Pilotatge i observació

En aquesta formació vam acordar una importància cabdal a l'observació de la posada en pràctica de les nostres tasques a l'aula, de manera que es va dur a terme una doble ronda d'observacions a l'aula entre iguals. A partir d'un model de fitxa d'observació genèric que recollia una sèrie d'indicadors sobre *què fa?* i *com ho fa?*, cada observat havia de personalitzar la seva experiència escollint aquells indicadors que li despertaven més interès. Per la seva banda, l'observador havia de mostrar-se el més neutre possible i retornar un informe a la persona observada. La primera observació va tenir lloc al gener i la segona, sobre una nova tanda de tasques, a l'abril.

Aquest procés ens ha servit, en primer lloc, per perdre els complexos naturals que se senten en aquestes experiències d'observació i, en segon lloc, i més important, per establir nexes de comunicació que ens permeten reflexionar conjuntament per millorar la nostra tasca, fet que facilita, al nostre parer, la introducció de canvis de millora.

En efecte, a la fase prèvia vam poder dilucidar una sèrie d'avantatges i inconvenients relacionats amb l'aprenentatge competencial. Entre els avantatges trobaríem, en primer lloc, una certa millora en la presa de consciència per part de l'alumnat de les estructures sintàctiques i del vocabulari que han d'aprendre i aplicar, en segon lloc, unes situacions d'aprenentatge més idònies quan el context està ben construït i la bastida ben esglaonada i, en tercer lloc, una major proximitat i reaprofitament d'allò que sorgeix a classe espontàniament. Pel que fa als inconvenients, hi hauria la por que un guiatge massa invasiu esdevingui un corsé restrictor de la creativitat, que generi productes finals més pobres; una certa falta de motivació en algun sector de l'alumnat que resulta difícil de gestionar o la temor que genera el respecte a l'ús de les noves tecnologies.

Si bé no hem sigut capaços de determinar la validesa de tots els supòsits anteriors, sí que vam estipular que les tasques eren més motivadores i connectades amb la vida real; també vam aprendre que determinats problemes es poden esmenar redissenyant la tasca: facilitant un context alhora simple i intel·ligible, reorganitzant la seqüència per tal que la bastida sigui més coherent, donant més veu a l'alumnat perquè se senti més implicat...

4. Resultats

Aquesta FIC ens ha servit per reflexionar sobre allò que fem, per què ho fem, com i quan ho fem, alhora que ens ha proporcionat un corpus de tasques d'avaluació a disposició del professorat, que podran ser reutilitzades, reinterpretades i –per descomptat– millorades; encara que no disposem d'una vareta màgica que ens doni totes les solucions.

Nivell	Llengua	Tasca
A1	AN	<i>Finding a new flatmate</i>
A1	AN	<i>A Talent Show</i>
A1	DE	<i>Klassenfeier</i>
A1	FR	<i>En bonne santé</i>
A2	AN	<i>The Perfect Gift</i>
A2	DE	<i>Neues Land, Neue Kultur</i>
B1	AN	<i>Welcoming international URV students</i>
B1	AN	<i>Taking a new sport up for a friend</i>
B1	DE	<i>Generationencamping</i>
B1	FR	<i>Au volant</i>
B2.1	AN	<i>A memorable trip</i>
B2.1	FR	<i>Conte de Noël</i>
B2.1	FR	<i>Et si on en parle ?</i>
B2.2	AN	<i>A covering letter</i>
B2.2	AN	<i>Stressed businessmen</i>
B2.2	DE	<i>Die neue Schulordnung</i>
C1	AN	<i>Captain fantastic</i>
C1	AN	<i>Gender issues and work-life balance</i>
C2	AN	<i>Future EOI</i>
C2	AN	<i>Ebre News</i>

Imatge 3. Taula de tasques proposades i analitzades durant la FIC

A partir de les reflexions finals dels docents vam poder concloure que havíem assolit part del nostre objectiu d'aconseguir tasques avaluatives més motivadores i més connectades amb la vida real, ja que el *feedback* que ens donaven els alumnes i les seves reaccions a les tasques així ho reflectia. Tot i així, no vam poder trobar evidències per poder respondre afirmativament a les preguntes sobre la major riquesa lingüística i creativitat dels resultats obtinguts.

És per això que, arribats on som, constatem la necessitat de fer una anàlisi lingüística rigorosa a l'hora de planificar la tasca, per tal de poder determinar posteriorment si les tasques condueixen a productes més rics. Per consegüent, cal que el docent sigui conscient de quin corpus lingüístic cal per realitzar cada tasca i faci un treball previ de desgranament del currículum de manera que estableixi unes concrecions clares per a cada nivell pel que fa a tipologies textuais, objectius, continguts, etc. Pensem que això ens permetrà dissenyar tasques més fàcilment on la tasca esdevindrà el punt de partida per anar a buscar aquells continguts i materials que necessitem.

Volem també tenir, d'una banda, la tranquil·litat que la nostra docència i avaluació cobreix correctament el currículum oficial i, de l'altra, identificar clarament els objectius i continguts centrals de cada nivell independentment del llibre de text o material que emprem a classe.

Finalment, volem millorar l'avaluació en els cursos de certificat. El nostre objectiu és arribar a un model d'avaluació similar en tots els nivells, independentment de si al final l'alumnat ha de superar una prova externa o no, alhora que volem tenir la tranquil·litat que sense "ensenyar per a l'examen", l'alumnat igualment arriba ben preparat per superar aquesta prova de certificació.

Bibliografia

ESTEVE, Olga (2004). "La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente". A J. Sierra i D. Lasagabaster (Eds.); *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (p.78-118). Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona

ESTEVE, Olga (2006). "Interacción, conciencia lingüística y desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras". En L. Miquel, N. Sans i R. Alonso (aut.); *Didáctica del español como lengua extranjera*. Expolingua 2006

ESTEVE, Olga i VILÀ, Montserrat (2018). "L'aprenentatge competencial de llengües a través de microseqüències didàctiques". *Articles. Didàctica de llengua i literatura*, 78, 14-21

MENJÍBAR, Yolanda i SURRIBAS, Eva (2018). " El treball per conceptes". *Articles. Didàctica de llengua i literatura*, 78, 22-30

NAKOVA KATILEVA, Elena (2021) "Aprenentatge basat en tasques i contextos reals per desenvolupar les habilitats orals en anglès" *Articles. Didàctica de llengua i literatura*, 88, 61-65

VILÀ, Montserrat i RODRÍGUEZ, Carmen (2020) “Rúbriques i avaluació de gèneres discursius”. Articles. Didàctica de llengua i literatura, 85, 45-53

XARXA DE COMPETÈNCIES BÀSIQUES. L'observació entre iguals, una pràctica per al desenvolupament professional docent individual i col·lectiu. Recuperat el 29 de setembre de 2021 de

<https://serveiseducatiu.xtec.cat/baixllobregat2/general/document-de-la-xcb-observacio-entre-iguals-una-practica-per-al-desenvolupament-professional-docent-individual-i-collectiu/>

Creativitat i pensament visual. Aplicacions didàctiques a l'aula d'idiomes

M. Amparo Aymerich Bort

EOI de Girona

maymer3@xtec.cat

Resum: Aquest article es basa en els aprenentatges fets en el marc del Projecte Erasmus+ K1 Profesorado 4.0: Actualización e innovación en el aula de lenguas extranjeras que s'ha dut a terme a l'EOI de Girona.

Avui en dia, no només cal dominar les matèries que ens permeten desenvolupar la nostra feina adequadament, les *hard skills*, també hem de disposar d'una sèrie d'habilitats toves que incideixen en l'empleabilitat. Les EOI som un element clau en el *lifelong learning* i oferim un context ideal per treballar aquestes habilitats toves, entre les quals es troben la capacitat comunicativa i la creativitat. En aquest article repassaré el concepte de creativitat i una de les seves eines, el pensament visual. I acabaré proporcionant alguns suggeriments sobre com utilitzar-lo a l'aula per presentar continguts, per millorar l'expressió oral i escrita i com a suport per a la metacognició.

1. Les *soft skills* en les nostres aules

Les *soft skills* són un conjunt de trets de la personalitat que s'engloben en tres categories: intrapersonals, socials i interpersonals. Aquestes característiques són un complement de les habilitats dures o tècniques i tenen un paper clau per a un bon rendiment laboral i per a la vida quotidiana. Les habilitats toves poden millorar l'empleabilitat de les persones perquè són fonamentals en l'èxit d'una organització.

Dintre d'aquestes habilitats trobem les següents:

1. Comunicació: capacitat d'expressar-se per escrit i oralment.
2. Cortesia i bones maneres, respecte.
3. Flexibilitat: disposició al canvi i a la formació contínua. Acceptació de la novetat.
4. Integritat: sinceritat, valors personals, honestedat.
5. Habilitats interpersonals i habilitats socials: ser agradable, amistós, empàtic, sociable. Tenir sentit del humor, autocontrol, paciència i calidesa.
6. Actitud positiva: ser optimista, entusiasta, segur. Animar als companys.
7. Professionalitat: tenir bon aspecte, vestir-se adequadament. Saber estar.
8. Responsabilitat: ser fiable. Tenir ganes de fer bé la feina, disposar de recursos, autodisciplina i sentit comú.
9. Treball en equip: cooperar, dur-se bé amb els altres, ajudar a qui ho necessiti.
10. Actitud envers la feina: estar disponible, ser lleial. Tenir iniciativa, dedicació, motivació. Faltar poc al treball.

11. Pensament crític: Capacitat de comprendre una situació, identificar les seves parts i organitzar-les.
12. Capacitat de resoldre problemes: Utilitzar una lògica i uns mètodes rigorosos per trobar solucions a problemes complicats
13. Creativitat: Capacitat de generar idees originals.

Aquestes habilitats poden ser apreses i es poden fomentar dintre dels contextos educatius i formatius i, d'aquesta manera, disminuir la divergència que es dona entre la preparació que ofereixen les diferents institucions educatives i el que les empreses necessiten.

Les Escoles Oficials d'Idiomes formem part del sistema educatiu i tenim un paper cabdal en la millora de la capacitat comunicativa dels professionals i futurs professionals. Ensenyem llengües estrangeres, juntament amb tots els aspectes actitudinals i estratègics que incorpora el nostre currículum. La nostra metodologia centrada en l'aprenent i basada en el constructivisme social ajuda a que les *soft skills* s'incloguin de manera natural dintre de l'ensenyament-aprenentatge de la competència lingüística.

Les nostres aules són un espai on exercitar una bona part d'aquestes habilitats, com ara el treball en equip, el pensament crític, la capacitat de resoldre problemes o la creativitat. Per assolir-ho, una bona gestió de l'aula és fonamental per a que els alumnes tinguin a cada sessió l'oportunitat de practicar-les.

2. Què és la creativitat?

S'ha definit la creativitat des de molts punts de vista, però aquí optarem per una definició operativa basada en Casillas (1999) que permeti relacionar la creativitat amb la nostra activitat docent dintre de l'aula i treure-li profit per enriquir la nostra feina quotidiana a l'aula, al temps que la promovem en els nostres estudiants.

La creativitat és la capacitat de generar idees relativament noves, apropiades i de qualitat per resoldre problemes o de crear una nova visió, usant una forma de pensar caracteritzada per la fluïdesa, la flexibilitat, l'originalitat i l'elaboració. La fluïdesa és la capacitat de generar un nombre considerable d'idees per respondre davant de problemes o per generar nous punts de vista. La flexibilitat ens permet buscar noves alternatives pensant en altres categories per resoldre un problema o trobar una visió més ampla o diferent d'una situació. L'originalitat tracta de trobar idees que a ningú se li han acudit i de visualitzar els problemes de forma diferent per generar respostes innovadores. L'elaboració consisteix a afegir elements o detall a idees preexistents modificant alguna de les seves característiques.

2.1 Recursos per potenciar la creativitat

Per pensar creativament necessitem una sèrie de recursos dels que tothom disposa: la intel·ligència, el coneixement, els estils de pensament, la personalitat, la motivació i el context.

La intel·ligència ens permet generar idees, redefinir els problemes i cercar idees útils.

Gràcies a ella podem analitzar la informació usant la codificació selectiva, la combinació i la comparació selectiva. Permet distingir els problemes interessants, decidir quins recursos seran necessaris per resoldre'ls, quina serà la millor manera d'abordar-los i, finalment, avaluar la nostra intervenció. La intel·ligència analítica i pràctica ens ajuda a discernir les idees útils de les que no ho són per abordar els problemes.

El coneixement formal i informal sobre l'àmbit pel qual necessitem idees creatives és fonamental, perquè si es vol innovar, s'ha de saber què existeix ja per no fer propostes superades. El coneixement fa que les idees siguin útils i funcionals. A més, la innovació es genera sovint relacionant aspectes que ja existien, transformant la informació o afegint detalls nous a situacions conegudes.

Els estils de pensament són les maneres en que les persones prefereixen usar les seves capacitats intel·lectuals i determinen com aborden els problemes. Hem d'identificar quins estils fomenten més el desenvolupament de la creativitat per incorporar-los en major mesura a l'aula. Les nostres preguntes i consignes han de ser obertes, donant espai a l'ambigüitat.

Els trets de personalitat que caracteritzen als individus creatius són la perseverança davant dels obstacles, la voluntat d'arriscar-se, la tolerància a l'ambigüitat, l'obertura a noves experiències i la confiança en un mateix. En aquest sentit, la nostra tasca estaria directament relacionada amb el *coaching* educatiu, per potenciar aquests trets en l'alumnat.

La motivació intrínseca genera l'energia per poder aprofundir en la tasca creativa i acabar-la, provoca entusiasme i plaer, fet que la retroalimenta.

L'entorn i la creativitat estan estretament relacionats. L'entorn ha de presentar situacions, problemàtiques i reptes que esperonin el treball creatiu. En les nostres escoles tenim l'oportunitat de generar contextos oberts que provoquin l'expressió creativa donant consignes que generin idees diferents. En aquest sentit, podem treure partit de la gran diversitat d'alumnes que tenim en les nostres aules, perquè a través del diàleg amb persones diferents es fomenta la creativitat.

2.2 Tipus de pensament que conformen la creativitat

En els diferents moments de la generació d'idees creatives intervenen tipus de pensament diversos.

El pensament divergent permet obrir les possibilitats existents en una situació determinada, mentre que si utilitzéssim la lògica convencional es veurien reduïdes a molt poques alternatives.

El pensament lateral tracta de resoldre els problemes mitjançant mètodes que podríem qualificar d'il·lògics. L'originalitat està estretament relacionada amb aquest tipus de pensament ja que ens ajuda a trobar solucions poc comunes canviant la perspectiva des de la qual es contempla el problema.

El pensament productiu és un tipus de pensament que genera moltes idees originals i

elaborades.

El pensament convergent ajuda al desenvolupament efectiu de la creativitat tancant les opcions generades. Una vegada tenim totes les alternatives les hem d'analitzar, decidir quines són les més efectives i les hem d'implementar. Arribats a aquest punt el pensament crític també té un paper cabdal.

2.3 Etapes del procés creatiu

El procés de generació de noves idees es divideix en quatre fases: la preparació, la incubació, la il·luminació i la verificació.

Durant la fase de preparació es revisen i s'exploren les característiques dels problemes proposats i s'usa l'atenció per a reflexionar sobre què es vol intervenir. Es tracta de fer un sondeig dels problemes existents.

La fase d'incubació es caracteritza per l'activitat cognoscitiva durant la qual s'estableixen relacions de tot tipus entre els problemes que s'han triat i les estratègies per resoldre'ls. Es visualitza la solució des de diversos punts de vista alternatius. S'usen diferents recursos cognitius com les analogies, les metàfores, les imatges i els símbols per trobar la idea més adient.

La il·luminació és el moment en què es pot contemplar la solució creativa més adequada al problema. Es dona quan totes les peces del trencaclosques s'ajusten i sorgeix una idea nova i comprensible.

Durant la fase de verificació, es posa en pràctica la idea per comprovar si realment compleix l'objectiu per al qual va ser concebuda.

Aquest model del procés creatiu pot servir per planificar les seqüències didàctiques i per identificar en quin moment del procés creatiu es troben els alumnes a l'hora de resoldre les tasques que se'ls encomana i, si cal, ajudar-los.

3. El paper de la creativitat en el procés d'ensenyament-aprenentatge

Tots els elements que conformen la creativitat i les fases del procés creatiu es poden usar per dissenyar estratègies de treball a classe.

Es tracta de treballar els continguts del currículum amb la seva estructura organitzativa aprofitant les possibilitats que ofereix el pensament creatiu per assolir els objectius per mitjà d'experiències significatives i enriquidores.

Integrar la creativitat dintre del treball d'aula propicia la generació d'idees. A tal efecte, els alumnes han de sentir que tenen la llibertat d'expressar les seves idees, se'ls ha d'esperonar perquè trobin propostes diferents a les convencionals posant-les en pràctica per comprovar si són útils per complir els requeriments de les tasques.

Un element que afavoreix la creativitat és la capacitat d'escoltar els altres, ja que el diàleg i el debat diversifiquen les perspectives que tenim dels problemes. S'ha de donar espai a l'alumnat per analitzar les seves propostes per tal que les experimentin i puguin comunicar el que han observat i a quina conclusió han arribat.

4. Gestió de l'aula per afavorir la creativitat

Per a què la creativitat pugui germinar, el clima de l'aula ha de ser òptim. En aquest sentit la gestió de l'aula juga un paper clau. Aquesta responsabilitat correspon als docents. A tal efecte s'han de considerar alguns aspectes per una bona gestió de les conductes, les actituds i els sentiments. Aquests aspectes es detallen a continuació:

Compromís

El compromís que assumeixen els alumnes quan s'involucren en les activitats proposades depèn dels reptes creatius que els presentem. Les activitats han de tenir un grau de desafiament assolible, és a dir, no han de ser ni massa fàcils, ni massa difícils.

Llibertat

S'ha d'oferir als alumnes la possibilitat de triar les formes en què volen resoldre els problemes o fer les tasques, de manera que siguin ells els qui prenguin les decisions consensuadament.

Confiança i apertura

Els alumnes s'han de sentir segurs emocionalment per poder desplegar la seva expressió creativa. S'ha de promoure la comunicació i el respecte en la interacció a l'aula i oferir l'oportunitat als alumnes d'expressar les seves inseguretats envers el treball a realitzar. El respecte a les diferències també és essencial per a què cada alumne pugui desplegar les seves fortaleses i talents per resoldre les activitats proposades.

Temps per idear

Ja hem vist anteriorment que el procés creatiu té diverses fases que requereixen temps per poder generar noves idees. És important respectar els temps i els ritmes de treball, de forma que els aprenents s'involucrin totalment en la feina que estan duent a terme.

El joc i el sentit de l'humor

L'espontaneïtat, l'entusiasme, l'alegria i el joc amb les idees recolzen el desenvolupament de la fantasia.

El conflicte

El conflicte s'ha de mantenir en un nivell baix. És normal que en el treball en grup apareguin tensions personals i emocionals que s'ha de procurar atenuar. Hom ha de trobar maneres constructives de resoldre els problemes que van sortint, ja que cada individu és diferent i percep la realitat de manera diferent.

Recolzar les idees

És important que el professorat escolti les inquietuds i propostes dels alumnes, sense judicis i sense avaluacions prematures.

Discussió i debat

S'ha de donar als alumnes l'oportunitat d'expressar els seus punts de vista i pensaments i les seves experiències sense por a la crítica. D'aquesta manera

augmentarà la autoconfiança i se'ls farà veure que les opinions són valuoses encara que siguin divergents.

Arriscar-se

Per poder pensar creativament s'ha de tolerar la incertesa i l'ambigüitat. Resoldre creativament una tasca dóna peu a què no sàpiguen d'entrada quins seran els resultats del seu treball. Hem de permetre que els alumnes aprenguin a desenvolupar-se en un ambient que propiciï l'experimentació creativa per abordar els problemes.

Si fem l'alumnat partícip del procés d'ensenyament i aprenentatge augmentarà la seva motivació i el seu autoconcepte perquè se sentirà valorat.

5. Creativitat i pensament visual

5.1 Pensament visual

El pensament visual o *visual thinking* és una eina cognitiva que permet ordenar i organitzar les idees, conceptes i continguts mitjançant dibuixos simples, textos breus i paraules clau. Fa de pont entre dos formes de representació perquè utilitza els recursos bàsics del dibuix i el llenguatge verbal per fer visible el pensament i accedir al coneixement (Larralde, 2022). Tothom pot usar imatges per representar idees, conceptes i les seves relacions, perquè la nostra habilitat per dibuixar passa per diverses fases: els garbuixos sense control, els garbuixos controlats, el realisme fortuït, el realisme frustrat i el realisme intel·lectual, i el realisme visual. És en aquesta darrera etapa quan deixem de dibuixar per la falta de domini de la perspectiva. Tots hem passat per la fase del realisme intel·lectual, on els dibuixos tenen un caràcter conceptual on no importa el que es veu, sinó el que se sap què és i el què s'entén a partir de la representació gràfica. Són aquests tipus de dibuixos els que s'usen en el pensament visual.

El pensament visual té diverses expressions que van dels mapes mentals i visuals, el *sketchnoting*, els *storyboards*, fins a l'*story telling* visuals. Aquí ens centrarem en els mapes visuals, que són mapes mentals als que s'afegeixen elements morfològics com els personatges, les fletxes, els contenidors de text, les bafarades, textos breus, espais en blanc, el color. Les eines que s'utilitzen poden ser analògiques (paper, retoladors...) o digitals.

5.2 Representacions visuals i aprenentatge

Per poder comprendre completament quines són les bases del pensament visual, hauríem de detallar com treballen de manera integrada, simultània, el mecanisme de la visió, el sistema de l'atenció i de la percepció davant els estímuls visuals per a què el cervell pugui organitzar-los, analitzar-los, interpretar-los i integrar-los. Aquí no disposem de l'espai per tractar aquests fenòmens i tampoc podem detenir-nos a descriure com els sistemes de lectura de les diferents cultures (occidental, àrab, oriental) condicionen les formes d'organització de la informació visual; podem, no obstant això, fer referència al potencial que tenen les imatges en l'àmbit educatiu.

Som éssers visuals, de fet, des de diverses disciplines s'ha descobert que el nostre

cervell treballa de manera visual. Davant un estímul visual, s'activen un nombre major de neurones que quan només es perceben continguts verbals. El cervell desencadena un seguit de processos cognitius per ordenar la informació en estructures coherents, en les quals intervenen el llenguatge visual i el verbal. Aquests dos tipus de llenguatge es registren en dues àrees diferents del cervell. Aquest fet provoca moltes connexions sinàptiques que reforcen que els significats romanguin de manera efectiva en la memòria.

El dibuix és una bona eina per a la cognició perquè quan pensem i escrivim amb imatges es produeix un desplaçament continu entre dos enfocaments cognitius, el pensament crític i el pensament creatiu. El pensament crític opera exercint un control inhibitori de l'atenció i està relacionat amb la comprensió, l'anàlisi i la síntesi. El pensament creatiu permet una atenció més global i inconscient, es cognitivament més flexible i ens capacita per vincular informacions diverses i divergents per establir noves relacions i trobar solucions novedoses.

5.3 El pensament visual, una eina per l'aprenentatge

El *visual thinking* tracta de comprendre visualment conceptes i les seves relacions identificant patrons gràfics. També transforma les idees en imatges disposant-les organitzadament per compondre una representació gràfica dels significats i les seves connexions.

Segons Dan Roam (2010) el procés del pensament visual es pot articular en quatre fases:

1. Mirar: Aproximació dibuixada a les idees clau del contingut que volem cartografiar. Es tracta de recollir i seleccionar el que és rellevant.
2. Veure: Revisar les idees clau i identificar patrons gràfics per organitzar-les. S'han de seleccionar i agrupar creant una metàfora visual que les contingui.
3. Imaginar: Veure més enllà del que ja hem plasmat per reorganitzar la informació i possibilitar que es generin noves idees i connexions mitjançant la connotació. Connexions i idees que s'hauran d'incorporar coherentment i significativament a l'estructura inicial.
4. Mostrar: Crear el mapa visual que mostra i aclareix tota la informació. Aquí aprofundim en la informació mitjançant el llenguatge visual i els seus elements morfològics, dotant de coherència i estructura els coneixements rellevants.

El pensament visual transforma la informació que reben els alumnes en un aprenentatge significatiu. És una estratègia que integra el coneixement nou amb l'existent a través de la detecció de patrons, la connexió de les idees principals i la maximització de la transferència i de la generalització.

5.4 El pensament visual i la creativitat

Segons Domínguez (2019), el *visual thinking* i la creativitat mantenen una relació molt estreta amb la representació gràfica, per això se'ls associa.

El pensament visual ofereix l'oportunitat de combinar elements diversos i desperta la

reflexió, la curiositat i la innovació. El fet de connectar continguts mitjançant el dibuix promou la generació d'idees, metàfores i narratives noves i obre nous escenaris que potencien plantejaments diversos davant les situacions proposades.

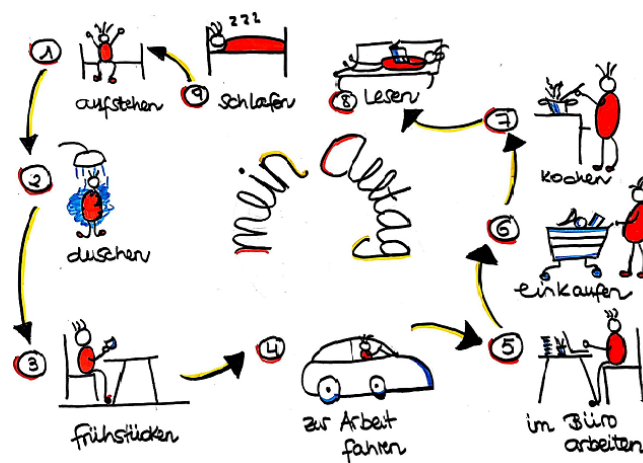
Per a què el pensament visual sigui un recurs creatiu ha de generar connexions i relacions valuoses i originals. Això es pot aconseguir combinant el dibuix conceptual amb elements de la comunicació gràfica creativa, com ara metàfores, analogies, hipèrboles, ironia i humor.

6. Propostes pràctiques per a la classe

Donada la importància dels beneficis de la creativitat i del pensament visual, suggerirem a continuació algunes propostes de com aplicar-ho a l'aula.

6.1 Estratègies de producció oral i escrita. Planificació

Als alumnes els resulta complicat dur a terme una planificació del text que volen produir. Sovint fallen en l'elaboració dels textos per la pobresa d'arguments i per la falta d'unes relacions lògiques i temporals entenedores i adequades. Per ajudar-los a superar aquesta premura per començar a escriure sense planificar, se'ls pot suggerir que dibuixin la història o els arguments, és a dir, que generin continguts i que els relacionin usant elements morfològics del pensament visual. Les fletxes poden servir per establir les relacions entre conceptes i els contenidors per recollir les paraules clau i els connectors i organitzadors textuais necessaris.



Imatge 1. Metàfora visual basada en un cercle per explicar la rutina quotidiana.

Podem proposar als alumnes que elaborin un esquema sobre l'estructura i elements formals d'una tipologia textual determinada.



Imatge 2. Elements d'un text argumentatiu.

6.2 Estratègies metacognitives

Mitjançant el pensament visual es poden fer visibles els raonaments i les relacions conceptuals que s'estableixen en assimilar un nou coneixement.

Als alumnes els pot servir per desenvolupar les habilitats de pensament (comparació, contrast, raonament i justificació) amb les que comprenen i integren la informació.

Els docents poden fer servir el pensament visual per comprovar si les representacions mentals que s'han fet els alumnes dels conceptes són vàlides i coherents. Si no és el cas se'ls pot ajudar a que vegin on s'han equivocat en el seu raonament formulant-los amb preguntes.

6.3 Estratègies del *visual thinking* aplicades a la descripció d'imatges i a la reflexió sobre imatges

Malgrat que no és pensament visual en si, a classe usem constantment imatges per esperonar la reflexió, per introduir temes nous formulant preguntes sobre fotos i representacions gràfiques. La descripció dels elements denotatius i connotatius de les imatges s'articula de manera verbal en contestar preguntes que estimulin el pensament crític i creatiu.

6.4 Continguts nociònals, gramàtica cognitiva i pensament visual

La gramàtica cognitiva està basada en la semàntica, és a dir, la forma i el significat formen una unitat. Entén que el llenguatge es basa en associacions simbòliques que representen les nostres percepcions de la realitat. Aquestes percepcions estan sotmeses al mode com opera la percepció en els humans.

La lògica de les representacions gramaticals és de caràcter gestàltic. En aquest sentit, el pensament visual pot fer grans aportacions en el terreny de la comprensió de la gramàtica usant les imatges com a representants de valors gramaticals. Mitjançant el pensament visual es poden elaborar materials amb gran transparència cognitiva.

Els continguts nociònals del nostre currículum són una abstracció dels significats gramaticals i es poden definir com a conceptes inherents a la llengua. Estan integrats en l'ensenyament sense fer-ne esment explícit, ja que són presents en tot procés

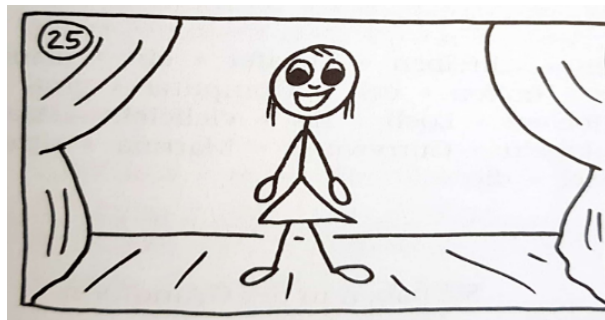
lingüístic, des de l'expressió o la comprensió de la unitat lingüística més breu fins a la realització de funcions de la llengua necessàries per dur a terme tasques comunicatives complexes. Amb el suport del pensament visual podem representar amb dibuixos conceptuals els continguts nociònals en els que es basen els diferents elements lingüístics i gramaticals.

A continuació poso alguns exemples de com tractar gràficament alguns continguts nociònals:

1. Activitats (verbs) usant dibuixos conceptuals per expressar la valència verbal, és a dir, quants elements exigeix el verb i com estan relacionats entre ells.
2. Relacions lògiques de causa: Mitjançant una metàfora visual es poden explicitar quins connectors expressen la causa i els canvis sintàctics desencadena cadascun d'ells.
3. Relacions temporals: per representar visualment els connectors temporals *seitdem* i *nachdem* i la situació en la línia del temps de diverses formes verbals.
4. Relacions espacials, usant com exemple les preposicions alemanyes al voltant del concepte "aigua".

Activitats (verbs)

Verb de valència 1



*Imatge 3. Verbs amb un actor, prenent com a exemple el verb heißen (dir-se).
Extret de Brinitzer i Damm «Grammatik sehen».*

Verbs de valència 2



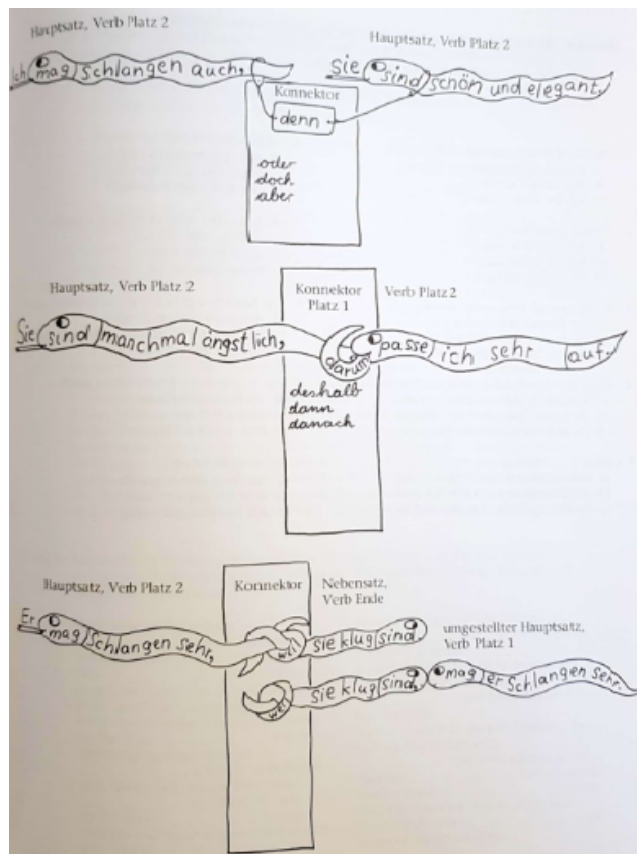
*Imatge 4. Verbs amb un actor i un objecte, prenent com a exemple el verb reparieren (reparar).
Extret de Brinitzer i Damm «Grammatik sehen»*

Verbs de valència 3



Imatge 5. Verbs amb dos actors i un objecte, prenent com a exemple el verb schenken (regalar). Extret de Brintzer i Damm «Grammatik sehen»

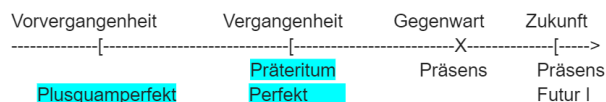
Relacions logicocausals



Imatge 6. Relacions causals expressades amb una metàfora visual que il·lustra les tres formes que té la sintaxi alemanya per unir frases. Extret de Brintzer i Damm «Grammatik sehen»

Relacions temporals

- seit / seitdem
Zeitspanne ab einem bestimmten Zeitpunkt
-----|----->
Seit(dem) ich nicht mehr rauche, fühle ich mich besser.
Seitdem ich mehr Deutsch lerne, spreche ich besser.
- bis
Zeitspanne bis zu einem bestimmten Zeitpunkt.
Ich warte auf ihn, bis er kommt.
Ich habe auf ihn gewartet, bis der Zug abgefahren ist.
Ich mache Diät, bis 5 Kilo abgenommen habe.
-----|----->



Imatge 7. Exemple de representació de conceptes temporals mitjançant un processador de text. Extret d'un document compartit amb alumnes de B1 durant el confinament.

Relacions espacials



Imatge 8. Il·lustració analògica retocada digitalment amb el programa GIMP. Representació de les preposicions relacionades amb el camp semàntic "aigua". Producció pròpia.

7. Conclusions

El pensament creatiu i el visual es poden exercitar en molts moments de les seqüències didàctiques. Els docents són els encarregats de generar un clima que propiciï la creativitat i els que hem de donar espai per al desenvolupament del pensament visual.

Ambdós tipus de pensament són molt versàtils. Es poden aplicar per fomentar l'expressió oral i escrita per millorar la planificació i generar noves idees. Amb l'ajut d'esquemes visuals amb els elements formals de les diverses tipologies textuais es poden executar les tasques d'expressió més acuradament. També són un instrument

per entendre la gramàtica usant conceptualitzacions gràfiques que operen segons els principis del pensament visual.

Incloent en les aules aquests dos tipus de pensament potenciem les habilitats toves de l'alumnat, cosa que es revertirà en una millor preparació per les exigències i desafiaments del món professional, ja que milloraran la seva competència comunicativa al temps que aprendran a pensar creativament i visualment.

Bibliografia

BLOMBERG, Johan i JESSEN, Moiken (2018). «Repräsentation von Bedeutung». En M. Jesse, J. Blomberg, J. Roche (Hg.); *Kognitive Linguistik*. (pp. 31-41). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

BRINITZER, Michaela i Damm, Verena (1999). *Grammatik sehen. Arbeitsbuch für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

CANTERO SÁNCHEZ, Cristina (2010). «La importancia de la creatividad en el aula», *Pedagogía Magna*, 9, 14-19. Recuperat el 12/10/2022 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3628182>

CASILLAS CERNA, Miguel Ángel (1999). «Aspectos importantes de la creatividad para trabajar en el aula», *Educación*, 10, 10-18. Recuperat el 12/10/2022 de: <https://biblat.unam.mx/es/revista/educar-guadalajara-jal/articulo/aspectos-importantes-de-la-creatividad-para-trabajar-en-el-aula>

DOMÍNGUEZ RIGO, Miguel (2019). «Visual thinking y creatividad». En M. Larragueta i I. Ceballos (Coord.); *Educación y transformación social y cultural* (pp. 421-425). Madrid: Editorial Universitas. Recuperat el 13/10/2022 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6933654>

GONZÁLEZ QUITIAN, Carlos Alberto (1997). «Pensamiento visual y creatividad: Representación y simbolización», *Novum*, 7(15), 76–84. Recuperat el 14/10/2022 de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/novum/article/view/95092>

GRIGG, Russell i LEWIS, Helen (2019): *Teaching creative and critical Thinking in Schools*. London: SAGE Publications.

GUERRERO ARMAS, Alberto (2009): «La importancia de la creatividad en el aula», *Temas para la Educación*, 5, 1-7. Recuperat el 7/10/2022 de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=6414&s=>

LARRALDE URKIJO, Garbiñe (2022). *Dibujar para aprender. Visual Thinking en educación*. Barcelona: Editorial Graó

LLOPIS GARCIA, Reyes (2011). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Ministerio de Educación.

PÚÑEZ LAZO, Nicole (2017). «El pensamiento visual: una propuesta didáctica para pensar y crear», *Horizonte de la ciencia*, 7 (12), 161-177. Recuperat el 12/10/2022 de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7762132>

RENDÓN URIBE, María Alexandra (2009). «Creatividad y cerebro: Bases neurológicas de la creatividad», *Aula*, 15, 117–135. Recuperat el 30/10/2022 de: <https://doi.org/10.14201/8946>.

REY, Jairo Aníbal (2016). «Las soft skills, el reto de la escuela secundaria», *Seres, saberes y contextos*, 1, 50-54. Recuperat el 10/10/2022 de: <https://www.studocu.com/es/document/universitat-de-valencia/educacion-y-co-educacion/las-soft-skills-el-reto-de-la-escuela-secundaria/13711391>

ROAM, Dan (2010). *Tu mundo en una servilleta*. Barcelona: Gestión 2000

ROCHE, Jörg i SUÑER, Ferran (2017). *Sprache und Kognition*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

ROMO SANTOS, Manuela (2015). Algunas claves para fomentar la creatividad en el aula, *Tendencias Pedagógicas*, 251–259. Recuperat el 8/10/2022 de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp1998.extra1.ART25>

SÁNCHEZ-JIMÉNEZ, David (2017). «Una entrevista con José Plácido Ruiz Campillo sobre la gramática operativa y cognitiva y su estado en la enseñanza del español como lengua extranjera», *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10 (3), 90-100. Recuperat el 20/10/2022 de: <http://doi.org/10.5565/rev/jtl3.748>

SCHULZ, Bernd (2008). «The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge», *Nawa Journal of Communication*, 2 (1), 146-154. Recuperat el 7/10/2022 de: <https://ir.nust.na/handle/10628/39>

ZARIQUIEY BIONDI, Francisco (2020). *Cooperar para aprender*. Madrid. SM.

La presència docent en entorns d'ensenyament aprenentatge en línia asincrònic de LE/L2

Montserrat Cañada Pujols

EOI Terrassa

mcanada2@xtec.cat

Elisenda Gozalo Salellas

EOI IOC

egozalo@xtec.cat

Resum: Treballar com a docent en línia comporta rols i tasques que van més enllà de la funció tradicional de transmissió de continguts i que s'expandeixen cap a la facilitació i mediació de l'aprenentatge així com la dinamització i construcció de comunitats d'aprenentatge. En aquest article volem fer palesa la multidimensionalitat de la tasca docent en línia i compartir estratègies i accions formatives que contribueixen a consolidar la nostra presència docent en la virtualitat, que és sovint una clau en l'èxit de l'experiència educativa a distància.

Imagina que t'han convidat a un sopar on no coneixes ningú. Arribes a la porta, prems el timbre, l'amfitrió obre la porta i tot seguit... desapareix. Aquesta podria ser l'experiència d'un alumne a un curs en línia on la presència docent no estigui consolidada. En un entorn d'ensenyament-aprenentatge (E-A) com aquest, l'alumne difícilment connectarà amb el curs emocionalment, socialment i cognitivament i estarà en risc d'abandonar-lo.

La famosa metàfora del "dinner party" de C. Hayek (2012) il·lustra de manera gràfica un dels rols més importants del docent en contextos d'aprenentatge en línia en modalitat asíncrona: de la mateixa manera que un amfitrió dóna la benvinguda als convidats personalment a la porta, s'assegura que cada convidat se senti còmode en el nou entorn i no ignora ningú, el docent treballa per establir la seva presència en línia, per exemple, donant la benvinguda als alumnes a un fòrum amb un to cordial i inclusiu, i responent a cada persona que hi participa.

Aquesta és una de les estratègies que ens permeten potenciar la nostra presència docent ('teaching presence') a l'aula virtual. Aquesta visibilitat virtual del professor en un entorn d'aprenentatge en línia juga un paper fonamental a l'hora de fomentar la participació, l'aprenentatge i la interacció dels estudiants (Garrison, Anderson i Archer, 2000).

En el model de Garrison, et al., el docent ja no és únicament la persona que imparteix

coneixements sinó que també actua com a dissenyador i organitzador del curs i és el "facilitador del discurs en línia". Guitert i Romeu (2019), per la seva banda, proposen un total de set rols i funcions del docent en l'era digital relatius a "l'acompanyament, la facilitació, l'assessorament i l'avaluació."

En aquest article revisarem algunes d'aquestes dimensions de la tasca docent contextualitzades en un curs de LE/L2 en línia allotjat a una plataforma Moodle, i assenyalarem estratègies i accions formatives que ens permeten consolidar una presència docent efectiva en un marc d'E-A asíncron.

1. El docent com a dissenyador de l'experiència educativa de l'alumnat

Els fonaments de la presència docent es construeixen abans que s'iniciï el curs amb la planificació, disseny i organització del curs, tot desenvolupant continguts, elaborant materials formatius, dissenyant activitats d'aprenentatge actiu engrescadores i rellevants, i produint tasques d'avaluació congruents amb els objectius d'aprenentatge.

Per les característiques singulars de la modalitat d'aprenentatge digital, la tasca del docent virtual ha de ser proactiva, anticipant-se a possibles dificultats. En conseqüència, el procés d'aprenentatge ha d'estar molt ben planificat, tenint en compte tots els processos i accions formatives.

2. El docent com a guia del procés d'aprenentatge

Com a docents virtuals, guiem i acompanyem l'aprenent, facilitant les estratègies d'aprenentatge per estudiar en un entorn en línia. Tot seguit destaquem algunes estratègies que faciliten l'acompanyament dels estudiants en el procés d'aprenentatge virtual:

Acollida del nou alumne

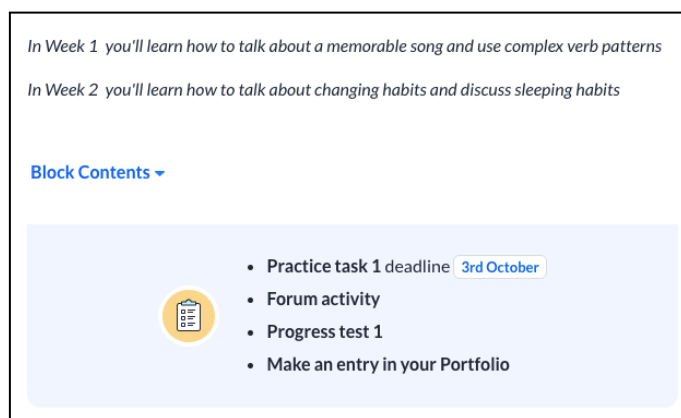
- Exposar els objectius d'aprenentatge del curs i la metodologia per a assolir-los
- Oferir orientacions inicials sobre navegació, calendari, funcionament del curs, avaluació i canals de comunicació
- Acollir els alumnes amb un missatge de benvinguda
- Organitzar una trobada inicial síncrona per presentar el professor i el curs, si escau

Acompanyament a la realització de tasques i navegació en l'entorn d'aprenentatge virtual

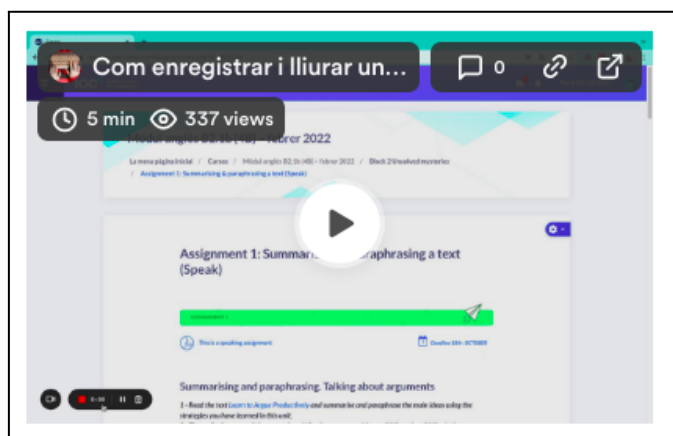
- Comunicar clarament els objectius d'aprenentatge i la temporització de cada unitat i seqüència d'ensenyament-aprenentatge (E-A)(*Imatge 1*)
- Donar instruccions clares per completar les activitats del curs i per utilitzar la tecnologia (*Imatge 2*)
- Fer servir components semàntics visuals per reduir la càrrega cognitiva durant la navegació als nostres cursos. Els components visuals predisenysats, com els

Components for Learning del dissenyador Roger Segú, es poden afegir al nostre editor de Moodle amb un plugin gratuït i milloren l'experiència d'usuari dels nostres alumnes que aprenen en un entorn previsible.

- Publicar un anunci setmanal amb un vídeo breu destacant els terminis propers, els punts clau del contingut i esmentant contribucions interessants dels alumnes als fòrums que poden visibilitzar el nostre compromís docent amb el curs i fer que els estudiants sàpiguen que estem pendents dels seus esforços.



Imatge 1. Objectius d'aprenentatge, tasques d'avaluació i temporització d'una unitat d'E-A

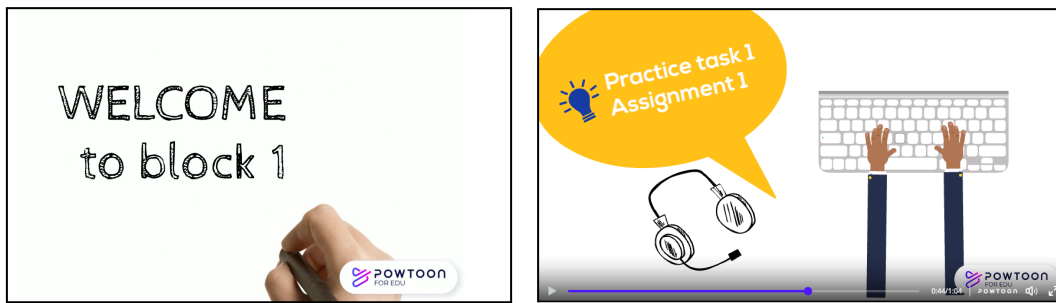


Imatge 2. Screencast amb loom embedejat dins una tasca Moodle on demostrem als alumnes com enregistrar i lliurar una tasca oral el primer cop que ho han de fer

Suport en vídeo a la comunicació asíncrona amb els alumnes

En entorns d'E-A asíncron la comunicació ha estat tradicionalment escrita. Amb l'adopció progressiva del vídeo com a eina de comunicació multimodal (on intervenen veu, gestos, mirada i moviments), podem multiplicar exponencialment la nostra presència docent (Fadel, 2008). El screencast comentat, per exemple, resulta immediat i entenedor i és un recurs ben acollit pels alumnes perquè el perceben com a proper i viu.

- Els vídeos de llarg recorregut, que són fruit d'un procés de planificació i edició formal:



Imatge 3. Vídeo animació de presentació de les tasques d'aprenentatge d'un bloc bisetmanal. Animació realitzada amb [Powtoon](#) i veu en anglès amb [Speechello](#)

- Els vídeos d'intervenció ràpida són útils per agilitzar la comunicació amb els alumnes. Realitzats amb eines que ens permeten enregistrar, editar, allotjar i compartir vídeos de manera instantània i des d'una única aplicació, com ara [Loom](#), els docents en línia podem crear vídeos amb usos diversos:

<p>VÍDEO RESPOTES O ANUNCIS</p> <p>Comentem processos complexos com el sistema d'avaluació, la navegació al curs o, els requeriments d'una tasca</p> <p>Donem resposta ràpida a dubtes procedimentals dels alumnes al campus.</p>	<p>SCREENCAST FEEDBACK</p> <p>Retroacció individual o grupal després d'una tasca. En aquest cas hem fet una captura comentada dels errors que hem anotat mentre visionàvem el vídeo d'un alumne "Oscar"</p>	<p>TASCA PAUTADA I MODELITZADA</p> <p>Pautem una tasca oral per escrit i després en comentem les instruccions amb un vídeo i modelitzem la tasca.</p>

Imatge 4. Alguns usos docents de screencast a l'aula

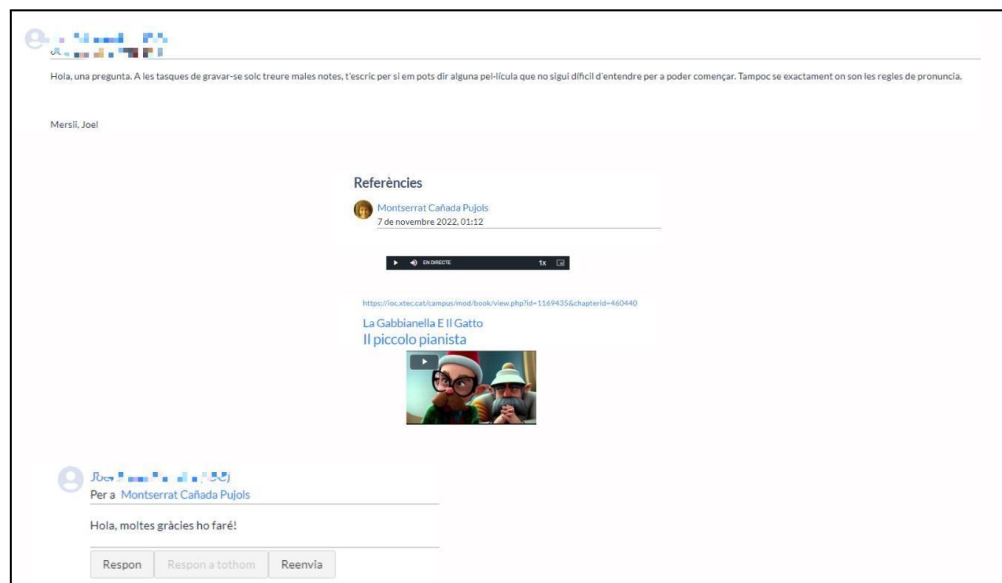
3. El docent com a dinamitzador i gestor d'una comunitat d'aprenentatge

Els humans som éssers socials i les nostres interaccions socials influeixen en els processos d'aprenentatge. Aquest principi és essencial a l'hora de definir el rol del docent d'entorns virtuals, i el seu lideratge d'una comunitat d'aprenentatge.

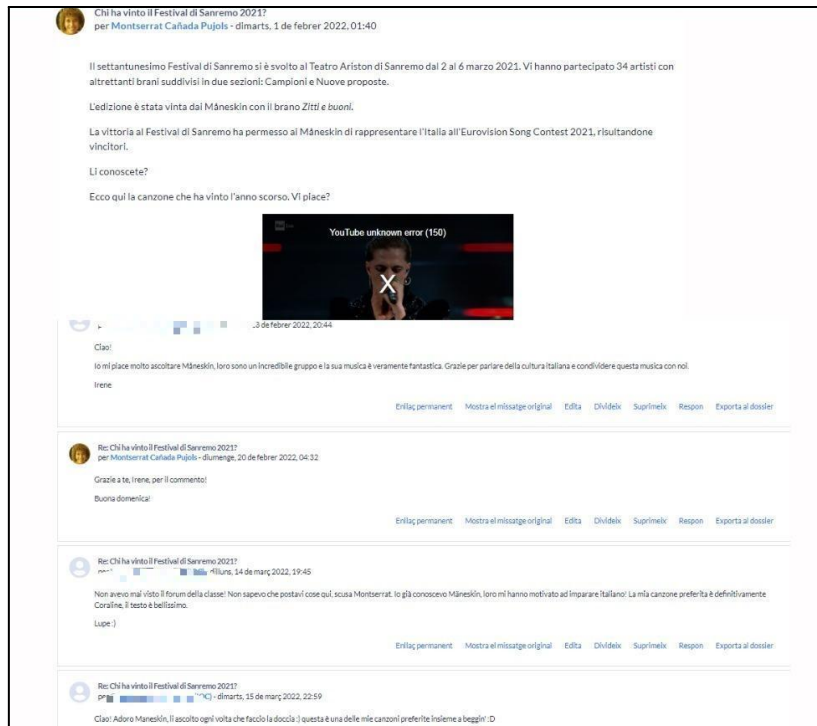
Per a crear les condicions necessàries que generen una comunitat d'aprenentatge, el

professor ha de dur a terme un acompanyament regular, tant dels individus com del grup. És convenient:

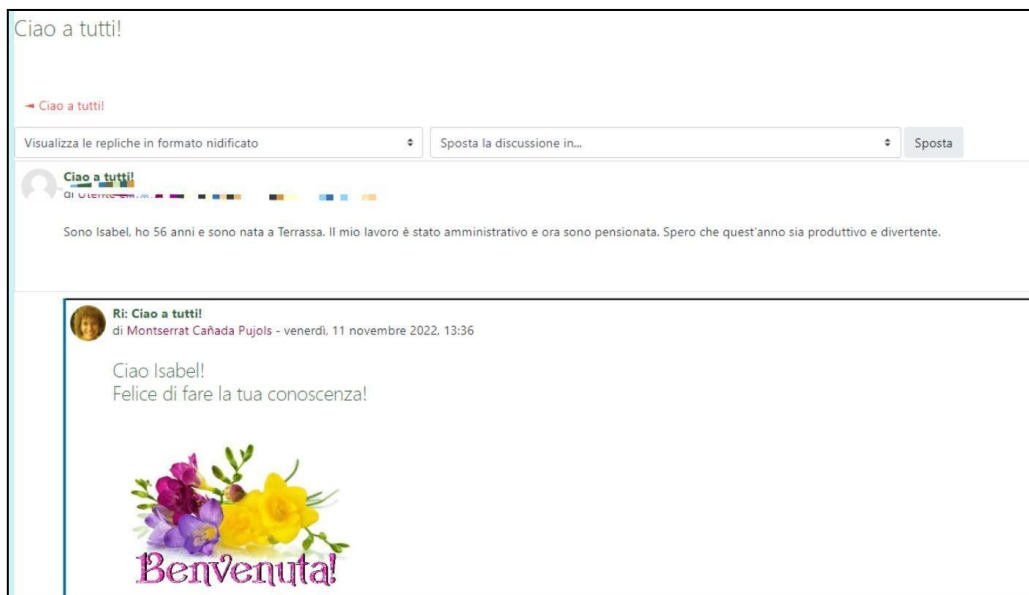
- Cultivar la nostra presència docent amb regularitat durant el curs, visibilitzant el nostre acompanyament als taulers d'anuncis i fòrums
- Atendre i resoldre ràpidament els dubtes dels alumnes sobre contingut, avaluació i funcionament del curs tant de manera pública com privada (*Imatge 5*)
- Mostrar-se disponible i establir un clima de proximitat i empatia on els alumnes sentin que poden demanar ajuda sense recança, apel·lant els alumnes pel seu nom, utilitzant imatges, emoticones, il·lustracions etc que el facin sentir més a prop
- Crear i dinamitzar espais virtuals de confiança com els fòrums on els estudiants poden interactuar entre iguals compartint experiències, emocions i coneixements (*Imatge 6*)
- Obrir el curs amb un fòrum de conversa per generar confiança, p. ex., per fer presentacions, conèixer-se una mica i trencar el gel (*Imatge 7*)
- Supervisar les interaccions al fòrum per garantir un diàleg productiu i redirigir-lo si fos necessari



Imatge 5. Resposta a un alumne via missatgeria interna (amb enregistrament)



Imatge 6. Dinamització d'un fòrum amb presentació d'aspectes culturals

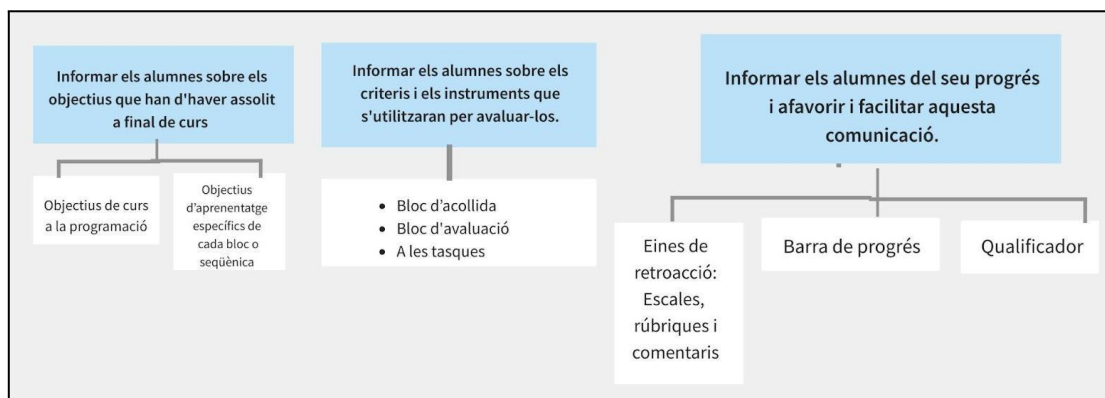


Imatge 7. Missatge personalitzat de benvinguda en un fòrum de presentacions

4. El docent com a orientador i avaluador del procés d'aprenentatge

Al llibre *Visible Learning: Feedback* (2018), Hattie i Clarke diuen que el feedback és informació dissenyada per tancar una bretxa. Aquesta bretxa és l'espai entre el lloc on es troba l'aprenent (l'estat present) i el lloc on ha de ser (l'estat futur). Per a tancar aquesta bretxa, el docent en línia ha d'aturar el seguiment i l'avaluació dels estudiants d'una manera contínua i sistemàtica durant tot el procés d'E-A. En el gràfic

següent detallem les accions del professor relatives a l'avaluació contínua al llarg de tot el procés formatiu d'un curs Moodle:



Imatge 8. Accions formatives relatives a l'avaluació durant el procés d'aprenentatge en un curs Moodle

Accions formatives

- Supervisar el progrés individual de l'estudiant amb les eines que permeten fer un rastreig de l'activitat de l'alumne en Moodle:
 - el registre d'activitat a les tasques, fòrums
 - el registre d'activitat de l'alumne
 - la barra de progrés
 - el qualificador

- Encoratjar i ajudar els alumnes desvinculats del curs
- Proporcionar feedback freqüent i orientació avaluadora mitjançant:
 - escales
 - rúbriques
 - comentaris
 - feedback amb screencast o amb àudio
 - tutories en vídeoconferència

- Ajudar els estudiants a corregir idees errònies i diagnosticar la comprensió
- Suggestir nous recursos i/o continguts

5. Conclusions

L'aprenentatge en línia permet estudiar d'una manera flexible i adaptada a les necessitats de cadascú i atendre la diversitat, i aposta per un model educatiu centrat en l'estudiant, on ell pren decisions i és responsable del seu propi aprenentatge. El suport que el docent d'aquesta modalitat educativa ha d'oferir als alumnes per evitar que

l'absència de presència física es tradueixi en distanciament, desafecció per l'aprenentatge o angoixa, és multidimensional i requereix l'adopció de rols i funcions que van més enllà del docent com a transmissor de coneixement.

En aquest article hem dibuixat el perfil d'un docent en l'era virtual que dissenya i organitza una aula virtual, els continguts i materials curriculars, tenint en compte les especificitats de l'ensenyament en línia; un docent que orienta, motiva i fa un seguiment de l'alumnat amb empatia i capacitat d'escolta al llarg del seu procés formatiu amb regularitat, garantint l'atenció personalitzada dels alumnes. Tot plegat, en el context d'una comunitat d'aprenentatge on treballem per afavorir un clima participatiu i col.laboratiu a través de la interacció asincrònica mediada per la tecnologia.

Bibliografia

FADEL, Charles (2008). *Multimodal Learning Through Media: What the Research Says*.

Recuperat el 10/11/22, de:

https://www.cisco.com/c/dam/en_us/solutions/industries/docs/education/Multimodal-Learning-Through-Media.pdf.

GARRISON, D. Randy., ANDERSON, Terry, & ARCHER, Walter (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education model. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.

GOZALO, Eli (2000). *Aprender en un entorno previsible*. Recuperat el 10/11/22, de:

<https://eligozalo.wordpress.com/2022/11/03/aprender-en-un-entorno-previsible/>

GUITERT, Montse, ROMEU, Teresa (2019). *Estratègies per a la docència en línia*. FUOC.

Recuperat el 10/11/22, de:

http://cv.uoc.edu/annotation/6359e8e4b4cc15f7464a97801164d7ed/755428/PID_00261608/PID_00261608.html

HATTIE, John, CLARKE, Shirley (2018). *Visible Learning: Feedback*. New York: Routledge.

HAYEK, Cheryl (2012). *How many faculty discussion posts each week? A simply delicious answer*. Faculty Focus. Recuperat el 10/11/22, de:

<https://www.facultyfocus.com/articles/online-education/online-course-design-and-preparation/how-many-faculty-discussion-posts-each-week-a-simply-delicious-answer/>

Building an online community

Marina Lidia Checa Gómez

EOI de Viladecans

mcheca10@xtec.cat

Resum: Actualment, les noves tecnologies juguen un paper molt important a les nostres vides i aquesta realitat es veu reflectida a l'aula. Aquest projecte centrat en les Fake News va néixer amb la intenció de fomentar-ne un bon ús i també poder apropar l'alumnat de B2.1 d'anglès que es troba al Centre Públic Delegat (CPD) a Sant Boi de Llobregat amb el de Viladecans.

1. Introducció

L'EOI de Viladecans compta amb un CPD a Sant Boi de Llobregat des de fa tres cursos on s'imparteixen classes d'anglès d'A2 fins a B2.2. Al curs 2021-2022 les classes de B2.1 tenien lloc els mateixos dies a la mateixa hora. Les professores d'aquest nivell, la Vanessa Fernández Del Viso i jo, vam voler aprofitar aquesta oportunitat per dur a terme un projecte conjuntament.

En aquest article explicaré quin va ser el tema escollit, els principals objectius, les tasques que en formaven part i, finalment, exposaré les conclusions a les quals vam arribar.

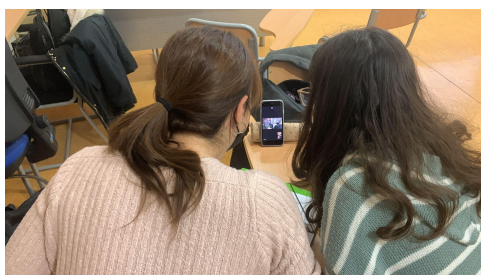
2. El projecte

2.1 Tema i objectius

La informació és poder. Avui dia tenim a l'abast molta informació, però també massa desinformació i saber distingir-les amb èxit és de vital importància. Les professores vam decidir tractar el tema de les notícies falses (*Fake News*) que, arran de la pandèmia, semblen haver-se multiplicat. La Laura Román ens diu a la revista líder d'educació *Educación 3.0* que "segons un estudi de la revista Science i realitzat per membres de la xarxa social Twitter, les informacions falses aconsegueixen difondre més ràpid i arribar més lluny que les notícies veraces: tenen un 70% més retuits que les notícies veritables." Comenta també que hi ha un grup de professors que han desenvolupat un software per ajudar als alumnes a detectar les notícies falses. És ben sabut que escampar notícies falses pot ser molt perillós i per això que el nostre objectiu era, primer de tot, potenciar el pensament crític de l'alumnat. A més, volíem fer ús significatiu de les TIC a l'aula on el portàtil/telèfon mòbil i eines com el Meet o el Moodle van ser utilitzades per fer activitats comunicatives reals. Però, sobretot, volíem apropar a l'alumnat dels dos centres. Ens sembla important que l'alumnat que fa classes a Sant Boi també tingui un sentiment de pertinença a l'EOI.

2.2 Tasques

Primer de tot vam crear un Moodle conjunt per tot l'alumnat. Vam obrir un fòrum perquè cada alumne/a es presentés i trenquessin el gel. Després de fer diverses activitats de comprensió oral i escrita, expressió oral i de vocabulari per separat, va arribar la primera videotrucada perquè l'alumnat es conegués. Primer es van fer preguntes basant-se en el que havien escrit al fòrum del Moodle i després van passar a fer una activitat de mediació. Vam crear grups on participaven alumnes dels dos centres i es van connectar a Meet per compartir-se informació de com detectar notícies falses (prèviament ja havien tractat per separat **com triar les notícies** amb les *tips* que comparteix Damon Brown en un vídeo animat de TEDed, **com tenir en compte titulars que porten a la confusió** amb un altre vídeo animat de TEDed aquest cop de Jeff Leek & Lucy McGowan, i **com s'escampen les notícies falses** amb un tercer vídeo TEDed de Noah Tavlin. Pel que fa a les activitats de comprensió escrita, els alumnes van llegir un text del British Council on es comentaven les **preguntes bàsiques que ens havíem de fer per identificar les fake news**, també van llegir un article de One Stop English que donava més pistes de com volen les notícies falses). Tanmateix, es van fer també activitats orals de transferència d'informació fent un bon ús de l'estil directe i indirecte. A més, per afegir un punt de competitivitat sana entre Viladecans i Sant Boi, vam fer jocs mitjançant l'aplicació Quizziz.



Imatge 1. Estudiants de Viladecans connectades amb els de Sant Boi per videotrucada des del seu telèfon



Imatge 2. Estudiants de Sant Boi mentre jugaven al Quizziz contra els estudiants de Viladecans

2.3 Producte final

Segons les teories socioconstructivistes, la interacció es primordial perquè es desenvolupi el procés d'aprenentatge. Roger T. and David W. Johnson (1988), professors de la Universitat de Minnesota i dos dels experts més importants en

aprenentatge cooperatiu ens diuen que treballar cooperativament potencia una “interdependència positiva” (p.35) entre tots els estudiants que han de treballar conjuntament per aconseguir un objectiu comú. El lingüista hongarès Dörnyei (1997) ens diu que hi ha molts estudis que demostren “la millora de l’autoestima, autoeficàcia i confiança, pel fet que els estudiants experimenten menys angoixa treballant en grup” (p.490). Amb aquesta informació tan valuosa en ment i després d’haver vist que els nous grups creats entre els dos centres s’entenien a la perfecció i estaven motivats per treballar conjuntament vam procedir a fer la tasca final.

En grups, l’alumnat va triar els dos temes de més d’actualitat en el moment de redactar la notícia: el volcà de La Palma i la Covid-19. Primer van buscar diferents notícies sobre aquest tema per documentar-se. Basant-se en la informació que ells havien buscat i amb totes les *tips* que havien après en ment, cada grup va escriure una nova notícia de forma col·laborativa que podia ser real o fictícia. Per redactar la seva notícia es van trucar durant l’hora de classe i van acabar de redactar-la a casa, amb un document compartit al Google Drive. Alguns alumnes es van enviar missatges escrits pel Moodle o també notes de veu utilitzant Vocaroo. Els títols de les seves produccions finals són els següents:

- Could COVID-19 affect the lives of athletes who participated in the Winter Olympics?
- Pandemic create new habits with food
- The big brother of Covid-19
- Effects of the volcanic eruption

Un cop redactades les notícies, les van intercanviar amb un altre grup que havia de dir si pensava que la notícia era real o falsa. Havien de justificar la seva resposta. Finalment, tots els grups van presentar les seves notícies davant de la resta de companys del seu mateix centre. Curiosament, no va ser tan fàcil endevinar si la notícia era real o no donat que estaven molt ben redactades.

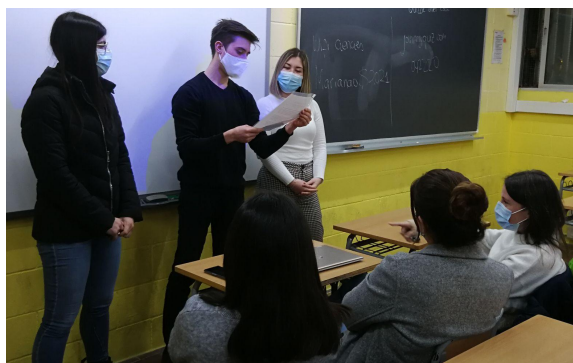
Durant el procés de creació de les seves notícies es van donar diferents estratègies per tal que la comunicació entre l’alumnat es desenvolupés amb èxit. Leaver i Oxford (2003) classificaven les estratègies en sis grups diferents:

- Estratègia cognitiva
- Estratègia metacognitiva
- Estratègia relacionada amb la memòria
- Estratègia de compensació
- Estratègies afectives
- Estratègies socials.

Les últimes esmentades són les que més vegades es van donar donat que els alumnes a l’hora de parlar van necessitar aclariments i van haver de reformular el seu discurs i demanar que si s’estava entenent el que deien. L’anomenada “negociació del significat” és vital per arribar a entendre el missatge i els grups cooperatius són ideals perquè això es doni.



Imatge 3. Estudiants llegint i debatent si la notícia és real.



Imatge 4. Estudiants presentant la seva notícia.

2.4 Conclusions

La retroacció que va rebre el projecte va ser molt positiva. L'alumnat es va involucrar i va gaudir de les diferents activitats comunicatives on van poder donar la seva opinió, debatre i mantenir converses amb els companys i les companyes de l'altre centre.

Els problemes que vam experimentar és que vam haver de canviar els grups en diverses ocasions donada l'assistència irregular de l'alumnat ja que hi havia un nombre elevat d'estudiants que havien de fer quarantena. A més, el centre de Viladecans no sempre tenia aules buides per poder repartir els grups per escoltar-se millor durant les videotrucades.

Bibliografia

DÖRNYEI, Zoltán. (1997). «Psychological processes in cooperative language learning: Group dynamics and motivation», *The Modern Language Journal*, 81(4), 482-493.

EHRMAN, M.E., LEAVER, B. L., & OXFORD, R. L. (2003). «A brief overview of individual differences in second language learning», *System*, 31(3), 313-330

JOHNSON, R. T & JOHNSON, D. W (1988). Cooperative learning. Two heads think better than one. *In context: Transforming Education*, 18. 34-39.

ROMÁN, Laura. (2019). *¿Cómo detectar fake news? Consejo y herramientas para estudiantes*. Recuperado el 27/10/2022, de:

<https://www.educacionrespuntocero.com/noticias/detectar-fake-news/>

Conferències amb l'expert: creant oportunitats d'interacció sincrònica reals i significatives

Marc Julià Gil i Eulàlia Vilaginés Serra

EOI de Cornellà de Llobregat

a8072607@xtec.cat

Resum: “Les conferències amb l'expert” són una aposta per desenvolupar la interacció oral de l'alumnat per mitjà de conferències, presentacions o tallers en format síncron; liderades per un “expert” en alguna temàtica, a més d'exposar l'alumnat a la llengua meta, en un context rellevant pel que fa al contingut i en línia i connexió amb la programació d'aula, plantegen una sessió on la comunicació i la interacció són al centre de l'activitat. Vertebrades sobre una seqüència didàctica prèviament dissenyada, les conferències amb l'expert suposen una alternativa enriquida, profitosa i rellevant a la tradicional conferència presencial.

1. El concepte

Un dels eixos vertebradors del projecte de centre de l'EOI Cornellà de Llobregat des dels seus inicis va ser exposar l'alumnat a activitats d'interacció real amb parlants de la llengua en paral·lel a les tasques d'aula. Estarem d'acord que l'aprenentatge d'un idioma entre les quatre parets de la classe de vegades sembla estancat, limitat o, fins i tot, artificial. Precisament amb la voluntat de trencar aquestes barreres, l'escola va decidir no només obrir les portes a practicants i assistents lingüístics, sinó també la finestra al món que pot ser una pantalla, a col·laboradors externs en qualitat d'“experts” en alguna temàtica afí a la programació d'aula. Connectats des dels racons més remots del planeta per explicar-nos les seves realitats, traspasar-nos els seus coneixements i fer-nos sentir les seves veus diversament enriquidores, els experts i les seves intervencions per videoconferència han esdevingut, tant per a l'alumnat com per al professorat, un estímul lingüístic i cultural que ha entrat a formar part de la programació didàctica d'aula.

Si a més hi sumem el que ens hem endut del període de confinament pandèmic de l'any 2020 –classes en format en línia, aplicacions de videoconferència, pràctica intensiva interacció oral sincrònica, etc.–, trobarem que la creació d'una programació d'activitats sincròniques hauria d'esdevenir un nou horitzó curricular. I és que parlar i interaccionar amb algú per una pantalla, a més de lògic, habitual i “orgànic”, és també, en l'àmbit tècnic, més fàcil que mai!

2. De la conferència clàssica a la interacció enriquida

Les programacions d'activitats extracurriculars de les EOI, que sempre han vetllat per

complementar l'activitat d'aula ordinària amb propostes culturals que sumin, sovint inclouen conferències o xerrades presencials que, a més de les tecnicitats logístiques que impliquen (desplaçament de la persona conferenciant, ubicació de l'acte, límit d'aforament...), acaben tenint un format tradicional de presentació en la seva major part, amb un bloc d'intervenció de l'audiència al final.

La proposta de conferència o activitat síncrona que us presentem salva la part logística de la limitació de l'aforament pel fet que s'hi pot connectar tot l'alumnat que ens convingui sense màxims, alhora que evita el desplaçament del conferenciant o tallerista –amb l'estalvi econòmic que això suposa.

Des d'un punt de vista competencial, les conferències amb l'expert suposen una oportunitat per treballar la competència digital que recullen els nous currículums d'EOI i evidenciar davant l'alumnat el potencial d'eines tecnològiques que contribueixen a l'aprenentatge d'una llengua estrangera, a pesar de les distàncies geogràfiques evidents.

Des del vessant més pedagògic, les conferències amb l'expert són propostes didàctiques vinculades a la programació d'aula; és a dir, que, lluny d'una activitat desconnectada de la feina feta a classe –com sovint passa amb les activitats culturals de centre de gran format–, aquesta s'incorpora al contingut de l'aula ordinària i s'hi suma en riquesa. A més, va acompanyada d'activitats de bastida abans, durant i després de la connexió síncrona, que acompanyen l'alumnat i enriqueixen l'activitat de l'inici a l'acabament.

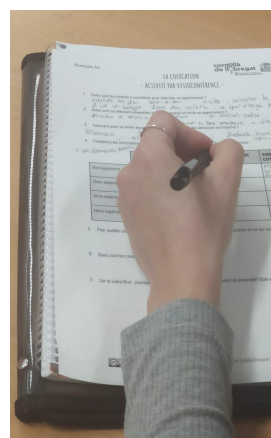
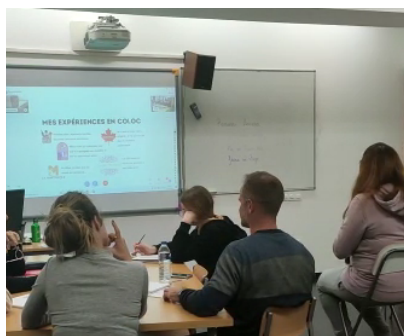
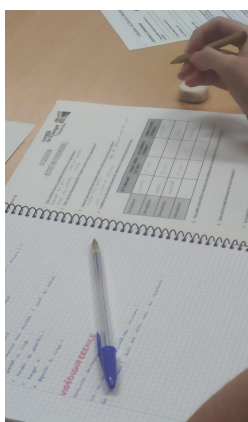
A tall d'exemple, pel que fa al nivell de C1 i dins de la programació curricular, es treballa el text informatiu sota el format d'una presentació oral davant d'una audiència. Dins d'aquest marc, una de les propostes de videoconferència estrella és la que versa sobre l'art de la comunicació oral, on un expert ens explica quines són claus d'èxit d'una ponència o presentació davant d'un públic, no tant des del punt de vista lingüístic –que ja es treballa a bastament dins de l'aula ordinària– sinó des del suport visual, el llenguatge corporal, la prosòdia... Amb aquest context, activitat introductòria prèvia a la connexió síncrona amb l'expert es planteja un debat sobre els aspectes a tenir en compte en una presentació oral, més enllà de la llengua, el text i la seva estructura. Posteriorment, s'exposa a l'alumnat a unes mostres de presentacions orals de diversos ponents on es demana a l'alumnat de posar el focus en elements com l'entonació, el contacte visual, l'expressió no verbal... i on s'analitzen i es valoren tots aquests aspectes.

A continuació es realitza la videoconferència, on l'expert explica a l'alumnat els aspectes claus a mobilitzar per tal d'assegurar una presentació "10", més enllà de la paraula. L'alumnat té com a tasca recollir el contingut de la presentació mitjançant la tècnica Cornell –que s'ha treballat prèviament en el curs com a estratègia de presa d'apunts– a la vegada que, mitjançant una fitxa de treball que es va desplegant al llarg de la sessió, és també empès a fer preguntes per interaccionar amb l'expert.

Finalment, un cop acabada la videoconferència i fora de línia, la cloenda de l'activitat consisteix en una posada en comú en petit grup de tot l'après durant i en l'elaboració d'una rúbrica d'avaluació de presentacions orals amb criteris i descriptors que

s'utilitzarà a partir de llavors per a fer la coavaluació de les presentacions orals que l'alumnat farà individualment en un calendari programat de presentacions que s'allargarà fins al final del curs.

Aquesta proposta didàctica també es pot dur a terme amb nivells més baixos. Per exemple, en un nivell A2 on l'alumnat estava aprenent a buscar pis i a triar companys de pis, la professora va convidar una noia que ha compartit pis en sis ocasions i en països diferents. En aquest cas "l'experta" va fer una proposta d'intervenció explicant les seves experiències i donant consells sobre què cal tenir en compte, quins preguntes cal fer-se abans de posar-se a la cerca de pis i/o company/a de pis, etc. Juntament amb la professora, van preparar el document de treball en què els alumnes havien d'anar recollint diferents tipus d'informació que els havia de servir per elaborar posteriorment una guia de consells per a trobar el millor company de pis que va construir tot el grup col·laborativament.



Imatges 1, 2 i 3. Exemples d'activitats dutes a terme a l'aula.

Veiem, doncs, com les propostes de videoconferència s'emmarquen perfectament dins la programació didàctica i, de fet l'enriqueixen; com s'incorporen a l'activitat d'aula amb una seqüència prèvia d'escalfament –que convida a mobilitzar conceptes clau abans de la connexió–; com proposen una fitxa de treball que orienta l'alumnat i el conviden a la interacció; i, finalment, com tanquen la sessió amb una tasca significativa, d'aplicació pràctica, que va més enllà de la desconnexió i que té un impacte directe en l'aprenentatge de l'alumnat.

3. La lletra petita de l'activitat

L'experiència del cicle de conferències amb l'expert que l'escola ha incorporat a la dinàmica ordinària de l'aula des dels seus inicis, ens ha ensenyat quatre conceptes claus i valuosos que creiem imprescindibles per a generar oportunitats d'interacció real exitoses i profitoses per a l'alumnat.

En primer lloc, cal pensar en quin moment podria ser interessant tenir un convidat a l'aula que ens ajudés a construir el projecte de llengua en curs: algú que ens expliqui com es fan les exposicions orals perquè n'hem de fer una, algú que ens presenta els beneficis d'un tractament innovador perquè hem de fer un article d'opinió sobre la

conveniència o no d'incorporar-se a un estudi científic d'una malaltia que patim, algú que comparteix amb nosaltres la manera de fer *crêpes* per a poder-les fer i menjar-nos-les a l'escola, un científic que ens explica les darreres novetats sobre el seu camp per a poder fer-ne una ressenya, fer una entrevista de feina a una possible candidata per a fer els cursos d'estiu del centre...

Cal buscar la persona adequada per a fer aquesta intervenció, sabent que no es tracta de fer parlar la persona i desconnectar, sinó que caldrà generar un espai d'interacció amb l'alumnat. Per això és important que docent i conferenciant es posin d'acord sobre el tema i el material de suport que es crearà.

Tenir un banc d'"experts" versàtils –que puguin parlar-vos de temàtiques ben diverses i no només d'un camp d'especificitat en concret– i de solvència provada –és a dir, que conegueu a priori i que sapigueu que sabran dinamitzar una sessió síncrona i provocar la interacció– us facilitarà molt la feina. Però es pot fer igualment amb gent ben diversa; confieu en el professorat del centre, perquè entre tots coneixem molta gent. El que sí que és clau per a una activitat reeixida és aquest diàleg previ entre el docent i el conferenciant.

El rol del professorat d'aula és l'altre pilar: és el pont de comunicació entre l'alumnat i el conferenciant; el que s'assegura que la interacció flueix, i el que media en casos de trencament de la comunicació. Cal, doncs, que el professorat s'impliqui activament durant la sessió i que, en total sintonia amb el conferenciant, dinamitzi l'activitat presencialment dins l'aula –fins i tot intervenint-hi de manera explícita si s'escau o si així s'ha acordat prèviament en la fase de disseny de l'activitat.

Finalment, el disseny de materials de suport i acompanyament és un dels factors decisius, bàsicament pel que fa a la coherència de la proposta didàctica: cal que vagin en línia amb el treball fet prèviament a classe i també cal que respirin interacció en un context comunicatiu nou però coherent amb el recorregut previ. És a dir, han d'incitar a la curiositat, a la comunicació espontània... i s'han d'allunyar d'algunes de les activitats de comprensió i recepció passiva que ja fem a classe habitualment.

Tècnicament, el nostre consell clau, a més de tenir una càmera web, és tenir un micròfon sense fils per a facilitar la comunicació entre l'aula i la persona que intervé. El micro passa de mà en mà i, a més d'agilitar la interacció, afavoreix la inclusió i l'involucrament de tot l'alumnat participant.

Us convidem a deixar anar la imaginació per trobar la manera de fer entrar el món a les vostres aules per enriquir-les i gaudir d'una experiència que de segur repetireu si us llanceu!

Bibliografia

EUROPEAN COMMISSION, DIRECTORATE-GENERAL FOR EDUCATION, YOUTH, SPORT AND CULTURE (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit digital. Educació secundària*. 2a ed. actualitzada.

Com superar un procés d'oposició sense defallir en l'intent

Xavier Ortega Rodríguez

EOI de Terrassa

xortega3@xtec.cat

Resum: Aquest article recull una sèrie d'experiències i de pautes d'actuació que donaran a conèixer què s'amaga darrere d'un procés selectiu i que, alhora, permetran engrescar els companys i les companyes de professió que en aquests moments es plantegen participar en les properes oposicions docents. L'article, dividit en quatre apartats, ofereix una visió realista sobre l'impacte emocional i vivencial d'aquest procediment així com una perspectiva dels principals factors que amb freqüència actuen com a eixos vertebradors del camí cap a l'èxit.

1. El punt de partida

Sovint sentim dir que “les oposicions són una carrera de fons”, i és ben cert. Però què significa això exactament i quin impacte tenen en la nostra vida quotidiana? Bé, resulta innegable que la paraula *oposicions* suscita una reacció unànime des del moment en què els rumors sobre una convocatòria imminent comencen a circular entre els membres de la comunitat educativa que encara no gaudeixen de l'estabilitat que proporciona el fet d'haver guanyat una plaça. Dit d'una altra manera, l'ambient es tenyeix d'una incertesa que frega l'angoixa i que, per desgràcia, ens acompanyarà fins al final del procés selectiu.

Malgrat que la idea de fer marxa enrere esdevé temptadora, és clau prendre com a punt de partida quelcom més tangible que no pas el nostre estat de neguit inicial: la convocatòria. Sí, em refereixo, com és lògic, a aquell seguit de normes i disposicions que semblen no tenir fi i que sumeixen el lector en la desorientació més absoluta. És l'hora, doncs, d'agafar el marcador fluorescent i d'encetar aquesta trepidant *carrera de fons* —no sense haver-nos assegurat abans de que tenim a mà un bolígraf i una llibreta per si de cas hem d'anotar certs aspectes que inclús amb el marcador podrien passar desapercibuts—.

Talment com en un treball d'investigació, caldrà fer recerca, entrevistes i un *brainstorming* d'allò que voldrem defensar davant del tribunal, encara que només sigui un petit esbós per començar. Potser serà menys laboriós, d'entrada, fer una ullada al llistat de contactes del mòbil i enviar un *whatsapp* a aquelles companyes que no fa gaire que van “quedar dins” a fi de saber com va ser la seva experiència i quines dificultats hi van trobar. N'hi ha de tots colors, és clar, però qualsevol consell és benvingut més que mai. En paral·lel, hi ha una infinitat de fòrums a través dels quals no es fa difícil localitzar el perfil d'alguna persona disposada a compartir el temari o, en el millor dels casos, el temari acompanyat d'una part de la programació que va lliurar l'any en què va ser seleccionada. Un cop que haguem explorat aquestes dues vies que ens hauran permès posar cara i ulls a les diferents fases del procés selectiu,

estarem més que preparats per elaborar un mapa conceptual del nostre projecte i, en conseqüència, iniciar un sender que, tot i els múltiples entrebancs, anirem construint dia a dia.

2. Una muntanya russa d'emocions

Hi ha, però, una motxilla emocional que estarà present en la nostra rutina des del minut zero i que formarà part íntegra del procés de preparació de les oposicions docents. Així, igual que el concurs d'oposició es divideix en dues fases, podem distingir-ne les següents pel que fa als estats emocionals que els aspirants poden travessar al llarg del seu recorregut.

En primer lloc, tal com s'ha fet palès anteriorment, és probable que els candidats experimentin una *fase de neguit* posterior a la publicació de la convocatòria. Aquest sentiment de neguit, més o menys intens, pot venir influenciat pel nombre de places oferides que estableixi la resolució. Això és, un candidat amb poca experiència que no hagi passat mai per un procés similar de ben segur que experimentarà un neguit més punyent que el que podria presentar un candidat que hagi impartit docència durant una dècada i que hagi oposat en un altre moment. Per aquesta raó, el suport i les paraules d'encoratjament envers algú que dubta sobre si fer el pas o no hi juguen un paper fonamental. Ara bé, no només és suficient amb donar ànims, sinó que sovint pot ser molt més efectiu tenir al costat determinats companys que t'expliquin que es van trobar en la mateixa situació que tu trenta anys enrere i que, per sorpresa seva, van concloure el procés amb èxit i "a la primera".

En segon lloc, i deixant de banda l'evident inquietud ocasionada pels exàmens, és oportú al·ludir a una *fase d'incredulitat* que es produeix en conèixer els resultats de la primera prova, els quals no deixen ningú indiferent —ni tan sols aquells que poden presumir de nota—. Bé que aquesta fase és més efímera que la precedent en un context de no-pandèmia, però no per això menys important, es tracta d'un punt d'inflexió que indiscutiblement dona pas, en el cas dels aspirants aprovats, al que podríem anomenar *fase d'optimisme*. És en aquest instant que la imaginació es dispara fins al punt de recrear un escenari festiu en què el candidat es veu envoltat d'amics i familiars i companys de feina, exultant d'alegria i brindant amb Cava.

Tanmateix, és convenient ressaltar que, atès que tornaran a aparèixer a mesura que anem superant les proves restants de la fase d'oposició, els estats emocionals referits al paràgraf anterior són reiteratius. Si, de nou, les circumstàncies juguen al nostre favor, cosa que dependrà en gran mesura de l'esforç que fem per dur a terme una bona oposició, la *fase d'optimisme* només podrà culminar de la millor manera possible: amb la *fase de satisfacció*. Una satisfacció que ens és aliena perquè ens costa d'assimilar que hàgim estat capaços d'arribar a la meta per voluntat pròpia i que el que hem aconseguit ens ho hem guanyat amb escreix. I ara és quan, per fi, tindrem l'ocasió de celebrar la nostra victòria amb aquella copa de xampany que tant havíem somiat.

3. Tres ingredients bàsics

3.1 El treball diari

Tot i que pugui semblar un clixé, sense constància no hi ha resultats. I és així. O sia, és imprescindible que ens marquem una planificació diària per tal de no perdre el fil, ja sigui “avui he de resumir els últims temes corresponents al bloc I del temari” o “entre avui, demà i demà passat he d’enllestir la darrera unitat didàctica de la meva programació”. Convé subratllar, a la vegada, que, en contra del que ens deuen haver recalcat mil i un cops en la nostra etapa d’estudiants de secundària, l’ordre dels factors sí pot alterar el producte. Per tant, i guiant-nos pel que ens dictamina el sentit de la lògica, partirem de la creació de la programació didàctica si la primera prova del procés selectiu consisteix en la defensa del projecte que volem dissenyar. En altres paraules, no començarem la casa per la teulada.

De fet, el material i els consells que haurem rebut de part d’aquelles companyes amb qui vam contactar poc després de la publicació de la convocatòria ens serviran per guanyar temps i prioritzar allò que creiem que reflecteix de debò la feina que realitzem dins l’aula de llengua estrangera. Això no significa, òbviament, que les altres proves siguin menys rellevants o que s’hagin de preparar a correuita. Però està clar que, mentre que *tunejar* el temari ens ocuparà dues o, a tot estirar, tres setmanes de treball ininterromput, perfilar la programació —o, en el seu defecte, un nombre concret d’unitats didàctiques— i les activitats que se’n deriven requerirà una inversió d’hores considerable, les quals no ens resultaran tan feixugues si tenim en compte que aquesta part és, al meu parer, la més creativa i personal de tota la fase d’oposició.

3.2 L’actitud

En conjunció amb el segon apartat d’aquest article, l’actitud constitueix un element que determinarà, de bon grau, la forma com encarem el conjunt del procés selectiu. Per aquest motiu, hem de procurar bloquejar qualsevol tipus de negativitat i confiar cegament en les nostres possibilitats. Malgrat tot, en ocasions no és gens fàcil ignorar pensaments intrusius recurrents que es manifesten mitjançant una veu interior que ens repeteix fins a la sacietat que “amb els mèrits que tinc” o que “amb les places que hi ha de la meva especialitat” —o, en el pitjor dels escenaris, que “amb els mèrits que tinc i les places que hi ha de la meva especialitat”— “ni de lluny veuré el meu nom publicat al DOGC”.

Evidentment, no hem de permetre que un *Pep Consciències* ens faci creure que no hi ha res a fer perquè, com alguns expositors remarquen, “mai no sabem què pot ocórrer”. En realitat, aquest comentari acabarà calant més que no pas aquelles paraules que ressonaven amb força i que tan moixos ens havien deixat. De totes maneres, no podem descuidar el fet que, tant sí com no, haurem de sacrificar durant un temps una part vital de la nostra vida per molt que ens costi fer un canvi de *xip*. I aquest canvi de *xip*, en definitiva, passarà per acceptar que les trobades estiuenques amb amics que es tradueixen en un dia de platja o en un berenar amb fartons i orxata que s’acaba convertint en un sopar seguit d’un concert a l’aire lliure quedaran reduïdes a la seva mínima expressió.

En efecte, seran la predisposició a fer les coses bé, la capacitat organitzativa i l’esperit

crític i metòdic que ens facilitaran l'àrdua tasca de participar en unes oposicions docents. Ara, doncs, atansem-nos a la papereria més propera i gastem-nos uns quants calés en comprar diversos arxivadors i paquets de *post-its* per tal de separar i classificar el material que anem produint. Recordem que, en el cas que ens ocupa, no només hem d'assumir que qualsevol inversió de temps i diners no serà en va, sinó que cal prendre consciència de que ser ordenat és primordial.

3.3 La sort

A pesar de parèixer quelcom *desafortunada* en un principi, la paraula “sort” —o “atzar”, si així preferim anomenar-la— és obligada en aquest article. Amb tot i això, convé matisar que aquesta *sort* a la qual fem referència només té una raó de ser si hi ha una veritable dedicació al darrere. És a dir, a menys que reunim els elements esmentats en els subapartats anteriors, de poc ens servirà que la fortuna ens acompanyi.

Igualment, hem de poder entendre aquesta *sort* en el seu sentit més ampli: la *sort* de saber que una situació circumstancial o sobrevinguda com pot ser una pandèmia global fa retardar el procés selectiu fins a nou avís; la *sort* d'adonar-se de que el nombre de persones que assisteixen a l'acte de presentació és menor comparat amb el nombre de persones inscrites; la *sort* de defensar una unitat didàctica que posa damunt la taula un tema tan cabdal en la societat actual com és la igualtat entre homes i dones; la *sort* de veure sortejat més d'un tema estudiat a fons; la *sort* d'endevinar que la proporció d'aspirants amb una antiguitat superior a cinc o deu anys amb prou feines representa les dues terceres parts dels candidats que accedeixen a la fase de mèrits, etcètera.

En essència, i de la mateixa manera que succeeix en molts altres àmbits de la nostra vida, la sort no deixa de ser un component més que, gairebé de forma ineludible, ens ajudarà a marcar la diferència. Al cap i a la fi, i citant el que va afirmar en una entrevista l'actor Bryan Cranston —més popularment conegut per haver-se posat en la pell d'un professor de química de mitjana edat en un institut de Nou Mèxic a la sèrie nord-americana *Breaking Bad*—, “pots ser talentós, perseverant i pacient, però sense sort no aconseguiràs mai tenir una carrera d'èxit”.

4. Reflexió

Ben mirat, aquest article no pretén fer cap altra cosa que despertar l'interès d'aquelles companyes de professió que resten expectants i pendents de rebre notícies relatives a les properes oposicions docents. Si bé el camí és espinós i costerut, hem d'evitar a tota costa plegar veles tot d'una perquè, sense cap mena de dubte, *res no està perdut*.

Res no està perdut, per descomptat, però és precís no obviar, alhora, que disposem d'un temps que, mal que sembli il·limitat, és més valuós que qualsevol dada administrativa o acadèmica que consti a l'ATRI. Per consegüent, potser valdria més que, arribats a aquest punt, comencéssim a planificar què farem a partir de demà si no volem que ens agafi el toro. Certament, n'hi ha que esperen uns quants dies fins posar-se mans a l'obra. N'hi ha, també, que esperen un senyal que els posi en moviment o que, tard o d'hora, els arribi la inspiració com si d'una revelació divina es tractés. I tu, a què esperes?

De Lleida a Europa: a tot vent amb el programa Erasmus+!

EOI Lleida: Acreditació Erasmus+ 2021-2027 i Projecte KA210-SCH - Small-scale partnerships in school education

Judit Bòria Castet i Carmen Portolés Montel

EOI de Lleida

eoilleida@xtec.cat

Resum: Ja tenim la nostra Acreditació Erasmus+ 2021-2027 dins la modalitat de persones adultes i no en podem estar més satisfets i orgullosos! Podem dir que d'ara endavant som Erasmus+! A més, l'EOI de Lleida també participa activament en el projecte Technological update in school management teams en la modalitat KA210-SCH - Small-scale partnerships in school education. Amb aquests dos projectes augmentarem les oportunitats per tal que arribin a més participants i organitzacions. Ens volem centrar en el seu impacte qualitatiu i en la seva contribució a societats més inclusives i cohesionades, més ecològiques i digitals.

Erasmus+ és el programa de la Unió Europea en els àmbits de l'educació, la formació, la joventut i l'esport, i està dissenyat per donar suport als estats participants en la utilització del talent humà i el capital social europeu. També pretén millorar les oportunitats de cooperació i mobilitat amb els estats associats.

L'EOI Lleida ha obtingut l'acreditació Erasmus+ KA120-ADU pel projecte «EOI Lleida: cap a un futur conscient, sostenible i amb inclusió digit@l». Gràcies a l'acreditació Erasmus+, l'EOI Lleida rebrà fins a l'any 2027 el finançament necessari perquè els nostres professors es puguin continuar formant en altres països europeus. Aquesta formació es tradueix en cursos estructurats de formació, estades d'observació en altres centres i la visita de ponents experts d'altres països, entre d'altres activitats. A més, la gran novetat d'aquesta convocatòria és que els nostres alumnes també podran fer mobilitats a altres centres europeus per continuar millorant la seva competència comunicativa en els diversos idiomes.

La preparació prèvia a la sol·licitud de l'acreditació va ser força enriquidora pel centre ja que ens va portar a reflexionar sobre com podríem internacionalitzar la nostra escola per tal d'aconseguir un desenvolupament institucional reforçant la dimensió europea de l'ensenyament i l'aprenentatge, fomentant els valors d'inclusió, diversitat i participació democràtica així com ampliant el coneixement sobre el patrimoni europeu.

El fil conductor de totes les sessions preparatòries va ser intensificar el desenvolupament professional del nostre professorat i en definitiva de tota la

comunitat educativa fomentant l'ús de noves tecnologies aplicades a l'aprenentatge d'idiomes així com fer servir mètodes d'ensenyament innovadors promovent l'intercanvi i la transferència de les millors pràctiques en matèria d'ensenyament i desenvolupament escolar.

Un altre punt central dins les reunions preparatòries va ser tractar la diversitat dins la nostra escola fent que la mobilitat educativa sigui una realitat que mica en mica impliqui a tota la comunitat educativa i que contribueixi a la creació de l'Espai Europeu d'Educació.

En aquest procés de preparació, també vam sortir de la nostra escola. A més de les reunions en format telemàtic a les que vam assistir, també van ser molt importants les visites preparatòries que van tenir lloc a Madrid organitzades pel Sepie. En aquestes sessions, més enllà de la informació bàsica que se'ns va donar referent a els passos a seguir, continguts essencials que havíem d'incloure, recomanacions, ... vam poder establir una xarxa de contactes amb altres centres d'arreu d'Espanya. Al territori de Lleida, gràcies a formar part de l'ADSL (Associació de Directius dels Serveis Educatius de les Terres de Lleida) també vam tenir l'oportunitat de col·laborar amb altres centres, que ens van obrir les seves portes. De fet, va ser de gran ajuda el poder observar com altres centres amb una experiència més dilatada que la nostra en acreditacions i projectes Erasmus havien aconseguit obtenir l'acreditació i ens van explicar quins reptes i dificultats s'havien trobat pel camí.

De totes aquestes sessions va sortir el nostre Pla Erasmus+, que consta de tres eixos principals: la sostenibilitat, la inclusió i el desenvolupament de les habilitats digitals, així com la millora de la competència comunicativa dels professors i el perfeccionament de la seua capacitat docent, per poder continuar oferint un ensenyament en llengües estrangeres de qualitat, innovador i adaptat a les necessitats dels temps actuals. L'acreditació esdevé així una garantia de formació i actualització lingüística i metodològica.

Per tal que l'estada a l'estranger dels participants resulti tan satisfactòria com sigui possible, la preparació es farà mitjançant contactes amb els socis d'acollida. S'establiran els canals de comunicació necessaris i, no menys important, es dissenyaran protocols de comunicació amb els socis de destinació per conèixer i avaluar l'aprofitament de les mobilitats i poder abordar amb celeritat i efectivitat les incidències que hi sorgeixin. Les mobilitats dels nostre professorat ens permetran veure de primera mà com centres europeus tan diversos s'organitzen i funcionen, a més de conèixer in situ altres mètodes d'ensenyament d'idiomes a les aules. La idiosincràsia de cada país suposa un valor afegit a l'experiència de mobilitat.

Per la nostra escola tenir l'acreditació Erasmus+ esdevé una forta aposta per internacionalitzar l'EOI i donar-li visibilitat a Europa gràcies a diferents accions, entre les quals destaquem com a novetat del programa les mobilitats dels alumnes. En base als requisits del programa, les beques aniran destinades prioritàriament a participants de baixes oportunitats. Aquests alumnes viatjaran a diverses destinacions europees per millorar les competències lingüístiques i compartir experiències d'aprenentatge amb alumnes estrangers. Ja que un dels eixos vertebradors del nostre projecte és garantir la inclusió dels alumnes amb menys oportunitats derivades dels seus diferents orígens

culturals i socials, comptem amb la plena col·laboració del Departament d'Espanyol per a estrangers per tal de dur a terme una mobilitat focalitzada en 6 alumnes d'espanyol de la nostra escola en un centre d'ensenyament per incrementar la seva motivació, tenint en compte que els resultats acadèmics serien determinants en la selecció de participants. Apostem per aquesta gran oportunitat que ens dona el nou programa Erasmus+! A més, el tema transversal que treballarem enguany ens ajudarà a assolir l'objectiu de fer que la nostra escola sigui més inclusiva ja que el tema triat pel nostre Claustre és Inclou-me!.

A banda d'aquest gran i nou repte del programa Erasmus+ com és la mobilitat dels alumnes, esmentat anteriorment, entre els objectius a assolir destaquem millorar les competències lingüístiques del nostre personal docent directament lligades als seus perfils professionals; implementar el procés de pràctica de la mediació oral i escrita en l'ensenyament d'idiomes com a recurs didàctic al servei del multilingüisme; integrar la sostenibilitat en la cultura i el dia al dia de l'escola així com incrementar l'ús de recursos digitals per tal de construir una comunitat tan sostenible com sigui possible amb el fi que individus sensorialment diferents siguin capaços d'adquirir i comunicar-se en una llengua que no és la pròpia; ajustar la distribució de l'espai a les necessitats d'aprenentatge per aconseguir espais versàtils i inclusivament en els que fomentem l'aprenentatge col·laboratiu i inclusiu i crear una xarxa de contactes de professionals de l'ensenyament d'idiomes d'altres institucions locals/europees. És a dir, es prioritzarà crear itineraris de millora de les diferents competències, millorar l'accessibilitat i augmentar la participació en l'educació d'adults així com desenvolupar centres d'aprenentatge amb visió de futur que promouen una implicació activa i conscienciació sobre Europa entre tots els ciutadans i generacions.

En resum, busquem fomentar l'aprenentatge continu i millorar les competències dels alumnes i dels professors i per tant, busquem involucrar a tota la Comunitat Educativa en el desenvolupament del projecte, compartint activitats i resultats. A més, el projecte inclou també mobilitats entrants, per la qual cosa rebrem experts convidats i professors en formació d'altres institucions a la nostra escola.

L'1 d'abril vam donar el tret de sortida a l'organització d'aquest gran repte celebrant la primera reunió de la Comissió Erasmus+ de l'escola, en la qual es van constituir els sis grups impulsors del projecte i es van escollir els portaveus respectius. Aquests grups impulsors establiran uns objectius i dissenyaran un programa de treball per tirar endavant les activitats, guiar-ne el desenvolupament i acompanyar, motivar i encoratjar totes les persones implicades.

A més, documentaran les accions dutes a terme en una memòria d'activitats i valoraran els resultats assolits. Finalment, s'encarregaran de difondre el programa i les bones pràctiques que en resultin dins i fora de l'escola. Posteriorment, presentarem el pla de difusió d'aquest projecte i els resultats obtinguts en diverses sessions en format taller adreçades a tots els professors del Claustre, i dissenyarem una temporització que permetrà organitzar cronològicament totes les activitats.

Per altra banda, en el nostre [espai web Erasmus+](#) els participants podran anar aportant totes les seues experiències i tant els docents com els alumnes podran expressar el seu

grau de satisfacció amb la formació rebuda, així com l'enriquiment personal i professional que els ha aportat l'experiència. Aquest espai es pot consultar des del lloc web de l'escola, dins l'apartat destinat a projectes europeus. Els participants també podran comunicar a la comunitat educativa els seus progressos mitjançant les xarxes socials del centre.

Els dies 13, 14 i 15 d'octubre de 2022 vam celebrar amb gran èxit els Erasmus Days mitjançant un projecte integrador amb una alta participació de l'alumnat de diferents idiomes.



Imatge 1. Publicació d'algunes càpsules informatives sobre el desenvolupament de les activitats dels Erasmus Days.

Durant el mes d'abril vam convocar un concurs de creació de logotips per tal de trobar un identificador que representi gràficament el nostre projecte Erasmus+, i aquí teniu el resultat, un disseny de la nostra companya Montse Vendrell.



Imatge 2. Logo del programa Erasmus+.

Intercanvis Erasmus+ a petita escala

En el marc del Pla d'internacionalització de la nostra escola, l'EOI Lleida també participa en el Projecte Erasmus+ KA210 per a socis a petita escala amb el projecte «Actualització tecnològica en equips directius escolars». Aquí trobareu l'enllaç a la pàgina web per poder donar una ullada al projecte [TUSIM](#) (Technological Update in School Management Teams)

La motivació del nostre centre per participar en aquest projecte és la cooperació entre equips directius d'altres centres europeus per a millorar la qualitat de la nostra tasca diària i així fomentar el desenvolupament professional de tot els professors del Claustre.

L'EOI de Lleida ha participat en l'elaboració d'aquest projecte a través de l'Associació de Directius dels Serveis Educatius de les Terres de Lleida (ADSLL). Hem treballat colze a colze amb centres de secundària i formació professional de la ciutat de Lleida amb gran experiència en projectes europeus i que també tenen una acreditació Erasmus. Fet

que, com hem esmentat anteriorment, ens ha ajudat a entendre, des d'un principi, què suposa haver de treballar amb una acreditació Erasmus.

Els objectius principals del projecte són els següents i responen perfectament a objectius del nostre Pla d'internacionalització com són la millora dels resultat i la internacionalització de l'EOI de Lleida:

- Millorar la qualitat del treball i pràctica de les institucions i organitzacions involucrades en el projecte.
- Construir la capacitat de treballar internacionalment i entre diferents ensenyaments dins el sistema educatiu.
- Fer una diagnosi i treballar per les necessitats comunes en els diferents camps de l'educació.

Els nostres socis europeus són l'Associació Europea de Directores d'Escola (ESHA), amb seu a Utrecht, Països Baixos, i el Mamak İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (Direcció Nacional d'Educació del Districte de Mamak), a Ankara, Turquia.

El projecte es basa en 3 activitats que s'estan portant a terme en els països dels socis del projecte.

Utrecht: Equipament en els centres educatius per portar a terme una transformació digital.

Ankara: Eines de gestió de centre.

Lleida: Pla de formació per a la transformació digital en la gestió de centres.

Aquesta col·laboració ens ha permès visitar centres educatius tant als Països Baixos com a Turquia, formar-nos en matèria de direcció educativa i rebre l'assessorament d'experts. Tanmateix, també nosaltres rebrem la visita d'aquests socis per ensenyar-los com treballem i gestionem l'escola.

Estem molt il·lusionats amb aquest projecte i esperem treure'n el màxim profit, seguir treballant en xarxa amb altres centres, aprendre'n molt i millorar els resultats de la nostra tasca a l'EOI.



Imatge 3. Logo de l'Associació de directius de l'educació de les terres de Lleida.

Amb la implicació de tota la comunitat educativa, ben segur que el projecte d'internacionalització de l'Escola Oficial d'Idiomes de Lleida serà tot un èxit!

No debades, com deia Mandela, l'educació és l'arma més poderosa que podem fer servir per a canviar el món.